

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
G.S. KOSTIUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL
ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE



ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ІНФОРМАЦІЙНО- ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ СУБ'ЄКТА

PSYCHOLOGY • ПСИХОЛОГІЯ



ПСИХОЛОГІЯ • PSYCHOLOGY

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ



**ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
В ІНФОРМАЦІЙНО-ВІРТУАЛЬНОМУ
ПРОСТОРІ СУБ'ЄКТА**

Монографія

За редакцією В. О. Моляко

Видавець Вікторія Кундельська
Київ – Львів
2021

УДК 159.937
М 76

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(протокол № 8 від 24 червня 2021 р.)*

Рецензенти:

Кокун О. М., доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України з науково-інноваційної роботи;

Іванюк Г. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Моляко В. О.

М 76 Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. – 194 с.
ISBN 978-617-8116-05-7

У монографії подано результати останніх досліджень лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України з проблем функціонування творчого мислення, когнітивного конструювання образів з врахуванням сучасного інформаційного «клімату», який суттєво впливає на розумові процеси на різних вікових рівнях (дошкільники, молодші школярі, старшокласники, студенти). Робота розрахована на зацікавлене сприйняття психологами, педагогами, фахівцями різного профілю.

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0119U002170

ISBN 978-617-8116-05-7

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021
© Видавець Вікторія Кундельська, 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ (В. О. Моляко)	7
1.1. Теоретико-методологічний аналіз проявів творчого мислення суб'єкта в умовах інформаційного дискомфорту	7
1.2. Футурологічна методологія Г. С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності	12
1.3. Г. С. Костюк – видатний стратег психологічної науки.....	23
1.4. Психологія розуміння в контексті антропологічної інформаційної катастрофи ХХІ століття	34
Розділ 2. СПОНТАННІ ПРОЯВИ МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ (Ю. А. Гулько)	47
2.1. Прояви спонтанного мислення дошкільників у процесі експериментування з новими об'єктами	48
2.2. Шляхи розвитку мислення дошкільника	52
2.3. Проблематика підготовки дитини до школи в контексті творчої конструкторології	56
Розділ 3. АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИТУАЦІЙ (Н. А. Ваганова)	64
3.1. Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень розвитку мислення дітей	64
3.2. Особливості проявів творчого мислення старших дошкільників в умовах нових інформаційних ситуацій	73
Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НОВИХ ЗАДАЧ (Н. М. Латуш)	82
4.1. Психологічні аспекти становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.....	82
4.2. Особливості проявів творчого мислення молодших школярів у процесі розв'язування нових задач.....	89

Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ (Т. М. Третяк)	100
5.1. Творче мислення як процес побудови нового образу	100
5.2. Трансформація образу в процесі розв'язування творчих задач старшокласниками	108
5.3. Динаміка трансформації образу в процесі творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах	118
Розділ 6. АНАЛІЗ РОЗУМОВОГО РЕАГУВАННЯ КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ (М. В. Шепельова)	127
6.1. Емпіричне дослідження розумового реагування студентів на нові інформаційні повідомлення	127
6.2. Класифікація розумового реагування студентів на нові завдання	146
Розділ 7. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД (І. М. Біла)	151
7.1. Теоретико-методичні основи розвитку творчого мислення	151
7.2. Психодіагностика мислетворчості	157
7.3. Технологія розвитку творчого, позитивного мислення як організована психолого-педагогічна діяльність	163
Розділ 8. ОСОБЛИВОСТІ ЗАРОДЖЕННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ (в контексті раннього дитячого малювання) (О. В. Завгородня)	168
8.1. Образотворче мислення як предмет психологічного аналізу	168
8.2. Дитячий малюнок як сфера зародження й розвитку образотворчого мислення	173
РЕЗЮМЕ	190
Відомості про авторів	193

ВСТУП

Коллективне дослідження з одного боку є продовженням попередніх досліджень проблематики творчого сприймання, а з іншого – є своєрідною передумовою наступних пролонгованих розробок проблематики мислення, розумової діяльності (як аналога когнітивних досліджень – в іншій термінологічній інтерпретації), вписуючись у загальну парадигму конструкторології, що віднайшла своє оригінальне місце в сучасній психології творчої діяльності і поведінки. Суттєвим варто визначити перш за все те, що всі ці дослідження становлять органічне продовження досліджень видатного дослідника сучасності – Г. С. Костюка, праці якого, на жаль, ще й досі недостатньо асимільовані й реалізовані як у теоретико-методологічних, так і в прикладних дослідженнях, а часом, як це не прикро, ми можемо спостерігати, що в більшості зарубіжних та й так само вітчизняних розробках немає навіть будь-яких посилань на роботи цього фактично засновника низки цілеспрямованих пошуків у вказаних напрямках (й так само – у розробках проблем розвитку, навчання, біографічних, вікових та ін.).

Саме тому ми вважали за вкрай потрібне подати бодай лаконічний вступний розділ, в якому намагались відзначити загальні й конкретні вектори, що їх здійснював Г. С. Костюк, як видатний стратег психологічної науки; на цьому було зроблено окремий наголос, щоб органічно пов'язати питання про роль особистості з конкретикою вражаючого спектру надзвичайно актуальних проблем.

Нині, коли йдеться не лише про долю психологічної науки, яка безумовно потребує не тільки коректив, а й принципових новацій у теорії, методах дослідження та ін., а й без перебільшення про долю людини як такої, тобто й людства взагалі, проблематика мислення, розумової діяльності без перебільшення видається доленосною у повному розумінні цього слова. Оскільки йдеться про соціально-економічні, екологічні проблеми (а насправді кризи й катастрофи), а й про, так би мовити, інформаційне нашестя, яке у переважно неупорядкованому, хаотичному варіанті створює ситуації щоденного, професійного та й побутового дискомфорту, зумовленого як надміром, так само

й дефіцитом потрібної, раціональної інформації. Тут для актуального прикладу можемо назвати такі, скажімо, надпопулярні діади як: суб'єкт – автомобіль, суб'єкт – телевізор, суб'єкт – телефон (смартфон та ін.). При цьому в багатьох варіантах йдеться вже про залучення до інформаційного поля не тільки дорослих, студентів, школярів, а й дітей дошкільного віку. Цей діапазон наукового спрямування віднайшов своє місце в цьому нашому дослідженні (так само як в більшості попередніх досліджень, що дуже важливо з точки зору аналізу специфіки трансформації вмінь та навичок, тактик і стратегій розв'язання задач).

Щоб було більш зрозуміло, в якому науковому спектрі здійснюються наші розробки, зазначимо, що вони, на наш погляд, цілком конкретно вписуються в сучасні дослідження складного мислення, енактивізму, конструктивістських підходів (К. Майнцер, О. Князева, Ф. Варела, Е. Морен, В. О. Лекторський та ін.), продовжуючи наші оригінальні пошуки розумової діяльності, функціонування творчих стратегій, трансформації образно-понятійних структур в процесах мислення (В. О. Моляко, Т. М. Третяк, Г. С. Полякова, Н. В. Медведева, Ю. А. Гулько, Н. М. Латиш, І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Л. В. Березова, Ж. А. Рабчинський, В. М. Белов та ін.).

Розділ 1.

ПРОБЛЕМИ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

(В. О. Моляко)

1.1. Теоретико-методологічний аналіз проявів творчого мислення суб'єкта в умовах інформаційного дискомфорту

Зрозуміло, що заявлена проблема у назві підрозділу потребує пролонгованого дослідження з врахуванням як попередніх розробок, так само й тих, що будуть здійснюватись надалі. Тут ми лише пунктиром спробуємо окреслити кордони основної проблематики, пов'язаної з такою актуальною діадою як «суб'єкт – інформація». Тим більш, що для розгорнутого аналізу цієї проблематики в діапазоні нашої теми неодмінно варто звертатись до попередніх фундаментальних праць і передусім до засновника досліджень мислення в українській психології Г. С. Костюка вже в цьому контексті (див. далі).

Перш ніж перейти до визначення робочих координат нашого дослідження, нагадаємо про наявні основні інформаційні вузлові точки, що визначають як повсякденну поведінку суб'єкта, так само й його різновиди діяльності, які сягають суто творчих рівнів. Загальна схема тут може бути представлена так:

- людина – всесвіт,
- суб'єкт – макроекологічна сфера,
- суб'єкт – мікроекологічна ніша,
- останню можна розподілити, скажімо, так:
 - суб'єкт – побутова сфера (житло, найближче оточення),
 - суб'єкт – сфера повсякденної діяльності (робота, супутні різновиди діяльності),
 - суб'єкт – автомобіль (або ж транспортні засоби, коли йдеться про відсутність власного транспорту),
 - суб'єкт – телефон (гаджет), комп'ютер та ін. аналоги.

З такого достатньо спрощеного погляду можна зробити конкретні висновки про реальні інформаційні потоки різного масштабу, з якими

суб'єкт фактично стикається практично, так би мовити, на кожному кроці: у всіх вказаних варіантах обов'язково необхідно орієнтуватись у реальній і потрібній інформації, щоб здійснювати адекватну поведінку, ту чи іншу діяльність, зрештою адаптуватись до оточення у різних його вимірах.

А оскільки йдеться про адаптацію, то, зрозуміла річ, треба вести мову про адекватне сприймання, оцінку, розуміння, прийняття рішень, вибір стратегій та тактик, оперативних дій. В загальному плані можна говорити про прояви з боку суб'єкта складного мислення, як це останнім часом певною мірою прийнято визначати, або ж у нашому термінологічному визначенні – проявів розумової діяльності, яка є певним варіантом когнітивної діяльності (а для нас фактично синонімом цього поняття).

Оскільки йдеться про творче мислення, то ми мусимо обов'язково нагадати, якими бувають інтелектуальні, розумові й загальні реакції суб'єкта на нову інформацію, з якою він стикається. Тут ми вважали б достатньо показовими ілюстрації таких реагувань з практики аналізу інформацій про чорнобильську катастрофу.

Мається на увазі реагування на нову досить суттєву інформацію з великою «дозою» невизначеності, але передусім загрозової для здоров'я й таку, що вимагає невідкладного реагування, прийняття відповідних рішень, корегування повсякденної поведінки та ін. Виявлені наступні типи реагування (назви подані в робочому порядку):

I – індіферентний – до нього були віднесені ті, хто практично не виявляв серйозної реакції, не змінював своєї поведінки;

II – мобілізуючий (парадоксальний) – ті, хто підвищив свою активність, певною мірою підвищив результати своєї діяльності (активізував творчий пошук);

III – депресивний – ті, хто уповільнили діяльність, знизили активність;

IV – занадто активний – ті, хто виявив бурхливу діяльність, але не завжди адекватну, переважно хаотичну;

V – активно-депресивний – ті, хто спочатку виявляє підвищену активність, але порівняно швидко уповільнює її аж до межі бездіяльності;

VI – прихована паніка – фактично повна відмова від діяльності, перебування в стані безпорадного очікування.

З нашої точки зору в цьому випадку поміж усього іншого ми тут можемо робити певні висновки щодо проявів розумової діяльності

кожного окремого суб'єкта, передусім про адекватність, повноту розуміння наявної інформації, особливості інтерпретації, висновки. Тобто ми можемо водночас з виділенням загального реагування говорити й про своєрідну типологію розумового реагування – конструювання понятійно-образних структур в уяві кожного суб'єкта, що безперечно має прямий стосунок до розбудови методології досліджень в умовах циркуляції різновидів значущої, але недостатньої для повного оцінювання інформації (її фактичний дефіцит, незалежно від загальної кількості даних, якими може оперувати суб'єкт).

Після короткого ознайомлення з типами реагування на інформаційні ситуації в ускладнених умовах логічно буде перейти до розгляду особливостей розумової творчої діяльності як такої, орієнтуючись при цьому на загальні положення нашого конструкторологічного підходу до перебігу творчих процесів, проявів індивідуальних особливостей вже в руслі саме проявів мислення, як домінуючої складової в структурі розумових процесів. Враховуючи великий обсяг навіть переліку наявних у цьому ракурсі своєрідних підпроблем та проблем, що мають прикордонний характер, подамо тут складові концепції у дещо тезовому плані, маючи на увазі, що в наступних дослідженнях їм буде приділена спеціальна увага. При цьому ми будемо використовувати поняття «суб'єкт» і «конструктор» як синоніми, як це зрозуміло з положень нашої теорії конструкторської діяльності, конструкторської творчості.

Тут можна використати кілька варіантів робочих схем розгляду загального абрису проблеми в масштабах загальної системи. Зупинимось на тій з них, яка може бути представлена у вигляді наступного ланцюга: «особистість – саморегуляція в екстремальних умовах (зокрема й інформаційних) – рівні конструкторського мислення – роль суб'єктивних переваг в розумовій діяльності – типологія конструкторського розуму» (детально аналіз складових цього ланцюга подано в наших попередніх розробках).

Зрозуміло, що ми тут не будемо торкатись скільки-небудь детально проблеми особистості, яка вимагає ще багатьох спеціальних досліджень. Зазначимо лише, що в структуру особистості конструктора мають належати такі принципово важливі складові як:

– здібності до структурно-функціональних та елементно-системних перетворень об'єктів (поєднання чи роз'єднання частин механізмів,

коли здійснюються просторові чи ескізні маніпуляції з елементами а також різними підсистемами деталей та вузлів; кінцевим завданням такої діяльності є створення технічного чи будь-якого іншого об'єкта з конкретними функціями);

– здібність до перекодування зорових просторових образів в умовні графічні, макетні проєкції, й навпаки – двовимірних зображень в об'ємні зорові образи; йдеться про фактично просторове мислення, без якого, зрозуміло, діяльність по створенню нового об'єкта неможлива;

– здібність до різномасштабного комбінування частинами й системами в цілому, а також окремими ознаками деталей та блоків;

– здібність мислити за аналогіями та контрастами, яка органічно витікає з порівняльної діяльності як загальноновизнаної в розумовій діяльності людини взагалі.

Не будемо торкатись таких принципово важливих складових особистості як емоційні та вольові, мотиваційні та ін., хоча безперечно їх роль у загальній успішності діяльності може мати вирішальне значення, так само як і близьке оточення, зовнішні умови діяльності та ін., що було досить переконливо визначено при аналізуванні діяльності в різновидах ускладнених умов. Так, скажімо, коли в процесах розв'язання нових задач застосовувався метод раптових заборон (йдеться про певні заборони використання якихось механізмів, технологій й т.п.), були виділені наступні групи інтелектуального реагування:

I – суб'єкти, які і не змінили стратегію розв'язання задачі і після певних заборон,

II – тимчасово змінивши стратегію, але потім знову повернулись до обраної й досягли рішення,

III – ті, що змінили стратегію й досягли успішного результату в процесі реалізації нової стратегії,

IV – ті, що змінювали стратегію неодноразово й зрештою досягли успішного розв'язання,

V – ті, що змінювали стратегію кілька разів, але успіху не досягли,

VI – ті, що припинили розв'язання задачі після введення певних заборон на використання конкретних механізмів, структур, функцій.

При цьому суттєвим з точки зору загальної адаптації суб'єкта до екстремальних, ускладнених умов є, зокрема, реальний досвід суб'єкта (його стаж, іронічність ускладнювальних умов, зовнішні впливи та ін.).

Дослідження конструкторської діяльності надало можливість здійснити робочу класифікацію рівнів конструкторського мислення, виділивши чотири – найпростіший, репродуктивний, продуктивний, творчий; їм можна надати наступні характеристики:

- найпростіший рівень характеризується конструюванням лише предметно представлених елементів та їх незначного поєднання; таке конструювання здійснює дошкільник з кубиків, кілець, інших простих елементів (гудзики, монети та ін.), школяр, який виготовляє з наданих йому частин коробку, макет; таке конструювання здійснює й професійний інженер, коли з простих деталей монтує так само простий механізм, вузол;

- репродуктивний рівень конструювання пов'язаний з роботою за допомогою макетів, креслень; це буде певне дублювання – розбудова будь-чого при орієнтуванні на задане креслення, малюнок (об'єкт копіювання задається матеріально); в основі репродуктивного конструювання – використання конкретного об'єкта, коли не змінюються його функції, структурна композиція; це буде найпростіша реалізація стратегії аналогізування;

- продуктивний рівень конструювання передбачає створення нових деталей, вузлів, машин на основі тих, що вже є, але з привнесенням певних змін, вилучень, або додавань; продуктивне конструювання пов'язане з структурними й функціональними перекомбінаціями, переорієнтаціями й базується на пошуках аналогів порівнянь віддалених (біоніка), комбінуванні, реконструюванні, але при цьому наскільки б нова конструкція не відрізнялась від попередньої, тієї, що покладена за основу, завжди мається на увазі знайомство конструктора зі «старою» конструкцією, її кресленнями, макетами, пояснювальними матеріалами тощо;

- творчий рівень, що використовують порівняно рідше, ніж будь-які попередні, характеризується привнесенням суттєвої новизни на рівні винахідництва, створення унікальних об'єктів, приладів, машин, споруд, йдеться про очевидну оригінальність, коли, наприклад, свого часу створювались літаки, підводні човни, або ж коли створюється якийсь новий твір мистецтва чи літератури; творчий рівень передбачає ті ж самі стратегії, але вони при цьому виявляються в раніше незнайомих формах, при цьому найчастіше йдеться про інтуїтивне вирішення задачі, знаходження раніше невідомого прийому, нерідко це супроводжується проявами несвідомого мислення, досить продов-

женим часом розробки будь-якого проєкту, або навіть без чіткого попереднього завдання, а на основі раптової здогадки, прояву нової ідеї (знамените архімедове – «еврика!»); велику роль тут часто відіграють саме особистісні риси, емоційна зацікавленість, натхнення, усім тим, що можна назвати проявами таланту, чи навіть геніальності.

Важливим є питання про типологію розумової діяльності в цілому. Як це вже можна зрозуміти з вищесказаного загалом її можна поділити на два основних мегатипи: творчий і нетворчий розум, інтелект, когнітивний стиль. А надалі ми віднайшли за можливе розподілити (в дещо умовному плані) домінуючу розумову діяльність конструкторів (в цьому випадку в широкому розумінні цього слова) як аналогізуючу, комбінуючу, реконструюючу, універсальну (синтетичну) й таку, яку можна назвати неупередженого пошуку (коли йдеться про відсутність чітко логічно визначених констатацій розуміння умови завдання, виникнення чіткого задуму та ін.). Окремо можна говорити про переважно свідомий, алгоритмічний стиль діяльності та про інтуїтивний, але тут потрібні розширені пояснення, яких ми в цьому розділі не будемо робити, тим більш, що ці питання вже певною мірою висвітлені в інших розробках фахівців (С. М. Василейський, П. М. Якобсон, Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко та ін.).

В зв'язку з залученням до процесів розв'язання будь-яких задач нині в багатьох випадках варто мати на увазі саме комп'ютер, Інтернет, певні напрямки досліджень конструювання так само потрібно здійснювати з врахуванням цих факторів. Зрозуміло, що тут потрібно здійснювати спеціальні дослідження.

1.2. Футурологічна методологія Г. С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності

На сучасному етапі здійснення психологічних досліджень як у широкому, так само й у більш вузькому діапазонах, відшуковуючи нові перспективні підходи, ми неодмінно звертаємось до вже здійснених розробок і, передусім, звичайно, до тих, які видаються більш адекватними з точки зору наукових задумів та гіпотез. Продовжуючи багаторічні дослідження проблем творчості та мислення, ми з особливою увагою маємо підстави знов і знов звертатись зокрема до праць

видатного вітчизняного фахівця – Г. С. Костюка, який, з нашої точки зору, є й досі неперевершеним піонером у розробці деяких конкретних складових сфери розумової діяльності, на що ми й будемо звертати увагу в цьому й подальших викладах.

Тут ми для початку підкреслимо, що в нинішньому досить насиченому потоці розробок когнітивної сфери різного рівня й конкретного спрямування нам видається обґрунтованим звернути спеціальну увагу на цілісне функціонування психіки у вимірах саме розумової діяльності, яка вбирає в себе, так би мовити, процеси мислення, перцепції передусім (звичайна річ, ані пам'ять, ані увага, а тим більш емоційно-почуттєві та вольові, мовні складові не залишаються осторонь, але ми, як це прийнято, більшою мірою залишаємо їх дещо осторонь для звичайної зручності аналізу). Так само зазначимо, що ми, звертаючись до поняття розумової діяльності, певною мірою маємо на увазі її синонімічність з когнітивною, їх принципову однозначність, не в останню чергу використовуючи переважно це поняття, яке, з нашої точки зору, більшою мірою визначає традиційно прийняті у класичній вітчизняній психології (і не тільки психології) «розшифровки» саме цих функцій психіки, які пов'язані з розв'язанням задач, проблем, прийняттям рішень [див., зокрема, 1; 4].

Зазначимо також, що в наших розробках ми звертаємось до конструктивної (і меншою мірою – деструктивної) розумової діяльності, що безперечно відображає процеси конструювання образів-понять, структур та функцій у будь-яких процесах мислення [6].

Щоб побудувати певною мірою цілісну картину досліджень проблем розумової діяльності протягом останніх десятиліть ХХ та на початку ХХІ століть, звернемось до короткого розгляду тематичних акцентів у роботах самого Г. С. Костюка та відомих фахівців, які здійснювали оглядові розробки у пізніші роки.

У своїй фундаментальній статті, присвяченій проблемі мислення Г. С. Костюк виділяв такі основні моменти:

- розбіжності у визначенні мислення (вітчизняні і зарубіжні школи);
- мислення відображає дійсність (а не «конструює» її), це процес відображення;
- фізіологічні основи мислення (І. П. Павлов, друга сигнальна система, нейропсихологія А. Р. Лурія та ін.);

- значення попереднього досвіду (пам'ять);
- розуміння – його процес – опосередкований аналітико-синтетичний процес (А. М. Соколов, Г. С. Костюк, А. О. Смирнов та ін.), розуміння текстів, мови, іноземних текстів (А. М. Соколов, І. В. Карпов та ін.), співвідношення слова, образу і дії в процесі розуміння;
 - утворення понять – думка (Л. С. Виготський, Д. М. Узнадзе, Н. О. Менчинська), роль порівняння в утворенні понять;
 - абстрагування й узагальнення;
 - практичні дії як першоджерело розумових дій (П. Л. Гальперін та ін.), засвоєння понять;
 - мислення як розв'язування задач, проблем – процес усвідомлення, зосередження, знаходження шляху, принципу розв'язання (О. М. Леонт'єв, Н. О. Менчинська, Л. І. Анциферова), згорнені умовиводи, міркування, мисленнєві операції, хід думки, цілеспрямовані спроби;
 - окремі види мислення, понятійне наукове мислення, образне мислення, художнє мислення (П. М. Якобсон, С. М. Василейський, Б. М. Теплов);
 - зачатки мислення у тварин (собак, мавп та ін.);
 - зв'язок між мисленням та мовленням (узагальнення – феномен мислення);
 - роль внутрішнього мовлення у процесах мислення;
 - проблема індивідуального розвитку мислення у дитини (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, Н. О. Менчинська та ін.) – спеціально розвиток мислення у дошкільників – мовлення, розуміння, розвиток розуміння у школярів;
 - Г. С. Костюк, зокрема, прямо робить наголос на проблемі ВИХОВАННЯ мислення [див. С. 137–225].

Про науковий діапазон цієї статті свідчить і те, що в ній подано 671 позицію у списку літератури.

Звернемось до наступного «зрізу» магістралі психологічних досліджень мислення, які були зокрема зафіксовані в одній з робіт відомого фахівця в цьому напрямку В. Н. Пушкіна, яка опублікована більш ніж через двадцять років після фокусуючої праці Г. С. Костюка. Подамо лише короткі анотації в даному дослідженні.

Так, В. Н. Пушкін з самого початку звертає увагу на наукові заслуги І. М. Сеченова і І. П. Павлова, які зробили великий внесок у дослідження фізіологічних передумов функціонування психічних механізмів

людської діяльності, зокрема, звичайна річ, і в розумових процесах. Як бачимо автор, так само як і Г. С. Костюк, не виводить принципові досягнення того ж таки І. П. Павлова за межі психологічної науки, як це, до речі намагались (і продовжують певною мірою), намагались зробити деякі радикальні представники нашої науки.

Показуючи роль мислення як основи регуляції поведінки в проблемних ситуаціях, В. Н. Пушкін підкреслює саме багатокомпонентність, багаторівневість, надзвичайно складну структуру мисленнєвих процесів, що з усією очевидністю значно ускладнює як теоретичне, так само й експериментальне дослідження корінних проблем психології мислення, а через це ще й до останнього часу дослідники дискутують між собою про саму суть мислення, що має вивчати психологія мислення як СПЕЦІАЛЬНЕ ВІДГАЛУДЖЕННЯ психологічної науки [9, с. 10] (підкреслено нами – В. М.). Тобто В. Н. Пушкін знову ж таки повторює тезу Г. С. Костюка про варіації у визначенні мислення, його структури та ін., про що ми сказали вище.

Окремо в цій праці йдеться про інтелектуальну творчість, зокрема про розробку проблеми евристики, до своєрідного оновлення якої (скажімо, після праць П. К. Енгельмейера та ін.) вдалися деякі дослідники в 60–70 роки.

Так само як і Г. С. Костюк та його учні, в наступному періоді дослідження проблем мислення спеціальна увага зверталась зокрема на питання смислу, сенсу, змісту, проблеми розвитку мислення (школи О. К. Тихомирова, А. В. Брушлинського, О. М. Матюшкіна та ін.).

У 70-ті роки дала про себе знати зацікавленість у дослідженнях мислення в зв'язку з розробками проблем штучного інтелекту, асиміляцією нових течій в науці, з проблемами кібернетики (варто і тут підкреслити, що Г. С. Костюк й на цьому етапі очолював разом з В. М. Глушковым започатковані розробки, в яких безпосередню участь брали такі з часом відомі фахівці як Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл та ін.).

При цьому психологи проводили чітку межу між деякими складовими кібернетичних і суто психологічних концепцій, вже встановлених закономірностей. Так, наприклад, О. К. Тихомиров, звертаючи увагу на зростаючу популярність ідеї системного аналізу в психології, відзначав, що в зв'язку з цим порівняння принципів роботи штучного інтелекту й суто людської діяльності стає важливим евристичним прийомом виділення специфіки саме психологічного евристичного

системного аналізу діяльності. Використання цього прийому дає змогу легко визначити, що деякі системні характеристики психічної діяльності, які виокремлювались дослідниками й представлені в роботі штучних інтелектуальних систем, а саме тому не можуть належати до категорії суто психологічних [8, с. 14]. Не вдаючись в конкретні подробиці цієї з часом все більш масштабної проблеми (вона, до речі, подавалась і не лише в популярних варіантах, як сакральне питання: чи може машина мислити?), можна констатувати, що певною мірою (на жаль, з об'єктивних причин не в тому обсязі, якого бажалось би) була продовжена в дослідженнях школи Г. С. Костюка.

Хотілось би також виділити й ті розробки, які без будь-якого перебільшення, по суті, певним чином продовжували започатковані Г. С. Костюком і Ж. Піаже, дослідження трансформації суб'єкта в процесах навчання, саморозвитку. Так, наприклад, А. В. Брушлинський робив висновки про те, що у сучасних трактуваннях зони найбільшого розвитку недостатньо враховується найважливіша роль суб'єкта психічного розвитку в цих процесах (навчання, самонавчання), перш за все, роль внутрішніх умов, що від початку опосередковують усі зовнішні (педагогічні та ін.) впливи. Поняття такої зони означає, що усі діти, як і взагалі усі, хто навчається, поділяються на дві групи: ті, що одержують й ті, що не одержують педагогічну допомогу від тих, хто навчає. А отже, мається на увазі, що ті, кому ця допомога надається, обов'язково й успішно її використовують, незалежно від внутрішніх умов, що опосередковують її використання. При цьому соціальність розуміється лише як цілеспрямований і безумовний вплив суспільства на дитину і взагалі на індивіда, на беззахисного й пасивного об'єкта подібних зовнішніх впливів [див. 1, С. 26–27].

Як це можна визначити, практично водночас з подібними розробками в ті саме роки набули нового рівня дослідження практичної діяльності, праці, трудового навчання та виховання (передусім, це праці Є. О. Мілеряна, Т. В. Кудрявцева, Е. О. Фарапонової, Ю. К. Корнілова), які безпосередньо так само були пов'язані з тематикою практичного мислення). В зв'язку з цим тут буде доречно звернутись до висновків, що їх робить в одній з своїх праць Ю. К. Корнілов. Від відзначав, що в процесі діяльності його мислення набуває рис, які відображають вимоги цієї діяльності. Сукупність цих рис, які отримали назву стереотипії, накладають відбиток й на розв'язання задачі нейтраль-

ного змісту, яка включається суб'єктом у контексті його професійної (трудової чи учбової) діяльності. Факт переносу стереотипії на задачі, що не належать до сфери тієї діяльності, в якій вона сформувалась, можливо, є однією з причин труднощів у оволодінні випускником учбового закладу прийомами розв'язання задач, що виникають у трудовій діяльності, адже вимоги й тієї, й іншої діяльності значною мірою відрізняються. В трудовій діяльності ці вимоги зводяться до необхідності прийняття рішень протягом короткого терміну, в можливості перетворення цього рішення в життя наявними засобами, уникаючи при цьому різних негативних наслідків, тобто відсутності негативного результату в цілому. А в учбовій діяльності рішення має бути виконане у відповідності з заданим стандартом, його наслідки мають бути вербалізовані й представлені наочно, бути зрозумілими вчителю. Якщо шкільна стереотипія, що не є адекватною вимогам трудової діяльності, дійсно є фактором, що ускладнює засвоєння професії, оволодіння нею, то постає проблема пошуку ефективних шляхів подолання її негативних наслідків й формування необхідних професійній діяльності якостей мислення суб'єкта [7, с. 19].

На особливу увагу заслуговують ті розробки, які з часом набули, можна сказати, статусу визначальних – найбільш перспективні напрямки в дослідженнях мислення, розумової, творчої діяльності, зокрема і передусім ті, що увійшли в «тренд» інформаційних підходів, досліджень у ракурсах релігійних, загальнокультурних традицій, розгляду розуму в аспектах його співвідношень з функціонуванням свідомості й підсвідомості, а також не в останню чергу у зв'язку з певними змінами парадигм методологічного спрямування (див. наприклад, праці Р. Генона, О. О. Зінов'єва, М. Коула й С. Скрібнера, І. П. Меркулова, В. М. Розіна, цілу низку праць у межах синергетичного підходу та ін. [2; 3; 5; 12]).

Яскравим прикладом, що ілюструє інформаційний підхід у дослідженнях когнітивної діяльності, може бути, скажімо, робота І. П. Меркулова – «Мислення як інформаційний процес» [12, с. 228–26], в якій автор вже на початку чітко подає обґрунтування вказаного підходу, зазначаючи, що «ефективність поведінки живих істот залежить від їх здатності розпізнавати об'єкти навколишнього середовища й події, що в ньому відбуваються, здобуваючи за допомогою органів почуттів відповідні сигнали. Для того, щоб вижити, вони мають інтерпретувати

й переробити ці сигнали, створюючи на їх основі когнітивну інформацію. Інформаційний контроль навколишнього середовища дозволяє живим організмам управляти своєю поведінкою, він забезпечує їх адаптацію й виживання» [12, с. 228].

Тут, з нашої точки зору, буде дуже доречно звернути увагу на тези автора, які пов'язані з аналізом розуміння в системі розумової (когнітивної) діяльності. Так, звертаючись до проблеми трансформації, еволюції мислення, І. П. Меркулов зазначає, що виникнення перцептивного мислення у організмів, що мали нервову систему, означало, що ці організми набули когнітивної здатності розуміння. Розуміння, як зазначає автор, це комплекс мисленнєвих операцій, які забезпечують виявлення сенсу, смислового змісту когнітивної інформації, його співвідношення зі сприйманням самого себе (самосприймання) або усвідомленням себе (самоусвідомлення), коли йдеться про людину, й включення в систему взаємозалежних ментальних репрезентацій – перцептивних образів, сценаріїв, знаків, символів, які є носієм смислу. І робить принципово важливий висновок: тільки завдяки співвідношенню зі сприйманням самого себе розуміння (і мислення) детермінує наступну поведінку, її зміну, що має вирішальне значення для виживання [12, с. 230].

Як бачимо, тут йдеться прямо про доленосну роль розуміння (а це й є процес мислення) у самому виживанні. Й тому еволюція поведінки передбачає еволюцію когнітивних систем живих організмів, появу у них принципово нових інформаційних якостей, формування все більш складних логічних структур, здатних породжувати більш ефективні розумові стратегії і здійснювати на вищому рівні централизоване управління обробкою інформації (як було зазначено вище, на рівнях самосприймання й самоусвідомлення). Зрештою це сприяє оптимізації стратегій оперування внутрішніми ментальними репрезентаціями, які будуть базуватись на багатому репертуарі вроджених евристик, алгоритмів та пошукових стратегій, свідомо контролювати мисленнєві прийоми, процедури, операції, правила висновків, що протікає у формах формування понять, аналізу, синтезу, індукції, дедукції, абстрагування, ідеалізації, узагальнення, аналогії, умовисновків, суджень, розв'язання проблем, прийняття рішень, розуміння, творчості, як найвищого ступеня розумової діяльності [12, с. 260].

Як бачимо, в цьому випадку вже прямо йдеться про дослідження розумової діяльності як, можна так сказати, у класичному розрізі, так

вже й з переходом до новітніх досліджень стратегічного мислення, творчої діяльності як такої [пор., зокрема, з 6; 8; 9].

Тут варто зробити спеціальний наголос на знову ж таки зверненні до проблеми розуміння, яку, як це відомо фахівцям, у вітчизняній психології започаткував досліджувати саме Г. С. Костюк (див., наприклад, 4, с. 195–229). Оскільки ця проблема, з нашої (до речі зовсім неоригінальної) точки зору, може розглядатись як одна з найбільш суттєвих у всіх наукових і практичних вимірах; ми упродовж аналізу проблеми функціонування розуму та процесів мислення ще не раз звернемось до неї в наступних публікаціях. А тут ми для підкреслення вагомості (знову ж таки, не просто вагомості, а надзвичайного, принципового значення у процесах життєдіяльності) приведемо свого роду заповіт видатного філософа О. О. Зінов'єва: «якщо у двох словах сформулювати висновок еволюції людства за попередню історію, він вкладеться в одну-єдину фразу: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно знищило сам фактор свого розуміння. Щодо винаходів інтелекту, який можна співвіднести з людським або навіть перевершуючим його, то в світі постійно створюються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії у лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної безграмотності й шарлатанства, сучасного тотального одуріння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича дурість. Людство загине від своєї дурості» [3, с. 521].

До такого своєрідного резюме важко щось додавати, та це й в нашому випадку не потрібно, оскільки ми здійснюємо поточний аналіз проблематики розвитку розумових процесів, їх попереднього та новітнього дослідження у ракурсах нових теоретичних та загальнометодологічних підходів.

З нашої точки зору, певною мірою буде доречно звернутись упродовж нашого фрагментарного огляду, як ми вже казали, до праць, що сфокусовані на поєднанні проблематики мислення, розумової діяльності з творчістю, як це, наприклад, здійснює В. М. Розін, коли одразу розпочинає виклад своєї концепції цілком декларативно й однозначно: «мислення й творчість» – в гуманітарні й науці мабуть немає більш інтригуючої теми; й про творчість, й про мислення написано тисячі статей, але ясності не так вже й багато – існує навіть точка зору, що її в раціональному розумінні й не має бути. Але автор все ж визначає, що

мислення й творчість піддаються аналізу, який дозволяє просунутись у раціональному розумінні цих явищ людського духу й культури [11, с. 7]. Надалі В. М. Розін детально заглиблюється в розгляд вказаних співвідношень та єдностей, подаючи наприкінці свої визначення мислення та творчості, але ми тут не будемо зупинятись на детальному розгляді його положень, оскільки це потребує, як мінімум, окремої статті, а відзначимо, що він зробив наголос зокрема на співвідношеннях мислення й творчості з культурою в цілому. А такий підхід ще раніше засвідчили в своїй праці М. Коул та С. Скрібнер (хоча, заради справедливості, побіжно зазначимо, що це ж саме робилось набагато раніше в численних працях, зокрема у В. С. Соловйова, М. О. Бердяєва та багатьох інших), які спеціально виокремили такі складові у дослідженні культури й мислення:

- культура й мова,
- культура й сприймання,
- культура й понятійні процеси,
- культура, навчання, пам'ять,
- культура й розв'язання задач,
- культура й пізнавальні процеси [5].

Безумовно органічні зв'язки розумової діяльності, менталітету, як такого, взагалі, з культурою, етносами, а, додамо, також з релігійними факторами, мають надзвичайно велике значення при розбудові теорії становлення розуму, його функціонування як упродовж історичного «марафону», так само й нині вже в нових вимірах, додалися до класичних.

Г. С. Костюк і був свого часу саме тим дослідником, який, розробляючи теорію розвитку людини, надавав значної уваги таким складовим психіки, як біологічне й соціальне в її онтогенезі: «Різні форми онтогенезу не споручні («рядоположны»), вони не просто «паралельні» один одному, а генетично й функціонально пов'язані між собою. Вищі форми розвитку життєдіяльності людського індивіда передбачають нижчі в якості механізмів своєї реалізації, створюючи тим самим і деякий вплив на їх функціонування й розвиток. Дозрівання нервової системи відкриває нові можливості розвитку, які реалізуються в умовах взаємодії індивіда з навколишнім світом, засвоєння ним цінностей, створених суспільством. Співвідношення вродженого й набутого в утворюваних у індивіда психічних якостях змінюється при

переході від нижчих до вищих рівнів їх розвитку, від більш простих до більш складних» [4, с. 109].

Аналізуючи принцип розвитку, Г. С. Костюк подає своє бачення проблем навчання, формування особистості, співвідношення частин і цілого в розвитку, прояву рушійних сил розвитку психічних процесів, кількісних і якісних змін в розвитку психіки, стадійності онтогенетичного розвитку психіки [4, с. 106–131].

Як це не важко буде визнати, знайомлячись з викладеними ним тезами, обґрунтуванням власних поглядів, Г. С. Костюк багато в чому співставляв свої теоретичні позиції з розробками Ж. Піаже, іншими провідними вітчизняними й зарубіжними фахівцями, про що варто вести, так би мовити, окрему розмову. А нам би тут хотілося спеціально звернути увагу на своєрідне «римування» творчого підходу, а в чомусь і особистісну спорідненість нашого вченого з особистістю і вченням видатного втілювача традиціоналізму в філософію та психологію XX століття Рене Генона. Треба зазначити, що в час, коли Г. С. Костюк розробляв свої теоретичні позиції, твори Р. Генона були доступні лише певною мірою для знавців французької мови, оскільки не було жодних перекладів на українську чи російську мови. Нам важко судити, чи знав Г. С. Костюк праці Р. Генона (французьку мову він знав досконало), про це можна лише здогадуватись. Але теперішнє наше ознайомлення зі значною частиною вже перекладених праць франко-ісламського, як його можна умовно охарактеризувати, дослідника дає усі підстави проводити ненадумані паралелі між розробками Р. Генона і нашого вітчизняного вченого. У цьому контексті показовою може бути одна з принципово показових праць «Царство кількості й знамення часу», в чому кожен може легко переконатись, звернувшись зокрема до розділів, що безпосередньо стосуються психології, а також статистики, психоаналізу та ін. [див. 2]. До більш розширеного співставлення цих двох особистостей та їх наукових розробок, звичайна річ, треба звертатись не в масштабах одного-двох абзаців, а тут для продовження аналізу й серйозних дискусій ми подамо лише дві інтригуючі цитати з вказаної праці Р. Генона:

1) «Абсурдна ідея кількісної психології воістину є чи не найяскравішим ступенем заблукалого сучасного «сайєнтиста» [2, с. 41];

2) «Той факт, дуже значущий сам по собі, що сучасна психологія завжди розглядає тільки «підсвідоме» і ніколи «надсвідоме», яке

логічно мало б бути його корелятором, звичайно виходить за межі простого словникового способу висловлювань...» [2, с. 234].

Пояснимо, для чого були наведені ці дві цитати (а їх можна було б у роботах Р. Генона знайти безліч). Справа в тому, що Г. С. Костюк, який досконало знав математику (навіть викладав її) досить, скажімо так, стримано ставився до її нав'язливого залучання в психологію, про що засвідчував неодноразово. Й так само Г. С. Костюк був критично налаштований щодо психоаналізу, принаймні в його гіперболічних дозах.

Але про ці безперечно принципові для аналізу загального стану не тільки в психології мислення та творчості, але й у психології «взагалі», розгорнуті дискусії попереду.

Не вдаючись до будь-яких, тим більш конкретизованих, висновків, зробимо наголос лише на тому, що теоретичні розробки Г. С. Костюка були свого часу авангардними, випереджаючими, і нині настає час звернутись до них, щоб більш адекватно й конкретно проаналізувати їх на фоні сучасних психологічних концепцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.
2. Генон Р. *Царство количества и знамения времени*: Пер. с франц. Москва: Беловодье, 1994. 304 с.
3. Зиновьев А. А. *Фактор понимания*. Москва: Алгоритм, 2006. 528 с.
4. Костюк Г. С. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
5. Коул М., Скрибнер С. *Культура и мышление*. Москва: Прогресс, 1977. 262 с.
6. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены)*. Киев: Освита України, 2007. 388 с.
7. *Мышление и общение: активное взаимодействие с миром*: сб. науч. трудов / Ярослав. гос. ун-т. Ярославль, 1988. 138 с.
8. *Психологические исследования интеллектуальной деятельности* / Под ред. О. К. Тихомирова. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 232 с.
9. Пушкин В. Н. *Некоторые проблемы современной психологии мышления*. Москва: Знание, 1971. 48 с.
10. *Радянська психологічна наука за 40 років*. Зб. ст. за ред. чл.-кор. АПН РСФСР Г. С. Костюка. Радянська школа, 1958. 478 с.

11. Розин В. М. *Мышление и творчество*. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 360 с.
12. *Эволюция. Мышление. Сознание*. (Когнитивный подход и эпистемология). Москва: Канон, 2004. 352 с.
13. Юлов В. Ф. *Мышление в контексте сознания*. Москва: Академический проект, 2005. 496 с.

1.3. Г. С. Костюк – видатний стратег психологічної науки

Проблематика стратегічного мислення, стратегічної діяльності викликала неабияку увагу віддавна, зокрема це стосується проявів стратегії у воєнних діях, чому присвячені класичні праці Сунь Цзи, Чжуге Ляна, Лю Цзи, Б. Ліддел Гарта, Томаса Клірі, Франсуа Жюльєна, а також насправді величезна кількість праць різного масштабу й вагомості, що з'явилися в останні 40–50 років й присвячені не тільки розгляду стратегічного мислення у військовій та політичній діяльності, а й в менеджменті, торгівлі, підприємстві та ін. (такими є, наприклад фундаментальні праці Лоуренса Фрідмана та Б. Жароссона, а також низка праць з практичного формування стратегій у професійному просторі, в медицині – М. Роберта, П. Тербіна, С. Левіцькі, М. А. Давидова; однією з найбільш авторитетних вважається насправді досконала праця німецького дослідника стратегем Харро фон Зенгера, який визначив її як книгу про китайське мистецтво жити й виживати).

В принципі можна говорити про два основних вектори у розробці теорії і практики реалізації стратегій – східний (Китай, Японія) та західний (Греція, Рим, пізніше Німеччина, Великобританія, Росія, США та ін.). Про спільне й те, що їх розрізняє варто вести окрему мову, ми ж тут торкнемось, як це й витікає з самої назви цього параграфу, так би мовити, певної спроби характеризування втілювача стратегій – стратега. Як добре відомо такими стратегами були зокрема Олександр Македонський, Наполеон, Кутузов, Суворов, Клаузевіц й незалежно від політичних та моральних симпатій та антипатій ті ж таки Богдан Хмельницький, В. Ленін, Й. Сталін, Г. Жуков, У. Черчіль, Мао Дзе Дун та багато інших військових і політичних діячів, щоправда про деяких з них ми можливо нічого не знаємо, або ж набагато менше ніж, скажімо, про стратегів-розвідників (той же Лоуренс Аравійський, Мата Харі, Р. Зорге...).

Але перейдемо безпосередньо до визначення особистостей, яких можна вважати стратегами розвитку науки в цілому, й психології зокрема. Не будемо вдаватись до нескінченного переліку, бо тут можна починати з Сократа й Платона, Архімеда, Омара Хаяма й закінчувати такими іменами як, скажімо В. Вернадський, І. Павлов, І. Мечников, І. Сікорський... В ближчі до нас часи – Виготський, Лурія, Рубінштейн...

В цю дещо умовну по діапазону плеяду я без будь-яких обумовлень включаю Григорія Силевича Костюка. Хоча з неабияким сумом можна стверджувати, що й до останнього часу навіть наша українська психологія не віддала йому як вченому, як особистості навіть мінімуму хоча б професійної подяки, а в зарубіжній літературі, якою б вона не видавалась для нас часом авторитетною й вагомою, ім'я Г. С. Костюка майже не звучить, хоча для будь-кого, хто хоча б поверхово перегляне твори Г. С. Костюка, буде цілком прийнятне його співставлення з тими ж таки Ж. Піаже, Л. С. Виготським, О. Р. Лурією, а, з моєї точки зору, навіть з найбільш значущими – В. М. Бехтерєвим, І. П. Павловим, І. Сікорським, С. Л. Рубінштейном, а в загальному плані, як я вже неодноразово зазначав, навіть з такими як Рене Генон, або вже пізніше – Е. Мореном, В. Варелою...

Спробую підтвердити цю тезу, бодай в дещо тезисному поки що варіанті (бо вкрай потрібні спеціальні дослідження кандидатського, докторського, академічного рівня), залучивши, якщо можна так сказати, у свої докази, такого авторитетного психолога як Б. М. Теплов. Мається на увазі його нині дещо забута, але нетлінно актуальна робота «Ум полководця».

Спочатку, звичайно, звернемось до термінології, тлумачення понять «стратегія» й «стратег». В різних енциклопедичних та тлумачних словниках їх подають так:

– «СТРАТЕГІЯ» (від грецького – вести військо) – складова частина військового мистецтва, що охоплює питання теорії й практики підготовки військових сил до війни й ведення війни; мистецтво керівництва, що базується на довгострокових прогнозах;

– мистецтво підготовки й проведення війни й великих воєнних операцій; мистецтво економічного, суспільного, політичного керівництва масами, що має визначати головний напрям їхніх дій, вчинків, також: спосіб дій, лінія поведінки.

– «СТРАТЕГ» (від грецького «воєначальник», головнокомандуючий) – полководець, керівник крупними воєнними операціями, знавець стратегії; людина, що володіє мистецтвом керівництва;

– крупний керівник, що вміло здійснює кроки на далеку перспективу; воєначальник у Стародавній Греції, якого обирали народні збори; полководець; прозорливий досвідчений політик, людина, що вирішує стратегічні питання економічної, суспільної, політичної боротьби.

Як це зовсім неважко побачити, поняття «стратег» можна цілком правомірно залучати до характеристик успішних керівників різного рівня, в різних сферах діяльності (а не тільки військової, як це практикувалось більшою мірою віддавна, в другій половині ХХ сторіччя правомірно перейшло в теорії ігор, та в інші сфери діяльності (див. цілий масив наших та наших колег спеціальних досліджень та в популярних оглядах [1; 2; 4]).

Зазначимо побіжно, що орієнтуючись на вказану роботу Б. М. Теплова, ми цілком свідомо розглядаємо стратегічну діяльність як в теоретичному, так само й в практичному планах. Тобто йдеться про стратега як теоретика, конструктора планів та гіпотез, а також як і про стратега, що в своїй безпосередній діяльності здійснює власні й запозичені стратегії в конкретних обставинах, як сказав би Я. Морено, в їх конкретному локусі. Тож Г. С. Костюк виступає як особистість, що здійснювала розробку стратегічних теорій і практик їх впровадження.

Не вдаючись до масштабного цитування основних положень роботи Б. М. Теплова, нагадаємо, що він передусім звертав увагу на своєрідне співставлення по значущості саме теоретичного й практичного мислення і фактично доходив висновку, що все залежить від масштабів, складності вирішуваних проблем, а, з іншого боку, як це добре зрозуміло, від особистості того ж таки полководця чи вченого, політика чи винахідника («...фактично найвищі прояви людського розуму ми спостерігаємо в однаковій мірі й у великих практиків, й у великих теоретиків. Розум Петра Першого аж ніяк не нижчий, не простіший й не елементарніший, ніж розум М. В. Ломоносова») [5, с. 226].

Ми не будемо співставляти всі основні положення концепції Б. М. Теплова з нашим розумінням стратегічної діяльності Г. С. Костюка, – для цього потрібна спеціальна й розширена робота, – а визначимо лише окремі тези, які, на наш погляд, ілюструють здійснюваний підхід до нашого своєрідного вступу до основної ідеї аналізу.

Для початку виділимо, як ми їх розуміємо, основні стратегічні досягнення Г. С. Костюка у своїй багаторічній науковій діяльності (а фактично науково-педагогічній, бо він, як це відомо, займався й безпосередньою практичною діяльністю, як вчитель математики в школі, як викладач в інституті, як керівник аспірантами, як завідувач кафедри, й нарешті – як директор наукової установи – створеного ним Інституту психології, про що йтиметься окремо трохи далі).

Тож основними стратегічними досягненнями Г. С. Костюка, на наш погляд, безперечно можна вважати:

- свідоме конструювання власного науково-практичного шляху у дуже не простому життєвому просторі 20–60-х, та й більш пізніх років, якими вони були конкретно в Україні того часу;

- створення першого в УРСР (і третього в СРСР) Інституту психології (на той час в системі Міністерства освіти) у 1945 році;

- здійснення науково-практичного керівництва вказаним Інститутом (до кінця 1972 року, коли це керівництво фактично штучно було призупинено, в кращому випадку, неграмотною політикою керівництва вказаного міністерства);

- створення поліфонічної психологічної школи (автономних векторів цілої плеяди шкіл), здобутки якої адекватно не оцінені аж до нашого часу [1].

Звичайно, можна було б сформулювати розгляд наших питань синтетичною назвою: стратегія життєдіяльності академіка Г. С. Костюка (1899–1984), яка б названі стратегії розглядала певною мірою як складові загальної, але в будь-якому випадку в конкретному плані усі їх варто розглядати як насправді характеризуючі й самого Г. С. Костюка й його теоретико-практичні досягнення безумовно історичного для нашої науки масштабу.

При цьому, як би це не видавалось занадто умовним і гіперболічним, ми, йдучи за тезами Б. М. Теплова, можемо дозволити собі співставляти науково-практичну діяльність Г. С. Костюка з стратегічними діями таких відомих полководців, як, наприклад, Ю. Цезарь, Наполеон, М. Кутузов, О. Суворов та ін.

Це доказово витікає передусім з вищенаведеного реєстру стратегій, втілення яких безумовно передбачало такі неодмінні характеристики особистості в цілому і передусім в інтелектуально-розумовому плані, як:

– прогностично адекватне, надійне планування основних дій по реалізації науково-дослідної і педагогічної реалізації надбань сучасних (на той час) досягнень психологічної науки (при цьому, звичайно, з неодмінним урахуванням усіх «коефіцієнтів» та складових політико-соціального і загальнонаукового клімату в країні);

– кількісна й якісна характеристика задіяного кадрового потенціалу, здатного втілювати в життя вказані основні дії;

– найбільш суттєве використання попередніх та здійснюваних наукових (не тільки психологічних) розробок в дослідницькій та педагогічній (вузи, аспірантура) роботі.

Виникає питання: якими є обов'язкові риси для успішного здійснення сказаного, тут можна навести реальний перелік рис, якими додатково можна характеризувати Г. С. Костюка, передусім назвати:

1) надзвичайно високий рівень розумової діяльності;

2) емоційно-вольова стійкість, здатність переборювати неодмінні перешкоди не тільки у буденній повсякденності, але й у довготривалому «поєдинку» з, образно кажучи, об'єднаним військом «супротивника» (формальні й неформальні вимоги до роботи організаційного й керівного зовнішнього супроводу – міністерство, партійні органи, кадрові труднощі, матеріальні нестатки та ін.);

3) культурний та професійний фундамент для можливості діяти в широкому діапазоні, виходячи за межі прийнятих, сталих, стандартних, ухвалених правил, традицій.

Враховуючи досить довільний жанр цієї нашої публікації, вдамося до вибіркового цитування фахівців, колег, учнів Г. С. Костюка, які мали можливість співпрацювати з ним протягом тривалого часу, безпосередньо спостерігати за його діяльністю, контактувати з ним в роботі на наукових семінарах, конференціях, навчанні, у приватних консультаціях та розмовах.

Ось кілька прикладів з оцінювання Г. С. Костюка як вченого, керівника, організатора.

П. Р. Чамата (заступник директора протягом значного часу): Костюк – видатний радянський психолог, який користується безперечним авторитетом серед таких сучасних вчених як Н. О. Менчинська, А. Д. Смірнов, Б. Г. Ананьєв, О. Р. Лурія, А. А. Леонтьєв, П. Р. Якобсон, Б. М. Теплов... (усі подібні цитати подаємо без лапок, орієнтуючись на власні та наших колег записи й спогади) [3].

Є. О. Мілерян (провідний фахівець Інституту з проблем психології праці, профорієнтації, інженерної психології): Г. С. Костюк першим в нашій країні звернув практичну увагу на реорганізацію дослідження психологічних проблем праці та інженерної психології. Завдяки йому при Інституті вперше були започатковані роботи по виготовленню власних оригінальних приладів для дослідження проблем уваги, сприймання, мислення, емоційно-вольової стійкості операторів, водіїв, льотчиків та ін.. Таких приладів в СРСР на той час не випускав ніхто.

А. О. Смірнов (директор Інституту психології АПН СРСР): Г. С. Костюк справжній організатор розвитку не лише української, а й усієї нашої психології.

Б. Ломов (декан факультету психології ЛДУ, пізніше – директор нового Інституту психології АН СРСР): Без будь-яких перебільшень ваш Григорій Сілович – одна з найвидатніших фігур теоретико-методологічного спрямування в найновіших психологічних розробках.

А. В. Брушлинський (директор інституту психології АН СРСР, пізніше – Російської федерації): Г. С. Костюк, на мою думку, у дослідженнях проблем мислення стоїть поруч з С. Л. Рубінштейном, аж ніяк не нижче. Хоча у них, зрозуміло, є свої відмінності у підходах до конкретних проблем... (Примітка. Вищенаведені й подані нижче цитати подаються, де це потрібно, у наших перекладах з російської мови).

Навіть з цих коротких своєрідних по суті реплік про Г. С. Костюка і його значущість в функціонуванні вітчизняної психології стає цілком зрозумілим як сам масштаб його діяльності, так і безумовно її високий теоретичний, методологічний, прикладний (інноваційний, як це можна було б тепер сказати) рівень.

В зв'язку з цим цілком очевидним можна визнати фактичний професійний авторитет, який безумовно передбачає високу особисту культуру нашого вченого.

Нам вже доводилось звертати увагу на вражаючий перелік проблем, якими в тій чи іншій мірі займався Г. С. Костюк, спрямовуючи певною мірою на їх розв'язання співробітників свого інституту, залучаючи здібних аспірантів, що з часом стали відомими фахівцями, незалежно, між іншим, від того, чи захищали вони докторські дисертації, чи залишались «лише» кандидатами наук, або навіть з різних причин не дбаючи навіть про здобуття формального звання кандидата

(Є. О. Мілерян, М. Ю. Малков, О. В. Скрипченко, А. М. Гольдберг, І. О. Синиця, П. Р. Чамата, О. І. Кульчицька, О. Т. Губко, Б. О. Федорин, Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл, В. М. Бондаровська, Л. А. Андрієвська, Р. О. Пономарьова, В. А. Савельєв, Б. Г. Іванченко...)

Існує суттєва, так би мовити, матеріальна доказова база, що підтверджує сказане в численних публікаціях, інформації про наукові конференції, семінари, психологічні з'їзди.

Ось кілька прикладів. Звернемось, скажімо, до наукових записок, що видавались в Інституті протягом тривалого часу. Беремо один з томів, виданий у 1978 році (!) і переглядаємо його авторський колектив та тематику досить значних за обсягом статей, роблячи для скорочення деякі купюри:

- Елькин Д. Г. Відчуття і сприймання;
- Мілерян Є. О. Питання психології уваги;
- Зінченко П. І. Психологія пам'яті.
- Костюк Г. С. Проблеми психології мислення.
- Раєвський О. М. Мовлення та його розвиток у дітей.
- Якобсон П. М. Питання психології емоцій.
- Ніколенко Д. Ф. Психологія вольової діяльності.
- Чамата П. Р. Питання свідомості особистості.
- Менчинська Н. А. Психологія навчання.
- Лурія О. Р. Радянська психологія у вивченні мозкових уражень і відновлення порушених функцій.

Навіть побіжне ознайомлення з цими статтями залишає враження високого рівня професійності авторів. Їх глибокої зануреності у досліджувані проблеми, чітку орієнтацію на подальші перспективи досліджень.

Неважко здогадатись, що науковим редактором цього тому був саме Г. С. Костюк – сценарист і режисер його видання, тобто у руслі наших роздумів – стратегом такого видання (ну, якщо бути вже зовсім прискіпливим, то хоча б дуже успішним тактиком; до речі бути успішним стратегом і тактиком – це рідкісне явище в реальності, й такого роду гармонія так само свідчить про діапазон інтелектуальної, розумової й практичної діяльності).

І знову ж таки нагадаємо основні сфери психологічної науки, в яких Г. С. Костюк здійснив насправді суттєві дослідження, нерідко випереджаючи наукову теоретико-методологічну думку того часу:

- теоретико-методологічні засади досліджень психічного розвитку,
- навчання, виховання й психічний розвиток,
- закономірності розумового розвитку та формування здібностей,
- педагогічне керівництво психічним розвитком особистості,
- проблеми психології мислення,
- з історії поглядів на психіку і психічний розвиток.

У межах вказаних напрямків досліджень були опубліковані такі насправді класичні праці, як зокрема: «Проблема особистості у філософському й психологічному аспектах», «Принцип розвитку в психології», «Проблеми психології мислення», «Здібності та їх розвиток у дітей», «Про психологію розуміння», «Розвиток і виховання» та багато ін.. Надзвичайно суттєвим був внесок розробок Г. С. Костюком проблем історії психології, які він дуже вдало проектував на сучасну проблематику (роботи про Г. С. Сковороду, Т. Г. Шевченка, О. І. Герцена, К. Д. Ушинського, М. М. Ланге, й до речі досить цікаві аж ніяк не суто кон'юнктурні праці про ідеологію К. Маркса, Ф. Енгельса, В. І. Леніна; надзвичайно цікавими були екскурси в наукову творчість М. Ломоносова та І. П. Павлова; щодо останнього, то, на мій погляд, Г. С. Костюк, уникаючи багато в чому абсурдної дискусійності щодо концепцій цього вченого зі світовим ім'ям, то він цілком переконливо й коректно залучав його фактологію до обґрунтування психічних процесів, зокрема на межі з закономірностями психофізіологічної діяльності людського організму, впливу на суто психологічні особливості поведінки, проявів окремих функцій сприймання, пам'яті та ін.).

Орієнтуючись на розробки щодо стратегічної діяльності та на вище сказане, з обов'язковим урахуванням, ясна річ, особистісних рис нашого вченого, я, як мені здається, цілком правомірно, спробую визначити в руслі наших досліджень теоретико-практичного характеру, такі прояви творчого стратегічного мислення Г. С. Костюка.

Як це добре відомо, успішність стратегічної діяльності обов'язково передбачає врахування попереднього досвіду у певних сферах, широких знань, бажано енциклопедичного масштабу, що як мінімум надає можливості спланувати свою діяльність по аналогії з якимись іншими структурно-функціональними утвореннями (незалежно від конкретної діяльності), при цьому аналогії можуть використовуватись у різних варіаціях, починаючи від їх обсягу. Такі

стратегії аналогізування Г. С. Костюк використовував при створенні підручника з психології, при створенні Інституту психології, орієнтуючись на приклади попередніх видань та функціонування інститутів (зокрема тих, що свого часу створили І. Сікорський, В. М. Бехтерєв, П. М. Челпанов).

Неважко зрозуміти, що будь-яка діяльність, пов'язана з встановленням схожості, аналогій, водночас виявляє відміни, протилежності, оскільки в цій психологічній функції полягає по суті уся пізнавальна діяльність, принаймні її ядро («все пізнається у порівнянні»). Важливо при цьому при здійсненні конкретної діяльності певні відмінності використати конкретно й раціонально у нових умовах – в цьому полягає використання стратегії реконструювання. Її Г. С. Костюк використовував знову ж таки, реалізуючи видання підручників, формування структури Інституту, щоб не тільки наслідувати позитивний досвід колег-попередників і сучасників, а й додавати оригінальне, нове, орієнтуючись на перспективу, на кадрові можливості (так, наприклад, у 1962 році Г. С. Костюк вперше в СРСР здійснив вражаючий набір в аспірантуру не лише психологів, педагогів, а й інженерів (третину набору!), які з часом віднайшли оригінальні напрямки в своїй психологічній діяльності (В. М. Бондаровська, Б. Г. Іванченко, В. О. Моляко, О. В. Сниткін). Стратегія реконструювання й її тактичні різновиди, як це можна визначити, орієнтуючись на публікації і професійні, керівні, управлінські дії Г. С. Костюка так само виразно констатують його насправді мудру стратегічну діяльність (див. для порівняння [4]).

У ракурсі наших подальших досліджень зазначимо, що теоретико-методологічний вектор теорій Г. С. Костюка створює передумови завдань й перспектив досліджень розумової діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Як було вже зазначено в нашій попередній статті, присвяченій аналізу досліджень розумової діяльності в системі школи Г. С. Костюка, її автономних відгалужень у порівнянні з розробками вітчизняних та зарубіжних авторів, ми спробуємо продовжити цей аналіз в тому ж ключі з залученням деяких праць, які видаються найбільш адекватними згідно з загальним задумом (див. [2]). Тому й цей параграф буде лише однією з складових комплексної структури теоретичного й методологічного характеру. Конкретно ми розглядаємо деякі аспекти

дослідження саме розуму, розумової діяльності, розуміння як важливої структури мислення та окремі риси прояву інтуїції.

Ці аспекти щільно пов'язані з положеннями досліджень Г. С. Костюка, які в тезовій формі можна сформулювати наступним чином:

- мислення варто розглядати в загальній системі пізнавальної (у нас синонімічно – розумової) діяльності суб'єкта;

- розуміння як процес (складова частина розумової діяльності, процесів у вузькому розумінні саме мислення), як результат процесів мислення є однією з основних визначальних рис як мислення, так і взагалі розумової, інтелектуальної, ментальної характеристики кожного процесу, а також і самого суб'єкта в ситуативних та хронічних різновидах прояву розумової діяльності;

- у перспективах побудови своєрідного «мосту» між свідомістю та підсвідомістю, раціональним та інтуїтивним можуть плідно слугувати розробки деяких проявів саме інтуїції як здогадки, як неусвідомленого прийняття рішення, розумового автоматизму та ін.

Орієнтуючись саме на ці тези ми й спробували здійснити пошук доказових гіпотез у дослідженнях наших колег та наших особистих. Як ми вже неодноразово засвідчували в багатьох наших та наших колег розробках, основним напрямом нашого теоретико-експериментального лонгітюдного дослідження є саме дослідження розбудово-перетворюючої місії суб'єкта (людини) у всіх стратегічних та тактичних вимірах суспільного та індивідуального буття, що визначається розробкою загальної психологічної теорії конструкторології як науки про творчу місію, творчу спрямованість професійного та повсякденного буття особистості у різних її іпостасях.

Щоб більш конкретно підкреслити деталі з цієї загальної парадигми, варто звернути увагу на окремі положення нашої концепції творчої людини (людини – конструктора, винахідника, раціоналізатора, інноватора (див. [1]).

Г. С. Костюк – стратег психологічної науки ще й тому, що був носієм величезного запасу культури у багатьох її численних вимірах. Був він і знавцем поезії (на жаль, так і не спитав у нього, чи він сам писав вірші). Я подарував йому свою першу поетичну збірку «Криголами» і через якийсь час він сам, гортаючи її сторінки, висловив надзвичайно значну з моєї точки зору думку:

– ...так, поезія безперечно органічно вплітається в систему пізнання і самопізнання самої людини і усього світу... це якийсь надзвичайний метод дослідження... Обов'язково пишіть вірші й надалі. Це буде також стимулом Вашого психологічного дослідження... [3].

Я взяв ці слова Г. С. Костюка епіграфом до своєї подальшої психологічної діяльності і до творення нових поезій.

А на закінчення я б тут хотів процитувати свій вірш, на який Г. С. Костюк звернув особливу увагу:

*Твори себе. Щодня будуй себе.
Ти пам'ятай завжди, що ти – людина.
Хто ти не є – цабе чи не цабе,
твори себе суворо і невпинно.*

*Твори себе, коли пече вогонь,
коли душа заходиться від крику.*

Кров обітри з натруджених долонь

*і знов – твори!
І бий недолю в пику!*

*Будуй в собі палаци, не хатки,
руйнууй в собі дрібнометражні нори.
Не став на моду памяток хитких.
Саджай садки. Не нищ ліса та гори.*

*Хай хвилями в тобі моря течуть,
хай гарні, повноводні плинуть ріки.
Ти в космос для душі витворюй путь –
не тимчасовий, а навіки!*

Може це й дещо гіпотетично з нашої точки зору, але дозволимо собі висловити сподівання, що в цьому вірші можна віднайти стратегічні підказки від Г. С. Костюка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. О. Поліфонічна трансформація наукової школи Г. С. Костюка. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс», 2016. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 22. С. 6–13.
2. Моляко В. О. Футурологічна методологія Г. С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 25. С. 6–15.
3. Моляко В. О. *Бесіди, інтерв'ю, приватні повідомлення, листи. Рукописи (1961–2019)*.
4. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко*. Київ: Освіта України, 2008. 702 с.
5. *Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т.* Т. 1. Москва: Педагогика, 1985. С. 223–305.

1.4. Психологія розуміння в контексті антропологічної інформаційної катастрофи ХХІ століття

Проблема людини, її життя й щастя стояла в центрі філософських роздумів Г. С. Сковороди. Він розглядав людину як частку природи, нею народжену, як «мікрокосм», що несе в собі закони «макрокосму», тобто життя в цілому. І подібно тому як у великому світі поєднуються очевидне й невідоме, явища й сутність, спокій і рух, початок й кінець, народження й смерть, так само й у «малому світі», в житті людини, в тому числі й в психічному, має місце здатність протилежних граней та тенденцій. У своїх характеристиках цього життя філософ проявив елементи діалектики, яка притаманна його оригінальному й суперечливому світорозумінню.

Г. С. Костюк

У вказаному епіграфі з твору Г. С. Костюка про Г. С. Сковороду, як це одразу помітно, подано кілька своєрідних проблемних науково-життєвих «крапок біфуркації» – по-перше, йдеться одразу ж про ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, про органічне поєднання мікрокосму й макрокосму, по-друге, й по-третє (хоча цих крапок тут більше): про діалектичне світосприймання, світогляд Г. С. Сковороди (фактично – кожної мислячої людини, хоча, звичайно, що йдеться про антрополо-

гічну місію, антропологічне буття людини, можливостей її адаптації до «вимог» природи («макрокосму»), а відтоді й про наші конкретні питання розуміння людиною самої себе й навколишнього світу у всіх вимірах повсякденного життя, спілкування, діяльності.

Тут неважко побачити своєрідний місток від масштабної філософської парадигми до парадигми психологічної – конструктивно-деструктивного існування суб'єкта, особистості в тих чи інших вимірах реального часу й просторових координат (різні екологічні сфери проживання кожного з нас). Так, ми виходимо на необхідність аналізу саме розумової діяльності як необхідного й провідного фактору успішного (чи неуспішного) статусу суб'єкта на різних рівнях його розвитку й конкретної екологічної сфери. А як це нині реалізується в авангардних наукових розробках, зокрема й суто психологічних, йдеться про аналіз саме так званого складного мислення, а в нашій інтерпретації про творче мислення, функціонування розуму як синтетичного – когнітивного прояву фактично доленосного потенціалу кожної людини.

Перед тим, як вдатись до спеціального, певною мірою звуженого, аналізу проблеми сучасного складного (творчого) мислення, звернемо увагу на деякі детермінанти «необхідності» його становлення. Зокрема на інформатизацію, хаотизацію та катастрофізацію сучасного життя як фактично вже майже норму сьогодення.

Тут можна наводити безліч думок, футурологічних прогнозів, попереджень фантастів (вони, до речі, вражають своїми влучаннями в «десятку» – див. наприклад, праці Ст. Лема, Рея Бредбері, не кажучи вже про давніх класиків – Жюль Верна, Герберта Уелса, В. Беляєва та багатьох інших). Звернемося лише до деяких з них, що вписуються в магістраль наших основних векторів, здійснюючи це переважно у тезових формах, анотаціях, відсилаючи зацікавлених дослідників до праць у їх повному обсязі.

Спочатку коротко про загальне тло світового сьогодення та його майбутнього – близького й дещо віддаленого.

Жак Атталі у своїй короткій історії майбутнього описує п'ять його хвиль: кінець американської імперії (чи не є ми свідками, до речі, того, що нині відбувається у США?); поява десятої форми ринковості, функціонування одинадцяти держав (Китай, Японія, США, Південна Корея, Бразилія, Індія, Росія та ін.); становлення гіперімперії; гіпер-

конфлікт (численні війни, агресивні дії у різних частинах світу); гіпердемократія з усіма її плюсами й мінусами, які автор перераховує в своїй праці – демократичні потрясіння, інститути гіпердемократії, зловживання гіпердемократією та ін. [1].

Деякі автори особливу увагу приділяють функціонуванню такого глобального трикутника, як Росія – США – Китай, вдаючись до аналізу подій у кожній з названих країн та особливостей її конкурентного співіснування у жанрах стратегічного партнерства та протистояння [24]. Такий підхід, який безумовно можна співставити з аналізом функціонування так званих «великої сімки» (нещодавно «вісімки»), «великої двадцятки», куди належать найбільш розвинені на теперішній день країни, та окремі поєднання в дещо дискусійному варіанті – країн Азії, Близького Сходу, та ж система БРІКС (Бразилія, Росія, Індія, Китай, Південна Африка). Значна частина спеціальних праць присвячена надактуальному протистоянню у світовому вимірі між Китаєм та США (див., наприклад, [6; 24]), свідками чого ми є вже сьогодні.

Я особисто, протягом багатьох років спеціально вивчаючи філософію, культуру, літературу, побут Китаю, можу без найменших претензій на оригінальність та високий експертний рівень засвідчити, що фантастичні успіхи Китаю у безлічі напрямків стали не тільки дивом початку ХХІ століття, а й необхідною задачею вивчати цю країну у багатьох вимірах, щоб як мінімум використовувати приступний її позитивний досвід у розвитку нашої науки та техніки (можу лише додати, що я є переконаним прихильником точки зору, яка пов'язує видатні досягнення деяких країн з розвитком поетичної культури, яка безперечно гармонізує людську свідомість, якимось – може дещо маловідомим чином, але звичайною мірою впливає на загальну культуру праці, поведінки, ставлення до своїх обов'язків та багато ін. – як приклади: Китай, Японія, Франція, Германія, Італія, Іран, Туреччина та ін. Не зосереджуючись тут над розгорнутим обґрунтуванням такої точки зору, – а я її вважаю цілком чинною класичним вимогам до розбудови наукових гіпотез, – оскільки це вимагає більш широкого простору для спеціального аналізу, зверну увагу лише на одну, але дуже принципову й важливу характеристику поезії, мистецтва віршування, яка беззаперечно детермінує функціонування розумової діяльності, – на всіх її рівнях – зокрема й на рівнях позасвідомості, – саме на те, що вірш як такий, є в кожному випадку своєрідною конструкцією, структурою

з певними смисловими, «побудовчими» ознаками, тобто його читання, а тим більш систематичне – його засвоєння; згадаймо, що практично у всіх навчальних закладах найбільш розвинутих країн віддавна викладалась поетика, в Китаї майбутні чиновники мали навіть складати іспити з віршування, поетика викладалась в Києво-Могилянській академії. Коротко зупинимось на констатації того факту, що поезія безперечно впливає на конструктивний потенціал людського розуму, а так й на саму практичну діяльність – адже не дарма ми стикаємось з такими порівняннями: будинок як вірш, міст як поема, місто як поетична епопея, та й навіть сам всесвіт у певному масштабі, якщо звернутись, скажімо, до геніального твору Данте, або творів Луїса де Камоенса, Шекспіра, а пізніше – Достоевського, Л. Толстого, Фолкнера – їх твори це своєрідні словесні розбудови, конструкції... До більш детального аналізу конструкторологічної ролі поезії ми звернемося в наступних статтях, а деякі з вже опублікованих можна віднайти, наприклад в [21].

Повертаючись до деяких моментів, пов'язаних з футурологічними екскурсами, які безумовно є значною мірою важливими для нашого аналізу проєктивного мислення, формування задумів та гіпотез, оскільки вони є не тільки складовими частинами тих же футурологічних розробок, а й фактично розумною повсякденністю у різних її масштабах та вимірах [4; 5; 7; 31].

Нагадаємо деякі з найбільш поширених футурологічних прогнозів, які зробили класики й масштабні фігури в цьому науково-прогностичному жанрі.

Ось дуже красномовний своєрідний вступ до відомого класичного твору Олвіна Тоффлера: «Варто поглянути свіжим поглядом на стрімкий темп змін, який іноді перетворює реальність в дикий вихор подій, як виявиться, що чимало вражаючих і неосягнутих речей вже стали цілком буденними. Прискорення темпу змін – це не просто боротьба індустрій та країн. Це конкретна сила, яка глибоко увійшла в наше особисте життя, примусила нас грати нові ролі й поставила перед обличчям **НОВОЇ НЕБЕЗПЕЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХВОРОБИ** (підкреслено нами, – В. М.). Її можна назвати «футурошок». Щоб пояснити багато з того, що не піддається раціональному аналізу, необхідно дослідити її першопричини й симптоми» [31, с. 11].

Й трохи далі автор ще раз підкреслює: «Вирвіть раптово людину з її середовища й помістіть її в інше, що різко відрізняється від звич-

ного для неї, з новим реєстром факторів реагування: іншою концепцією часу, місця, праці, кохання, релігії... та іншого. А потім відніміть будь-яку надію повернутись до знайомого соціального ландшафту. Людина буде подвійно вражена потрясінням...» [31, с. 12].

Надзвичайно пророчі ідеї О. Тоффлера можна було б продовжувати в досить широкому обсязі, але безперечно й з того, що було сказано вище, зрозуміло, наскільки важливим був акцент, який робився щодо динаміки й особливостей поточних (зокрема й раптових, як, скажімо, Чорнобильська атомна катастрофа) змін у повсякденному житті практично кожної людини, за винятком може ще небагатьох племен, що продовжують певною мірою свій стиль життя десь в джунглях Амазонки. Але звернемо увагу не лише на ознаки урбанізації, технізації, автоматизації, міграційних потоків та ін., хоча б на феномен коронавірусу, який, незалежно від таємниць його виникнення, раптово вторгся у світовому масштабі в життя, деформуючи не лише, так би мовити, режим діяльності кожної людини, а й політико-економічні сфери. Це безперечно той самий ФУТУРОШОК, катастрофізація звичного буття людей, суспільства, наявного стилю міжнародних відносин і т. ін.

Для нас, як це зрозуміло з загального руслу викладу нашої концепції, тут найбільш важливими, зрозуміло, є саме психологічні наслідки тих чи інших явищ техногенного чи якогось іншого характеру, враховуючи, ясна річ, і хронічні стихійні лиха (землетруси, повені, пожежі лісів). Про загальносвітові наслідки потоку змін, що тривають безперервно й у різних напрямках та з різною інтенсивністю, дуже детально висловлювався відомий український філософ О. С. Панарін, зокрема у своїй дуже детально побудованій праці про стратегічну нестабільність в XXI столітті [25]. Він, зокрема, спеціально підкреслював специфічну й дуже важливу роль саме стратегій у світових (і не тільки!) масштабах, коли писав, що «на відміну від ідеології, яка розкрила свої сітки повсюди й виділяється свідомою багатозначністю й багатосенсовністю своїх термінів, стратегія орієнтується на суб'єктів, що приймають найважливіші рішення з врахуванням можливих плюсів та мінусів, витрат та втрат. Стратегічні рішення – це рішення супроти опонента, що залучений в гру й претендує на виграш. В цьому розумінні стратегія – це не монолог, а гра, в процесі якої з'являються шанси й коригуються первинні плани, – й підсумовує, розширюючи запитання, «що таке війна як стратегія й чому стратегія переростає

у війну» [25, с. 31]. Не будемо зупинятись на деяких сторонах цього аналізу, ми ще неодноразово будемо повертатись до них у процесі здійснення нашого загального дослідження, а лише підкреслимо, що автор виділяє саме роль стратегічного мислення в умовах гри – гри не лише у вузькому розумінні теорії ігор, а саме в контекстах великого масштабу (нагадаємо лише, що в суб'єктивному плані цей масштаб може бути так само стратегічним і надзвичайно важливим).

На відміну від О. С. Панаріна, К. А. Свасьян, так само відомий сучасний філософ безперечно світового рівня, звертаючи увагу на те, наскільки нам ще невідоме наше незнання, як взагалі, так само й у деталях, подає приклад, принагідний у загальному руслі наших міркувань, лише звертаючись до мудрої розбудови нашого організму й до того, що якщо ми, спираючись на наше незнання спробуємо занадто втрутитись в його функціонування, то цим можемо призвести до миттєвої смерті, «тому що організм на відміну від усяких «едипів» та «антиедипів» (тут йдеться про відомі розробки в сферах психоаналізу – В. М.) пубертатної шизофілософії – ЦЕ СЕРЙОЗНО. Він функціонує «сам», й хоча ми зрівнюємо його з собою, вважаючи, що він і є «сам» наше «Я», останнє належить до нього приблизно так само, як світлий світлячок до темряви оточуючої його ночі» [7, с. 308]. К. А. Свасьян зводить це до своєрідної формули: «...свідомість – дзеркало, в якому світ бачить себе як «Я», а «Я» не бачить в собі світу» [7, с. 308].

Як це, сподіваємось може бути зрозуміло, наведені дещо парадоксальні у своєму поєднанні цитати насправді приводять нас до однієї й тієї ж проблеми: саме проблеми складності навколишнього світу, складності й обмеженості нашої свідомості, й стратегічного виходу «Я» за межі свого окремого існування на простір масштабної гри, можна було б сказати – своєрідної дуелі, поєдинку суб'єкта з навколишнім світом (та й з самим собою, як це можна побачити в короткому фрагменті з роботи К. А. Свасьяна. Тут вже фактично йдеться про розробку теорії конструктивної діяльності, конструктивної поведінки суб'єкта в сучасних та наступаючих умовах змін, криз, хаотизації, катастроф. І передусім, інформаційної насиченості, навіть загрозової перенасиченості, з якою нині людина вже має справу в професійному та побутовому сьогоденні.

У наступних публікаціях ми в черговий раз звернемося до проблеми інформатизації, адресуємо до тих теоретичних та практичних її

складових, які мають безпосереднє відношення до головного напрямку нашого загального пошуку.

Після того, як ми зробили побіжний аналіз сучасних поглядів на актуальні проблеми буття, звернемося до центральної проблеми не тільки нашого багато в чому «чорного» екскурсу в сферу розумової діяльності, а як це неодмінно вже проаналізовано в авторитетних наукових розробках так само авторитетних фахівців у різних сферах науки й практики. Звернемося безпосередньо до проблеми РОЗУМІННЯ, однозначно вважаючи, що розуміння й є центром розумової діяльності, її сутністю, й передумовою осмисленої поведінки людини, й здійснення будь-якої діяльності, успіх якої завжди залежить від адекватного, максимально повного розуміння ситуації, завдання, проблеми etc.

Вибудуємо наш розгляд так: спочатку зупинимось на загальних аспектах проблеми розуміння, потім на особливостях його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, доходячи зрештою до спроби попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, якими ми в теоретико-методологічному плані користуємося у цій розробці.

Йдеться, передусім, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворювальна структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (зазначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно в негативному плані. Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу, про що йтиметься спеціально в одній з наступних наших публікацій.

Оскільки проблемою розуміння цікавляться не лише психологи, поглянемо для загальної орієнтації на діапазон його аналізу в розробках філософів. Ось як, наприклад, вони детально розглядали проблему розуміння на вже досить віддаленому у часі «круглому столі»:

- розуміння в структурі наукової свідомості;
- розуміння й практична свідомість;
- розуміння в історії як історія розуміння;

- що є об'єктом розуміння;
- семантична концепція розуміння;
- метафорика розуміння;
- розуміння й текст;
- герменевтика й природознавчі науки;
- розуміння й експеримент в природознавстві;
- парадокс емпатії;
- спілкування без індивіда;
- розуміння й творчість;
- пізнання як відображення й розуміння;
- чи можна досягти взаєморозуміння;
- глибина розуміння залежить від зрілості особистості;
- зрозуміти іншого;
- конструктивне й натуральне в розумінні.

І як своєрідний не дуже оптимістичний узагальнюючий висновок: вавилонська вежа як поліфонія розуміння [11].

Ми надали таке місце цьому реєстру проблем розуміння (а його можна було б продовжити, залучаючи вже суто психологічні аспекти), оскільки він сам по собі однозначно свідчить про надзвичайну вагомість проблеми розуміння не тільки в науках, але й в практиці, в житті в цілому, відіграючи доленосну роль в антидіаді «успішність – неуспішність діяльності», прийняття рішень та багато ін.

І тут, так би мовити, на центральній магістралі нашого теоретичного пошуку необхідно нагадати, що саме Г.С. Костюк чи не єдиний на той час цілеспрямовано звернувся до цієї проблеми (1950 рік!!!), однозначно акцентуючи увагу наукового співтовариства на актуальності, безперечній всебічній значущості цього феномену (в процесі проведення одного з наукових семінарів з аспірантами Г.С. Костюк з гумором, реагуючи на деякі наші висловлювання щодо психоаналізу, зазначив: «без розуміння не може йтись не тільки про успіхи психоаналізу, але й його існування, навіть у жанрах довільних розповідей»). Так він, окреслюючи підступи до аналізу проблеми, визначав, що: «говорячи про розуміння, ми можемо мати на увазі різні сторони цього складного явища, відображені й у різних значеннях самого слова «розуміння». Може йтись про здатність особистості розуміти що-небудь, про сам процес розуміння, тобто проникнення у сутність тих чи інших об'єктів; про стан свідомості особистості, яка розкриває цю сутність, й про результати цього процесу, тобто ті суджен-

ня, висновки, поняття, погляди й т.п., які складаються у особистості внаслідок розуміння нею деяких об'єктів. Ці сторони описаного явища взаємопов'язані. Розуміння виникає там, де є здатність живої істоти що-небудь зрозуміти, яка й знаходить вираз в самому процесі розуміння, впродовж цього процесу змінюється стан свідомості особистості внаслідок того, що для неї стає ясним, зрозумілим, те, що раніше таким не було. Розуміння реалізується в певних результатах (судження, поняття та ін.), за якими тільки й можна судити про його наявність та його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності» [19, с. 197].

Щоб спеціально підкреслити всю значущість проблеми розуміння, ми тут наведемо дуже красномовну цитату з надзвичайно актуальної останньої праці відомого філософа й соціолога О. О. Зінов'єва «Фактор розуміння»: «Якщо в двох словах підвести підсумок еволюції людства за минулу історію, його можна буде висловити однією лише фразою: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно вбило сам фактор свого розуміння. Щодо винаходів інтелекту, який можна співставляти з людським і ставити навіть вище, то в світі постійно продукуються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії в лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної неграмотності й шарлатанства, сучасного тотального оглупіння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича глупота, дурість. Людство загине від своєї глупоти» [12, с. 521].

Усі ці положення неодмінно вплітаються в загальну структуру вибудови теорії й практики розвитку мислення, здійснення навчання, зокрема й з нових часом кризових та навіть катастрофічних детермінант, якими, наприклад, можна вважати такі техногенні явища, як Чорнобильська атомна катастрофа (а пізніше – Фукусімська в Японії). Свого часу, аналізуючи психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи, ми спеціально акцентували увагу на її необхідному впливові на подальше формування сучасного мислення: «Адже сьогодні ми можемо фактично говорити з повними на те підставами про своєрідну пандемію страху наслідків цієї катастрофи. Саме тому ми маємо негайно організувати стаціонарну працю міжнародної психологічної Ради з метою максимальної нейтралізації психологічних наслідків Чорнобиля, психологічної дезактивації людської свідомості.

Як зазначав академік Академії медичних наук СРСР В. О. Воробйов, «після цієї аварії має закінчитись середньовічне мислення

людства... Те, що відбулось в Чорнобилі, показало нам масштаби можливої катастрофи. Це мусило буквально переформувати наше мислення, зокрема й мислення будь-якої людини, ким би вона не була – робочим чи вченим. Адже жодна аварія не буває випадковою. А це означає, що треба розуміти, що атомне століття потребує такої самої точності, з якою розраховуються траєкторії ракет. Атомне століття не може бути у чомусь лише атомним. Дуже важливо зрозуміти, що сьогодні люди мають знати, наприклад, що таке Хіросіма, так само добре, як вони знають, що таке чотирьохтактний двигун внутрішнього згорання. БЕЗ ЦЬОГО НЕ МОЖНА ЖИТИ, ХОЧЕШ ЖИТИ В АТОМНОМУ СТОЛІТТІ – СТВОРЮЙ НОВУ КУЛЬТУРУ, НОВЕ МИСЛЕННЯ» (виділено нами – В. М.) [22, с. 278].

На жаль, «людство» не відгукнулось на наші заклики, може й через це надійшла черга Фукусіми й такої детективної епідемії, як коронавірус. А все ж варто додати сюди оптимістичну думку такого видатного мислителя сучасності, як Едгар МОРЕН: «Розум людини, вірогідно, може розвивати до цього часу невідомі здатності мислення, уваги, творчості... Саме тому реформа мислення стала життєво необхідною» [22, с. 290].

Вже в цьому параграфі хоча б у деяких вимірах звернемось безпосередньо до вузлової проблеми – проблеми людини, як це визначив Г. С. Костюк у наведеному вже епіграфі до цього параграфу. Між іншим це поєднання звучить аж ніяк не менш вагомо, ніж відомі слова Ф. М. Достоевського, – ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ. Ця одвічна проблема, хоча було стільки намагань її хоча б частково, якщо не вирішити, то хоча б доказово довести, що її взагалі можна розв'язати. Але ж, для нас справа тут у тому, що ця проблема – це й є саме наша – психологічна проблема – ми перші, хто має її найглибше, найширше досліджувати. З цим, мабуть, мало хто вступить у будь-яку дискусію, але давайте хоча б у дуже короткому ескізі нагадаємо самим собі про, я б сказав у експресіоністському стилі, – кричущість її. Принагідно, одсилаючись до численних творів класиків екзистенціалізму (Хайдеггер, Ясперс, Сартр та багато інших), згадаємо відому картину норвезького художника Е. Мунка – «Крик» (вона часто подається ще в розширеній назві – «Крик на містку»). Тут ми не подаємо її репродукції з технічних причин, а просто нагадаємо, що в двох словах йдеться про чоловіка, який крокуючи мостом, кричить, просто щосили (це підкреслюють

портретні деталі) волає, чи то від відчаю, чи від страху, чи від болю, чи від усього цього разом. Так ось, чому ми нагадали цю картину – нині її часто представляють як узагальнену ілюстрацію до образу сучасної людини, яка перебуває у стані відчаю від усього того, що вже пережила й продовжує переживати. А якщо припустити, що це принаймні один з уже типових образів сучасної людини, то саме її ми – психологи – маємо досліджувати (що, звичайна річ, певною мірою вже робиться, див. наприклад, відомі праці А. Маслоу, Я. Морено та ін.).

Хотілось би підсилити сказане ще одним дуже красномовним прикладом, який надав нам відомий англійський письменник, лауреат Нобелівської премії, автор надзвичайно видатного роману «Володар мух», зокрема й у психологічному плані, – Уільям Голдінг, виступаючи у 1963 році на міжнародній конференції письменників про долю роману. Сам У. Голдінг у своєму надлаконічному виступі сказав наступне: «Ось вже п'ятдесят років у мене зростає цілком стійке переконання – факти життя змушують мене думати, що людство вражене хворобою. Я маю на увазі не людство з великої літери, я маю на увазі тих людей, з якими я стикаюсь. Протягом свого життя я неодноразово був у стані потрясіння й приголомшення, дізнаючись, що ми, люди, можемо робити один з одним... Багато про що, що відбувалось під час війни, я намагаюсь не думати, інакше я відчуваю фізичний біль. й ще, й ще переконуюсь, що людство хворе, й це займає геть усі мої думки. Я шукаю цю хворобу й знаходжу її в найбільш приступному для мене місці – у собі самому. Я дізнаюсь при цьому про частку нашої загальної людської натури, яку ми мусимо ЗРОЗУМІТИ (виділено нами, – В. М.). Інакше її неможливо буде тримати під контролем. Ось чому я й пишу з усією пристрасстю, на яку тільки здатен, і кажу людям: «Дивіться, дивіться, дивіться: ось яка вона, як я її бачу, природа найнебезпечнішої з усіх тварин – людини». І це, мені здається, найблагородніше звання – письменник встановлює діагноз хвороби, й це так само високий обов'язок, як обов'язок лікаря. Для цього потрібні дві речі: співстраждання, співчуття до інших людей й ще – непохитність, тобто рішучість сказати те, що ти можеш сказати, що б потім з тобою не трапилось» [13, с. 125].

Гадаю, що нікого, зокрема й передусім – з психологів, не треба переконувати, наскільки глибоко проник У. Голдінг в цю нашу ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, фактично знов і знов поставивши її на повний зріст

в такій лаконічній, але експресивно-переконливій формі, у поєднанні водночас філософського й психологічного, письменницького й медичного (як це сказано в промові) бачення, вибудови домінуючого вектору – і це, окрім іншого, саме вектору інтроспекції, як би це нам, сучасним прихильникам домінуючої, але насправді дуже вразливої тенденції об'єктивності, максимальної цифровізації усіх тих даних, які ми отримуємо в своїх дослідженнях (а багато в чому – у псевдо-дослідженнях).

Саме в цьому прикладі і його асоціативних поширеннях поставлена цікава для нас основна проблема – проблема розуміння – розуміння людиною самої себе, навколишнього світу, розуміння іншої людини. й це лише зайвий раз акцентує нашу дослідницьку увагу на проблемі розуміння, як одній з центральних ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ.

В подальших публікаціях зосередимось, зокрема, на аспектах інформатизації, ускладнення життя й перейдемо до можливостей формування творчого («складного») мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аттали Ж. *Краткая история будущего* / пер. с франц. СПб.: Питер, 2014. 288 с.
2. Барковский П. В. Феномены понимания. *Контуры современной герменевтической философии*. Минск: Экономпресс, 2008. 176 с.
3. Главева Д. Г. *Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия*. Москва: Вост. лит., 2003. 264 с.
4. Глик Дж. *Информация. История. Теория. Поток* / пер. с англ. М.: АСТ, 2016. 576 с.
5. *Глобальное будущее 2045*. М.: Канон, 2014. 352 с.
6. Делягин М. Г., Шеянов В. В. *Империя в прыжке. Китай изнутри. Главное событие XXI века*. Москва: Книжный мир, 2015. 672 с.
7. *De futuro, или История будущего* / под ред. Д. А. Андреева, В. Б. Прозорова. Москва: Политический класс; АИРО – XXI, 2008. 352 с.
8. Добровольский Я. *Философия глупости. История того, что рационально* / пер. с польск. Х.: Гуманитарный центр, 2014. 412 с.
9. Жуков Н. И. *Информация*. Мн.: изд-во Наука и техника, 1966. 166 с.
10. Завадская Е. В. *Эстетические проблемы живописи старого Китая*. М.: Искусство, 1975. 440 с.
11. *Загадка человеческого понимания*. М.: Политиздат, 1991. 352 с.
12. Зиновьев А. А. *Фактор понимания*. М.: Алгоритм, 2006. 528 с.

13. *Иностранная литература*, 1963, № 10. 125 с.
14. *Информационная эпоха: вызовы человеку*. М.: РОССПЭН, 2010. 335 с.
15. Капица П. Л. *Эксперимент. Теория. Практика*. М.: Наука, 1987. 406 с.
16. Князева Е. Н. *Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии*. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. 352 с.
17. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. *Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее*. М.: КомКнига, 2007. 232 с.
18. *Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке*. М.: Канон, 2009. 368 с.
19. Костюк Г. С. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
20. Марина Х. А. *Поверженный разум*. М.: Астрель, 2010. 252 с.
21. Моляко В. А. *Спасательный круг. Поэтический сборник*. К.: Фенікс, 2011. 380 с.
22. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены)*. К.: Освита України, 2007. 388 с.
23. Моляко В. О. *Психея в кімоно / з книги «Психодром»*. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2010. 272 с.
24. Нагорный А., Винников В. *Глобальный треугольник: Россия – США – Китай*. М.: Книжный мир, 2015. 352 с.
25. Панарин А. С. *Стратегическая нестабильность в XXI веке*. М.: Алгоритм, 2003. 560 с.
26. *Синергетика. Антология / Научный редактор Е. Н. Князева*. М.: СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 408 с.
27. Скворцов Л. В. *Информационная культура и цельное знание*. М.: МБА, 2011. 440 с.
28. Судзуки С. *Взращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / пер. с англ.* Мн.: ООО Попурри, 2005, 192 с.
29. Тань Аошуан. *Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность*. М.: Языки славянской культуры, 2004. 240 с.
30. *Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, Т. М. Третяк та ін.* К.: 2007. 308 с.
31. Тоффлер А. *Футурошок*. СПб.: Лань, 1997. 454 с.
32. *Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня*. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
33. *Эволюция. Мышление. Сознание. Когнитивный подход и эпистемология*. М.: Канон, 2004. 352 с.
34. Эрн В. *Борьба за Логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение*. Мн.: Харвест, 2000. 592 с.
35. Ярославцева Е. *Человек в современной сетевой парадигме*. М.: Канон, 2011. 352 с.

Розділ 2.

СПОНТАННІ ПРОЯВИ МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

(Ю. А. Гулько)

Спонтанне мислення ми розглядаємо як мимовільне, неусвідомлюване і не підготовлене спеціальним навчанням чи будь-яким іншим організуючим впливом, встановлення дитиною зв'язків між об'єктами. Частіше всього спонтанне мислення виникає у дітей раннього віку в умовах недостатньої інформації, коли нові ситуації, в яких опиняється дитина, не містять готових смислових зав'язків між предметами. Вивчення того як дитина орієнтується в лавині найрізноманітнішої інформації показали, що інформація вибірково (обумовлено суб'єктивними смисловими орієнтирами, настановленнями, суб'єктивними уподобаннями) впорядковується у певні і смислові конструкти, а певна розумова зрілість дозволяє виробляти стратегії творчого сприйняття і осмислення нової інформації. Розумове орієнтування в умовах інформаційної невизначеності може бути успішним за умови вироблення дитиною певних стратегій її сприйняття і розуміння. Що саме по собі передбачає набуття досвіду орієнтування і впорядкування невизначеної інформації в певні смислові конструкти. Розв'язку цих питань і присвячена наша робота.

Отже, **об'єктом нашого дослідження** є процес мислення дітей дошкільного віку.

Предметом дослідження є спонтанні прояви мислення дитини середнього дошкільного віку в умовах інформаційної невизначеності.

Завдання дослідження:

1. Описати механізм прояву спонтанного мислення дошкільників в ситуаціях дитячого творчого експериментування.
2. Дослідити та описати основні види дитячого творчого експериментування, що обумовлюють прояв спонтанного мислення дошкільників.
3. Визначити основні методичні принципи навчання дітей творчому конструюванню, які пояснюють специфіку внутрішніх протиріч процесу спонтанного мислення дошкільників.

4. Розробити та впровадити систему розвиваючих занять, спрямованих на вироблення у дошкільників вмінь структурного та функціонального конструювання.

5. Показати доцільність введення у систему підготовки дітей до школи, зокрема для розвитку особистісного компоненту готовності до навчання, заняття по конструюванню.

2.1. Прояви спонтанного мислення дошкільників у процесі експериментування з новими об'єктами

М. М. Поддьяков показує як в процесі дитячого експериментування відбувається взаємоперехід наочно-дійового і наочно-образного мислення [11]. Саме в цьому виді діяльності яскраво проявляється специфіка спонтанності цих форм мислення, механізмом якого є встановлення аналогу або варіанту комбінації в практичному або образному планах. Дитяче експериментування він класифікує по тому в якій сфері діяльності відбувається, експериментування може бути соціальним (коли діти пробують на дорослих і однолітках різні форми своєї поведінки), експериментування може бути з живою або не живою природою, з предметами створеними людиною, зокрема предметами побуту, своїми іграшками тощо. Ми передбачали, що незалежно від того, як відбувається дитяче експериментування, як суто предметно-практична діяльність або внутрішня розумова, а також незалежно від того в якій сфері (в сфері соціальній, або предметній або змішаній) воно протікає, завжди буде проявлятися загальна розумова спрямованість як тенденція до пошуку аналогів або комбінуванню чи реконструюванню. І ця розумова тенденція, як внутрішня «логіка» побудови діяльності, ми спеціально досліджували протягом 2 років.

У експериментальній роботі у різний час взяли участь 50 дошкільників четвертого року життя. Дослідження приводилось в індивідуальній формі на базі ЗДО № 65 та Центру дитячого розвитку «Умнички» м. Києва. Кожній дитині пропонувалася кількість предметів і не пояснювалось як з ними можна діяти. Цими предметами були: аркуш картону, білий пластилін, маса з маленьких кульок блакитного кольору, які легко роз'єднуються і об'єднуються, розсипаються на маленькі кульки і знов зліплюються при стисканні, але не втрачають свою форму, до них не

можна приліпити інші предмети, як до пластиліну, якщо протикати цю масу, то вона розсипається на окремі частини. Також ще давали стакан з водою. Дитині пропонували подивитися на ці предмети і діяти з ними як їй захочеться. Новим невідомим предметом у цьому переліку, для дітей була маса з блакитних кульок, що має описані специфічні властивості. Усі предмети виставляли перед дитиною на столику і їй пропонували діяти з ними як їй хочеться, робити все, що спаде на думку. Всього дитина отримувала 3 пропозиції діяти з предметами так як їй хочеться. Кожна спроба здійснювалась з інтервалом у кілька днів. Спостереження за діями дітей показали, що експериментування як окремий вид діяльності зароджується у простих орієнтувальних діях дитини. Головна відмінність експериментальних дій з предметом від орієнтувальних дій полягає в тому, що у експериментальних діях завжди буде з'являтися задум, ідея. У дітей четвертого року життя він буде нечітким, але його можна фіксувати у вигляді передбачень, прогнозування дитиною результатів своєї діяльності. Експериментальні дії завжди стають підкорені якійсь ідеї, меті, на кшталт «що буде якщо?...», «це можна зробити ще так, і як тоді буде?». У дитячому експериментуванні можна виділити певні віхові етапи протікання, а кожен етап має певні якісні характеристики і результат. Ними є: 1) постановка задачі; 2) поява гіпотези щодо прихованих властивостей предмета і гіпотези щодо своїх майбутніх дій з предметом; 3) розуміння нових властивостей предмета і того, що треба робити (або не робити) щоб вони проявлялись. Етап, на якому дитина сама собі ставить задачу діяти з предметом певним чином є початком процесу експериментування. Адже навіть якщо задача задана дитині ззовні, вона все одно переформулює її для себе, довізначає (за Ю.І. Машбицем) цю задачу, а отже, сама собі її ставить. Задача може трансформуватися і змінюватися в процесі експериментальних дій з предметом, але це, як правило, відбувається одночасно із трансформацією образу майбутніх експериментальних дій.

Поява гіпотези свідчить про перехід процесу експериментування на новий етап. У процесі дитячого експериментування гіпотеза з'являється у внутрішньому образному плані як результат практичних дій дитини. Також гіпотеза може обумовлювати предметно практичні дії дитини. Як правило ці два випадки перемежаються між собою, що є ще одною ілюстрацією переходу від наочно-дійового мислення до наочно-образного мислення в процесі дитячого експериментування.

Третім етапом процесу дитячого експериментування є розуміння прихованої властивості предмета, яка виявляється тільки в результаті певних дій з цим предметом (і) або у поєднанні з іншими предметами. Розуміння в цьому випадку протікає як творчий процес спрямований на встановлення отримання нового знання новим експериментальним шляхом. Ми маємо всі підстави розглядати процес розуміння як процес, що домінує при побудові дитиною власної діяльності експериментування і при створенні дитиною продукту – певного смислового конструкту.

Отже, спонтанне мислення дошкільників часто проявляється в процесі експериментування з новими предметами. Дитяче експериментування – потокова спонтанна діяльність спрямована на розуміння з чітко вираженою тенденцією до трьохкомпонентної стратегіальної структури. А в структурі дитячого експериментування, як описано вище, у певній віковій специфічності, представлені всі компоненти стратегії творчої діяльності: створення задачі, як усвідомлення певної проблемності, поява ідей та розуміння нових властивостей досліджуваного явища, а також розуміння дитиною власних можливостей.

Стратегіальна структура дитячого експериментування свідчить про те, що ця діяльність кожен раз протікає по новому і спрямовується згідно з якимось внутрішнім принципом або регулятором який і визначає напрям діяльності. Спостерігаючи за діяльністю дітей в процесі експериментування, ми з'ясували, що частіше всього діти вибудовують свою діяльність за аналогією тому, як вони діяли раніше. Дії по аналогії своїм корінням відходять до наслідувальних дій.

Дитяче експериментування, що відбувається за принципом комбінування характеризується тим, що дитина поєднує в процесі своєї діяльності досліджуваний предмет з іншими предметами так, що і сам досліджуваний предмет і те, з чим він з'єднується, не лише змінюють свій вигляд, а і проявляють нові властивості. Так скажімо, як у наведеному вище прикладі, дитина поєднувала ліпку масу з пластиліном. Згідно з нашим спостереженням, дитяче експериментування, що відбувається за принципом комбінування, стикається з такою ж частотою як і експериментування, що здійснюється за принципом аналогізування.

Дитяче експериментування, що здійснюється за принципом контрастного реконструювання, згідно з нашими спостереженнями, є більш рідкісним, ніж попередні види. Однак, воно дозволяє виявляти нові властивості добре знайомих дітям предметів. Для такого типу побудови

дови діяльності характерне використання предмета протилежне тому, як він використовується у звичному побуті. Якщо пластилін призначений для ліплення або скріплення інших предметів, то якщо дитина мочила його у стакані з водою, а потім поєднувала з великою кількістю липкої маси до тих пір, поки пластилін не переставав танути, то такі альтернативні дії призводять до збагачення розуміння властивостей предмету. Як правило, альтернативні експериментальні дії викликають у дітей багато позитивних емоцій, смішать їх. Найбільш яскраво проявляються альтернативне реконструююче експериментування у мовленнєвій творчості, наведемо приклад описаний К. Чуковським, коли дівчинка співала пісеньку «навпаки»: «Дам шматок молока і стакан пирога».

Отже, встановлення дитиною нових зав'язків між об'єктами відбувається в ситуаціях вільного творчого експериментування. Саме тоді створюються вищі форми творчого узагальнення. Процес предметно-практичного експериментування і обумовлює його результат у вигляді узагальненого віддаленого функціонального аналогу, структурно-функціонального аналогу та варіанту комбінацій функціональних та структурно – функціональних аналогів.

На початку зв'язки встановлюються між предметами і власними діями дитини з ним. Ці дії протікають як пробні предметно-практичні чи внутрішні розумові експериментальні дії. Діти четвертого року (діти, що вступили в пору дошкільного дитинства) вже здебільшого діють у внутрішньому плані з образами предметів. Вони швидко встановлюють аналогії та комбінують кілька образів в єдиному смислово-внутрішньому конструкті. А потім переносять образ дії у сферу предметно-практичного експериментування. З набуттям досвіду предметно-практичної діяльності предмети для дитини набирають все більшої поліфункціональності і перші форми узагальнення знань дітей про предмети відбуваються в діях дітей з цими предметами. Розвиваючись вищі форми узагальнення стають творчим віддаленим аналогізуванням за функцією. Коли узагальнений аналог стає все більш віддаленим. Згодом узагальнення починають створюватись на основі структурно-функціональних ознак і структурної схожості. Ці форми узагальнень набувають вищих своїх форм у вигляді творчого аналогізування за структурою і функцією. Отже, спонтанне мислення дитини проявляється за аналогією або шляхом комбінування кількох аналогів в одному смислово-конструкті. Завдяки цьому виника-

ють нові форми узагальнень – творчі віддалені аналогії, коли дитина об'єднує предмети (їх структурні і функціональні характеристики) за такими суттєвими спільними ознаками, які раніше не виділяла і переносить їх у нові ситуації.

Спонтанність мислення дітей дошкільного віку пов'язана із такою його характеристикою як швидкість та високе емоційне забарвлення. Найбільш яскраво спонтанне мислення дитини проявляється в ситуаціях творчого експериментування. Саме в дитячому експериментуванні, як було раніше показано, відбувається спонтанне встановлення структурних та функціональних характеристик (ознак) предмета, відбуваються узагальнення за суттєвими і не суттєвими ознаками, встановлюються смислові зв'язки і породжуються віддалені аналогії і варіанти комбінацій цих аналогів.

2.2. Шляхи розвитку мислення дошкільника

Для пояснення внутрішніх протиріч процесу СПОНТАННОГО МИСЛЕННЯ, ми вважаємо за необхідне описати положення про єдність аналогізування, комбінування і контрастного реконструювання у діяльності дитини дошкільного віку. У будь-якій творчій діяльності дитини можна побачити дії по якомусь заданому ззовні зразку, дії спрямовані на роз'єднання і з'єднання частин, а також і контрастні, протилежні дії, зворотні заданому, очікуваному, протилежні чітко встановленому. Причому досить часто ці всі означені лінії виявляються як окремо, так і у процесі створення однієї конструкції.

Дії по аналогії своїм корінням відходять до наслідувальних дій. Сам по собі феномен наслідування складний, багатоаспектний, але ми зупинимося на тій його особливості, яка дозволяє говорити про його творчу суть. Л. Ф. Обухова розглядає наслідування як відтворення, як моделювання [9]. Саме в наслідувальних діях дошкільнят, в перенесення тих зразків діяльності, що задані оточенням: дорослими, педагогами та іншими дітьми, проступають всі ознаки аналогізування. Це дає підстави розглядати наслідувальні дії як прастратегію аналогізування. У створюваному дитиною конструкті завжди проступить аналог за формою, структурою і (або) функцією. Також дошкільники легко комбінують аналогії або їх частини в структурі однієї конструк-

ції, а це вже говорить про прояв мисленнєвого комбінування. Наші дослідження показали які істотні трансформації може зазнавати аналог в процесі перенесення його дитиною в свою діяльність і в процесі комбінації його з іншими частинами. Це і обумовлює не копіювання, а саме створення нового конструкту але за заданим зразком [3]. Також дуже часто дитина робить інверсійні дії, дії перевертні, що ще більш істотно змінює структури або функції аналога. Психологічна суть інверсійних дій описана К. І. Чуковським на прикладах мовленнєвої дитячої творчості. Створюючи свої мовленнєві конструкції, діти часто не тільки міняють місцями слова, словосполучення, речення, а також часто вони протиставляють смисли, створюють конструкції по принципу «навпаки». Саме такими смисловими інверсіями обумовлюється смислова оригінальність. Наведемо відомий приклад взятий з книги К. І. Чуковського «Від двох до п'яти», коли маленька дівчинка створила реконструкцію пісні і радісно виспівувала: «дам шматок молока та склянку пирога». Як видно, схема – структура речення повністю збережена, а ось смисл змінений. Предметно-практичне конструювання, також як і мовленнєве, багате на спонтанні інверсії, на роз'єднання встановлених структур та їх перестановку. Скажімо вбираючи паперову ляльку в паперовий одяг, дівчинка одягла спідницю на голову ляльці так, що спідниця стала нагадувати корону. Такі контрасти смислів не тільки радують дітей, але і збагачують творчий досвід. У конструювання з геометричних фігур прояви структурних і функціональних інверсій можна побачити досить часто. Круглі предмети діти часом замінюють квадратними або трикутними (чоловічки з трикутними головами, круглі кузова машин, квадратні сніговики та ін). Перестановкам і змінам на протилежні піддаватися можуть не тільки структури конструкцій, а й функції. Скажімо пластмасовий човник перетворюється в дах будиночка. Так само предметні дії дитини можуть відбуватися не за зразком – як його навчили це робити, а альтернативними способами, які породжує дитина спонтанно. Скажімо, коли дитина бере предмет не руками, а ліктями, причому новий знайдений спосіб її радує, або, наприклад, намащує клеєм папір, не так як прийнято, а прикладаючи папір зверху на клей-олівець і рухаючи аркушем по ньому.

Дослідження В. О. Моляко, Т. М. Третяк, І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Н. М. Латиш та ін. в руслі стратегіальної теорії творчості, показали розвивальну роль конструювання [14]. Зокрема впровадження в прак-

тику розробленої академіком В. О. Моляко тренінгової системи КАРУС (аббревіатура розумових стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальна стратегія) дозволяє говорити про те, що навчаючись конструювати за цією методичною системою, як в предметному, так і в образному плані, дитина вчиться не лише переносити відомі їй структури і функції в нові пізнавальні і комунікативні ситуації, а також досвід конструювання дозволяє якісно змінювати розумову орієнтацію дитини в нових ситуаціях. Це дає дитині можливість впорядковувати різну нову інформацію подану в різних формах (вербальній, образній, предметній), утворювати з неї нові структури, у такий спосіб розуміти її. Саме в процесі конструювання у дитини розвиваються інтелектуальні навички не тільки предметного зовнішнього конструювання, але й розвиваються внутрішні розумові дії конструювання спрямовані на створення цілісних образних та понятійних смислових конструктів.

Адаптація системи КАРУС до вікових психологічних особливостей дітей дошкільного віку успішно відбувалася протягом кількох останніх десятиліть і зокрема отримані достовірні результати вироблення у дітей розумових тенденцій до пошуку аналогів, комбінування і реконструювання в різних видах предметно-практичної та мовленнєвої діяльності. Самі ж тенденції мислення дошкільників до стратегіальної структури визначаються за наявністю тріади компонентів: 1) розуміння умови завдання на конструювання, 2) поява і реалізація задуму, 3) розв'язок конструкторської задачі, як створення цілісної завершеної конструкції.

Використання системи КАРУС в роботі з дошкільниками полягає в тому, що на діагностичному етапі дітям пропонують вирішити низку задач спрямованих на пошук аналогів, комбінування і реконструювання, як правило це завдання на побудову конструкцій з різноманітного матеріалу. Якщо дитина приступила до виконання завдання адекватно поставленим умовам, розповідає про те, що вона задумала сконструювати, доводить свій задум до кінця у вигляді завершеного продукту (поробки), то у такому разі можна говорити про прояв розумової тенденції. Далі визначається домінуюча розумова спрямованість – на пошук аналогів, або на комбінування, або ж на контрастне реконструювання. А далі оцінюється рівень (високий, середній, низький) аналогізування, комбінування або реконструювання за показниками оригінальності, семантичної гнучкості (як використання знань з різних категорій) і точності виконання.

Розроблена методика проведення занять з конструювання із синельного дроту по системі КАРУС передбачає вибудовування низки задач, що поступово ускладнюються. Ці задачі об'єднані по блокам, що направляють розумовий пошук дитини на підбір аналогів, на пошук варіантів комбінацій і на контрастне реконструювання. При цьому важливо враховувати, що розумові дії дітей лише певною мірою обумовлюються видом завдання, а в основному ці дії, як розумові тенденції обумовлені внутрішньою індивідуальною специфікою мислення дитини, його суб'єктивної спрямованістю і установками [3]. Тому завдання, спрямовані на пошук аналогів, деякі діти можуть вирішувати шляхом комбінаторних практичних і розумових дій, і навпаки, завдання на комбінування можуть вирішувати через реконструювання або пошук аналогів і т. д.

Розробляючи зміст конструювання, важливо також спиратися на програмно-методичні розробки, які описують онтогенез конструювання як діяльності. Так, відомо, що конструювання розгортається як діяльність з опорою на спосіб конструювання. При цьому виокремлюють декілька таких способів як мінімум це конструювання за наочним зразком і за образними уявленнями [10].

Розвиток розумових тенденцій до стратегіальної структури передбачає навчання дитини дотримуватися трикомпонентної структури, описаної вище. Психолог простими словами пояснює дитині особливості кожного компонента: послідовність і важливість розуміння поставленого завдання; придумування задуму і його реалізацію; а також можливості його зміни, доповнення, збагачення. Повторимо, що введення терміну «стратегія» (а щодо конструктивної діяльності дітей – терміну «стратегіальна тенденція») дозволяє цілісно описувати творчий процес, який обумовлений не тільки розумовими можливостями дитини, а його суб'єктивними уподобаннями, особистими орієнтирами, загалом його індивідуальною особистісною специфікою. Тому розумова тенденція з ознаками стратегіальної структури – це таке внутрішнє психологічне особистісне утворення, яке вдруге неможливо відтворити в точності (В. О. Моляко). Кожен раз навіть у однієї і тієї ж дитини при вирішенні нової задачі вона проявляється неповторно по-новому. Завдання психолога в цьому випадку полягає у наданні дитині прикладів аналогізування, комбінування і реконструювання. А те, які і на якому рівні проявляться мисленнєві тенденції вже більше визначиться внутрішніми психологічними детермінантами.

Розроблена і апробована методика конструювання з синельного дроту дозволяє не тільки діагностувати у дитини провідну мисленнєву тенденцію, але так само і розвивати стратегіальну спрямованість дитячого розуму. На діагностичному етапі дітям пропонувалося конструювати прості об'єкти за наочним зразком, пропонувалося вільне конструювання з синельної дроту, а також дітям пропонувалося видозмінювати задуми і способи конструювання з синельної дроту. Сама діагностична процедура зайняла 5 занять по 25–30 хвилин, метою яких було встановити провідну розумову тенденцію кожної дитини.

Аналіз отриманих результатів дозволив зробити такий висновок – в процесі конструювання з синельного дроту у дітей четвертого і п'ятого років життя стихійно виявляються і присутні ознаки всіх мисленнєвих тенденцій (до аналогізування, комбінування і реконструювання), а згодом в процесі набуття досвіду конструювання з синельного дроту позначається провідна тенденція.

Після діагностичного етапу діти навчалися творчому конструюванню з синельного дроту за методикою КАРУС. Синельний дріт несе в собі багато прихованих функціональних можливостей, які дитина може відкривати для себе і використовувати в різних поєднаннях. Специфіка конструювання у дошкільників полягає ще і в тому, що задум, який продукує дитина, нечіткий і легко піддається всіляким трансформаціям. Тому дуже часто почавши конструювати щось одне, згодом дитина змінює свою конструкцію до невпізнання. Така особливість дитячого мислення можуть використовувати психологи для того щоб фіксувати нові замисли дитини, звертати увагу дитини на те, як ці замисли змінюються і тим самим розширювати досвід конструювання.

2.3. Проблематика підготовки дитини до школи в контексті творчої конструкторології

Проблематика готовності дитини до школи вважається класичною у віковій та педагогічній психології. З одного боку, ця тема вважається значною мірою розробленою. На сьогодні існує загальноприйняте визначення готовності дитини до школи і якщо уникати різних стилістичних відмінностей, під готовністю дитини до школи розуміється системна характеристика психічного розвитку старшого дошкільни-

ка, що передбачає необхідний рівень розвитку його інтелектуальної, емоційної-вольової та соціально-особистісної сфер. Фахівці можуть акцентувати більшу увагу на одному з цих компонентів, але системна загальна їх важливість визнається як вітчизняними, так і зарубіжними психологами. При цьому кожна психологічна сфера детально описана, виділені її структурні складові та визначено функціональні характеристики кожного психічного процесу або стану. На основі досліджень проблематики шкільної зрілості розроблені широко відомі тестові методики, що визначають рівень готовності дитини до школи, також розроблені психолого-педагогічні програми, що дозволяють успішно готувати дітей до шкільного навчання [3]. Однак шкільна практика свідчить, що кількість здорових дітей, що погано адаптуються до шкільного навчання, які терплять невдачі в школі на першому році, а за сучасних умов реформування початкової освіти, скоріше на другому році навчання, залишається колишнім з року в рік. Отже, психологи не враховують ще якусь важливу складову, що впливає на шкільну зрілість дитини. Нещодавно опубліковано низку робіт (І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Н. М. Латиш, Н. В. Медведєва, Т. М. Третьак), що показують важливу роль конструкторологічних здатностей дошкільника і молодшого школяра, роль здатностей як до предметно-практичного так і образного, розумового (внутрішнього) конструювання осмисленого цілого з блоків і частин. Спонтанні прояви творчого конструювання можна спостерігати як в пізнавальній, так і в їх соціальній діяльності [14]. Зі сказаного, ми можемо припустити, що розвиток здатностей дітей до різноманітного конструювання сприяє підвищенню рівня шкільної зрілості, допомагає дитині адаптуватися до нових умов школи вибудовуючи нові смислові конструкції як в пізнавальній так і соціальних сферах.

Під конструюванням розуміємо побудову чого-небудь з блоків або частин. Як показує практика, досвід конструювання обумовлює розвиток у дітей уміння вибудовувати різні смислові предметно практичні, наочно-образні або внутрішні розумові смислові конструкти. Положення про конструювальний характер пізнання особливо активно розробляється в психологічній науці останні десятиліття [8,16]. Йдеться про конструювання (вибудовування) суб'єктом своєї діяльності і конкретних нових предметів або образів (предметних конструктів), але також йдеться про конструювання нових когнітивних структур і функцій [8]. Ретроспек-

тивний погляд на психологічну науку за останнє сторіччя показує, що всі істотні розробки, особливо спрямовані на розвиток або формування психічних функцій, більшою чи меншою мірою можуть розглядатися як конструктивістські. Згідно з В. Т. Кудрявцевим вся культура для дитини, що розвивається є не сукупністю суспільно еталонізованих знань, умінь і навичок, а відкритою багатовимірною системою проблемно-творчих завдань. Вирішуючи ці задачі, дитина не тільки реалізує свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт (результат) у вигляді знань, умінь. Передусім, дитина є таким суб'єктом, який проробляє авторський розумовий шлях створення нових для себе знань, які вже до нього об'єктивно існують в його культурному середовищі. Іншими словами, дитина є автором процесу своєї діяльності (предметно-практичної, образотворчої, ігрової та ін.), так і продукту своєї авторської діяльності [6]. Згідно з найбільш радикальними теоріями конструктивізму в когнітивній психології [16], суб'єкт активно конструює і переконструює системи своїх знань. І ці функції психіки «працюють» не на те, щоб об'єктивно відображати реальність, а щоб максимально адаптуватися до неї (Ж. Піаже). Щодо проблематики сприйняття і пам'яті в контексті конструктивістського підходу, сформована думка про те, що образи не відбиваються, а потім витягуються як непорушні відбитки, а кожен раз вибудовуються заново завдяки активності психіки суб'єкта, яка відіграє таку ж роль як і об'єктивний вплив на неї ззовні [16].

У теорії діяльності, що активно розроблялась за радянських часів, будь-який психічний процес розглядається як діяльність спрямована на пізнання, перебіг якої обумовлюється суб'єктивним (психічним) і об'єктивним зовнішнім факторам (наприклад, це роботи Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлинського, Л. А. Венгера, А. В. Запорожця, В. П. Зінченка, Г. С. Костюка, В. Т. Кудрявцева, О. М. Матюшкина, В. О. Моляко, А. В. Петровського, М. Н. Подд'якова, Я. О. Пономарьова, В. Н. Пушкіна, С. Л. Рубінштейна, С. Д. Смирнова, О. К. Тихомирова, Д. І. Фельдштейна та ін.). Навіть в роботах такого методолога радянської науки як О. М. Леонтьєв, йдеться про побудову образу. І незважаючи на домінуючі в радянській науці методологічні положення, що відзначають відображувальну природу психіки, таке трактування зближується з конструктивістською теорією, адже в роботах цих авторів акцент робився на вибірковості і активному характері психічного.

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує наукова система П. Я. Гальперіна про поетапне формування розумових дій. В ній йдеться про формування у дитини умінь будувати свої дії спочатку з великою опорою на різні схеми, орієнтири, а потім і орієнтуючись на узагальнені абстрактні зразки. За словами Л. Ф. Обухової йдеться про «побудову психічного явища з наперед заданими властивостями» [9]. Сам успіх розумових дій забезпечується повнотою орієнтування, за якою його будують. На прикладі формування у дітей простої системи наукових понять П. Я. Гальперін показує схему побудови (!) нового знання в застосуванні його до розв'язку задач. Досвід такого побудови розумових дії забезпечує не тільки інтелектуальний розвиток, але і більш цілісно – психічний. Зближуються з конструктивістськими розробки Е. О. Фарапонової присвячені розвитку конструктивно-технічної діяльності дітей. Наймасштабніші дослідження конструктивної діяльності у радянській науці, розпочато Т. В. Кудрявцевим. Вивчаючи те, як розв'язуються конструктивно-технічні задачі, він закладає основи проблемного, розвиваючого навчання. Він показує як під час розв'язку задач під керівництвом педагога, учень не просто здобуває знання, він виробляє (конструює) свої способи їх придбання. А в процесі проблемного навчання ці способи робляться все більш узагальненими. Т. В. Кудрявцевим по суті був створений алгоритм побудови пізнавальної діяльності учня [6].

В українській психології перші конструкторологічні розробки були зроблені в середині минулого століття. Сюди передусім потрібно віднести роботи Є. О. Мілеряна присвячені розробкам технологічної системи формування загальношкільних професійних умінь. Власне, саме в його роботах в середині минулого століття зазвучало слово «технологія» формування [7]. Наймасштабнішими в українській психологічній науці стали розробки В. О. Моляко присвячені творчому конструюванню. Зокрема, його діагностично-тренінгова система КАРУС дозволяє навчати будувати різні конструкти використовуючи певні розумові стратегії. Закладені методологічні основи творчої конструкторології стали основою для подальших прикладних і теоретичних розробок в самих різних професійних сферах діяльності людини. На особливу увагу заслуговує виокремлені особливості конструювання цілісних об'єктів з різноманітних структур і функцій в ускладнених умовах [7].

Як можна побачити, конструктивістський підхід завжди був наявний в психологічній науці в різних ступенях, а зараз він є найперспек-

тивнішим напрямом досліджень. Спираючись на загальні положення теорії конструктивізму, важливо, на нашу думку, розглядати в загальній системі підготовки дітей до школи такий вид діяльності як конструювання, тим самим забезпечуючи розвиток вміння створювати різні смислові конструкти як у предметно-практичній так і у внутрішній розумовій діяльності.

Особливо важливим при цьому є навчання дітей вмінню конструювати в єдиному смисловому цілому різні структури і функції відомих дитині об'єктів в різних видах його дитячої діяльності – ігрової, образотворчої, комунікативної, спортивної та ін. Таку можливість дає адаптована, зокрема і до дітей дошкільного віку, система КАРУС. Саме навчання старших дошкільників за цією системою пошуку аналогів, комбінуванню і реконструюванню різних структур і функцій, дозволяє розвивати всі складові такого психологічного конструкту як готовність дитини до школи. Адже досвід структурного і функціонального конструювання дозволяє суб'єкту переносити відомі йому структури і функції на нові об'єкти і по ним розуміти їх. Перенесення різноманітних аналогів, їх комбінацій і реконструкцій в нові умови дозволяє успішно адаптуватися до нових умов шкільного навчання вчорашньому дошкільнику.

Проведені дослідження дозволяють побачити, що у процесі конструювання, особливо в процесі заданого пошуку аналогів, пошуку варіанту комбінацій і реконструкцій, у дошкільнят розвивається довільність психічних процесів на яку, як на необхідну передумову успішного навчання, вказували всі дослідники проблематики шкільної зрілості [3, 13].

Згідно з Д. Б. Ельконіним, готовність дитини до школи передбачає, серед інших рівних, таку передумову до навчальної діяльності, як орієнтування на систему правил в роботі. Тобто на таку систему об'єктивних орієнтирів, за якими дитина може самостійно будувати свою діяльність. У сучасній дошкільній педагогіці і психології вказується, що орієнтуватися на систему правил дошкільнята найкраще навчаються у грі. На нашу думку в рівній мірі дошкільнята вчаться орієнтуватися на систему правил і в процесі предметно-практичного конструювання, і це підтверджено низкою наших досліджень [цит по 4].

Так само важливою передумовою навчання в школі є вміння виконувати інструкції і працювати за зразком. Таке вміння розвивається

найкраще в процесі навчання дошкільнят такої діяльності як пошук аналогів або аналогізуванню і комбінуванню знайдених аналогів. Починаючи від простого наслідувального предметно-практичного конструювання діти успішно навчаються більш складним образним формам пошуку аналогів і їх комбінацій, а далі і більш складним розумовим формам такої внутрішньої діяльності як розуміння нових знань за аналогією.

Н. Г. Салмина виокремлює такий важливий показник психологічної готовності до школи як сформованість семіотичної функції [13]. І треба сказати, що ігрова діяльність дійсно більше інших видів дитячої діяльності сприяє розвитку заміщення одних об'єктів іншими, знаковими, символічними об'єктами. Однак, наші спостереження за дітьми у процесі створення ними конструкцій з геометричних фігур, синельного дроту, блоків Лего, різноманітного бросового матеріалу тощо, свідчать що відбувається не лише прояв, але і суттєве збагачення семіотичної функції. Саме оперування в процесі конструювання знаком або символом як реальним об'єктом, дозволяє розвивати не тільки предметно-практичні або наочно-образні форми конструювання, а й створювати передумови виходу на конкретні види понятійного конструкторського мислення. Крім того, досвід заміщення структур і функцій знаками або символами дозволяє виводити конструювання на нові абстрактні рівні і наближати його до внутрішніх розумових форм.

Висновки. Ми розглядаємо спонтанне мислення дітей дошкільного віку як мимовільне, неусвідомлюване і не підготовлене спеціальним навчанням чи будь-яким іншим організувальним впливом, встановлення дитиною зв'язків між об'єктами. Діти четвертого року (діти, що вступили в пору дошкільного дитинства) вже здебільшого діють у внутрішньому плані з образами предметів. Вони швидко встановлюють аналогії та комбінують кілька образів в єдиному смислому внутрішньому конструкті. І потім переносять образ дії у сферу предметно-практичного експериментування. З набуттям досвіду предметно-практичної діяльності предмети набувають все більшої поліфункціональності і перші форми узагальнення знань дітей про предмети відбуваються в діях дітей з цими предметами. Розвиваючись, вищі форми узагальнення є творчим віддаленим аналогізуванням за функцією. Коли узагальнений аналог стає все

більш віддаленим. Згодом узагальнення починають створюватись на основі структурно-функціональних ознак. Ці форми узагальнень набувають вищих своїх форм у вигляді творчого аналогізування за структурою і функцією. Отже, механізмом спонтанного мислення є швидкі емоційні дії за аналогією або шляхом комбінування кількох аналогів в одному смислового конструкті. Завдяки цьому виникають нові форми узагальнень – творчі віддалені аналогії, коли дитина об'єднує предмети (їх структурні і функціональні характеристики) за такими суттєвими спільними ознаками, які раніше не виділяла і переносить їх у нові ситуації.

Для пояснення внутрішніх протиріч процесу спонтанного мислення представлено методологічне положення про єдність аналогізування, комбінування і контрастного реконструювання в структурі творчої діяльності дошкільника.

Розроблена система занять по конструюванню з синельного дроту за методикою КАРУС розроблена відповідно до пізнавальних запитів дитини молодшого і середнього дошкільного віку і слугує надійним методичним засобом розвитку у дітей розумових дій за аналогією, шляхом комбінування і шляхом контрастного реконструювання.

Спираючись на загальні положення теорії конструктивізму потрібно додавати до загальної системи підготовки дітей до школи такий вид діяльності як конструювання, тим самим забезпечуючи розвиток вміння створювати різні смислові конструкти як у предметно-практичній так і у внутрішній розумовій діяльності. Досвід структурного і функціонального конструювання дозволяє дитині переносити відомі структури і функції на нові об'єкти і по ним розуміти їх. Перенесення різноманітних аналогів, їх комбінацій дозволяє успішно адаптуватися до нових умов шкільного навчання.

Саме оперування в процесі конструювання знаком або символом як реальним об'єктом, дозволяє розвивати не тільки предметно практичні або наочно – образні форми конструювання а й створювати передумови виходу на конкретні види понятійного конструкторського мислення. Крім того, досвід заміщення структур і функцій знаками або символами дозволяє виводити конструювання на нові рівні вищих узагальнень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. *Психологія творчого конструювання в дошкільному віці*. К.: Веселка, 2011. 431 с.
2. Ваганова Н. А. Стратегічні тенденції аналогізування і комбінування в процесі розуміння старшими дошкільниками нових завдань. *Стратегії творчої діяльності: школа В. А. Моляко*. К.: Освіта України, 2008. С. 201–264.
3. Гулько Ю. А. Регуляційні механізми перцептивно-мисленнєвої стратегії конструювання молодшими дошкільниками нового об'єкта. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. XII: Психологія творчості. Випуск 23. Київ, 2017. С. 60–70.
4. Гуткина Н. И. *Психологическая готовность к школе*. М.: Академический Проект, 2000. 184 с.
5. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.
6. Кудрявцев В. Т. *Креативная тенденция в психическом развитии ребенка* [Електронний ресурс]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/r4_kudrjavcev_2.htm
7. Милерян Е. А. *Психология труда и профессионального образования*. Избранные научные труды. Киев: Интерсервис, 2013. 290 с.
8. Моляко В. А. *Творческая конструкторология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
9. Обухова Л. Ф. *Теория П. Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии*. [Електронний ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/32777/kip_2010_4_Obukhova.pdf
10. Парамонова Л. А. *Теория и методика формирования творческого конструирования в дошкольном возрасте*. М.: Изд-во Академия, 2002. 192 с.
11. Поддьяков Н. Н. *Психическое развитие и саморазвитие ребёнка дошкольника. Ближние и дальние горизонты*. М.: Обруч, 2013. 192 с.
12. Поддьяков А. Н. *Комбинаторное экспериментирование дошкольников с многосвязным объектом – черным ящиком* [Електронний ресурс]. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1990/905/905065.htm>
13. Салмина Н. Г. *Знак и символ в обучении* [Електронний ресурс]. URL: <http://avkrasn.ru/article-1098.html>
14. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко*. Київ: Освіта України», 2008. 702 с.
15. Третяк Т. М. Творче мислення як процес побудови образу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, Т. 12. Психологія творчості, вип. 26. К: Фенікс, 2019. С. 318–326.
16. Фаликман М. В. *Методология конструктивизма в психологии познания. Психологические исследования*, 2016, Том 9, № 48. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1305-falikman48.html>

Розділ 3.

АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИТУАЦІЙ (Н. А. Ваганова)

3.1. Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних досліджень розвитку мислення дітей

Загальна динаміка змін, які характеризують сучасні процеси освіти, праці, повсякденного життя, перенасичуючись інформацією різного масштабу та форм, потребує нового підходу до організації навчального процесу, підготовки майбутніх професійно озброєних працівників, починаючи, як це добре зрозуміло, з дошкільного віку. Новітні розробки проблематики мислення, зокрема так званого складного мислення, безперечно детермінують пошуки адекватних та ефективних, прогностично надійних методів та методик навчання й виховання, що відзначається багатьма психологами та педагогами.

Науковий підхід до вирішення проблем розумового розвитку дітей був започаткований ще Г.С. Костюком та його учнями в 50-ті роки минулого століття, доказом чого можуть бути такі роботи Г.С. Костюка як «Мислення і його розвиток», «Про психологію розуміння», «Про розвиток мислення у дітей» та ціла низка інших спеціальних досліджень [6, 8, 9, 10, 15]. Враховуючи сучасні тенденції насичення освітніх та побутових процесів електронними засобами, своєрідною комп'ютерною революцією, «вибухом» інформації, яка фактично створює навколо дитини зовсім новий пізнавальний простір, буде доречно звернутись до відповідних напрямків у вітчизняних та зарубіжних школах.

Як ми зазначали, основною магістраллю здійснення пошуку є саме роботи Г.С. Костюка, зокрема саме ті, що ми назвали вище. Тут буде цілком доречно звернутись до однієї з принципово важливих думок українського вченого, в якій він в одній зі своїх центральних праць засвідчив складність проблеми, її фактичну багатоплановість, розбіжності у становленні вихідних концепцій. Так, Г.С. Костюк

наголошував: «Між представниками основних напрямів психології, які склались на початку ХХ століття, виявились великі розбіжності в тлумаченні природи мислення і його специфічних особливостей. Так, одні з них вважали мислення за асоціацію елементарних чуттєвих уявлень (асоціаціоністи), інші твердили, що це є «чистий» раціональний акт, вільний від чуттєвих елементів і від мови (представники так званої вюрцбурзької школи), треті зводили його до «структури» безпосередньо змісту свідомості (гештальтисти), четверті виходили з позиції, що так зване мислення є просто «прихованими навичками» голосового апарата, реакція на нову ситуацію (біхевіористи) і т. д.» [8, с. 137]. Цю тезу Г. С. Костюка добре ілюструють відомі роботи з проблематики дослідження мислення як у вітчизняній, так само й у зарубіжній психології [1, 16, 18, 22].

І тут ми можемо лише продовжити сказане тим, що останнього часу у цьому довгому проміжку, який складає без малого більше ніж півтора століття, кількість трактовок, концепцій, вихідних парадигм не тільки не зменшилось, а навіть певною мірою розширилась, зокрема і за рахунок спеціальних новітніх праць з проблематики системного мислення, складного мислення, інтуїтивного, кліпового, конструкторського та творчого мислення [4, 5, 7, 13, 14, 16, 23]. Нижче ми у дещо довільному, але в основному хронологічному плані звернемося до найбільш типових з них.

Серед значної кількості робіт, спеціально присвячених дослідженню мислення, на нашу думку, варто хоча б побіжно зупинитись саме на тих, які значною мірою вплинули й продовжують впливати на розвиток теорії й практики мислення на сучасному етапі. Це будуть, зокрема, такі відомі концепції мислення як на природу інтелекту (Ж. Піаже), мислення як діяльність (О. М. Леонтьєв), про місце розумових дій в мисленні (П. Я. Гальперін), про природу мислення й його структуру (С. Л. Рубінштейн), мислення й прогнозування (А. В. Брушлинський), зв'язок психологічної теорії мислення з інформаційною (О. К. Тихомиров), евристичне мислення (В. Н. Пушкін), візуальне мислення (Р. Арнхейм), емоційне мислення (Г. Майер), інтуїтивне та творче мислення (Ж. Піаже, Я. О. Пономарьов), вікові феномени мислення (Г. С. Костюк, М. М. Подьяков) та ціла низка інших, які з часом представляли численні учні названих авторів, започатковуючи нові автономні напрямки у дослідженні мислення, як, напри-

клад, Дж. Брунер, А. Ньюел, Г. Саймон, Р. Джанкінс, Т. В. Кудрявцев, Д. Медоуз, В. Ф. Юлов та ін.

Впродовж наведених авторів концепцій мислення буде цілком доречним посилатись також на деякі з останніх розробок, що зокрема стосуються дослідження системного, творчого, кліпового мислення, оскільки в них знаходять відображення ті тенденції, які значною мірою характеризують чи не найбільш актуальну сторону проблеми. Тут ми можемо посилатись, скажімо, на оглядове дослідження Д. Медоуз, яка подає свій погляд на своєрідну абетку системного мислення звертає увагу на необхідність встановлення взаємозв'язків між структурою об'єкту (конструкцією чого-небудь) та відповідною поведінкою, спрямованою на пізнання чи створення, то це надасть можливість зрозуміти, як працюють системи, чому вони породжують певні результати; цим самим можна буде орієнтуватись на те, яким чином варто змінювати поведінку, щоб досягти кращого результату [11].

Д. Медоуз робить наголос на тому, що сучасний світ дуже швидко змінюється, стає все більш складним, й системне мислення допоможе визначити певні можливості й управляти ними: саме такий тип мислення дозволяє встановлювати справжні причини проблем й знаходити способи їх розв'язання. Тут можна провести цілком виправдану аналогію з тими розробками, що здійснювались і здійснюються в напрямку дослідження психології конструкторської діяльності (В. О. Моляко, Т. В. Кудрявцев, І. М. Біла, Т. М. Третьак та ін.).

Дж. О'Коннор та І. Макдермотт вдаються до аналізу системного мислення як своєрідного мистецтва, як творчого підходу до розв'язання проблем [14]. Автори в своїй монографії здійснюють аналіз понять системи, виокремлюють так зване контурне мислення, розглядають особливості побудови ментальних моделей, звертаючи увагу й на такі особливості творчого мислення, як вихід за межі логіки, роблячи при цьому досить продуктивний висновок про непридатність формальної логіки в тому випадку, коли «використовують твердження, які передбачають їх самоздійснення». Для того, щоб вирішувати виникаючі при цьому логічні парадокси потрібен саме системний підхід (своєрідна метапозиція), який надає можливість виходити за межі встановлених систем відрахунку (шаблонів).

Принагідною в розрахунку на побудову методичного втілення положень творчого системного мислення подає досить в широкому

колі подібних підходів англійський дизайнер Р. Джанкінс, який так само фактично описує мистецтво творчого мислення, реалізацію творчого потенціалу суб'єкта, додаючи свої поради до загальної концепції мозкового штурму [5]. Якщо до цієї роботи додати, скажімо, ще «інтенсивний курс розвитку творчого мислення», розроблений Б. Клеггом та П. Бічем [7], то ми матимемо можливість залучити ці методичні розробки й рекомендації до наших розробок на основі системи КАРУС, що здійснюються протягом останніх років в Інституті психології імені Г. С. Костюка [12, 13, 20 та ін.].

Не маючи можливості висвітлити скільки-небудь детально навіть побіжний анований реєстр вказаних та неназваних розробок, вважаємо доцільним звернути увагу на такі положення в концепціях в фахівців. А. В. Брушлінський, продовжуючи фундаментальні роботи свого вчителя С. Л. Рубінштейна [19], звертався до характеристики мислення як відображення безперервних змінних умов життя, як пошуки й відкриття суттєво нового. Він, зокрема, робив чіткий наголос на тому, що діти, засвоюючи вже відомі знання й роблячи це з допомогою дорослих, мають при цьому формувати своє самостійне мислення, інакше засвоєння знань буде лише формальним, поверховим, механічним, «бездумним», оскільки мисленнєва діяльність це необхідна основа для засвоєння раніше здобутих знань й для здобування вже зовсім нових знань. Особливу увагу вчений звертав саме на прогностичні функції мислення: людина шукає, прогнозує, відкриває нове, невідоме як конкретного носія певних й все більшою мірою визначених відношень між умовами й вимогами розв'язуваної задачі, заповнюючи, так би мовити, наявні інтервали невідомого в загальній структурі вже відомого [2].

О. К. Тіхоміров, одним з перших започаткуючи розгляд системи «Людина – ЕОМ», наголошував, що необхідна співпраця, поєднання дослідницьких зусиль з боку як психологів, так само й з боку кібернетиків: розробок суто психологічних проблем мислення не тільки закриває шлях до співробітництва вказаних фахівців, але й робить таке співробітництво продуктивним, оскільки нині стає все більш очевидним, що проєктування й функціонування систем «Людина – ЕОМ» може бути ефективною тільки при врахуванні специфіки цих підсистем, тобто специфіки людського мислення й функціонування автоматичних систем [21, с. 150].

Багато в чому у тому ж напрямку здійснював свої дослідження відомий психолог В. Н. Пушкін, досліджуючи проблему евристичного мислення взагалі та у його різновидах у так званих «великих системах» (це так само системи, які передбачають підсистеми людини й машини – «оператор – автомат (машина, ЕОМ)» [18]. Здійснюючи, зокрема, досліди, пов'язані з розв'язанням шахових завдань, відслідковуючи за певною методикою зорові траєкторії, відслідкування ігрових ситуацій, В. Н. Пушкін дійшов висновків, що в цих дослідах людина була поставлена в такі умови, коли вона була позбавлена можливості «блукати по лабіринту», але при цьому все ж таки формувалась нова стратегія розв'язання, тобто основним моментом розв'язання задач було те, як людина бачить проблему в цілому й її окремі елементи (тут можна привести чимало аналогій з дослідженням розумових стратегій, які здійснюються в київській школі творчої конструкторології В. О. Моляко) [13, 20].

Для загального спрямування нашого дослідження безперечно мають неабияке значення численні розробки, що їх здійснював Дж. Брунер, звертаючи увагу зокрема на особливостях наочно-образного мислення дитини, формування у неї картини образу світу на різних вікових дитячих групах. Так, він наголошував на тому, що в процесі репрезентації картини світу відбувається вражаюче зміщення акцентів: спочатку дитина пізнає свій світ головним чином завдяки тим звичним діям, за допомогою яких вона «може впоратись» із цим світом. З часом цей світ стає приступним дитині в образах, порівняно вільних від дій: поступово формується додатково ще один дуже вагомий шлях – перехід дій та образів у мовленнєві засоби, що розширює усю систему уявлень. Усе це в залежності від конкретики віку складає основу відповідної інтелектуальної діяльності [1, с. 235–236].

Тепер розглянемо етапи формування та розвитку мислення у дітей дошкільного віку.

С. Л. Рубінштейн зазначав, що мислення як пізнавальна теоретична діяльність пов'язана з дією: дія це первинна форма існування мислення. Дитина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його, тобто дитяче мислення відбувається в дії і в дії виявляється. Усі розумові операції (аналіз, синтез і т. д.) виникли спочатку як практичні дії і лише потім стали операціями теоретичного мислення. Початковим моментом мисленнєвого процесу є проблемна ситуація, для якої немає готових засобів розв'язання. Мислити дитина починає, коли у неї

з'являється потреба щось зрозуміти, вирішити будь-яку пізнавальну задачу, і мислення зазвичай виникає з проблеми чи питання, з подиву чи здивування, з протиріччя. Мислення зароджується і розвивається спочатку в процесі спостереження, яке є не чим іншим, як цілеспрямованим «розуміючим» сприйманням [19].

Особливості мислення дитини дошкільного віку полягають в істотних вікових змінах цієї найважливішої системної функції, які забезпечують адаптацію дитини до умов життєдіяльності в предметно-ігровому та соціальному середовищі. Мислення дошкільника залишається значною мірою наочним, що передбачає елементи розумових абстрактних операцій, що може розглядатися як прогресивне зміна в порівнянні з раннім віком. Якщо в ранньому дитинстві провідна форма мислення дитини – наочно-дієва, то у дошкільному віці вже домінує наочно-образне мислення, а у віці від п'яти до семи років починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. На думку Жана Піаже, відбувається поступова концептуалізація розумової діяльності, яка підводить дитину дошкільного віку до операціонального мислення [16].

Аналізуючи погляди представників різних підходів і шкіл щодо динаміки мислення в дошкільному віці, відзначимо, що розвиток мислення дитини відбувається в декількох планах: безпосередньо в дієвому плані, в образному плані і в плані мовному, які, звичайно, взаємодіють і взаємопроникають один в одного; і головною зміною процесу мислення є саме переклад зовнішньої дії у внутрішній план, що надає можливість дитині діяти в умі. Тобто завдяки подальшого розвитку систем перцепції, пам'яті, а також уваги дитина може вирішувати різні життєві завдання не тільки під час практичних дій з предметами, але й «діяти в умі» – з опорою на образи – уявлення про ці предмети.

У вітчизняній психології інтенсивно розроблялася ідея Л. С. Виготського про опосередкований характер пізнавальних процесів дитини [3]. Пізнавальний розвиток у цьому контексті розглядався як засвоєння засобів пізнавальної діяльності, а саме засвоєння дітьми сенсорних еталонів, наочних моделей, понять, узагальнень. Так, дослідження, проведені під керівництвом Л. А. Венгер, показали, що оволодіння дошкільниками дією наочного моделювання значно підвищує їх пізнавальні здібності та рівень розвитку довільної уваги, пам'яті й наочно-образного мислення.

Отже, розумовий розвиток дітей дошкільного віку є тісний зв'язок і взаємодія трьох форм мислення: наочно-дієвого, наочно-образного й логічного мислення. Найбільш ефективно зв'язок наочно-дієвого і наочно-образного мислення здійснюється в процесі дитячого експериментування, яке досліджував М. М. Поддяков [17]. Так, вчений визначив особливий тип мислення дитини, який він позначив саме як дитяче експериментування, яке є єдністю наочно-дієвого і наочно-образного мислення й направлене на виявлення прихованих від спостереження властивостей і зв'язків предметів. М. М. Поддяков дійшов висновку, що у процесі експериментування дитина отримує нову інформацію, де поряд з ясними і виразними знаннями у неї виникають смутні, неясні знання, що часто веде до перебудови як самих дій, так і уявлень дитини про досліджуваний об'єкт.

Так, експериментування стимулює дошкільника до пошуків нових дій і сприяє гнучкості дитячого мислення. Можливість самостійного експериментування дає дитині можливість пробувати різні способи дії, знімаючи при цьому страх помилитися і скутість дитячого мислення, в діяльності чітко представлений момент саморозвитку: перетворення об'єкта розкривають перед дитиною його нові властивості, які, зокрема, дозволяють будувати нові, більш складні перетворення. На думку М. М. Подд'якова, взаємоперехід ясних і неясних знань дитини і становить основу і суть саморозвитку дитячого мислення, що передбачає не тільки використання вже готових схем і способів дії, а й побудова нових, звичайно, в межах віку і можливостей самої дитини.

Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої розумової діяльності (навчання) й дає їй можливість привласнювати досвід інших людей (так зване репродуктивне мислення), самостійно вирішувати суб'єктивно нові завдання (творче мислення) та здійснювати прогнозування, що виражається у формі «інтелектуальної ініціативи», надситуативної активності. Так, приблизно до чотирирічного віку у дошкільника в цілому завершено процес формування основних психічних функцій, а саме зорового сприймання, уваги, короткочасної пам'яті, що створює необхідне підґрунтя для становлення та розвитку наочно-образного мислення і появи елементів словесно-логічного мислення, що не скасовує дії попередніх видів мислення, а саме наочно-дієвого та наочно-образного

мислення, а, навпаки, розширює, якісно змінює інтелектуальну сферу як систему пізнавальних функцій дитини.

У таблиці 1 наведено порівняльні дані (в %) правильно розв'язаних завдань з опорою на вид мислення щодо загального рівня розвитку мислення дітей дошкільного віку.

Таблиця 1.

Вік	Наочно-дієве мислення	Наочно-образне мислення	Словесно-логічне мислення
3–4 роки	55%	18%	–
4–5 років	85%	54%	–
5–6 років	86%	54%	15%
6–7 років	96%	72%	22%

Отже, протягом дошкільного віку мислення якісно змінюється, а саме розвиваються різні види мислення дітей 4-х, 5-ти і 6–7 років. Наочно-дієве мислення розвивається в процесі предметних дій, вирішення практичних завдань. Пізніше формується наочно-образне мислення, яке стає основним видом дошкільного періоду дитинства, тенденції розвитку якого визначають так.

1. Відбувається перехід від практичних до розумових, згорнутим, внутрішнім процесам. Але практична дія залишається в резерві і проявляється при розв'язанні більш складних завдань.

2. Мислення розвивається від наочно-дієвого до наочно-образного і потім – до словесно-логічного (дискурсивного). Елементи словесно-логічного мислення проявляються у дошкільників у вигляді запитань, прагнення до цілеспрямованих розумових зусиль.

3. Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої мисленнєвої діяльності. При цьому можна говорити про різні рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку, а саме: а) рівень активності уваги, яка викликається новизною стимулу і розгортається потім в систему орієнтовно-дослідницької діяльності; б) дослідницька пізнавальна діяльність, що викликається в проблемній ситуації в умовах навчання, в спілкуванні, в ігровій діяльності; в) особиста активність, що виражається у формі «інтелектуальної ініціативи», «надситуативної активності» дитини.

Важливого значення у розвитку мислення дитини дошкільного віку набуває знаково-символічна діяльність. Так, у процесі різних

видів дитячої діяльності відбувається розвиток знакової функції свідомості, і наприкінці дошкільного віку у дітей починають з'являтися елементи логічного мислення з опорою на поняття, які формуються в тому випадку, якщо організований перехід дитини від зовнішніх орієнтованих дій до дій у внутрішньому плані. Логічне мислення старшого дошкільника характеризується тим, що мовна дія здійснюється з опорою на поняття, при цьому дитина може продумати план дії «в умі» і потім вже виконати певну дію.

При цьому велику роль відіграє мовна діяльність самої дитини і мова дорослого, яка направляє розумову діяльність дитини і допомагає формувати узагальнення, що сприяє кращому засвоєнню понять. Зрозуміло, що діти дошкільного віку легше засвоюють поняття, що пов'язані з предметним світом, а важче – абстрактні.

У Таблиці 2 представлені етапи становлення знаково-символічної діяльності, які дозволяють дитині старшого дошкільного віку моделювати і перетворювати у внутрішній план свідомості об'єктивний світ через заміщення, кодування, моделювання, схематизацію і узагальнення.

Таблиця 2.

Етапи становлення знаково-символічної діяльності		
1. Заміщення	2. Моделювання	3. Мисленнєве експериментування
<ul style="list-style-type: none"> - гра, - мова, - малювання, - конструювання 	<p>МОДЕЛЮВАННЯ ДОЗВОЛЯЄ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - представити об'єкт, - інтерпретувати його, - описати, - дослідити з метою отримання нової інформації 	<p>ФУНКЦІЇ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - випереджаюче відображення дійсності, - прогнозування, - творчість

Отже, особливості мислення дітей дошкільного віку полягають в суттєвих вікових змінах цієї найважливішої провідної функції, яка забезпечує формування здатності розв'язувати посильні задачі, адаптуватись до загальних умов життєдіяльності в предметно-ігрових, соціально-комунікативних та побутових сферах. Мислення дошкільника залишається значною мірою наочним, що включає елементи розумових абстрактних операцій, що може розглядатися як прогресивна зміна в порівнянні з раннім віком.

3.2. Особливості проявів творчого мислення старших дошкільників в умовах нових інформаційних ситуацій

Динамічно наростаюче ускладнення сучасного екологічного простору повсякденного професійного і побутового буття фактично кожного суб'єкта ставить перед наукою в цілому і в окремих її галузях дуже непрості актуальні, багато в чому оригінальні завдання по дослідженню системного стратегічно-тактичного мислення. Дослідження творчого мислення в сферах науки та освіти, є самостійною, але багатоплановою проблемою, яка становить інтерес не лише для психології, а й для цілої низки наук, зокрема педагогіки, філософії і соціології та ін. Проблема розвитку творчого мислення в дитячому віці привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних психологів як проблема дослідження мислення дітей дошкільного віку, їх розумового розвитку, розумової діяльності в умовах наявного інформаційно-насиченого середовища сучасного світу (В. Т. Кудрявцев, В. С. Мухіна, В. К. Котирло, С. Є. Кулачківська, Т. О. Піроженко, М. М. Поддяков та ін.). Необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку творчого мислення та становлення творчої особистості пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії, засобів стимулювання творчої активності дітей, готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі до готовності до творчої праці в різних сферах діяльності.

Процес творчості починається з уміння творчо мислити та самостійно бачити проблеми, що існують в навколишньому житті. Різниця між «шаблонним» та творчим мисленням полягає в «перетворюючому баченні», що завжди пов'язане з доцільністю і необхідністю, в умінні бачити також позитивні і негативні явища соціального життя, які вимагають виправлення або збереження. З останнім зв'язано й уміння бачити власні недоліки та особистісні якості, на які можна спиратися, а які компенсувати або виправляти. Що передбачає творче мислення? Передусім, це такі якості розуму, як спостережливість, уміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності і т. д. Творче мислення та високий рівень розвитку

творчих здібностей дозволяють дитині успішно та самостійно виконувати яку-небудь учбову або іншу діяльність.

Так, О. Є. Озерова, досліджуючи розвиток творчих перцептивних процесів, вважає, що «тренування» творчого мислення у дітей починається з уміння бачити предмети і об'єкти в навколишньому житті, які можуть бути вдосконалені і перебудовані (Озерова, 2005). Для цього дітям пропонуються завдання на розвиток творчого мислення, а саме: бачення, вдосконалення, зміни, перетворення, з'єднання. Всі ці операції, які легко простежуються в будь-якому продукті людської творчості, мають бути «пропущені через свідомість» дитини і підкріплені конкретними видами її продуктивної діяльності. Наприклад, уважно придивитися навколо і побачити все те, що є позитивним і вимагає збереження, і те, що вимагає виправлення, вдосконалення, зміни. Діти мають зрозуміти що саме бачення необхідності є першим і головним кроком в творчості. Вміння самостійно ставити проблеми і бачення необхідності має формуватися в певній системі, направленій на усесторонній обхват реальності: предметний світ речей, що вимагає досконалості; світ техніки; людські відносини; світ мистецтва; учбовий процес і власні недоліки; конкретні предмети і правила.

Наступним кроком у розвивальній взаємодії суб'єктів є формування здібностей до творчості через різні види діяльності. Це можуть бути творчі завдання, які спрямовані на розвиток у дітей творчих перцептивних процесів, а саме: сприймання, пам'яті, мислення, творчості. Основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть оригінальність як здатність до генерації ідей, до нових, несподіваних рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість і гнучкість думки, що передбачає кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; також добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невизначеності.

Ж. Піаже вважав вихідною точкою розвитку творчого мислення дитини мислення, яке не спрямоване на дійсність, тобто міражне мислення або уяву як первинну форму дитячої свідомості, адже маленькій дитині ще важко навчитися відрізняти фантазію від реальності. Лише у старшому дошкільному віці, за думкою вченого, дитина починає враховувати реальність і пристосовуватися до неї, а дитячий

егоцентризм є перехідним ступенем від пізнавальної уяви до реалістичного мислення. У дослідженнях Піаже розвиток пізнавального мислення пов'язувався у дитини з розвитком символічної функції, а уява розглядалась як особлива форма репрезентативного мислення, яка дозволяє дитині передбачати зміни оточуючої дійсності [16].

Дослідження Л. А. Венгер, О. М. Д'яченко, О. М. Матюшкіна, М. М. Поддякова, О. І. Савенкова, В. С. Юркевич та ін. доводять, що підвищена розумова активність – характерна риса дитинства, яка виражається в природньо обумовленій потребі дитини в розумових враження і інтелектуально-пізнавальних діях. Домінуюча у дошкільників пізнавальна активність виражається у формі дослідницької пошукової діяльності і проявляється в більшій чутливості до новизни. Так, на думку О. М. Матюшкіна і О. І. Савенкова, найбільш загальною характеристикою і «механізмом» розвитку здібностей дошкільника є яскраво виражені пізнавальні потреби у формі дослідницької пошукової активності, а початок самостійної творчості дитини «лежить» в стихійному експериментуванні та пізнавальній пошуковій діяльності, яка направлена на подолання невизначеності проблемної ситуації (Матюшкін, Савенков, 2004). Автори, аналізуючи різні види творчості дітей, доходять висновку, що ядром творчості в дошкільному віці є саме пошукова діяльність, в якій проявляється і природна допитливість, і пізнавальна активність, і творча трансформація дитиною нових знань і досвіду. Прикладом ранньої обдарованості є, так звані вундеркінди, діти з надзвичайно яскравими успіхами в якійсь певній діяльності, з дуже високим й раннім розвитком пізнавальних здібностей та окремих процесів, таких як феноменальна пам'ять, спостережливість, допитливість, яскраво виражені уява та наочно-образне мислення.

Л. А. Венгер, досліджуючи розвиток пізнавальних здібностей, розглядає пізнавальну діяльність дошкільників як активну творчу діяльність з придбання і використання знань, яка характеризується пізнавальною активністю, активною перетворюючою позицією дитини як суб'єкта цієї діяльності і визначає структуру пізнавальної діяльності, що складається із чотирьох компонентів: пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини (Венгер, 2008). Пізнавальні здібності належать до загальних здібностей і передбачають здатність дитини до довільної уваги й сприймання, до довільної пам'яті і логічного мислення, а також до творчої уяви. Саме

від пізнавальних здібностей, які охоплюють сенсорні, інтелектуальні та творчі здібності, залежить успішне оволодіння будь-яким видом діяльності, а завдяки пізнавальному інтересу, як пізнавальної спрямованості на об'єкт пізнання, у дітей виникає пізнавальна активність, що пов'язана з позитивними емоційними переживаннями.

Розвиток творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку та їх вміння самостійно ставити проблеми і розв'язувати творчі задачі в умовах нових інформаційних ситуацій формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослими певній системі. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах наявного інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які є основними для формування і реалізації індивідуального обдарування дітей в новому освітньому середовищі. У зв'язку з цим головною метою має стати розробка психологічних програм розвитку творчого мислення на різних вікових рівнях, у різних сферах діяльності, а також розробка психологічних технологій активізації творчих можливостей як індивідуальних, так і колективних.

У процесі мислення дитини 5–7 років переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з діяльністю: грою, малюванням, конструюванням, ліпленням, елементарними трудовими процесами. Узагальнення дітей дошкільного віку частіше охоплюють зовнішні ознаки, які мають відношення до практичного застосування предметів. Старшому дошкільнику вже доступне розуміння багатьох причинних зв'язків між явищами, але це розуміння майже не виходить за межі його невеличкого власного досвіду. Процеси мислення дошкільників взагалі міцно пов'язані з діями, тому і називається такий вид мислення наочно-дієвим, пізніше вже з'являється образне мислення, в змісті якого переважають образи, більш-менш узагальнені уявлення про його об'єкти. У дітей дошкільного віку ще велике місце займають безпосередні уявлення, які іноді ускладнюють необхідне відволікання від конкретного, щоб зрозуміти абстрактне, але поступово формується вміння абстрагуватися від конкретного, давати нескладні узагальнення та робити висновки.

У процесі взаємодії з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності дітей, їх творчих здібностей та пізнавальних вмінь під час спілкування, в навчальній та ігровій діяль-

ності, на музичних та художньо-творчих заняттях. Будь-які види творчої діяльності (ігрова, театралізована, образотворча тощо) мають обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх сфер психічного розвитку: інтелектуального, емоційного, вольового, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку особистості. Якщо говорити про дошкільний вік, то значна роль належить іграм, як провідному виду діяльності дітей, зокрема сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються такі психічні процеси як сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Так, у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дошкільників розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, розуміння свого «Я» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих.

За результатами дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку виявлено якісні характеристики прояву їх творчого потенціалу, показниками якого є кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, фантазування, швидкість досягнення результату. Високий творчий потенціал обумовлений переважним розвитком одного чи двох компонентів творчого мислення. В залежності від кількісної характеристики (оригінальність, кількість варіантів) і якісної (продукування ідей) ми можемо говорити, умовно кажучи, про величину творчого потенціалу. Домінуючим фактором розкриття та реалізації творчого потенціалу в дошкільному віці буде забезпечення та створення дорослими сприятливих умов для стимулювання їх творчої активності в традиційних «дитячих» видах діяльності: у грі, мовному спілкуванні, у малюванні, конструктивній, музичній діяльності тощо.

Визначено, що основними показниками проявів творчого мислення є такі якості розуму, як спостережливість, вміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності, як здатність до генерації ідей, до нових рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість і гнучкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу і т.д. У дітей дошкільного віку показниками будуть кількісні та

якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату.

Творче мислення, як і високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно, самостійно і оригінально виконувати яку-небудь ігрову, художньо-творчу або іншу діяльність. Дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку показали можливість виявлення якісної характеристики та проявів їх творчого мислення, показниками якого є кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату.

Основними показниками прояву творчого мислення у дітей будуть здатність до генерації ідей, до нових рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу; це добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невизначеності.

Для діагностики творчого мислення використовують оцінки експертів, різні види творчих завдань, а також спеціально розроблені відомі тести творчого мислення Дж. Гілфорда і П. Торренса, в яких креативність визначається за характеристиками вербального і візуального мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідей.

Основні шляхи розвитку творчого мислення полягатимуть у проведенні систематичних спостережень за дітьми у будь-якій самостійній їх діяльності (ігровій, конструктивній, художній тощо), які нададуть можливість дослідити схильність дітей до творчих проявів, до виявлення виду діяльності, в якому дитина проявляє себе найбільш творчо; у пред'явленні та створенні дорослими посильних для розв'язання дітьми проблемних ситуацій і різноманітних творчих завдань.

Отже, необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку творчого мислення та становлення творчої особистості пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії, засобів стимулювання творчої активності дітей, готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі до готовності до творчої праці в різних сферах діяльності.

Висновки.

1. Специфіка розвитку творчого мислення у сучасних дітей обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку дітей в умовах наявного інформаційно-насиченого середовища сучасного світу. Дошкільний вік має винятково велике значення для розвитку здібностей дитини, особистісних якостей, оволодіння способами пізнання навколишнього світу: у дитини не тільки формуються система знань про навколишній світ і вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, міркувати, але й так само розвивається ціннісне ставлення до досліджуваних явищ, що є необхідною передумовою становлення особистості дитини.

2. Дослідження мислення, взагалі розумового розвитку дітей дошкільного віку базується на основних теоретико-методологічних та прикладних дослідженнях. Це передусім розробки Г. С. Костюка (розвиток мислення, психологія розуміння та ін.), С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтєва, Ж. Піаже, А. В. Брушлінського, О. К. Тіхомірова, М. М. Поддякова та цілої низки зарубіжних і вітчизняних вчених. Їх концепції пов'язані з визначенням мислення, розгляду його структури, особливостей формування розумових дій, особливостей розуміння нової інформації, евристичне та візуальне мислення, вікові феномени мислення. Останнім часом спеціальна увага приділяється таким питанням як системне мислення, творче мислення, мистецтво мислення (Д. Медоуз, Р. Джанкінс, Б. Клег, Дж. О'Коннор та И. Макдермотт). Продуктивним можна вважати напрямок досліджень, який склався на базі розробок конструкторського мислення, розширення його структурно-функціональних характеристик до рівня окремого наукового напрямку – конструкторології (В. О. Моляко, Є. О. Мілерян, Т. В. Кудрявцев, Т. М. Третяк, І. М. Біла та ін.).

3. Особливості мислення дітей дошкільного віку полягають в суттєвих вікових змінах цієї провідної функції, яка забезпечує формування здатності розв'язувати посильні задачі, адаптуватись до загальних умов життєдіяльності в предметно-ігрових, соціально-комунікативних та побутових сферах. Наочно-дійове мислення в ранньому дитинстві поступово набирає форм наочно-образного мислення; і в старшому дошкільному віці починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. Згідно з поглядами Ж. Піаже ми маємо можливість фіксу-

вати процес концептуалізації розумової діяльності, що сягає до започаткування операціонального мислення.

4. В цілому можна орієнтуватись на положення, які засвідчують, що процес розвитку мислення пов'язаний з переходом від в основному практичних наочно-дійових форм до наочно-образних та дискурсивних (словесно-логічних) вже на рівні старшого дошкільного віку. Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої розумової діяльності (навчанні), спеціально-організованих навчально-ігрових формах, які сприяють стимуляції уваги, дослідницької пізнавальної діяльності, проявам творчого пошуку, творчих розв'язань та творчого мислення в цілому.

Перспективами подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій щодо проявів творчого мислення старших дошкільників в умовах нових інформаційних ситуацій та засобів стимулювання творчої активності дітей, їх готовності до розв'язання творчих задач.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. О действенном и наглядно-образном представлении мира ребенком. *Хрестоматия по психологии мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 235–244.
2. Брушлинский А. В. *Психология мышления и проблемное обучение*. М.: Знание, 1983. С. 6–78.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Хрестоматия по психологии мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 490–514.
4. Гиренок Ф. И. *Клиповое сознание*. М.: Проспект, 2018. 256 с.
5. Джаджинс Р. *Искусство креативного мышления* / Род Джаджинс; пер. с англ. М.: Азбука Бизнес, 2018. 288 с.
6. Зеньковский В. В. Мышление у детей. *Психология детства*. М.: Академия, 1996. С. 239–264.
7. Клег Б. *Интенсивный курс по развитию творческого мышления*: Пер. с англ. / Б. Клег, П. Бич. М.: ООО «Издательство Астрель», 2004. 392 с.
8. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. К.: «Радянська школа», 1989. 608 с.
9. Костюк Г. С. *Проблеми психології мислення*. Наукові записки «Радянська психологічна наука за 40років» / за ред. Г. С. Костюка. К.: «Радянська школа», 1958. С. 137–225.

10. Костюк Г. С. Про психологію розуміння. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. К.: «Рад. школа», 1989. С. 251–300.
11. Медоуз Д. Х. *Азбука системного мышлення* / пер. с англ. под ред. Н. П. Тарасовой. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 343 с.
12. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления. *Вопросы психологии*, 2000. № 5. С. 136–141.
13. Моляко В. А. *Творческая конструкторология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
14. О'Коннор Дж., Макдермотт И. *Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем*. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.
15. *Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах* / под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1966. 300 с.
16. Пиаже Ж. Интуитивное (наглядное) мышление. *Хрестоматия по психологии мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 244–250.
17. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. *Хрестоматия по психологии мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 250–257.
18. Пушкин В. Н. *Некоторые проблемы современной психологии мышления*. М.: «Знание», 1971. 48 с.
19. Рубинштейн С. Л. Развитие мышления ребенка. *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2000. С. 343–380.
20. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко* / за заг. ред. В. О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.
21. Тихомиров О. К. Информационная и психологическая теории мышления. *Хрестоматия по психологии мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 149–152.
22. *Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология)*. М.: Канон +, 2004. 352 с.
23. Юлов В. Ф. *Мышление в контексте сознания*. М.: Академический Проект, 2005. 496 с.

Розділ 4.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НОВИХ ЗАДАЧ

(Н. М. Латини)

4.1. Психологічні аспекти становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку

Сьогодні творчість визначається невід'ємною складовою в усіх видах діяльності людини. Необхідність активізації творчої перетворювальної діяльності в умовах нових реалій суспільного розвитку обумовлює необхідність глибокої наукової розробки проблеми творчості.

Вчасно організувати творчу діяльність дітей та сприяти творчій самореалізації учнів є основною задачею освітньо-виховного процесу. Дослідження Л. С. Виготського, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, В. О. Моляко та інших видатних вчених свідчать про те, що творча діяльність є не лише передумовою ефективного засвоєння учнями нових знань, але й вважається умовою творчого перетворення уже наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості.

Молодший шкільний вік, згідно з періодизацією Д. Б. Ельконіна, охоплює період молодшого шкільного дитинства і перебуває на межі дитинства і підліткового віку. Молодші школярі ще зберігають багато дитячих якостей, проте вже поступово втрачають дитячу безпосередність в поведінці, формуються інші види мислення. В школі діти набувають не тільки нові знання і вміння, але й певний соціальний статус, дещо змінюються інтереси, цінності дитини, весь її життєвий устрій [15].

Розвиток творчого мислення в цей віковий період підпорядковується загальним закономірностям розвитку мисленнєвої діяльності. З початком навчання в школі мислення виходить в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним в системі інших психічних функцій, які під впливом мислення інтелектуалізуються і набувають довільного характеру [2].

Відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У дітей цього віку з'являються логічні розмірковування,

проте розмірковувати в гіпотетичному аспекті молодшим школярам ще досить складно [11]. Егоцентризм, властивий дітям дошкільного віку, поступово відходить, чому сприяють спільні ігри, проте повністю ще не зникає. Дітям цього віку властивий конкретний характер мислення і вони часто помиляються, прогножуючи результат. Тому, сформулювавши якусь гіпотезу, вони швидше за все заперечать нові факти, аніж змінять свою точку зору.

В кінці молодшого шкільного віку вже вимальовуються індивідуальні відмінності в мисленні: серед дітей виокремлюються групи «теоретиків» або «мислителів», які легко розв'язують учбові задачі в словесному аспекті, «практики», яким необхідна опора на наочність та практичні дії, і «художники», у яких яскраво виражене образне мислення [12].

В процесі навчання в молодших школярів починають формуватися наукові поняття, що є надзвичайно важливим в становленні словесно-логічного мислення. Здатність аналізувати інформацію, яка сприймається, передбачає вміння розкласти ціле на частини, виокремлювати шляхом порівняння загального і часткового, розрізнити суттєве і несуттєве в предметах і явищах. Оволодіння аналізом починається з вміння дитиною виокремлювати в предметах і явищах різноманітні властивості і ознаки. Як відомо, предмет можна розглядати з різних сторін, тому на передній план виступає та чи інша характерна риса чи властивість предмета. Вміння виокремлювати якості предмета вимагає від школярів певних мисленнєвих зусиль. Як правило, першокласники можуть виокремити з великої кількості властивостей предмету лише два-три. Поступово ця здатність вдосконалюється шляхом розширення кругозору дітей і ознайомлення з різноманітними аспектами дійсності [11]. Для розвитку цього вміння варто застосовувати прийом співставлення запропонованого предмета з іншим, якому властиві інші якості. З цією метою варто підбирати для порівняння різноманітні предмети і послідовно співставляти з ним початковий. Паралельно з оволодінням прийомом виокремлення властивостей шляхом порівняння різних предметів або явищ необхідно вводити поняття загальних і відмінних, суттєвих і несуттєвих ознак.

Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує здатність орієнтуватися в умовах задачі, планувати хід розв'язання, передбачати і оцінювати можливі варіанти розв'язку і т. д. Чим більше своїх дій

може передбачити дитина і чим ретельніше вона може співставити різні варіанти дій, тим успішніше вона зможе контролювати процес розв'язування задачі. Необхідність контролю і самоконтролю в учбовій діяльності, а також інші її особливості (словесний звіт, оцінка) створюють сприятливі умови для формування в учнів здатності до планування і виконання дій про себе, у внутрішньому плані [3].

Характеризуючи особливості мислення дітей молодшого шкільного віку, Л. С. Виготський відмічав, що вони ще недостатньо усвідомлюють власні мисленнєві операції і тому ще не в змозі повною мірою оволодіти ними. Учні в цьому віці ще малоздатні до внутрішнього спостереження, до інтроспекції й лише під впливом суперечностей і заперечень починають відстоювати свою думку в очах інших і починають більш чітко усвідомлювати власну думку, тобто шукати і розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, якими вони керуються, і спрямованість мисленнєвої діяльності. Намагаючись підтвердити свою думку перед іншими, учень починає підтверджувати її і для самого себе [2]. Так, учні в молодшому шкільному віці тільки починають оволодівати рефлексією, тобто здатністю розглядати і оцінювати власні дії, умінням аналізувати зміст і процес власної мисленнєвої діяльності. Здатність до рефлексії формується і розвивається у дітей при виконанні дій контролю і оцінки. Усвідомлення дитиною змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли вона вміє самотійно розповісти про свої дії, пояснити, що і для чого вона робить. Адже добре відомо: коли людина пояснює щось комусь іншому, то вона і сама краще починає розуміти те, що пояснює. Тому на початкових етапах навчання необхідно вимагати від дитини не тільки самотійного і правильного виконання завдання, але й розгорнутого словесного пояснення всіх здійснених операцій.

Формування довільності, внутрішнього плану дій і рефлексії створює, на думку В. В. Давидова, широкі можливості для розвитку у молодших школярів творчого мислення, особливо таких його складових як цілепокладання і прогнозування. Розвиток рефлексії значно підвищує результативність евристичного пошуку [3].

Іншим суттєвим фактором розвитку творчого мислення в цьому віці є уява. В молодших школярів цей процес має низку характерних ознак. Активізація уяви пов'язана зі значним розширенням соціального простору та об'єму інформації, яку сприймає дитина. Спочатку активізується відтворювальна уява, яка дозволяє в більш ранньому

дитинстві уявляти казкові образи, а потім і творча, завдяки якій створюються принципово нові образи [9].

Цей віковий період є сенситивним для розвитку фантазії, оскільки стримуючі фантазування соціальні фактори (залежність від суспільної думки, орієнтація на загальноприйняті зразки) поки що не набули для дітей такого значення, яке вони будуть мати в більш старшому віці. На думку Л. С. Виготського, саме в цей період встановлюються найбільш тісні зв'язки фантазії з мовномисленнєвими процесами, починає складатися нова функціональна система уяви [2]. Розвиток уяви визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення нових взаємозв'язків.

В дослідженні Е. Д. Телегіної та В. В. Гагай [14] було встановлено, що рівень розвитку образного і вербального компонентів творчого мислення в молодшому шкільному віці передусім визначається тим, якою мірою дитина володіє способами побудови образу уяви – комбінуванням, ймовірнісним прогнозуванням, аглютинацією, гіперболізацією. Як показали результати експерименту, для уяви молодших школярів характерною є низька кількісна продуктивність, слабка розробленість створюваних образів, залежність продуктів уяви від стимульних елементів та переважання реальних елементів над фантастичними. Все це не дозволяє учню продукувати велику кількість різноманітних і незвичайних ідей, що дещо негативно відображається на загальних показниках творчого мислення. Також в дослідженні було встановлено, що діти, які можуть побачити в невизначеному об'єкті велику кількість зорових образів і виразити їх в мові (з'єднати образ зі словом), проявляють велику продуктивність вербального творчого мислення. Вони з задоволенням фантазують, пропонують велику кількість різноманітних і нестандартних ідей у вербальній формі.

Розвиток творчого мислення в молодшому шкільному віці також пов'язаний з особливостями розвитку сприймання, пам'яті та уваги. На печатку молодшого шкільного віку сприймання недостатньо диференційоване і як наслідок дитина інколи плутає схожі за написанням букви і цифри, виділяє найбільш яскраві, виразні якості – здебільшого колір, форма та величина. Для більш детального аналізу якостей об'єктів, вчителю варто проводити з учнями спеціальну роботу з розвитку спостережливості [3].

Наприкінці молодшого шкільного віку з'являється синтезуюче сприймання. Розвиток інтелекту створює можливість встановлювати зв'язки між елементами того, що сприймається. Так, А. Біне і В. Штерн назвали стадію сприймання малюнка у віці 2–5 років стадією перераховування, а в 6–9 років – стадією опису. Пізніше, після 9–10 років, цілісний опис картини доповнюється логічним поясненням зображених на ній явищ і подій (стадія інтерпретації).

Результати проведеного Н. В. Медведевою експериментального дослідження дозволили визначити рівні сформованості спостережливості у дітей молодшого шкільного віку: найвищий рівень характеризується здатністю швидко визначати в предметах оточення істотні і характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв'язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності; високий рівень характеризується здатністю швидко визначати більшість істотних і характерних ознак предметів, їх взаємозв'язок з іншими предметами навколишнього світу, але таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження; середній рівень визначається тим, що діти, які продемонстрували такий рівень, звертають увагу на відсутність або наявність якої-небудь властивості предмета, виділяють його нові риси, але не можуть застосувати свої враження в конкретній ситуації, тобто таке пізнання нестійке та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження; низький рівень характеризується елементарною спостережливістю, учні помічають лише зовнішні риси об'єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв'язки [10].

Не зважаючи на те, що в цей віковий період велике значення має наочно-образне мислення, безпосереднє сприймання дитиною якоїсь інформації вже не заважає їй розмірковувати і робити правильні висновки. Як відомо, в молодшому шкільному віці характерним є добре розвинена механічна пам'ять. Дехто з дітей протягом всього навчання в початковій школі механічно заучує учбові тексти, що призводить до певних труднощів в середніх класах, коли матеріал стає складнішим і більшим за обсягом. Вдосконалення змістовної пам'яті в цьому віці дає можливість засвоїти досить широкий спектр раціональних способів запам'ятовування. Коли дитина осмислює учбовий матеріал, розуміє його, вона одночасно його і запам'ятовує. Так, інтелектуальна робота є в той же час і мнемічною діяльністю, мислення і змістовна пам'ять при цьому взаємопов'язані [9].

В творчому мисленні молодших школярів переважає образний компонент і учні намагаються побачити за словом, висловом предметне значення, наповнити образним змістом абстрактні слова. Виявлено взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого мислення молодших школярів та їх вмінням запам'ятовувати в великих обсягах факти, події, абстрактні символи, різні знаки та ін. І тут головним є не стільки здатність зберігати великі обсяги інформації, скільки спроможність її класифікувати, структурувати та систематизувати.

В молодшому шкільному віці розвивається уважність. Учні цього віку здатні концентрувати увагу на нецікавих діях, проте в них переважає мимовільна увага. Для них зовнішні враження – вагомий відволікаючий фактор, їм складно зосередитись на незрозумілому складному матеріалі. Уважність відзначається невеликими обсягами, низькою стійкістю, спостерігаються труднощі в переміщенні уваги з одного завдання на інше.

Переважання мимовільної уваги в цьому віці дозволяє учням реагувати на різноманітні зміни навколишньої дійсності, що розширює інформаційний обсяг, сприяє встановленню нових взаємозв'язків між предметами і явищами навколишнього світу, стимулюючи розвиток творчого мислення. В дослідженні О. І. Савенкова встановлено, що дітям з високим рівнем розвитку уваги легше сформулювати мету творчої діяльності і утримати її в процесі виконання творчого завдання. Концентрація уваги в молодших школярів з високим рівнем розвитку творчого мислення виявляється також у зацікавленості та детальному аналізі умови задачі та у вмінні успішно налаштуватись на сприйняття інформації, яка стосується до здійснюваної діяльності [13].

Розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів обумовлює виникнення їх «внутрішнього життя». З'являється змістовно-орієнтовне підґрунтя вчинку, що дозволяє більш чи менш адекватно оцінити майбутній вчинок з точки зору його результату і більш віддалених наслідків. Але в той же час це й емоційний момент, оскільки визначається особистісний зміст вчинку – його місце в системі відносин дитини з оточенням, можливі переживання з приводу зміни цих відносин. Змістовна орієнтація у власних діях стає важливим аспектом внутрішнього життя учня. В той же час вона виключає імпульсивність і безпосередність його поведінки. Завдяки цьому механізму втрачається дитяча безпосередність: учень роздумує, перш ніж діяти, починає приховувати свої переживання і сумніви [8].

Здійснений аналіз емоційно-вольової сфери в молодшому шкільному віці, проведений Е. Д. Телегіно та В. В. Гагай, дозволив дослідникам дійти висновку, що в якості важливого регулятора механізму творчого мислення учнів є пізнавальний інтерес, який, по-перше, здатний об'єднати емоції і волю дитини; по-друге, є спонукальним мотиваційним компонентом регуляції творчого мислення [14].

У дослідженні Т. О. Баришевої [1] виокремлено такі етапи творчого становлення особистості: 1) пробудження, накопичення сенсорного, емоційного, інтелектуального досвіду як підґрунтя творчості. Важливими в цей період є багатий інформаційний простір та стимуляція творчої діяльності; 2) наслідування, імітація, засвоєння еталонів творчої поведінки, технологій, засобів творчої діяльності. Головне на цьому етапі – засвоєння технологічного досвіду; 3) імплікації (зв'язки), перенос, використання набутих умінь в нових особистісно-значущих умовах, експериментування, пошук нових зв'язків і відношень, імпульс до розвитку позиції творця; 4) трансформація, перетворення досвіду згідно з індивідуальними особливостями, можливостями, потребами; 5) гармонізація психологічної структури креативності, індивідуалізація творчої діяльності, становлення творчої індивідуальності.

Для розвитку творчого мислення молодших школярів, як зазначає О. І. Кульчицька, ще продовжує відігравати значну роль ігрова діяльність. «Звичайно, що розквітом гри є дошкільний вік, однак і школяра не покидає бажання гратися, адже у грі він отримує можливість розслабитися та реалізувати своє бажання ствердити себе. У грі розвивається уява, утверджуються образи фантазії, виниклі ідеї, створюються продукти діяльності, які є для дитини емоційно привабливими. Саме у грі, особливо в пору дитинства, виявляються ті якості, що в майбутньому становитимуть основу професійності. Важливість гри полягає також у тому, що вона надає дитині можливість помріяти, проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості. Поступово, з віком, ці якості в багатьох людей згасають. А без творчості, дитячої безпосередності, ризику, відриву від шаблонного, звичного підходу, не може бути розвитку особистості» [5, с. 5].

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В. О. Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто

дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей [7].

Отже, молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Мислення молодших школярів стає більш логічним і організованим, ніж в дошкільному віці. Діти цього віку краще справляються з ієрархічною класифікацією, конкретне операціональне мислення дещо обмежене, тому що діти здатні до логічного осмислення суто конкретної інформації, яку можуть сприймати безпосередньо, їм ще важко оперувати абстрактними поняттями. У цьому віці збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності.

Розвиток творчого мислення учнів передбачає готовність до розв'язування ними нових задач, розширення спектру здібностей (пізнавальних, інтелектуальних, спеціальних) та прояви особистісних якостей (емоційність, сміливість, уява, фантазування, інтуїтивність тощо), які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності.

4.2. Особливості проявів творчого мислення молодших школярів у процесі розв'язування нових задач

В сучасних дослідженнях, здійснених під керівництвом В.О. Моляко, неодноразово зазначається, що необхідність адаптації до постійнозмінюваних реалій середовища з метою вирішення різноманітних завдань і самореалізації передбачає готовність до розв'язування різноманітних творчих задач. Вчений зазначає, що «саме через те, що йдеться про лабіринтну, хаотичну тією чи іншою мірою організації структури інформаційного простору, ми вважаємо однозначно необхідною саме творчу організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта» [10, с. 8].

Варто зазначити, що на сьогоднішній день спостерігається тенденція до подання інформації у вигляді схематичних, графічних зобра-

жень та залежностей, як найбільш економічних, наочних і змістовних. Графічні засоби подання інформації застосовуються в різних областях візуальної комунікації з метою прискорення її осмислення, активізації уваги, розуміння поставленої задачі та її розв'язання.

В психологічних дослідженнях, які певною мірою стосуються вивчення особливостей та закономірностей функціонування мислення учнів молодшого шкільного віку, особливу увагу приділяють наочності та зазначається ефективність її використання. Оскільки конструктивна та образотворча діяльність характеризується активним використанням наочності, то, на нашу думку, доцільним є дослідження особливостей творчого мислення в процесі розв'язування образотворчих задач (малювання) та задач на конструювання (побудова конструкції).

Особливості творчого мислення молодших школярів ми вивчали в процесі розв'язування нових задач. Ми використовували дві серії завдань: задачі на вільне конструювання (побудова конструкції) та образотворчі задачі (створення малюнку), де стимульним матеріалом були конструктор з геометричних фігур (квадрат, трикутник, круг) та графічні зображення геометричних фігур (квадрат, трикутник, круг). Досліджуваними були учні другого класу. Учням ставили завдання: «Що можна побудувати з цих фігур. Назви зображення» та «Намалюй малюнок, використовуючи зображені геометричні фігури. Назви зображення». При розв'язуванні конструктивних задач учні використовують лише геометричні фігури. При розв'язуванні образотворчих задач, до геометричних фігур учням потрібно щось домалювати.

Спираючись на методологічні положення процесу конструктивної творчості В. О. Моляко [7], відповідно до нашого дослідження процес розв'язування творчих задач можна представити перебігом наступних етапів:

1) *ознайомлення з умовою задачі* є початковим етапом виникнення задуму майбутньої конструкції чи малюнку;

2) *розуміння умови задачі* є етапом, на якому задані умови трансформуються в шукані і відповідно до цих умов здійснюється цілеспрямований пошук необхідної інформації;

3) формування *первинного задуму* здійснюється на основі теоретичного і практичного досвіду розв'язуючого задачу і характеризується появою образа-орієнтира, який ще не відзначається чітким уявленням про кінцевий розв'язок;

4) формування *остаточного задуму* є етапом, на якому здійснюється перехід від створених в образному плані задумів до практичного конструювання з геометричних форм чи домальовування до геометричних форм, що характеризується розвитком початкового образорієнтира в образ-проект, який вже передбачає загальні уявлення про кінцевий продукт діяльності;

5) *кінцевий розв'язок* – характеризується практичним втіленням конструктивного задуму.

В здійсненому дослідженні творчого мислення в процесі розв'язування молодшими школярами експериментальних задач було зафіксовано прояви трьох основних типів творчої активності учнів:

– *перший тип (зовнішньо-обумовлений)* – до цієї категорії увійшли учні, які при розв'язуванні задачі вибудовують свій задум шляхом аналогізування на основі зовнішніх характеристик наявних елементів конструктора, чи зображеної на малюнку фігури (форма, колір);

– *другий тип (внутрішньо-обумовлений)* – до цієї категорії ми віднесли учнів, які у процесі розв'язування задачі вибудовують свій задум шляхом аналогізування, на основі суб'єктивного досвіду розв'язуючого задачу. Вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією впливів на дитину із зовнішнього чи внутрішнього світу;

– *третій тип (комбінований)* – до цієї категорії увійшли учні, в яких формування задуму розв'язування задачі здійснюється шляхом комбінування на основі поєднання специфіки структури наявних елементів конструктора чи зображеної на малюнку фігури та мотиваційної сфери особистості.

Здійснений аналіз процесу розв'язування задач дозволив виокремити *основні підходи до формування задуму* дітей:

а) *структурний*, коли головним орієнтиром для побудови створюваної конструкції чи малюнку є геометрична фігура і створюється аналогічна з минулого досвіду конструкція чи малюнок за структурою;

б) *функціональний*, коли запропоновані геометричні фігури стають динамічними орієнтирами, учень, розв'язуючи задачу, виходить на оперування елементами, що служать аналогами функцій;

в) *структурно-функціональний*, коли конструкція чи малюнок створюється з урахуванням як структурних, так і функціональних ознак створюваного образу.

Як виявилось, в учнів молодшого шкільного віку в процесі розв'язування як образотворчих задач так і задач на конструювання, на першому ранговому місці є структурний підхід до формування задуму, коли конструкція чи малюнок створюється в результаті комбінування структурних ознак (74%) Це можуть бути конструкції, такі як «будинок» (поєднання квадрата і трикутника), чи, наприклад, зображення «сонечка» або «смайлика» тощо.

На другому ранговому місці перебуває структурно-функціональний підхід у створенні задуму розв'язку задачі, з орієнтацією не тільки на структуру (в нашому випадку геометричну форму), а й з урахуванням функціональних якостей створюваних об'єктів (20%). Прикладом такого підходу може бути малюнок «Свято у песика», на якому зображено песика з кулькою. Досліджувані запропоновані квадрати вдало поєднали лінією так, щоб вийшло зображення собаки, а окремі квадрати стали частинами її тіла. З метою втілення задуму «свято у песика» запропонована геометрична форма «квадрат» трансформується у кульку, яку тримає песик тощо.

На третьому ранговому місці функціональний підхід, оскільки найменшою виявилась кількість розв'язків, коли головним у створенні задуму майбутньої конструкції чи малюнку є функціональна ознака (6%). Прикладом функціонального підходу може бути малюнок досліджуваної Ш.М. «Кошеня». Безпосередньо форма трикутника була використана дослідницею лише на початковому етапі малювання – це носик у тварини, а далі інші трикутники досліджувані використовували як частину зображення. Потім для втілення задуму і естетичного оформлення дівчинка домалювала сонечко, хмарки, травичку і квіти.

Отримані результати свідчать про те, що учні молодшого шкільного віку при розв'язуванні задач здебільшого орієнтуються на структурні властивості об'єктів і рідко враховують при цьому їх функціональні властивості.

Учні молодших класів малюють, як правило, згідно з уявленнями про предмети і явища навколишнього світу і створення чуттєвого образу забезпечуються активізацією еталонів довготривалої візуальної пам'яті і перетворюючою діяльністю уяви, спрямованої на довільне відтворення образу (або даних минулого сенсорного досвіду). Основним змістом цієї діяльності є не стільки активізація минулого сприйняття, скільки його активне перетворення, яке призводить до

створення образу. Спрямованість і характер перетворень, що виникають при цьому в образній формі, обумовлюється суб'єктивними орієнтирами дитини, її інтересами, устремліннями, емоційно-образним ставленням до навколишнього світу.

Робота над образом створюваної конструкції чи малюнку передбачає такі мислительні операції як аналіз, синтез, порівняння, виявлення близьких та віддалених аналогій, комбінування структурних і функціональних ознак, тощо. На основі співставлення наявних знань із сприймаючою інформацією і реальним об'єктом відбувається пошук і прийняття рішення, вибір найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини на цей момент. Образ, що фіксує наслідок рішення (задуму), конструюється засобом візуального мислення з урахуванням вимог поставленого завдання. Під час створення задуму може відбуватися переорієнтація на більш значущі властивості і ознаки, тобто перекодування на «власну» мову. Такий процес може відбуватися за участю свідомості або здійснюватися автоматично (підсвідомо). Це зумовлено наявністю у пам'яті відповідних знань і умінь, які дитина набуває у процесі навчання і на основі власних вражень з навколишньої дійсності.

Аналіз розв'язування учнями запропонованих задач дозволив нам визначити три *рівні прояву творчого мислення молодших школярів: низький середній і високий.*

При розв'язуванні образотворчих задач низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю учнів до об'єктів сприйняття, побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх образів, спостерігається відсутність бажання експериментувати (кольором, лінією, формою тощо). В образно-асоціативному мисленні домінує проста аналогія. У своїх малюнках ці діти неадекватно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, пропорції. За малюнком важко впізнати, який саме об'єкт зображено. Створюється зображення типу «прапорець» (до трикутника домальована лінія), «палатка» (дещо розфарбований трикутник), «ніс пташки», «ковпак» тощо. В мисленні дітей спостерігаються здатність до створення досить простої аналогії за структурою.

При розв'язуванні задач на конструювання прояви низького рівня ми фіксували, що коли учень будував досить просту конструкцію з мало розробленим попереднім планом щодо майбутньої констру-

ції чи взагалі конструювання відбувається шляхом спроб і помилок. В основі першого рівня конструктивного мислення дітей лежить найпростіша мисленнева тенденція пошуку дуже близьких аналогів і протягом такого конструювання створюється проста конструкція шляхом поєднання декількох геометричних форм.

Середній рівень прояву творчого мислення в процесі розв'язування образотворчих задач характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами довкілля, спостерігається уявно-фантазійні прояви у створенні художнього образу. Такі діти у своїх малюнках частково правильно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, та його пропорції. Спостерігаються прояви стратегіальної тенденції аналогізування та комбінування. Прикладом може бути малюнок «дівчинка», зображення не схематичне, всі частини тіла відображено детально, задана фігура трикутника стає рожевим платтям, далі домальовується голова з очима, носом ротом, довгим волоссям, потім домальовуються руки і ноги в туфельках.

В процесі розв'язування конструктивних задач середній рівень прояву творчого мислення ми фіксували, коли відбувалася деталізація конструкції чи декілька простих конструкцій між собою були поєднані за змістом. В основі другого рівня конструктивного мислення мисленневі тенденції до пошуку аналогів та до комбінаторних дій. Протягом такого конструювання досліджувані намагаються створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається досить детальне поєднання елементів конструкції (будинок з вікнами, дверима, димоходом), або відбувається смислове поєднання декількох досить простих за побудовою конструкцій (створення сюжетної композиції).

Високий рівень творчого мислення молодшого школяра в процесі розв'язування образотворчих задач характеризується такими особистісними якостями учня, як відчуття краси, почуття радощів, захоплення, милування і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до образотворчої діяльності, потреба у самовираженні засобами образотворчого мистецтва, прагнення до гармонії у створенні образів. Такі діти активні, проявляють інтерес до явищ навколишнього світу і намагаються віднайти способи їх відображення у створюваному образі, мають дієву уяву, фантазію,

інтуїцію. У своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії адекватно відтворюють зовнішні контури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольорів.

В процесі розв'язування конструктивних задач високий рівень розвитку творчого мислення ми фіксували, коли створювалась конструкція з високим рівнем складності, із достатньою деталізацією, оригінальна й осмислена учнем. Завдяки такому конструюванню відбувається поєднання структур та функцій складових елементів. Як правило, учень конструює сюжетну композицію, в якій окремі конструкції відтворено досить детально і вони пов'язані між собою за змістом. Отже, мислення дітей, яких ми віднесли до третього рівня конструктивного мислення, скеровується тенденцією до пошуку аналогів, часом досить віддалених, та до комбінування.

Як свідчить низка сучасних досліджень, розв'язування творчих задач на основі системи КАРУС надає учням багато можливостей для творчого самовтілення, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо [10].

Важливою умовою розвитку творчого мислення молодших школярів є, як ми вважаємо, формування психологічної готовності до розв'язування нових задач. Зокрема, варто запропонувати задачі на конструювання, адже в процесі конструктивної діяльності в дитини з'являється можливість спробувати себе в чомусь, створюється можливість здійснювати пробні практичні дії з елементами конструктора, в результаті чого учень отримує продукт власної діяльності. При цьому відбувається активізація мислення, фантазії, стимуляція до творчих пошукових дій. З метою керування розвитком уяви і фантазування, узагальненням і конкретизацією образів, можна запропонувати геометричні форми, напівформи різного розміру та кольору. Практична діяльність з геометричними фігурами є важливим засобом розвитку наочно-дійового і наочно-образного мислення, тих типів мислення, які переважають у дітей молодшого шкільного віку. В процесі розв'язування конструктивних задач, де стимульним матеріалом є конструктор з геометричних форм, відбувається активне використання і закріплення набутих на уроках математики знань і умінь в нових умовах, відбувається формування вмінь перетворювати об'єкт згідно з заданими умовами, відповідно до функціональних властивостей і параметрів

об'єкту, впізнавати і виокремлювати геометричні фігури, відбувається формування елементарних навичок побудови [6].

Розв'язування задач на конструювання дозволяє розвинути в учнів навички управління власними діями, здійснення цілеспрямованих, а не випадкових і хаотичних спроб при розв'язуванні задач. Така особливість цього виду мисленнєвої діяльності полягає в тому, що предмети (елементи конструктора) можна брати в руки, маніпулювати ними, змінювати просторове їх розміщення. Оскільки, працюючи з предметами, дитині легше спостерігати за власними діями щодо їх зміни, то в цьому випадку легше управляти діями, припиняти практичні спроби, якщо їх результат не відповідає вимогам задачі, чи навпаки, допомагає довести спроби до кінця, до отримання певного результату, а не кинути її виконання, не дізнавшись результат.

Засоби активізації творчого мислення мають, з одного боку, спиратись на наявну суму знань у певній галузі, а з іншого – формувати зацікавленість та інтерес до творчого пошукового процесу, має сформуватись саме психологічна готовність до розв'язання творчих задач, стратегії творчої діяльності.

Для реалізації розвитку творчого мислення можна використати комплекс розвивальних вправ, який передбачає теоретичну та практичну частину. Теоретична частина полягає в ознайомленні із сутністю аналогізування, комбінювання, реконструювання. Практична частина передбачає розв'язування учнями задач на аналогізування, комбінювання, реконструювання. Враховуючи вік учнів, деякі завдання проводяться в ігровій формі, що викликає у них живий інтерес до діяльності, сприяє розвитку уяви та активізації фантазії. Також використовуються підказки, орієнтовні запитання, ілюстрації.

Як вже зазначалось вище, комплекс розвивальних творчих вправ передбачає три серії завдань: задачі на комбінювання, аналогізування та реконструювання. Перед тим, як учні приступлять до розв'язування творчих завдань, з ними необхідно провести бесіду, протягом якої пояснити сутність певної стратегії, продемонструвати застосування стратегії на конкретному прикладі. Далі учні самостійно в усній формі наводять приклади використання певної стратегіальної дії. Після цього учні приступають до розв'язування запропонованих завдань.

Комплекс розвивальних вправ, що передбачає завдання на аналогізування, комбінювання і реконструювання сприяє розвитку фантазу-

вання, уяви, більш ґрунтовному структурно-функціональному аналізу елементів конструктора, формуванню цілеспрямованих дій у процесі формування конструктивного задуму та розвитку конструктивного мислення учнів молодшого шкільного віку в цілому. Систематичне розв'язування творчих завдань з урахуванням певних мисленнєвих тенденцій та певних ускладнюючих умов дасть можливість учням молодшого шкільного віку підготуватися до творчої діяльності та до професійної творчої діяльності.

Висновки. Розвиток творчого мислення в цей віковий період підпорядковується загальним закономірностям розвитку мисленнєвої діяльності. Творче мислення молодших школярів ми досліджували як процес розв'язування ними нових конструктивних та образотворчих задач.

Процес побудови конструктивного та художнього образу складається з послідовних етапів, притаманних творчому процесу, які характеризуються тією чи іншою суб'єктивною перевагою у виборі прийомів мислення. Розробленість створюваного конструктивного образу (побудова конструкції з геометричних форм) та художнього образу (створення малюнку) залежить від розвитку таких властивостей мислення: швидкість виникнення асоціативних зв'язків та здатність створювати візуальні образи шляхом аналогізування, комбінування та реконструювання.

Процес формування задуму розв'язування творчої задачі має такі етапи: 1) вивчення умови задачі, актуалізація наявних знань і вмінь та створення первинного задуму у формі образу-орієнтира; 2) розвиток задуму відбувається в ході конструювання чи малювання та характеризується більшою конкретизацією та розвитком образу-орієнтира, вибудовується образ-проект; 3) співвіднесення образу-проекту з прогнозованим розв'язком; 4) побудова остаточного задуму – образу-рішення – шляхом реалізації відповідної стратегіальної тенденції. Виникнення і розвиток образу-орієнтиру в образ-рішення обумовлюється специфікою стимульного матеріалу, заданого в умові задачі, суб'єктивним досвідом учня, його мотиваційною сферою.

Ми визначили три рівні прояву творчого мислення молодших школярів: низький середній і високий. *Низький рівень* відображає слабку емоційність, яка характеризується побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх і конструктив-

них образів, спостерігається відсутність бажання експериментувати (кольором, лінією, формою тощо). В мисленні таких учнів домінує проста аналогія. *Середній рівень* характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами навколишнього світу, спостерігаються уявно-фантазійні прояви у створенні художнього образу, проявляється детальність у побудові конструкції або створенні конструкції поєднуються в сюжетну композицію. Такі діти у своїх роботах досить правильно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, та його пропорції. Спостерігаються прояви стратегіальної тенденції аналогізування та комбінування. *Високий рівень* творчого мислення молодшого школяра характеризується такими особистісними якостями учня, як захоплення процесом конструювання чи малювання, емоційне реагування на різноманітні вияви навколишнього світу. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до творчої діяльності, прагнення до гармонії у відтворенні образів. Ці діти образно мислять, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію. У своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії адекватно відтворюють зовнішні контури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольору створюваного об'єкта, оригінально komponують, творчо реалізують художньо-образне рішення, у роботі самостійні. Спостерігаються прояви стратегіальної тенденції комбінування та аналогізування.

Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості. Вчитель (дорослий) має забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі конструювання і малювання (спостереження, спонукання до фантазування, вигадкування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышева Т. А. *Креативность. Диагностика и развитие*. М.: РГБ, 2006.
2. Виготський Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. М.: Педагогика, 1978. С. 180–205.
4. Доналдсон М. *Интеллектуальная деятельность детей*: пер. с англ. / Под ред. В. И. Лубовского. М.: Педагогика, 1985. 192 с.
5. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку. *Обдарована дитина*, 1999. № 1. С. 2–6.
6. Латиш Н. М. Психологічні аспекти активізації конструктивного мислення молодших школярів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Вид-во «Фенікс», 2011. Т. XII: Психологія творчості, Вип. 13. С. 271–278.
7. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
8. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. *Вестник МГУ. Сер.14: Психология*, 1988. С. 16.
9. Обухова Л. Ф. *Возрастная психология*. М.: Российское педагогическое общество, 1996.
10. *Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності*: монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. К., 2015. 144 с.
11. *Психологическое развитие младших школьников* / Под ред. Давыдова В. В. М., 1990.
12. Симановский А. Э. *Развитие творческого мышления детей*. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1996.
13. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде. *Развитие личности*, 2002. № 3. С. 113–146.
14. Телегина Э. Д., Гагай В. В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников. *Мир психологии*, 2003. № 2. С. 233–245.
15. Эльконин Д. Б. *Психология обучения младшего школьника*. М., 1974.

Розділ 5.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ (Т. М. Третяк)

5.1. Творче мислення як процес побудови нового образу

У період старшого шкільного віку особливої актуальності набуває вирішення проблеми побудови учнем позитивної, адекватної Я – концепції, а отже, і Я – образу, на основі якого він формує свої стосунки з іншими людьми, взагалі свою діяльність у соціумі. Рівень адекватності прийнятого людиною Я – образу виявляє прояв феномену її розуміння себе, свого місця в навколишньому світі, власної готовності до вирішення актуальних задач, тобто Я-концепція (інтегральний Я – образ) залежить від розвиненості її творчого мислення.

Є поняття творчості в широкому розумінні цього слова і у вузькому. В широкому розумінні – це творчість природи. Так, Я. О. Пономарьов стверджував, що «в основу вихідного визначення творчості доцільно вкладати його найбільш широке розуміння. У такому випадку варто визнати, що творчість властива і неживій природі, і живій до виникнення людини, і людині, і суспільству. Творчість – необхідна умова розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості. Творчість людини – лише одна із таких форм» [12, 43].

Творчість у вузькому розумінні – це творча діяльність людини. Творчою діяльністю вважають таку діяльність, результатом якої є продукт, що характеризується об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю. За визначенням А. Г. Спіркіна «творчість – це духовна діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури» [13, 193]. Брушлінський А. В. вважав, що духовність є важливою складовою психіки людини. При цьому він наголошував на тому, що духовне – «це не надпсихічне, а різні якості психічного як найважливішого атрибута суб'єкта» [3, 601].

Зінченко В. П. наголошував, що свідомість «перебуває не стільки в індивіді, скільки між індивідами. Звичайно ж, свідомість – це властивість індивіда, але не меншою, якщо не більшою мірою вона є властивість і характеристика між- і надіндивідних чи трансперсональних відносин» [4, 21]. Він називав духовністю «пошук, практичну діяльність, досвід, за допомогою яких суб'єкт здійснює в самому собі перетворення, необхідні для досягнення істини, для самовизначення. Точніше, духовність – духовно-практична діяльність щодо самотворення, самовизначення, духовного зростання людини» [5, 86].

На думку В. В. Знакова, духовність є системним феноменом. Її варто розглядати як трикомпонентне психічне утворення, виникнення якого має метаперсональні, діяльнісні і духовно-практичні основи. «Способи вирішення суперечностей, конфліктів як міра проявів активності, самореалізації, інтегративності конкретних властивостей особистості, визначають ті індивідуально-неповторні якості людини, в яких вона виражає себе саме як суб'єкт – діяльності, спілкування, споглядання, осягнення і т. ін. У такі моменти в її особистісних знаннях, індивідуальному досвіді саморозвитку з'являється дещо більше, ніж «приземлений» образ, модель зовнішніх подій: виникає їх внутрішній смисл – психологічна основа формування духовної сутності того, що стало предметом інтелектуальної і моральної рефлексії суб'єкта» [6, 30].

А отже, творчість насамперед є інструментом духовності як здатності особистості розв'язувати актуальні задачі в системі координат простих норм моралі – в цьому і полягає головна генералізуюча функція творчості, оскільки знаходження адекватного розв'язку задачі морального характеру може бути дуже складним і потребувати значних творчих зусиль, які передбачають не лише пошук більш чи менш віддаленого аналогу, а й використання комбінаторних дій високого рівня складності чи побудову задуму розв'язку на основі реконструювання (пошуку антипода).

Щодо поняття «системність» то в першому розумінні вона ототожнюється з об'єктивною властивістю дійсності, а отже, системність – об'єктивно-діалектична властивість всього суцього. Системність також розглядається і як знання про системи різної природи, набуті й заінтегровані людьми, що реалізуються як системний підхід.

Під терміном «система» розуміється певний порядок розташування частин у їх взаємозв'язку. На основі поняття «система» вибу-

довано методологічний підхід у науці розглядати досліджуваний об'єкт у взаємозв'язку з іншими об'єктами, а отже, і системний метод пізнання. А. М. Авер'янов так охарактеризував принцип системності. Ґрунтуючись на ідеях цілісності і відносної незалежності об'єктів, досліджуваний об'єкт як система визначається: елементним складом, структурою як формою взаємозв'язку елементів, функціями елементів і цілого, єдністю внутрішнього і зовнішнього середовища системи, законами розвитку системи і її складових.

На основі принципу системності реалізується системний підхід – загальнонауковий підхід до досліджуваних об'єктів, який спрямований на дослідження широкого спектру взаємозв'язків складного об'єкта і поєднання їх у єдиний образ – уявлення [1].

Системним вважають таке мислення, рівень розвитку якого дозволяє максимально ефективно: розглядати елементи навколишнього світу як системи у їх взаємозв'язку і розвитку; здійснювати структурно-функціональний аналіз сприйманої інформації, в т. ч. прихованих властивостей об'єктів на всіх етапах процесу розв'язування задачі, знаходити прогностично необхідну інформацію для вирішення актуальної проблеми. Системна організація мисленнєвої діяльності проявляється в функціонуванні стратегій на кожному з етапів процесу розв'язування задачі. За визначенням В. О. Моляко стратегія є програмою дій (задачно і особистісно обумовлених), спрямованих на знаходження розв'язку задачі. В. О. Моляко розроблена система КАРУС, діагностичний і розвиваючий потенціал якої є загальноновизнаним як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями [8].

Згідно із концепцією, розробленою Д. Б. Богоявленською, одиницею системного аналізу творчості варто вважати інтелектуальну активність – інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відображає взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності. При цьому виокремлюються три рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, емпіричний та креативний [2].

Якщо творче мислення розглядати як процес розв'язування творчої задачі, то варто мати на увазі, що найважливішим і найскладнішим етапом структури цього процесу є помічення суперечності, певної невідповідності в актуальній інформації, яка складає основу задачної ситуації. Ця нова похідна від сприйнятої інформації створює базу для формулювання умови задачі.

Формулювання умови задачі – це другий етап структури процесу розв’язування творчої задачі. Нерідко людина отримує вже готову умову задачі, треба тільки її розв’язати. Однак мисленнєвий процес, спрямований на розв’язування задачі, розпочинається з вивчення, розуміння її умови. При цьому стартові початкові умови задачі залежно від інформаційного потенціалу того, хто розв’язує задачу, трансформуються в шукані умови, набуваючи, так би мовити, ще й особистісного «зabarвлення». Адекватність формулювання шуканих умов задачі визначається тим, наскільки повним є обсяг інформації, прогностично необхідної для її розв’язання, в т. ч. – інструментальних знань і умінь. Мотиваційна спрямованість особистості також здійснює значний вплив на вектор формулювання шуканих умов, задіюються особистісно значущі інформаційні структури – свого роду «домінанти», «резонатори», які і спрямовують мисленнєву діяльність на етапі формулювання умови задачі.

Наступний етап – розробка задуму розв’язування задачі. В процесі побудови шуканої конструкції реалізуються ті базові принципи, за якими створюється нове в природі. Наприклад, є дерева, листя яких дуже схоже за формою (скажімо, вишня і слива), а от листя дуба і клена вже важко назвати близькими аналогами, а хвоя сосни чи ялини – скоріше антипод, аніж дуже віддалений аналог. Тож у природі нове створюється на основі принципу аналогізування і принципу антипода (реконструювання). У природі нове будується також шляхом зміни параметрів, з’єднання і роз’єднання об’єктів, тобто має місце комбінування. Ці основні принципи складають також основу творчого інструментарію людини в процесі розробки задумів розв’язання задач щодо різних сфер творчої діяльності.

При формуванні задуму актуалізуються знання з минулого досвіду людини, обирається інформація, яка найбільш відповідає вимогам задачі. Потім ці актуалізовані образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх характеристик вимогам задачі. При цьому трансформація реалізується на основі аналогізування, комбінування, реконструювання.

Завершальний етап – матеріалізація задуму створеної конструкції. Залежно від сфери творчої діяльності задум може матеріалізуватись у кресленні, металі, картині, поезії чи прозі і т. ін. Зрозуміло, що етапи творчого процесу виділяються умовно, адже, в дійсності ці етапи можуть бути поєднані, здійснюватись паралельно, одночасно.

О. М. Матюшкін стверджував, що для когнітивного розвитку дитини завдання педагогіки полягає у вивченні способів формування інтелектуальних дій і способів створення умов, що забезпечують ефективне засвоєння знань і розвиток творчого мислення. При цьому психологія досліджує мислення як процес знаходження невідомих, нових законів і способів дії в проблемних ситуаціях [7].

У старшому шкільному віці учень постає перед необхідністю розв'язання цілого спектру актуальних задач, пов'язаних із: засвоєнням нових знань в екстремальних умовах у процесі навчання в школі та на позакласних заняттях; вирішення творчих задач соціального змісту в процесі його спілкування з однолітками, педагогами, батьками та ін.; напрацюванням якомога повнішого власного творчого інструментарію щодо успішної взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом; формуванням якомога адекватнішої індивідуальної картини світу, адже саме від цього залежить значною мірою те, наскільки старшокласник буде готовим до професійного самовизначення, наскільки впевнено і зважено зможе підійти до знаходження свого місця в дорослому житті, успішно адаптуватись у суспільній реальності.

Так, В. М. М'ясищев наголошував, що самосвідомість особистості визначається двома складовими: здатністю об'єктивно відображати реальність в актуальному, минулому і передбачати майбутнє, а також адекватною самооцінкою [10]. Зрозуміло, що основою адекватного функціонування цих складових є готовність особистості до розв'язування різного роду творчих задач у процесі взаємодії з реаліями зовнішнього світу та становлення власної саморефлексії. А отже, саме від рівня сформованості цієї стратегічної, базової готовності залежить успішність формування Я-концепції як внутрішньої сутності індивіда. Це твердження набуває особливої актуальності, коли йдеться про становлення Я-концепції старшокласника, що здійснюється у процесі соціальної взаємодії школяра в освітньому середовищі загальноосвітньої школи, позашкільного закладу освіти, функції якої полягають в утвердженні в самосвідомості учня, так би мовити, «своїх координат» у соціальному, інформаційному просторі: якими вони є насправді, якими вони мають бути для забезпечення успішного життя в соціумі; як сформувати свою готовність до досягнення «бажаних координат адекватності і успішності».

Варто зауважити, що Я-концепція саме обдарованих старшокласників може характеризуватись значною парадоксальністю. Так,

в пошуках психолого-педагогічних засобів формування позитивної Я-концепції у обдарованих старшокласників І. П. Ордіна, досліджуючи психологічні особливості Я-концепції обдарованих старшокласників, встановила домінування в ній негативних когнітивних (несформованість особистісної рефлексії, саморефлексії), емоційно-оціночних (самозвинувачення, низький рівень упевненості в собі) та конативних (зовнішній локус контролю, несформованість вольової саморегуляції) показників, що гальмують процеси самоактуалізації [11].

Проблема інтелектуального розвитку старшокласника, на думку М. О. Холодної, полягає «не тільки в формуванні системи знань, умінь і навичок або розвитку теоретичного мислення, а насамперед у збагаченні індивідуального ментального (розумового) розвитку особистості, яке слугує психологічною основою її інтелектуального зростання» [14, 205]. Тому вона пропонує такі характеристики типу репрезентації об'єктивної реальності: широта розумового кругозору; гнучкість та багатоваріантність того, що відбувається; готовність до сприйняття незвичайної суперечливої інформації; вміння осмислювати реальність одночасно в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків): орієнтація на виокремлення суттєвих, об'єктивно значущих аспектів; схильність мислити в категоріях імовірного в рамках ментальної категорії «якби» (на протипагу ігнорування існування «неможливих» подій); здатність мисленнєво бачити окреме явище в контексті його цілісних зв'язків з множиною інших явищ [14, 206]. А сама сутність проблеми інтелектуального виховання учня полягає в тому, що «кожен учень потребує створення умов, які сприяють його інтелектуальному зростанню за рахунок максимально можливого збагачення ментального досвіду» [14, 201].

До того ж за сучасних умов дуже актуальною стає проблема неоднозначності впливів Інтернет-середовища на особистість. Адже інформаційні можливості Інтернет-простору, не лише розширюють масштаб реалізації творчого потенціалу особистості, але й обумовлюють її самореалізацію в нерозривному зв'язку з Інтернетом і часом у напрямку вектора девіантності.

Доречно зазначити, що в процесі взаємодії людини з Інтернет-середовищем здійснюється вплив на рівень системної організації так званого «будівельного матеріалу», з якого створюватимуться нові конструкції, нові розв'язки актуальних задач, а отже і на формування

картини світу користувача Інтернету – на рівень її адекватності. Адже саме адекватність картини світу особистості обумовлює значною мірою її психологічну готовність до розв’язування творчих задач.

Розв’язування людиною задач у процесі взаємодії з навколишнім світом – це розв’язування задач в т.ч. і на вільне конструювання, тобто на довизначення вихідних умов задачі. А отже, процес мислення у цьому випадку характеризується необхідністю домінування саме структурно-функціонального конструювання. Це забезпечить адекватність шуканих розв’язків, оскільки при структурно-функціональному конструюванні обов’язково враховуються всі структурні і функціональні властивості взаємодіючих інформаційних структур.

Тому, можна говорити про необхідність функціонування стратегії адекватного структурно-функціонального аналізу сприйнятої людиною інформації – основи такої важливої якості особистості, як відповідальність.

Тривала, неконтрольована взаємодія людини з Інтернет-середовищем може призвести до порушення функціонування цієї стратегії адекватного структурно-функціонального аналізу інформації, а отже і здатності до структурно-функціонального конструювання розв’язків різного роду творчих задач, а в підсумку – і до безвідповідальності у прийнятті рішень.

Встановлено типологію задач за рівнем їх творчості. Перший тип характеризується тим, що людина самотійно: помічає інформаційну суперечність, формулює умову задачі, розробляє задум розв’язку, здійснює його матеріалізацію. Другий тип – людина самотійно формулює умову задачі, розробляє задум її розв’язку і здійснює його матеріалізацію. Третій тип – людина самотійно розробляє задум розв’язання задачі і здійснює його матеріалізацію. Четвертий тип – людина здійснює матеріалізацію задуму, розробленого іншими людьми.

Сформульовано основну психологічну передумову діяльності загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів освіти щодо розвитку творчого мислення учнів – навчально-виховна робота має ґрунтуватись на розв’язуванні учнями творчих задач першого, другого і третього типу під час уроків, виховних і позашкільних занять.

А, отже, методичні засоби дослідження проявів творчого мислення старшокласників за умов інформаційних ускладнень мають фіксувати показники співвідношення: 1) структурного, функціонального

та структурно-функціонального характеру конструювання нового образу; аналогізування, комбінування, реконструювання в процесі побудови задуму розв'язання задачі; 2) системної організації базових інформаційних структур, що складають основу образно-понятійного потенціалу особистості та її творчого інструментарію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянов А. Н. *Системное познание мира. Методологические проблемы*. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
2. Богоявленская Д. Б. *Психология творческих способностей*. М.: Академия, 2002. 320 с.
3. Брушлинский А. В. *Избр. психол. труды*. М.: ИП РАН, 2006.
4. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания. *Вопросы психологии*, 1991. № 2. С. 15–37.
5. Зинченко В. П. Деятельность. Знание. Духовность. *Высшее образование в России*, 2003. № 5. С. 81–91.
6. Знаков В. В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности. *Вопросы психологии*. 2018. № 4. С. 20–32.
7. Матюшкин А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика, 1972.
8. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
9. Моляко В. О. Футурологічна методологія Г. С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності (І). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т XII. Психологія творчості. Вип. 25. С. 6–15.
10. Мясущев В. Н. *Психология отношений. Избранные психологические труды*. Москва, Воронеж, 1995. 356 с.
11. Ордина И. П. *Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников*: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 193 с.
12. Пономарев Я. А. *Психология творения*. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
13. Спиркин А. Г. *Сознание и самосознание*. М.: Политиздат, 1972.
14. Холодная М. А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. СПб., 2002. 264 с.

5.2. Трансформація образу в процесі розв'язування творчих задач старшокласниками

Життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування задач. Недаремно в поезії Л. Костенко є такі слова: «І все на світі треба пережити, і кожен фініш – це по-суті, старт». Адже, дійсно розв'язок чергової задачі є стартовим майданчиком для людини, щоб вирішити нові актуальні проблеми. Саме від рівня психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач залежить, як її психологічне здоров'я і добробут, так і могутність і конкурентоздатність країни. Сучасна вітчизняна наука має насамперед розв'язувати проблеми щодо різних сфер діяльності суспільства. Її розвиток, як і розвиток самого суспільства, здійснюватиметься по мірі вирішення науково-технічних, соціально-економічних, соціально-психологічних проблем. Тому розв'язування такого стратегічного завдання, як оптимізація психологічного стану суспільства, пов'язане з необхідністю забезпечення розвитку творчого мислення його громадян різних вікових груп. Особливо актуальними є дослідження і розвиток творчої мисленнєвої діяльності учнів старшого шкільного віку, для яких є дуже важливими створення адекватного власного образу «Я», а також успішність професійної реалізованості в майбутньому.

Аналізуючи процеси стратегіального мислення, В. О. Моляко в якості стартових детермінант розв'язування задач виділяє три основні складові: «реакції на нове (умова задачі)»; «інтуїтивний прогноз асиміляції цього нового (принципова успішність чи неуспішність розв'язання даної задачі, проблеми)»; «підключення системи дій, прийомів, умінь доведення в конкретних умовах» [5,14].

При цьому «стратегія вибудовує в своєрідному хаосі образів і понять траєкторію відтворення відповіді – мисленнєвого пошуку розв'язку у вигляді тієї чи іншої конструкції» [5, 14–15]. Він розробив таку загальну схему трансформації виникаючих при конструюванні образів:

– задача (проблема), якщо її умова містить кванти системи знань, якими володіє суб'єкт, що розв'язує задачу, то їх асоціативний аналіз певним чином детермінує праобраз, що проникає в сферу свідомості в контурах різної визначеності і чіткості;

– прообраз, ніби свого роду образно-понятійна детермінанта, актуалізуюча асоціативно найближчі інформаційні поля, сприяє виокремленню з них найбільш адекватного, певною мірою конкретного прообразу ще поки гіпотетичного впізнавання, декодування нового об'єкта;

– прообраз (за необхідності) може стимулювати появу інших прообразів, найбільш адекватний із яких може стати образом-орієнтиром, протягом певного часу визначаючим сутність нової інформації, аж доки цей чи інший прообраз не набере статусу провідного образу, який і трансформується в образ-проект (задум, гіпотезу);

– образ-проект вже відповідно трансформується в образ-розв'язок (певну конструкцію), що можна вважати кінцевим продуктом відтворення в процесі знаходження шуканого розв'язку задачі [5, 15].

Б. Ф. Ломов наголошував, що психічне варто розуміти «у тій множині зовнішніх і внутрішніх співвідношень, в яких воно існує як ціле» [3, 88]. Вперше сформульований ним принцип системності ґрунтується на вивченні психіки як цілого, властивості якого не визначаються властивостями окремих його структур [4].

Розглядаючи психіку як феномен взаємодії людини із своїм світом (зовнішнім і внутрішнім), філософія вважає цілісність властивістю об'єктів як сукупності елементів, що характеризуються строгою організацією структурування і функціонування [7]. А, отже, одвічна проблема психології «що варто розглядати за ціле у психологічному пізнанні» має аналізуватись у системі координат регуляції активності в діаді «людина – середовище» [1], а також трансформації взаємодії з середовищем [6].

Процес взаємодії людини зі світом об'єктів, людей, з самою собою ґрунтується на розв'язуванні задач, пов'язаних із цією взаємодією і спрямованих на адаптацію людини до наявних умов буття. Причому вирішення значної частини цих задач має за основу побудову образу.

Так, наприклад, створення цілісного образу людини як носія психічного нині є одним з пріоритетних завдань сучасної психологічної науки [2]. Багатовекторністю і разом з тим системністю мають характеризуватись теоретичні моделі, які мають описувати психічну реальність, що дозволяло б вирішувати задачу узагальнення психологічних знань [9]. До того ж, на думку А. В. Юревича, організація сучасного психологічного знання визначається насамперед потребами

суб'єкта, який пізнає реальність і прагне побудувати адекватний образ досліджуваних об'єктів [10].

З метою дослідження трансформації образу в процесі розв'язування старшокласниками творчих задач було реалізовано задачі на вільне конструювання. Варто зазначити, що розв'язування задач на вільне конструювання певною мірою аналогічне придумуванню твору на вільну тему, оскільки умова задачі формулюється не жорстко, задані в ній елементи конструювання є в ролі аналогів різного роду об'єктів.

Однак, при реалізації такого типу завдань в якості експериментальних треба дотримуватись відповідної обережності, оскільки вони є проєктивним методичним засобом.

Учням пропонувалось сконструювати щось (бажано корисне) з конструктора, до складу якого входять: 12 канцелярських скріпок, 6 кнопок, 2 односторонні шпильки, 1 лезо безпечної бритви, 4 олівці, 1 канцелярська гумка, 2 аркуші паперу (210*297 мм), 60 см гнучкого дроту.

Вирішення задачі здійснюється без опори на реальні об'єкти, досліджувані оперують образами цих об'єктів, наявними в їх пам'яті. Після того, як учень виконав поставлене завдання, його запитували: чому він створив саме таку конструкцію. Відповідно до інструкції досліджуваній мав придумати і написати назви кожної із придуманих і зображених ним конструкцій. Важливо, що структурні і функціональні характеристики елементів конструктора добре відомі кожній людині незалежно від віку.

У якості додаткових завдань досліджуваним пропонувалось придумати хоку (завдання № 1) і закінчити 10 незакінчених речень (завдання № 2), метою чого було прослідкувати, чи впливатимуть образи, актуалізовані при виконанні перших двох завдань на конструювання образів-розв'язків при розв'язуванні завдання № 3 «Канцелярський конструктор». До того ж інформація, задіяна при вирішенні додаткових задач, дозволила б зробити певні висновки щодо мотиваційної сфери досліджуваного, рівня розвитку його творчого інструментарію. Як зразки написання хоку, зачитувались кілька хоку, автором яких є Мацуо Басьо. Стимульні слова до завдання № 1: а) вечір, гілка, птах; б) хмари, місяць, гілка; в) зерна, сльози, дорога.

Досліджувані – учні одинадцятих класів медичної гімназії № 33 м. Києва (34 чол.).

В процесі роботи над задачею досліджувані створювали задуми конструкцій за такими сферами спрямованості: предмети із сфери побуту (82,3%), іграшки (17,7%). При цьому конструкції розроблялись шляхом структурного, функціонального або структурно-функціонального конструювання.

В їх доробку не було моделювання з елементів заданого конструктора якихось аналогів об'єктів живої природи (тварин, рослин), технічного забезпечення і т. ін., як це має місце при виконанні цього експериментального завдання молодшими школярами чи підлітками.

Структурне конструювання здійснюється шляхом оперування структурними характеристиками елементів конструктора. Наприклад, циркуль із олівців і дроту; квітка з паперу, шпильки та гнучкого дроту; яблуко з олівців (контур), леза і скріпки. Як приклад прояву структурного аналогізування, можна назвати запропонований ученицею важіль із олівця і гумки.

До сфери «Іграшки» належить діюча модель «стрілокноп» (із скріпок, кнопок, дроту і шпильки) – стріляє кнопками (для розваг): шпилькою натискаєм на кнопки і вони вилітають.

Значно рідше старшокласники реалізують при вирішенні цього експериментального завдання функціональне конструювання. Щоб створити конструкцію шляхом функціонального конструювання, варто здійснити аналіз функціональних особливостей елементів конструювання. Саме у такий спосіб досліджуваний розробив електрокип'ятильник із леза і дроту.

При структурно-функціональному конструюванні розв'язування задачі здійснюється на основі врахування адекватних співвідношень і структурних, і функціональних властивостей об'єктів. У підсумку отримуємо конструкції, які певною мірою можна використовувати, наприклад, у побуті.

Так, намагаючись сконструювати щось бажано корисне, досліджувані пропонують підставку для чашки із скріпок та двох кнопок; гумку як підставку для безпечного леза; рамку з паперу, чотирьох скріпок, чотирьох кнопок та гнучкого дроту. Шляхом структурно-функціонального конструювання також розроблені: пристрій для різання паперу з трьох скріпок, двох шпильок, леза і дроту; пристрій для заточування олівців; підставка під олівці (4 олівці, гумка, гнучкий дріт); сережки з леза і розігнутої скріпки: паперова корона з викорис-

танням дроту, шпильок і кнопок; тримач для столового приладдя із дроту і скріпок.

Як приклад прояву стратегії комбінування аналогів, можна назвати конструкцію «Картина»: дерево (олівець), листя (гумка), хмарки (кнопки), рамочка (скріпки). Комбінування реалізоване і в наступному варіанті розв'язку: «Беремо два аркуші паперу. Скріплюємо їх кнопками і малюємо вже на великому папері. Чому? Тому що багато людей люблять малювати» (досліджувана М. В.).

Так за підсумками виконання завдання учениця намалювала серію літаків та кораблів і дала таке пояснення: «тому що з паперу я вмію робити тільки кораблики і літаки». Із скріпок вона сконструювала квітку і написала в своєму коментарі, що хоче мати свій сад. Інша досліджувана шляхом структурного конструювання зобразила гаманець із паперу, гнучкого дроту, скріпок і шпильки, тому що «обожаю гаманці». А ще одна школярка змодельовала конструкцію будинку, тому що «хоче додому».

Отже, «центри кристалізації» для образів-орієнтирів шуканих конструкцій учні знаходять у своєму життєвому досвіді. Однак, не лише проєкція власного досвіду знаходить відображення при розв'язуванні досліджуваними задач на вільне конструювання. На процес трансформації початкових умов їх розв'язування в шукані умови можуть суттєво впливати мотиви творчого мислення школярів, а саме феномен психічного мутагенезу, обґрунтований в працях П. В. Симонова [8].

Адже, сила емоції (зокрема, це може бути інтенсивність інтересу людини до розв'язування заданої задачі), на фоні якої відбувається вирішення задачі, прямо пропорційна силі і якості актуальної потреби, яка викликає емоційне збудження, і обернено пропорційна можливості реалізації потреби, що залежить від обсягу дефіциту прогностично необхідної інформації для успішного розв'язання цієї задачі, тобто різниці між інформацією про засоби, прогностично необхідні для задоволення потреби, і тієї інформації про засоби, які є наявними у суб'єкта тут і зараз. У цьому випадку маються на увазі: його обізнаність щодо актуальної сфери знань, належний рівень розвитку творчого інструментарію, однак, крім інформаційних, важливими є також відповідні енергетичні і часові ресурси.

А отже, необхідною умовою успішного розвитку творчого мислення учнів у процесі розв'язування задач є наявність у них прогностично

необхідної інформації для вирішення таких задач. Це має обов'язково враховуватись при організації навчально-виховного процесу в різного роду закладах освіти.

Здавалося б, який може бути зв'язок між розв'язуванням кардинально різних задач: конструювання хоку і речень передбачає оперування семантичними образами, а виконання завдання «Канцелярський конструктор» – графічними. Однак, і в першому, і в другому випадку маємо справу з функціонуванням домінуючих прообразів, образів-орієнтирів, які визначають вектор розв'язування актуальної задачі і певним чином інтенсифікують інформацію, важливу для розв'язування цієї задачі. Для цього добираються більш чи менш віддалені аналоги, аналізуються їх структурні і функціональні характеристики, оцінюється відповідність вимогам задачі, а отже, шуканим елементам конструкції, залучаються необхідні комбінаторні дії з метою належного доведення наявних інформаційних структур до рівня необхідних показників.

Варто зазначити, що для більшості досліджуваних найважливішим із триптиху завдань виявилось саме завдання № 2, найбільш уважно і ретельно вони розв'язували саме цю задачу. Якщо траплялись випадки, коли учень ігнорував виконання інших завдань, то написання речень він старався здійснювати якомога відповідальніше, оскільки в процесі виконання цього завдання досліджуваний робив самоаналіз, вибудовував проблемне поле, структурував сферу тієї інформації, що є актуальною для покращення свого життя, досягнення важливих успіхів, а насамперед усвідомлення тих суперечностей, що заважають йому бути успішним, перешкоджають спілкуванню із зовнішнім світом, у взаємодії з самим собою.

Адже для старшокласників є дуже важливою побудова адекватного образу «Я», необхідною умовою чого виявляється усвідомлення, самоконстатація дійсного стану речей щодо цього – яким він є насправді образ-Я реальний. Наступний крок полягає в тому, щоб сконструювати образ «Я», який учень вважає ідеальним. При цьому формулюється програма дій: що саме варто зробити, щоб образ реального «Я» трансформувався в образ Я-ідеальний.

Так, проблемне поле, заінтегроване в песимістично забарвленому творі досліджуваної Н. Ів., знаходить відображення в конструкції «Дошка для оголошень», виконаної з елементів канцелярського конструктора.

Тривожність, яка знайшла проєкцію при виконанні досліджуваною В. З. завдань № 1 і № 2, виявилась системоутворювальним фактором і при реалізації завдання № 3. Шляхом структурного комбінування з елементів канцелярського конструктора вона зобразила пристрій для самооборони: 1) скріпки в гумці зверху; 2) дрiт у гумці всередині; 3) донизу олівець; 4) лезо збоку гумки.

Тривожне емоційне забарвлення конструйованих образів проходить і через роботи досліджуваної Т. Г.

Хокку:

- а) Холодним вечором на чорну гілку холодна чорна птаха сіла.
- б) Місячна ніч. Хмари гуляють. Гілка самотньо з ґрунту стирчить.
- в) Усіяли поле сльозами. Зерно коло дороги непомітно лежить.

Речення: «Легше всього спати. Не дивлячись на те, що мені боляче. Чим далі, тим гірше. Кожен боїться. Якщо ми зникнемо. Найважливіше те, що я намагаюсь і хочу. Прийде такий день, коли все буде добре».

Її роботи з елементів канцелярського конструктора є цілковитими аналогами: 1) сережки із скріпок («я дивилась один мультик, де були схожі сережки у одного персонажа»), 2) Літачки («я їх у дитинстві робила»).

В розв'язках завдань, виконаних досліджуваною В. З., домінує тактика базової деталі. Саме на її основі вибудовуються образи в створених нею хокку: а) Холодний вечір в компанії птахів у ялинових гілках.

- б) У м'якеньких хмарах місяць окутався в гілках.
- в) На дорозі зарито зерно болю, печалю та сліз.

Її твір на основі незакінчених речень ґрунтується на темі ЗНО: «Легше всього готуватись до ЗНО з української мови. Не дивлячись на те, що я не встигаю з уроками і підготовками, все одно залишаюсь в хорошому настрої. Чим далі, тим складніше. Кожен не схожий один на одного. Жаль, що не вистачає часу на відпочинок і сон. Якщо б не підготовка до ЗНО, то було б легше. Найважливіше те, що сім'я здорова, а все інше можна пережити. Неправда, що в 11 класі легко. Настане той день, коли я напишу ЗНО і буду вільна».

З елементів канцелярського конструктора вона сконструювала різні варіанти сережок із скріпок, кнопок і шпильок. Прямокутний контур конверта із паперу і скріпок трансформувалася в контур макету канцелярської лінійки з гнучкого дроту.

В творі досліджуваної Т. М, аналізується інструментарій розуміння: «Легше всього знайти мрію. Не дивлячись на те, що іноді люди не можуть зрозуміти, що це. Чим далі вони просуваються в пошуках у середині себе, тим скоріше вона буде знайдена. Кожен завжди зможе знайти мрію. Жаль, що іноді цього не трапляється. Якщо людина ще з самого дитинства опиняється під впливом інших, то мрія сховається. Найважливіше те, що треба вчасно зрозуміти, в яку ситуацію ти потрапив. Тільки вчасно це зрозумівши, ти зможеш знайти її. Неправда чи правда, твоя мрія чи не твоя. Прийде такий день, коли ти це зрозумієш».

Так, стратегія комбінування домінує і при виконанні завдання № 3: 1) «скріпити скріпкою папір; 2) оригамі; 3) використати шпильку як тримач для скріпок; 4) використати гумку як тримач для скріпок і кнопок».

Варто зазначити, що дійсно старшокласники по різному трансформували початкові, стартові умови задачі «Закінчити незакінчені речення». Значна частина досліджуваних сформулювала для себе шукані умови задачі – написати твір. Учні, які самотійно виконали такий самоаналіз, що втілювався у цілісному творі, а не у вигляді ряду розрізнених речень, безумовно здатні до творчої самоорганізації, можуть бути стратегами свого життя. Вони самотійно усвідомлюють свої проблеми і прагнуть самотійно знаходити їх конструктивні розв'язки.

В цілому прояви структурного конструювання при розв'язуванні задачі № 3 на вільне конструювання склали 36,4 % від загальної кількості розв'язків. На основі функціонального конструювання виконано 6,4 % задумів розв'язання. Найбільшу кількість розв'язків побудовано шляхом структурно-функціонального конструювання – 52,7 %.

При цьому частота застосування різних тактик, за якими розроблявся задум розв'язку задачі № 3, відповідно складає: тактика базової деталі – 24,7 %; тактика переорієнтації в просторі – 7,2%; тактика збільшення – 12,6 %; тактика зменшення – 8,4 %; тактика попарного з'єднання – 27,8 %; тактика множинного з'єднання – 38,6 %; тактика перестановки – 22,3 %; тактика попарного роз'єднання – 18,3 %.

Встановлено, що в структурно-функціональному ракурсі творче мислення старшокласників функціонує як взаємодія двох інформаційних потоків: перший пов'язаний із трансформацією образу шуканої конструкції, другий – із трансформацією інструментарію розв'язування

творчої задачі. Якщо в результаті структурно-функціонального аналізу стартової інформації задачу неможливо розв'язати шляхом аналогізування, то з метою необхідної трансформації певних інформаційних структур реалізуються комбінаторні і реконструювальні дії.

Розроблено модель процесу трансформації образу при розв'язуванні творчої задачі, що передбачає такі стадії: 1) структурно-функціональний аналіз задачної ситуації (її початкових умов) та актуалізація блоків власного інформаційного ресурсу як області визначення функцій праобразу; 2) трансформація початкових умов задачі в шукані і актуалізація прогностично необхідної інформації як області визначення функцій прообразу; 3) співвіднесення актуалізованої прогностично необхідної інформації із шуканими умовами розв'язування задачі як область визначення функцій образу-орієнтира; 4) побудова задуму вирішення задачі шляхом реалізації відповідної стратегії чи тактики мисленнєвих дій.

У процесі розробки задумів створюваних старшокласниками конструкцій переважають структурне і структурно-функціональне конструювання. В порівнянні із структурним і функціональним саме структурно-функціональне конструювання є найскладнішим, адже при його реалізації мають бути враховані всі структурні і функціональні характеристики взаємодіючих елементів. Провідними тактиками в процесі розв'язування старшокласниками творчих задач виявились: тактика попарного з'єднання, тактика множинного з'єднання, тактика перестановки, тактика попарного роз'єднання, а також тактика базової деталі, коли нові варіанти створюються за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків, тобто, коли базовим елементом конструювання стає попередня конструкція чи її блок.

Образи-орієнтири в процесі розв'язування задач на вільне конструювання утворюються і функціонують при домінуванні особистісно значущих інформаційних структур із сфери досвіду учня і його мотиваційної сфери.

При розробці корекційно-розвивальних програм творчого мислення варто використовувати творчі задачі, що характеризуються оптимальним дефіцитом прогностично необхідної інформації для їх вирішення учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веккер Л. М. *Психика и реальность. Единая теория психических процессов*. М.: Пер Се: Смысл, 2000. 351 с.
2. Кольцова В. А. *Гуманитарное знание: история и перспективы развития. Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 37–71.
3. Ломов Б. Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука, 1984. 448 с.
4. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*, 1975. № 2. С. 31–46.
5. Моляко В. А. Проблема функционирования творческого восприятия в условиях избыточности информации разной модальности и значимости. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2013. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 16. С. 7–19.
6. Никандров В. В. Пространственная модель функциональной структуры психики человека. *Вестник СПбГУ. Сер.3*. 1999. № 3 (20). С. 73–80.
7. Полещук И. А. *Принцип целостности. Современные инновации*, 2015. № 2 (2). С. 64–67.
8. Симонов П. В. *Эмоциональный мозг*. М.: Наука, 1981. 215 с.
9. Ушаков Д. В. Анатомия психологического знания. *Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 71–115.
10. Юревич А. В. Состав и структура психологического знания. *Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 9–37.

5.3. Динаміка трансформації образу в процесі творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах

Перцептивно-мисленнєва діяльність людини в ускладнених умовах може бути успішною лише тоді, коли вона реалізується на засадах системності. Саме якомога чіткіша вибудова гіпотетичної конструкції, детального плану дій щодо її реалізації, якомога вищий рівень системної організації необхідного творчого інструментарію є запорукою знаходження адекватного вирішення актуальної проблеми. Тільки організація діяльності на основі системності дозволить врахувати всі структурні і функціональні особливості проблемної ситуації, здійснити їх адекватний аналіз.

При цьому важливо, які інформаційні структури із загального обсягу сприйнятої інформації є системотвірними для людини, наскільки адекватними виявляються ті об'єкти-орієнтири і образи-орієнтири, які вона залучає до перцептивно-мисленнєвого процесу при побудові шуканого розв'язку. Чи можливо ці залучені і реалізовані образи-орієнтири через свою хаотичність, випадковість, але аж ніяк не системність здійснюють дезорганізуючий вплив на процес аналізу сприйнятої інформації і в цілому на знаходження розв'язку актуальної задачі.

Так, наприклад, за умов карантину під час світової пандемії COVID-19 людина потрапляє в ситуацію, коли доводиться приймати рішення в доволі ускладнених умовах. Раптові заборони, обмеження часові, інформаційні, надлишок інформації і в той же час дефіцит адекватної прогностично-необхідної інформації – це той інформаційний «фон», на якому їй доводиться вибудовувати свою поведінку.

Як не загубитись у цьому вирі подій, проблем, заборон і обмежень; як знайти правильну лінію поведінки – вирішити ці питання можливо лише на основі реалізації принципу системності, адже, по-суті, мається на увазі процес розв'язування життєво важливих задач.

Наскільки адекватною інформацією керується людина при побудові лінії своєї поведінки в цих умовах, чи не орієнтується вона при цьому на пасивну взаємодію із хаотичними інформаційними джерелами. До того ж, щоб знайти надійний розв'язок задачі, варто брати за основу

побудови цієї шуканої конструкції правильні «центри кристалізації», тобто такі об'єкти орієнтири і образи-орієнтири, які б відповідали вимогам задачної ситуації. В умовах карантину людина нерідко потрапляє під вплив зовнішніх інформаційних стимулів, беззаперечно, без належного структурно-функціонального аналізу використовує їх у прийнятті рішень; вибудовує свою поведінку на основі випадкових, хаотичних інформаційних орієнтирів: прикладів, порад. Тобто різного роду інформаційних структур, які в силу, так би мовити, певного емоційного резонансу викликають довіру і беззаперечно залучаються до побудови задуму розв'язку актуальної задачі. Однак, чи буде отриманий у такий спосіб розв'язок адекватним і дієвим, залежить від того, якою мірою відповідає вимогам задачі кожен із елементів, що належить до шуканої конструкції.

Пономарьов Я. О. зокрема розрізняє творчу задачу і проблему, оскільки творча задача завжди мисленнєва, однак може і не бути пізнавальною або може співпадати з елементарною пізнавальною задачею, яку можна і потрібно розв'язати, не набуваючи попередньо на усвідомленому рівні нових знань. Ця задача ставиться самою ситуацією і якщо вона співпадає з елементарною пізнавальною задачею, в результаті її розв'язання виникає нове знання, яке цілком відповідає необхідній трансформації ситуації.

Відомо, що проблема є складною пізнавальною задачею. Отже, щоб розв'язати проблему, варто перетворити проблемну ситуацію в ситуацію мисленнєвої задачі. При вирішенні проблем виникає нове знання, актуальне для загального розв'язку. Інструментальне знання, напрацьоване за підсумками розв'язання однієї елементарної задачі, знову реалізується принцип дії в іншій, більш складній ситуації. Спочатку цей щойно напрацьований спосіб дій є обмеженим у функціональному діапазоні, і його використання є успішним лише в ситуації аналогічній, майже конгруентній, оскільки дії на цьому рівні ще не досить абстраговані. Для перетворення часткового способу в принцип, треба поглибити рівень абстракції, «відфільтрувати» дії, що об'єктивно містять принцип, від чуттєвих елементів ситуації, часто випадкових. Це і є те, що ми називаємо формалізацією інтуїтивного ефекту» [1, 102].

Разом з тим, Пономарьов Я. О. наголошував, що прийняття рішення в будь-яких ситуаціях на психологічному рівні (і особливо в ситуаціях граничної складності) складається з двох вузлів: з перетворен-

ня пізнавальної проблеми в мисленнєву задачу та із розв'язування мисленнєвої задачі, причому цей механізм є механізмом прийняття творчих рішень, тобто тих, які неможливо отримати безпосередньо, спираючись на апарат логіки [1, 103].

Оскільки згідно з закономірностями розвитку систем ускладнення організації системи приводить до урізноманітнення її елементів, дослідження стратегіального мислення має здійснюватись у системі координат, в якій інформаційно-віртуальний простір розглядається як складна система. Разом з тим, віртуальний простір складають інформаційні структури, функціонування яких у цьому просторі не визначається усім спектром структурно-функціональних характеристик тих об'єктів у реальному світі, які представляють ці інформаційні структури.

Тому з метою дослідження динаміки трансформації образу в процесі творчого мислення старшокласників в ускладнених умовах було реалізовано експериментальну задачу на вільне конструювання.

Задача. Сконструювати що-небудь із конструктора, до складу якого входять геометричні фігури, різні за кольором і розміром. На першому етапі розв'язування задачі конструктор складається із трикутників, квадратів і кругів. На другому етапі забороняється використовувати трикутники, тобто конструктор складається з квадратів і кругів. На третьому етапі вводиться заборона використовувати квадрати (в складі конструктора – трикутники і круги). На четвертому етапі – із реалізації забирають круги (можна оперувати трикутниками і квадратами). Тривалість кожного з етапів – 6 хвилин.

Досліджувані – учні 11 класу Медичної гімназії № 33 м. Києва (35 досліджуваних).

Умова задачі на вільне конструювання подається досліджуваним у текстовій формі, хоча розв'язується вона графічно. Мета текстового подання умови експериментального завдання – акцент на аналізі структурних і функціональних особливостей елементів конструювання, на актуалізації інтелектуального і практичного досвіду досліджуваних.

У процесі розв'язування експериментального завдання учням доводиться мати справу з супутніми підзадачами, пов'язаними з необхідністю трансформації об'ємного образу в двомірний, представлення створених конструкцій через поєднання заданих геометричних

фігур, відтворення динамічного образу через статичні структури; подолання тенденції до побудови конструкцій, що характеризуються структурними нагромадженнями, коли ставиться додаткова вимога про знаходження оптимального розв'язку; домінуванням тенденції розв'язати задачу, оперуючи однією і тією ж геометричною фігурою; наявністю тенденції використовувати при побудові задуму задані геометричні форми у трансформованому вигляді, коли, наприклад, квадрат представляється як прямокутник, восьмикутник (при забороні використання круга); пов'язаними з пошуком аналогів образів шуканих елементів конструювання чи їх побудови, виходячи із заданих умов; із необхідністю подолання утворюваною в процесі роботи над задачею тенденції до побудови базової структури, коли створена конструкція виконує роль базової для розробки наступного задуму.

Етапи розв'язування експериментальної задачі.

На першому етапі здійснюється довізначення умови задачі, вихідні її умови трансформуються в шукані, і відповідно до цих умов виконується пошук елементів конструювання або створення нових блоків, що відповідають вимогам задачі.

На другому етапі відбувається переклад створених в образному плані задумів на мову геометричних форм. При цьому можуть мати місце такі тенденції: розв'язати задачу насамперед на образному рівні; створити опорні групи елементів конструювання, через які може бути матеріалізований задум, розроблений на образному рівні.

Заборона використовувати ту чи іншу геометричну фігуру обумовлює розширення зони пошуку необхідних елементів, оскільки порушується тенденція побудувати всі конструкції за допомогою одного і того ж геометричного елемента, а також активізацію інтелектуального і практичного досвіду досліджуваного, в результаті чого він змушений розширити сферу пошуку елементів конструювання.

Мають місце такі типи реагування учнів на введення ускладнюючих інформаційних умов: збільшення кількості створених досліджуваними конструкцій (2,8 %); зменшення кількості задумів, розроблених учнями (48,6 %); нейтральне ставлення до введення нових умов задачі (48,6 %)

Отже, спостерігається загальна тенденція до зменшення кількості задумів, розроблених досліджуваними на тих етапах розв'язуван-

ня експериментальної задачі, коли при створенні конструкції варто дотримуватись додаткових вимог. В той же час така ж кількість учнів індиферентно реагує на їх введення.

Цікаво, що кількість розроблених учнями задумів на другому, третьому і четвертому етапах розв'язування задачі (тобто при введенні ускладнюючих інформаційних умов) є майже однаковою: на другому етапі – 22,7 % від загальної кількості запропонованих задумів; на третьому етапі – 22,3%; на четвертому етапі – 22,7 %, в той час, як на першому етапі роботи учні створили 31,9 % задумів.

Встановлено рівні прояву творчої мисленнєвої діяльності, в процесі розв'язування експериментальної задачі: 1) із заданих елементів створюються конструкції, які об'єднуються в єдину композицію за принципом «стикування» (КА1); 2) створені досліджувані конструкції «вмонтовуються одна в одну», суміщаються, а отже, утворюється нова конструкція (КА2); 3) в результаті комбінування принципів «стикування» і «суміщення» створюється нова конструкція на основі певної трансформації функцій поєднаних елементів (КА3). Вказані рівні можна розглядати як рівні прояву конструктивної активності (КА), тобто здатності учня створювати із заданих елементів цілісні конструкції, що характеризуються певним рівнем конструктивної складності та довершеності – відповідно КА1, КА2, КА3.

Аналіз отриманих експериментальних даних щодо динаміки проявів конструктивної активності 1-го, 2-го і 3-го рівня при розробці задумів розв'язування задачі в ускладнюючих інформаційних умовах свідчить про таке співвідношення їх показників на кожному з чотирьох етапів вирішення завдання. На першому етапі роботи 10,4 % створених задумів (від загальної їх кількості) відносяться до КА1; 5,6 % – до КА2; 17,7 % – до КА3. Щодо другого етапу розв'язування експериментальної задачі, то КА1 відповідають 10,8 % створених учнями задумів, КА2–7,7 %; КА3–4,5 %. На третьому етапі 10 % конструкцій виконано на першому рівні КА; 6,8 % відповідає КА2; 5,6 % відповідає рівню КА3. Щодо четвертого етапу, то в цьому випадку майже повторюються перші два показники: КА1 відповідають 9,6 % створених конструкцій; КА2–6,8 %; а показник КА3 такий же, як на другому етапі: 4,5 %.

Загалом можна стверджувати, що введення ускладнюючих інформаційних умов здійснило позитивний активізуючий вплив на робо-

ту по створенню конструкцій, що характеризується КА2 (якщо на першому етапі їх відсоток складав 5,6 %, то на другому етапі – 7,7 % а на третьому і на четвертому етапах – 6,8 %. В той же час введення ускладнюючих інформаційних умов призвело до зменшення кількості задумів, що відповідають третьому рівню КА: на першому етапі – 17,7 %, на другому етапі – 4,5 %, на третьому етапі – 5,6 %, на четвертому етапі – 4,5 %. Однак на кількість задумів першого рівня КА вони майже не вплинули: на першому етапі – 10,4 %, на другому етапі – 10,8 %, на третьому етапі – 10 %, на четвертому етапі – 9,6 %.

При побудові шуканих конструкцій низка учнів використовують у якості базової якусь із заданих геометричних фігур. Як приклад реалізації тактики базової деталі, можна навести витяг з протоколу виконання експериментального завдання досліджуваної № 20, у якому елемент квітки (трикутник – круг – трикутник) повторився на третьому етапі роботи – «бантик», а на четвертому етапі – доповнений аналогічним блоком – «вітрячок».

Заборона використовувати при побудові нових конструкцій домінуючих геометричних фігур у творчому доробку досліджуваної, так би мовити, перериває ланцюг аналогізування і спонукає його обрати інакшу базову деталь. А отже, отримуючи заборону щодо використання тих чи інших елементів конструктора, учень змушений вдаватись до реалізації стратегій комбінування і реконструювання.

Цікаво, що домінуючою серед заданих геометричних фігур при виконанні учнями експериментального завдання є круг. До того ж, очевидно, що створення нових конструкцій на базі поєднання круга і трикутника виявляється значно продуктивнішим, порівняно, скажімо, з діадою «трикутник – квадрат».

Щодо мотивації створення образу досліджуваним при виконання експериментального завдання, то на процес побудови образу і його трансформацію значною мірою впливає проєкція їх життєвого досвіду та актуальних потреб. Так, наприклад, досліджуваний № 23 з трикутників і кругів зобразив «картопляне морозиво», «тому, що я хочу їсти»; а з трикутника і квадратів – «сніговика – квадрата», тому що не любить зиму.

Досліджувана № 1 на першому етапі роботи із заданих елементів конструктора створює динозавра («я маю манікюр з динозавром»), на другому етапі – з двох трикутників і круга – «морозиво» – «хочеться

їсти»; з круга і маленьких трикутників – «сонце» – «хочеться сонечка»; з круга і чотирьох маленьких трикутників посередині у вигляді квітки – «тарілка» – «колекціонуємо настінні (декоративні) тарілки»; «піраміда» – «геометрія буде сьогодні»; чергування квадратів і кругів – «шашлик» – «хочеться їсти»; на четвертому етапі з трикутника і квадрата – «дім» – хочеться додому»; з квадрата і двох трикутників з його боків – «цукерка» – «хочеться їсти»; з квадрата і трикутників на трьох кутах – «риба» – «мрію про відпочинок».

Причому, цікаво, як здійснюється трансформація образу: чотири трикутники у вищезазначеному «сонці» шляхом реконструювання переміщуються всередину круга у вигляді квітки і маємо «декоративну тарілку». На четвертому етапі виконання завдання шляхом комбінування (переорієнтації в просторі на дев'яносто градусів, перестановки і дублювання трикутника) «дім» перетворюється в «цукерку», а вона в результаті перестановки трикутників і додавання третього трикутника трансформується в «рибу».

Якщо проаналізувати типологію трансформації процесу розв'язування учнями експериментальної задачі в результаті введення ускладнених інформаційних умов, то найпершою реакцією досліджуваних на заборону реалізації певної геометричної фігури є намагання зобразити в шуканих конструкціях заборонені структури через поєднання інших дозволених, але у зменшеному вигляді і в необхідній кількості (наприклад, трикутник із малесеньких кругів, квадрат із трикутничків і т. ін.).

Творчий інструментарій досліджуваних також може зазнавати значного трансформуючого впливу за необхідності розв'язування заданого експериментального завдання в ускладнених інформаційних умовах. Так, якщо на перших етапах роботи учень знаходить необхідні розв'язки шляхом реалізації стратегії аналогізування, то успішне функціонування його творчої мисленнєвої діяльності на третьому і четвертому етапах розв'язування задачі вимагає застосування стратегій комбінування і реконструювання з метою побудови шуканих конструкцій.

Розв'язування людиною творчих задач в процесі взаємодії з навколишнім світом передбачає в т. ч. і довизначення вихідних умов задачі. А отже, процес мислення в цьому випадку характеризується необхідністю домінування саме структурно-функціонального конструювання, що

забезпечує адекватність шуканих розв'язків, оскільки при структурно-функціональному конструюванні враховуються всі структурні і функціональні властивості взаємодіючих інформаційних структур.

Висновки. Дослідження динаміки трансформації образу в процесі творчого мислення старшокласників в ускладнених умовах показало, що при розробці задумів розв'язків досліджуваними експериментальної задачі має місце свого роду значна відірваність від реальності, адже значно легше створювати конструкції на основі врахування лише структурних або функціональних характеристик заданих елементів конструювання. В той час, як при реалізації структурно-функціонального конструювання варто строго враховувати водночас і структурні, і функціональні властивості елементів заданого конструктора.

Разом з тим структурно-функціональний аналіз може передбачати, зокрема, класифікацію та інтерпретацію наявної інформації для виявлення її змістовної структури з метою встановлення тих значень, тих структурних і функціональних характеристик, які людям властиво, так би мовити, «приписувати» певним діям, явищам, об'єктам повсякдення. Ясно, що адекватне розуміння інформації визначається правильністю розуміння її складових блоків. Лише уважно аналізуючи деталі, можливо досягнути цілісності їх загальної конструкції, весь спектр її структурно-функціональних характеристик у їх загальній взаємодії, як між собою, так і в більш загальній системі координат – в масштабі взаємодії цієї інформаційної структури з іншими актуальними інформаційними структурами.

До того ж структурно-функціональний аналіз актуальної інформації передбачає реалізацію напрацьованих досліджуваними свого роду понятійно-категоріальних інформаційних сіток, що обумовлюють певні критерії, так би мовити, «сортування» даних. При цьому інформація розподіляється за певними усталеними типологіями, що дозволяє адекватно зорієнтуватись при аналізі значних обсягів різноманітної, широкомасштабної і різноманітної, а часом і суперечливої інформації.

Встановлено, що при розв'язуванні досліджуваними експериментальної задачі шукані конструкції можуть вибудовуватись як похідна від зовнішнього (знання почерпнуті із зовнішніх інформаційних джерел) чи внутрішнього (особистісно пережитого) досвіду.

Успішність результату залежить від наявності у того, хто розв'язує задачу, максимально розгорнутого і адекватного бачення, як щодо структурно-функціональних характеристик складових елементів задачної ситуації і структурно-функціональних зв'язків у процесі її взаємодії з іншими, так би мовити, суміжними інформаційними структурами. При цьому суб'єктивний орієнтир, який у загальному контексті на початку структурно-функціонального аналізу виступав в ролі часткового, за підсумками аналізу інформації може набути статусу загального, тобто стати основою для побудови шуканої конструкції нового розв'язку актуальної задачі.

Отже, корекційно-розвивальна програма творчого мислення має передбачати оволодіння людиною творчим інструментарієм адекватного структурно-функціонального аналізу наявної інформації та конструювання задуму розв'язування актуальної задачі в процесі її взаємодії з інформаційно-віртуальним простором.

Щодо старшого шкільного віку в ускладнених умовах розширюється попереднє орієнтування учня в процесі розуміння вихідних умов задачі та при розробці задуму і у загальному підсумку в ідеалі веде до підвищення продуктивності його діяльності. Отже, не можна пов'язувати умови, за яких підвищується продуктивність творчого мислення старшокласників лише з особливостями їх оточення та зі спеціальним тренуванням творчої активності. Необхідно звернутись до характеру діяльності учня, його вміння володіти прийомами аналізу творчих задач, суміщати при цьому функції планування і виконання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пономарев Я. А. *Психология творения*. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.

Розділ 6.

АНАЛІЗ РОЗУМОВОГО РЕАГУВАННЯ КОРИСТУВАЧІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ (М. В. Шепельова)

6.1. Емпіричне дослідження розумового реагування студентів на нові інформаційні повідомлення.

Чимдалі стає помітнішим, що комп'ютеризація освітнього процесу, переведення його в онлайн-режим, вносить суттєві зміни як у його організацію, так і в навчальну діяльність студентів. Це стосується особливостей пошуку і опрацювання інформації, представленої у електронному вигляді, форм і способів виконання навчальних завдань, збільшення кількості тестових форм контролю, специфіки усних відповідей під час відео-зустрічей та спілкування у чатах. Тому, у науковій психологічній літературі з'являється усе більше публікацій, присвячених дослідженню особливостей перебігу психічних процесів у користувачів мережі Інтернет, вивченню їх психічних станів та ін.

Розповсюдженість такої форми спілкування як обмін повідомленнями у мережі Інтернет зумовила необхідність дослідження особливостей розумового реагування студентів на нову для них інформацію. У нашому дослідженні в якості такої інформації виступили творчі завдання, які студенти мали виконати в межах навчального курсу.

Саме на етапі ознайомлення з завданням, як зазначає В. О. Моляко, відбувається перцептивна оцінка ситуації, перцептивно-мисленнєве реагування на неї, зокрема й стратегічне реагування (аналіз, оцінка, розуміння, інтерпретація, попередній вибір схеми дій тощо). На етапі вивчення нового об'єкту (умови задачі, проблеми, умови ситуації тощо) умова задачі як стимул реагування є системою, яка запускає подальший розумовий процес [2].

При дослідженні розумового реагування студентів-користувачів мережі Інтернет на суб'єктивно нову інформацію, ми виокремили такі етапи:

1. Дослідження залученості студентів у Інтернет-середовище. Для цього ми розробили опитувальник, який складається з 20 питань.

2. Аналіз виконання студентами творчих завдань, для якого ми обрали завдання «Крапки» та «Геометричні фігури», взяті із блоку «Геометричних» у комплексі завдань, запропонованих В. О. Моляко для дослідження творчого мислення (див. [2]). До уваги бралися такі показники, як своєчасність виконання завдань (вибірка розділилася на студентів, які здали роботи раніше зазначеного терміну, безпосередньо у зазначений термін і пізніше цього терміну, а також ті, що ознайомилися з умовами завдання, але роботу так і не здали); індивідуальні відмінності у виконанні студентами творчих завдань за показниками, які детально буде описано нижче.

3. Дослідження особистісних творчих характеристик студентів, для чого було застосовано опитувальник Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [3], який дозволив визначити такі показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву.

4. Порівняння результатів, отриманих на попередніх етапах дослідження, для виявлення особливостей розумового реагування студентів-користувачів мережі Інтернет на нову інформацію. Для порівняння результатів дослідження ми зосередилися на часовому показнику здачі студентами робіт, поділивши їх на чотири групи: *I група* – студенти, які здали роботи раніше зазначеного терміну; *II група* – студенти, які здали роботи у зазначений термін, вчасно; *III група* – студенти, які здали роботи пізніше; *IV група* – студенти, які не здали роботи зовсім (не виконали творчі завдання, але виконали інші методики).

Вибірку склали 57 студентів спеціальності «Дошкільна освіта» II року навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Дослідження проводилося дистанційно протягом I семестру 2020/2021 навчального року.

За результатами дослідження залученості студентів у Інтернет-середовище встановлено, що усі студенти нашої вибірки (100 %) користуються Інтернетом кожен день, проводячи за один сеанс 5 і більше годин (40 % досліджуваних), 3–4 години (29 %), 1–2 години (27 %), менше 1 години (4 %); усі студенти (100 %) мають сторінки в соціальних мережах, які наповнюють постійно (13 %) або час від часу (87 %).

У 77 % студентів смартфон постійно під'єднаний до мережі Інтернет, у 4 % тільки тоді, коли вони не на заняттях, у 19 % – інколи, за необхідності. На питання, чи будуть студенти нудьгувати, якщо у них не буде доступу до мережі Інтернет і буде вільний час, ми отримали такі відповіді: 6 % будуть нудьгувати; 77 % знайдуть собі справу; 4 % увімкнуть телевізор; 10 % проведуть час у компанії. У 8 % студентів батьки часто намагаються обмежити користування смартфоном або комп'ютером; у 33 % таке трапляється рідко; у 59 % студентів такого не трапляється. 29 % студентів сильно б засмутилися, аби таке трапилося; 48 % засмутилися б, але не дуже; 23 % вважають, що не засмутилися б зовсім. 17 % студентів, якби у них було більше вільного часу, хотіли б проводити його «в Інтернеті», відповідно 83 % – не хотіли б.

19 % студентів засмуться, якщо не отримають за день жодного повідомлення від своїх друзів чи знайомих; 48 % – засмуться, але не сильно; 33 % відповіли, що не засмуться. На питання «чи трапляється, що Ви просто так дивитесь у смартфон щоб дізнатися чи не прийшло Вам якесь повідомлення?», студенти відповіли так: 4 % роблять так постійно; 67 % – тільки коли чекають від когось повідомлення; 29 % – тільки коли почують сигнал. Одразу реагують на нові повідомлення (78 %), пізніше, у спеціально відведений або вільний час (18 %), може накопичитись багато повідомлень, і студенти не завжди їх усі потім перечитують (6 %).

Користуючись Інтернетом, у студентів переважають такі види активності: 1) робота з електронними навчальними курсами (до п'яти основних цей вид активності зазначили 83 % студентів); 2) обмін повідомленнями (79 %); 3) пошук інформації для навчання, підготовка домашніх завдань (75 %); 4) перегляд фільмів, відео (45 %); 5) перегляд фотографій і відеороликів інших користувачів у соціальних мережах та спеціальних додатках (27 %); 6) відеодзвінки (15 %) та розміщення фотографій та відеороликів у соціальних мережах і спеціальних додатках (15 %); 7) читання анекдотів, веселих історій, перегляд кумедних картинок і відео-роликів (4 %); 8) розвивальні онлайн-ігри (2 %).

Переглядаючи різні повідомлення, записи, фотографії, відео в мережі Інтернет від інших користувачів, студенти здебільшого ставлять відмітки «подобається» тощо (81 %); обговорюють потім з батьками, друзями (7 %); пишуть свої коментарі (4 %); ніяк не реагують лише 8 % студентів. Значну кількість студентів нашої вибірки (19 %)

дуже хвилює які оцінки і коментарі до їхніх записів залишають інші користувачі; 44 % студентів це хвилює, але не сильно; 31 % студентів звертають на це увагу, тільки якщо коментарі залишають значущі люди з близького оточення; 6 % не хвилюють коментарі, вони їх не переглядають. У 67 % студентів повідомлення чи записи друзів та знайомих викликають здебільшого позитивні емоції; у 4 % – негативні; у 27 % – рідко викликають якісь емоції, 2 % – залишаються байдужими.

Сторінки інших користувачів у соціальних мережах цікавлять студентів тому що: 1) можна дізнатися якісь новини про інших людей (61 %); 2) можна дізнатися чим цікавляться інші користувачі (27 %); 3) можна обговорити побачене з іншими людьми (6 %); 4) не цікавлять (6 %).

Цінність Інтернету студенти вбачають у наступному (обиралося 3 найважливіших): 1) спілкування, обмін повідомленнями з друзями (88 %); 2) отримання корисної інформації для навчання і загального розвитку (75 %); 3) можливість дистанційного навчання (52 %); 4) можливість дізнаватися щось нове про своїх друзів, переглядаючи їхні записи, фотографії, відео (31 %); 5) розваги (перегляд розважальних передач, роликів, фільмів) (29 %); 6) можливість знайомства з новими людьми (25 %); 7) можливість згаяти вільний час (13 %); 8) можливість показувати іншим, що цікавого відбувається у власному житті, ділитися фотографіями, враженнями тощо (8 %); 9) ігри (2 %). Щодо того, чи почувають себе втомленими студенти після декількох годин, проведених «в Інтернеті», відповіді студентів розподілилися так: 1) так, дуже (25 %); 2) так, але не сильно (38 %); 3) ні, не помічали нічого подібного (37 %).

Порівнюючи спілкування у віртуальному просторі з реальним, студенти дали такі відповіді: 1) віртуальне спілкування нічим не відрізняється від реального (8 %); 2) відрізняється, але частково, в реальності цікавіше (71 %); 3) не відчувають, що по справжньому беруть участь у спілкуванні, але це є прийнятним за умови відсутності іншої можливості (0 %); 4) віртуальне спілкування зовсім не підходить (21 %).

Щодо дистанційного навчання, 27 % студентів надають йому перевагу порівняно з традиційним; 48 % студентів вважають, що необхідно поєднувати традиційне навчання з дистанційним; для 21 %

студентів дистанційне навчання є прийнятним тільки за умови відсутності іншої можливості; 4 % студентів вважають, що їм така форма навчання зовсім не підходить.

Результати дослідження залученості студентів у Інтернет-середовище у більшій вибірці досліджуваних (n=118) представлено у попередній публікації [5].

Далі опишемо творчі завдання «Крапки» і «Геометричні фігури», які пропонувалося студентам, та умови проведення наступного етапу дослідження. Завдання характеризуються високим ступенем невизначеності як стимульного матеріалу, так і самої інструкції. Це може, на нашу думку, активізувати творче мислення студентів, або ж блокувати його, аж до повної відмови від виконання завдання. Файл із бланком, який студентам потрібно було завантажити, мав назву «Завдання для розвитку творчого мислення», що дозволяло їм зорієнтуватися на що саме вони спрямовані, і продемонструвати у їх виконанні свої уявлення про творче мислення. Жодних рекомендацій щодо виконання цього завдання, таких як складність малюнку, абстрактність чи предметність, наявність сюжету, студентам не давалося.

У дистанційної форми проведення дослідження є як свої переваги, так і недоліки. Перевагою є те, що студент міг обрати зручний для себе час для виконання завдання, а недоліком – те, що ми не могли контролювати час, який витрачають студенти на виконання завдань, спілкуватися з ними у процесі роботи. Відзначимо також, що завдання, запропоновані студентам, є нетиповими для навчальних курсів, що і створювало ефект новизни і сприяло стимулюванню творчого мислення студентів.

На виконання завдань студентам давали 7 днів, але роботу можна було здати і після кінцевого терміну. Це дало нам можливість виокремити студентів, які здали роботу раніше (26 % / 15 осіб), вчасно (30 % / 17 осіб), пізніше (28 % / 16 осіб), зовсім не здали роботу (16 % / 9 осіб). Далі ми будемо описувати результати студентів, які здали свої роботи (таких студентів 48 осіб).

Студенти отримали завдання «Крапки» у такому вигляді (рис. 1):

Завдання для розвитку творчого мислення

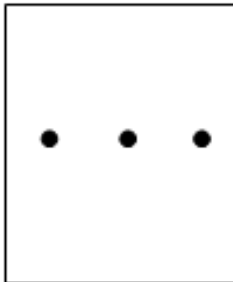
I. «Геометричні».

Інструкція:

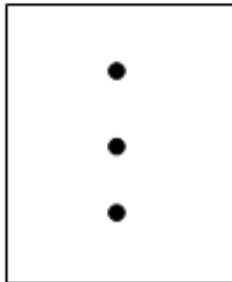
Розмістити крапки на аркуші різних варіантах і на їх поєднанні побудувати будь-які фігури. Зробіть малюнки на окремих аркушах, сфотографуйте їх і додайте фото.

1. Три крапки

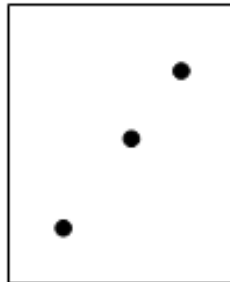
Лист 1



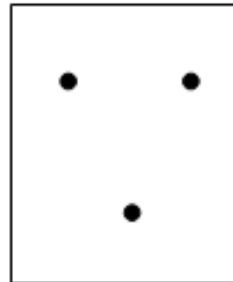
Лист 2



Лист 3

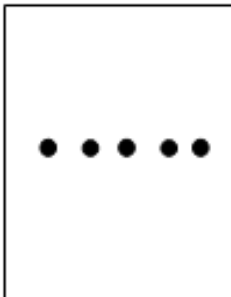


Лист 4

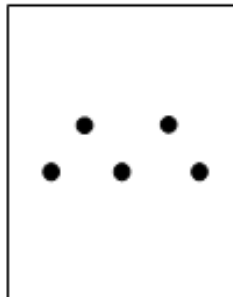


2. П'ять крапок

Лист 1



Лист 2



Лист 3 (Ваш варіант розташування крапок)



Рис. 1. Бланк із завданнями «Крапки»

Отже, досліджуваним потрібно було взяти окремі аркуші паперу, перенести на них крапки, розташувавши їх так, як зображено у бланку, і виконати будь-який малюнок, побудувати будь-які фігури із залученням цих крапок. На останньому аркуші пропонувалося самостійно розташувати п'ять крапок і зробити малюнок. Потім потрібно було сфотографувати свої малюнки і додати їх у бланк завдань, або ж прикріпити фото окремо, і надіслати викладачу.

Наступне завдання, яке належить до блоку «Геометричних», передбачає набір фігур: квадрат, коло, прямокутник, трикутник, овал, гострий трикутник. Студентам пропонується щось побудувати з цих фігур. Завдання «Геометричні фігури» подавалося у такому вигляді (див. рис. 2):

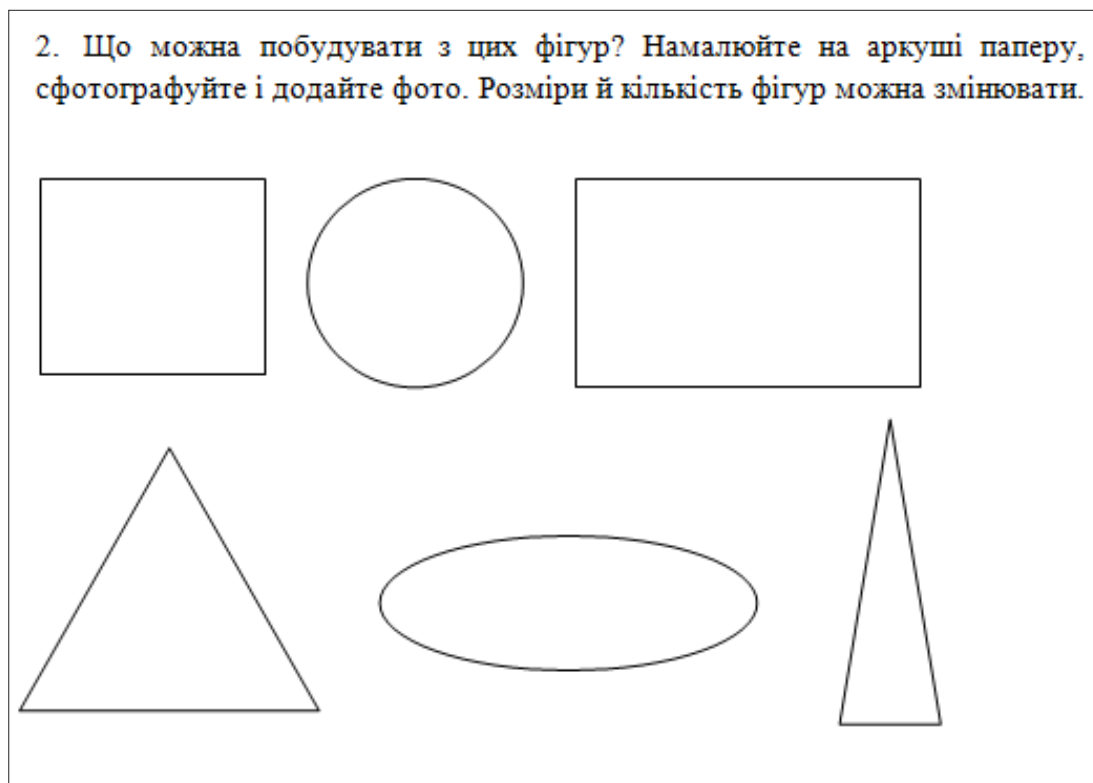


Рис. 2. Бланк із завданнями «Геометричні фігури»

Зупинимося на показниках, які ми виокремили, проаналізувавши виконання студентами творчого завдання «Крапки».

1. Розуміння інструкції та повнота виконання завдання.

За результатами проведеного дослідження, 58 % студентів (28 осіб) зрозуміли інструкцію і повністю виконали завдання; 15 % досліджуваних (7 осіб) не зовсім зрозуміли інструкцію, частково виконали завдання (про це свідчило виконання лише частини завдань, невиконання останнього завдання, розставляння крапок у будь-яких комбінаціях, а не так, як запропоновано у інструкції тощо); 4 % студентів (2 особи) зовсім не зрозуміли завдання, але все ж таки спробували якось його виконати (тут ми отримали такі варіанти виконання: лише додавання крапок у останньому завданні, тоді як усі інші завдання

з крапками не бралися до уваги; зображення у всіх завданнях великої кількості крапок, з'єднаних лініями; виконання лише одного малюнку; об'єднання усіх крапок в один малюнок; 13 % студентів (6 осіб) зовсім не виконали завдання; 9 % студентів (5 осіб) спробували здати чужу роботу, сподіваючись отримати оцінку. Зазначимо, що студентам, які не виконали завдання, пропонувалися додаткові роз'яснення та можливість їх доробити. Деякі студенти скористалися такою можливістю, але зазначені 22 % не виконали завдання навіть після додаткових роз'яснень і пропозицій. Причини невиконання завдань ми не з'ясовували.

2. Здатність вхопити загальну сутність завдання. Варто окремо звернути увагу на виконання сьомого завдання, в якому студентам пропонувалося самостійно розташувати п'ять крапок і зробити малюнок. У ньому яскраво виявляється **здатність вхопити загальну сутність завдання** і продовжити самостійно хід думок, поданий в інструкції до попередніх завдань, а отже – мислити за аналогією. З цим завданням впоралися 73 % студентів (35 осіб). У інших роботах це завдання або ж зовсім пропущене, або ж додані крапки, але не виконаний малюнок.

3. Наявність у роботах простих та складних геометричних форм. Виокремлюючи цей показник, ми маємо на увазі, що сам по собі стимульний матеріал – крапки – характеризується високим ступенем невизначеності, тобто існує досить багато варіантів виконання цього завдання.

Як зазначає В. О. Моляко, при збільшенні кількості запропонованих досліджуваним крапок, зростає варіативність у первинній фіксації малюнку, котра більш яскраво проявляється, якщо запропонувати добудувати щось до запропонованих крапок. Здебільшого трапляються варіанти добудови до однієї, двох, трьох крапок якихось ліній, у низці випадків вони утворюють вже окрему більш чи менш складну композицію [2].

Це ми і побачили у роботах студентів: від простих з'єднань крапок лініями, до складних малюнків, які мають багато елементів, композицію, кольори, назву тощо. Разом з тим, блок, до якого належать ці завдання, називається «Геометричні», а у інструкції пропонується побудувати будь-які *фігури*. Проаналізувавши роботи студентів, ми встановили, що 23 % (11 осіб) виконали це завдання буквально –

об'єднавши крапки у прості геометричні фігури чи лінії в усіх семи завданнях (див. напр. рис. 3).

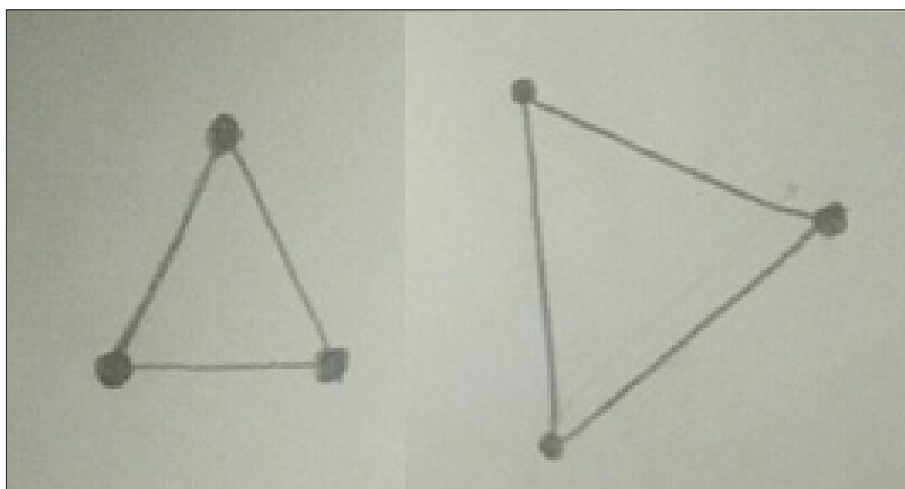


Рис. 3. Приклад виконання студенткою завдання «Три крапки» (прості геометричні фігури)

Ще 21 % студентів (10 осіб) разом із простими фігурами використовували також і більш складні (див. напр. рис. 4).

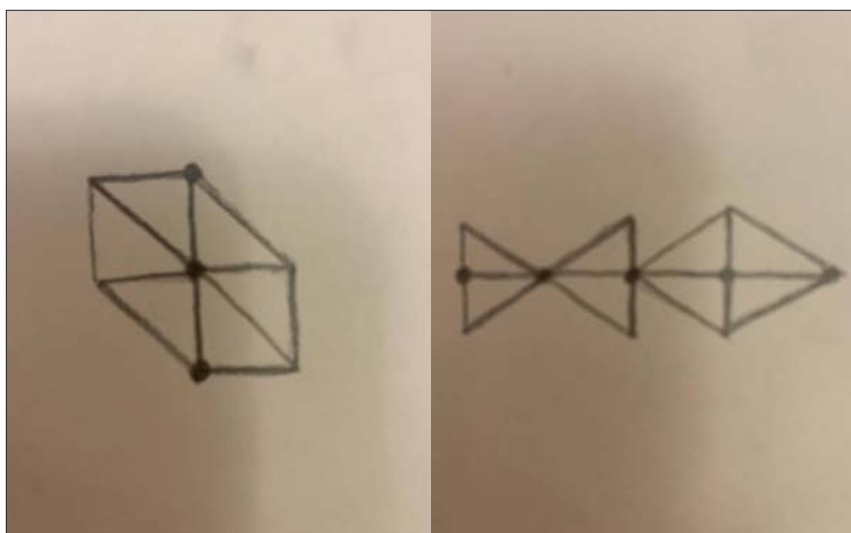


Рис. 4. Приклад виконання студенткою завдання «Три крапки» і завдання «П'ять крапок» (складні геометричні фігури)

У 15 % робіт були також з'єднання крапок хвилястими лініями (див. напр. рис. 5).

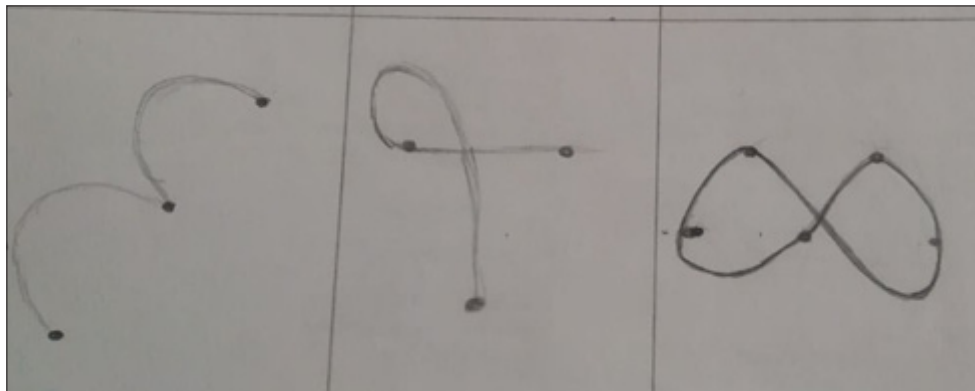


Рис. 5. Приклад виконання студенткою завдання «П'ять крапок» (об'єднання крапок хвилястими лініями)

Отже, підсумуємо: прості геометричні фігури і лінії спостерігаємо у 71 % робіт, складні геометричні фігури – у 31 % робіт, з'єднання крапок хвилястими лініями – у 15 % робіт. З цього можна зробити висновок, що студенти, які застосовували у своїх роботах прості та складні геометричні фігури, більш буквально сприйняли інструкцію, ніж ті, хто виконував прості та складні малюнки.

Цей ефект також стає помітним у порівнянні результатів нашого дослідження з результатами, отриманими у 2015 році, коли студентам пропонувався той самий стимульний матеріал, але інструкція була дещо іншою, а саме «Домалюйте, що вважаєте за потрібне» – без натяку на будь-яку, так би мовити, «геометричність» завдання [1]. Тоді у роботах студентів були в основному малюнки різної складності, але все ж таки предметні. Абстрактні форми і геометричні фігури були досить рідко. Варто також зазначити, що тоді дослідження проводилося безпосередньо зі студентами, а для виконання завдання вони отримували білі листки паперу формату А5 з уже поставленими крапками.

4. Наявність у роботах простих та складних малюнків.

Довизначення задачі так, щоб вона стала цікавою для виконання, а не просто формальне її виконання, багатьма дослідниками вважається однією з властивостей творчого мислення. А отже, наступним показником, за яким ми будемо аналізувати роботи студентів, є наявність у них простих та складних малюнків.

Використання у роботах простих зображень певних об'єктів вимагає від студентів застосування мисленнєвих дій аналогізування. Проаналізувавши роботи за цим показником, можемо констатувати,

що прості малюнки наявні у 23 % робіт, а складні – лише у 4 % (лише 2 роботи). Серед простих малюнків найчастіше трапляються квіти, будинки, хмари, тварини, бантики, сердечка, прапори, ялинки тощо (див. напр. рис. 6).

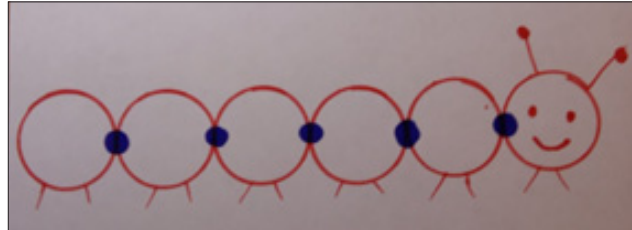


Рис. 6. Приклад виконання студенткою завдання «П'ять крапок» (простий малюнок)

Що ж стосується складних малюнків, то їх варіації досить різні, хоча таких робіт і зовсім небагато (4 %). Більш складні малюнки передбачають застосування мисленневих дія комбінування. Приведемо декілька прикладів складних малюнків на рис. 7.

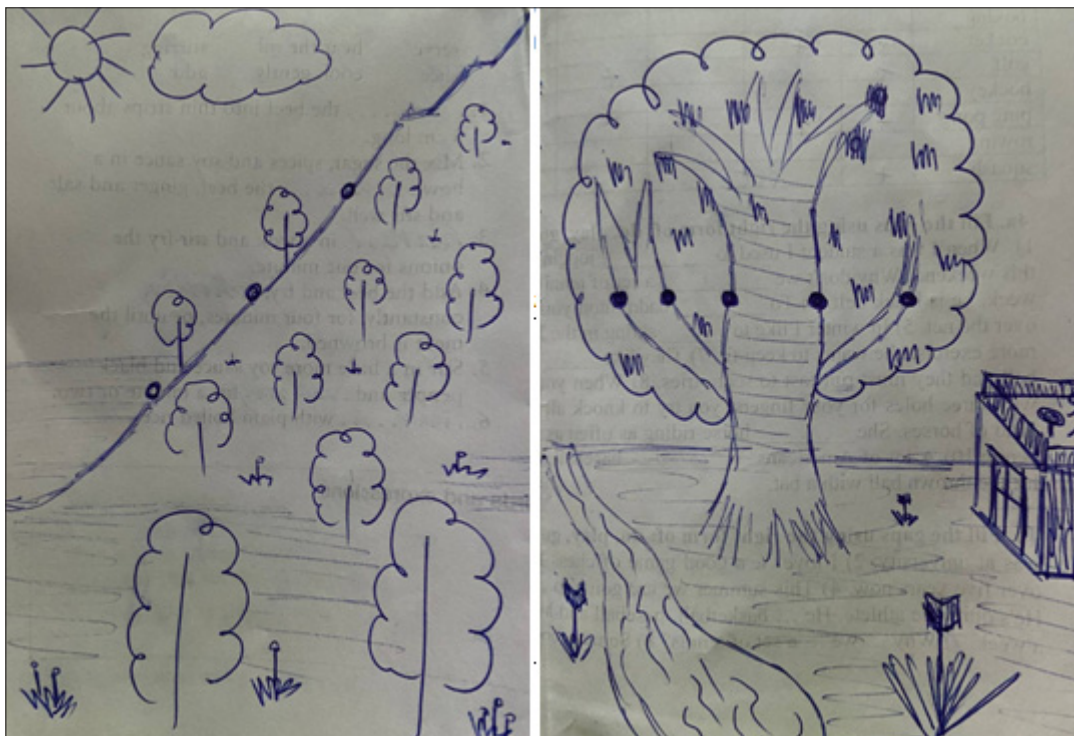


Рис. 7. Приклади виконання студентом завдання «П'ять крапок» (складний малюнок)

5. «Об'ємність» зображень. Поряд зі складністю геометричних фігур та малюнків ми виокремили такий показник, як передача об'єму на площині малюнку. Лише у 8 % (4 роботи) простежується намагання надати зображенням об'ємності.

6. Естетичний компонент у роботах студентів. Тут ми маємо на увазі намагання зробити свою роботу більш візуально привабливою, яскравою, цікавою, красивою. Для цього деякі студенти застосовують кольори, додавання дрібних деталей до своєї малюнків, намагання розташувати їх більш симетрично на аркуші тощо. Естетичний компонент виявлено у 2 % (1 робота), це досить низький відсоток, навіть порівняно з тим, який ми отримали на більшій вибірці студентів ($n=118$) – 15 % (результати наведені у нашій попередній публікації [4]).

7. Кількість виконаних завдань. Наступний показник, який ми розглянемо, це виконання деякими студентами більшої кількості завдань, ніж було задано. Проаналізувавши роботи студентів нашої вибірки, можемо констатувати, що усі 7 завдань, які були задані, виконали 52 % студентів; 15 % студентів виконали 6 завдань; 2 % – 4 завдання; 4 % – 1 завдання; 13 % – жодного завдання; 4 % – більше 7 завдань, тобто пропонували по декілька варіантів виконання кожного завдання. Найбільша кількість малюнків, виконаних одним студентом нашої вибірки у межах цього завдання – 15. Це характеризує здатність деяких студентів виконувати завдання не на мінімально достатньому рівні, а зробити більше, ніж від них вимагалось.

8. Наявність підписів малюнків. Також ми звернули увагу на те, що досить небагато студентів зробили підписи до своїх робіт, хоча цього також не вимагалось у завданні. Підписи можуть бути простою констатацією того, що зображено на малюнку, вигаданими іменами для зображених звірів, людей чи героїв мультфільмів, описами зображеного. У вибірці досліджуваних, яку ми розглядаємо у межах цього дослідження ($n=48$), підписів до своїх малюнків не зробив жоден студент. Тоді як у загальній вибірці ($n=118$), на якій проводилося дослідження, таких студентів 8 % (див. дані, наведені у [4]).

9. Спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки. За цим показником студенти нашої вибірки розподілилися так: 65 % студентів виконали роботу від руки, 13 % – на комп'ютері (нагадаємо, що 22 % зовсім не виконали завдання). Цей показник, на нашу думку, є досить важливим, оскільки виконання роботи на комп'ютері значною мірою

обмежувало можливості студентів, бо мало хто вміє вільно малювати із застосуванням спеціальних програм, а отже роботи, виконані у такий спосіб, є досить простими і лаконічними, здебільшого обмежуються з'єднанням крапок лініями, можливо ще зафарбованими якимось кольором (див. напр. рис. 8).

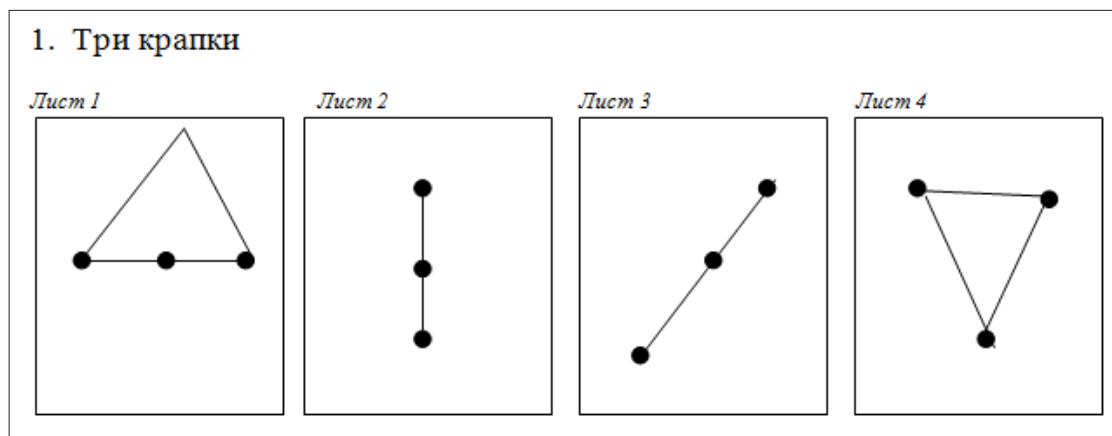


Рис. 8. Приклади виконання студенткою завдання «Три крапки» (комп'ютерне виконання, прості геометричні форми)

Як можна помітити, виконуючи роботи на комп'ютері, студенти не дуже збільшували масштаб запропонованих зразків на бланку, а домальовували прямо у маленьких прямокутниках, що також обмежувало їх можливості і фантазію.

Більш детально результати представлені у табл. 1.

Отже, проаналізувавши результати виконання студентами творчого завдання «Крапки», ми виокремили такі показники: 1) розуміння інструкції та повнота виконання завдання; 2) здатність вхопити загальну сутність завдання; 3) наявність у роботах простих та складних геометричних форм; 4) наявність у роботах простих та складних малюнків; 5) об'ємність зображень 6) естетичний компонент у роботах студентів; 7) кількість виконаних завдань; 8) наявність підписів малюнків; 9) спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки.

Таблиця 1.

Аналіз виконання студентами творчого завдання «Крапки»

	Загальна вибірка (n=48)		I група (n=15)		II група (n=17)		III група (n=16)	
1. Розуміння інструкції та повнота виконання завдання								
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Повне	58	28	67	10	59	10	50	8
Часткове	15	7	13	2	12	2	19	3
Виконання без розуміння	4	2	7	1	6	1	0	0
Не виконали	13	6	13	2	19	3	6	1
Чужа робота	9	5	0	0	6	1	25	4
2. Здатність вхопити загальну сутність завдання								
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Сьоме завдання	73	35	73	11	76	13	69	11
3. Наявність у роботах простих та складних геометричних форм								
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
Прості геометричні фігури	71	34	80	12	71	12	63	10
Складні геометричні фігури	31	15	33	5	18	3	44	7
Хвилясті лінії	15	7	7	1	12	2	25	4
4. Наявність у роботах простих та складних малюнків								
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
Прості малюнки	23	11	27	4	18	3	25	4
Складні малюнки	4	2	7	1	6	1	0	0
5. Об'ємність зображень								
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
	8	4	7	1	6	1	13	2
6. Естетичний компонент								
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
	2	1	7	1	0	0	0	0
7. Кількість виконаних завдань								
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Менше семи	21	10	40	6	12	2	13	2
Сім	52	25	47	7	59	10	50	8
Більше семи	4	2	0	0	6	1	6	1
Жодного завдання	23	11	13	2	24	4	31	5
8. Наявність підписів								
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
	0	0	0	0	0	0	0	0
9. Спосіб виконання роботи								
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
Від руки	65	31	67	10	59	10	69	11
Комп'ютерне	13	6	20	3	18	3	0	0

Далі, проаналізуємо виконання студентами **творчого завдання «Геометричні фігури»**, у якому потрібно було з запропонованих геометричних фігур щось побудувати. Це завдання виконало 88 % студентів (42 особи), що значно більше, ніж у завданні «Крапки». Ми вважаємо, що це зумовлено більшою конкретністю інструкції, а також розумінням студентами того, що має вийти у результаті виконання цього завдання. В. О. Моляко, описуючи це завдання, відмічає, що за пред'явлення студентам декількох геометричних фігур, можна аналізувати можливості варіативності реагування, коли практично немає помітних труднощів зі сприйманням вихідних композицій. Проте з ускладненням пропонувані варіантів для фіксації (назви, початкового визначення тощо) і наступного перетворення можна відмічати різні варіації реагування, власне конструктивної діяльності, часу вивчення малюнків. Тут можна виокремити декілька типових підходів, а саме: а) спроба синтетичного сприймання композиції; б) вибіркоче виокремлення в композиції якоїсь частини, деталі; с) почергове виокремлення частин і цілісного сприймання [2]. Ці підходи ми виявили і у роботах студентів, виокремивши також інші показники для аналізу, які опишемо далі.

1. Кількість побудов. Перший показник, на який ми звернули увагу, аналізуючи роботи студентів, це кількість побудов. Маємо такі варіації: 25 % студентів (12 осіб) виконали з запропонованих фігур *1 побудову*; 35 % (17 осіб) виконали *від 2 до 5 побудов*; 10 % (5 осіб) студентів виконали *6 і більше побудов* (максимальна кількість побудов у одній роботі – 12); 17 % студентів (8 осіб) виконали декілька побудов, об'єднаних в одну композицію.

2. Збільшення кількості запропонованих фігур. Більшість студентів – 83 % (40 осіб) використали у своїй роботі усі запропоновані фігури; 4 % (2 особи) – лише частину. У інструкції до завдання було зазначено, що кількість фігур можна змінювати, тому ми також звернули увагу, чи збільшували студенти кількість запропонованих фігур, тобто чи дублювали їх. Так, ми виявили, що більшість студентів – 73 % (35 осіб) – збільшували кількість фігур у своїх роботах, додавали деталі. Інші ж студенти використовували тільки ті фігури, які були задані від початку. І лише 2 % студентів (1 особа) додали інші фігури, окрім запропонованих.

3. Наявність простих чи складних побудов. Аналізуючи роботи студентів, ми виявили, що у 63 % робіт є прості побудови, такі як

будинок, машина, дерево, квітка, сонце тощо. Приклад таких простих побудов наведено на рис. 9.

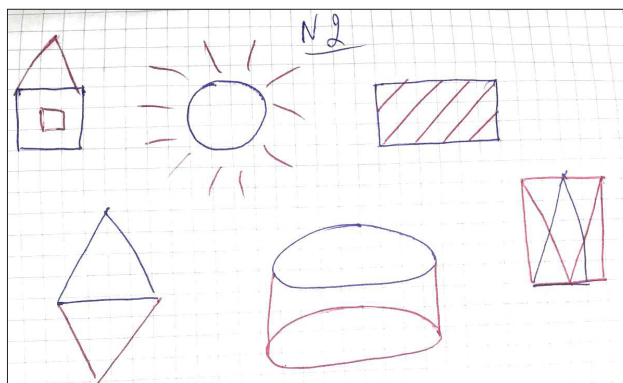


Рис. 9. Приклад виконання студенткою завдання «Геометричні фігури» (прості побудови)

Складні побудови спостерігаємо у 31 % робіт. Вони можуть бути поряд із простими побудовами, а можуть бути лише складні. Приклади складних побудов наведено на рис. 10.

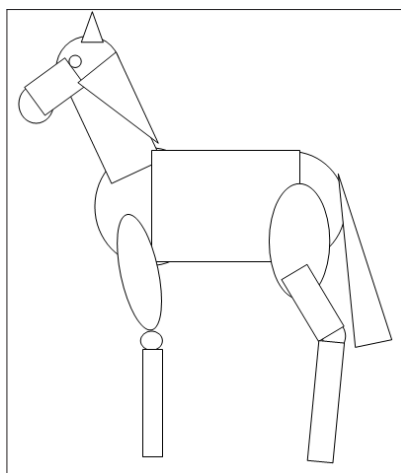


Рис. 10. Приклад виконання студенткою завдання «Геометричні фігури» (складна побудова)

4. Естетичний компонент у роботах студентів. Проаналізувавши виконання студентами цього завдання, ми виявили наявність естетичного компонента у 27 % робіт (13 осіб), нагадаємо, що у завданні «Крапки» естетичний компонент був майже відсутній. Для прикладу наведемо роботу студентки (рис. 11).



Рис. 11. Приклад виконання студенткою завдання «Геометричні фігури» (естетичний компонент)

5. Наявність композиції. За цим показником ми виокремили побудови, які мають декілька елементів, об'єднаних композицією, тобто, схожі на цілісний малюнок. Таких робіт 17 % (8 робіт). У 10 % (5 робіт) з кожної фігури зроблено окремий малюнок.

6. Определеність. У 83 % робіт є побудови, які зображають щось конкретне; у 13 % робіт – абстрактні, ні на що не схожі побудови.

7. Наявність підписів у роботах. 10 % робіт мають підписи.

8. Спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки. 67 % робіт виконані від руки, 19 % – на комп'ютері.

Детальніше результати виконання студентами творчого завдання «Геометричні фігури» подано у табл. 2.

Таблиця 2.

Виконання студентами творчого завдання «Геометричні фігури»

	Загальна вибірка (n=48)		I група (n=15)		II група (n=17)		III група (n=16)	
	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт	%	Робіт
I. Кількість побудов								
1 побудова	25	12	40	6	24	4	13	2
2–5 побудов	35	17	27	4	47	8	31	5
6 і більше побудов	10	5	27	4	6	1	0	0
Декілька побудов, об'єднаних композиційно	17	8	0	0	18	3	31	5
Завдання не виконано	12	6	93	1	94	1	75	4

Продовження таблиці 2.

2. Збільшення кількості запропонованих фігур								
Усі запропоновані фігури	83	40	87	13	88	15	75	12
Частина запропонованих фігур	4	2	7	1	6	1	0	0
Збільшення кількості фігур	73	35	73	11	76	13	69	11
Додавання інших фігур і деталей	2	1	7	1	0	0	0	0
3. Наявність простих чи складних побудов								
Прості побудови	63	30	80	12	71	12	38	6
Складні побудови	31	12	13	2	24	4	38	6
4. Естетичний компонент								
	27	13	27	4	29	5	25	4
5. Наявність композиції								
цілісний малюнок	17	8	0	0	18	3	31	5
з кожної фігури окремий малюнок	10	5	20	3	12	2	0	0
6. Опредметненість								
Предметні	83	40	80	12	94	16	75	12
Абстрактні	13	6	27	4	0	0	13	2
7. Наявність підписів								
	10	5	20	3	6	1	7	1
8. Спосіб виконання роботи								
Від руки	67	32	60	9	65	11	75	12
Комп'ютерне	19	9	27	4	29	5	0	0

Далі розглянемо результати дослідження особистісних творчих характеристик студентів за опитувальником Ф. Е. Вільямса, модифікованим О. Е. Тунік. Середнє значення схильності до ризику у студентів нашої вибірки становить 5,8 балів; допитливість – 5,8 балів; складність – 5,6 балів; уява – 5,7 балів; загальний показник творчості – 5,8 балів, що є середнім рівнем прояву цих показників. Високий рівень схильності до ризику має 15 % студентів (7 осіб), середній – 75 % (36 осіб), низький – 10 % (5 осіб). Високий рівень допитливості властивий 15 % досліджуваних (7 осіб), середній – 75 % (36 осіб), низький – 10 % (5 осіб). Високий рівень складності притаманний 4 % студентів (2 особи), середній – 81 % (39 осіб), низький – 15 % (7 осіб). Високий рівень уяви мають 19 % студентів (9 осіб), середній – 69 % (33 особи), низький – 13 % (6 осіб). За загальним показником творчості високий рівень виявлено у 15 % студентів (7 осіб), середній – у 77 % (37 осіб), низький – у 8 % студентів (4 особи).

Детально результати дослідження особистісних творчих характеристик студентів подано у табл. 3.

Таблиця 3.

Особистісні творчі характеристики студентів (n=57)

	Загальна вибірка (n=57)		I група (n=15)		II група (n=17)		III група (n=16)		IV група (n=9)	
1. Схильність до ризику										
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Високий	15	7	13	2	6	1	13	2	22	2
Середній	75	36	74	11	71	12	62	10	34	3
Низький	10	5	0	0	12	2	6	1	22	2
Середнє значення	5,8		6,6		5,4		5,7		4,9	
2. Допитливість										
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Високий	15	7	13	2	6	1	13	2	22	2
Середній	75	36	74	11	71	12	62	10	34	3
Низький	10	5	0	0	12	2	6	1	22	2
Середнє значення	5,8		6,3		5,5		5,9		5,3	
3. Складність										
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Високий	4	2	7	1	0	0	0	0	11	1
Середній	81	39	74	11	82	14	62	10	44	4
Низький	15	7	7	1	6	1	19	3	22	2
Середнє значення	5,6		5,9		5,6		5,3		5,3	
4. Уява										
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Високий	19	9	20	3	12	2	6	1	33	3
Середній	69	33	77	10	59	10	68	11	22	2
Низький	13	6	0	0	18	3	6	1	22	2
Середнє значення	5,7		6,1		5,9		5,3		5,7	
5. Загальний показник творчості										
	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Високий	15	7	20	3	6	1	6	1	22	2
Середній	77	37	77	10	76	13	68	11	33	3
Низький	8	4	0	0	6	1	6	1	22	2
Не виконали	19	9	13	2	12	2	19	3	22	2
Середнє значення	5,8		6,3		5,7		5,6		5,5	

Отже, найбільша кількість студентів має середній рівень творчості за усіма показниками, найбільше студентів з високим рівнем уяви, найменше – з високим рівнем складності.

6.2. Класифікація розумового реагування студентів на нові завдання

Далі нас цікавить наступне: чи відрізняються за усіма дослідженими показниками студенти, які здали роботи раніше (I група), вчасно (II група), пізніше (III група), не здали роботи зовсім (IV група). Для цього ми поділили досліджуваних на чотири групи. До першої групи увійшли 26 % студентів (15 осіб), до другої – 30 % (17 осіб), до третьої – 28 % (16 осіб), до четвертої – 16 % (9 осіб). Для порівняння результатів дослідження у чотирьох груп студентів, виокремлених за часовим показником здачі робіт, ми застосували критерій Фішера.

Зауважимо, що ми виявили суттєві відмінності в швидкості реагування студентами виділених груп на нові повідомлення, а саме: одразу реагують найбільше студентів I групи (100 %), дещо менше (86 %) студентів II групи, ще дещо менше (69 %) студентів III групи, і найменше (57 %) студентів IV групи (відмінності між I і II групами $\phi=1,97$ при $p \leq 0,05$; між I і III групами $\phi=3,00$ при $p \leq 0,01$; між I і IV групами $\phi=3,04$ при $p \leq 0,01$). Це додатково підтверджує, що часовий показник здачі робіт є доречним для поділу студентів на групи та подальшого аналізу.

Виявлені відмінності дозволили нам зробити психологічну характеристику виокремлених груп студентів. Далі розглянемо лише ті показники, за якими виявлено статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$.

I група студентів (ті, що здали творчі роботи завчасно) найменше, порівняно з іншими групами, проводить часу «в Інтернеті». Одразу реагують на нові повідомлення. Студенти цієї групи серед усіх видів активності в Інтернеті надають перевагу обміну повідомленнями, перегляду фільмів та відео, найменше часу відводять роботі з електронними навчальними курсами. Більшість з них мають сторінки в соціальних мережах, які наповнюють час від часу. Відрізняються помірною схвильованістю щодо того, які оцінки та коментарі до їх записів залишають інші користувачі. Серед них досить багато студентів, яким батьки інколи намагаються обмежити користування смартфоном чи комп'ютером і вони засмучуються коли це відбувається. Не хотіли б більше часу проводити в Інтернеті, якби була така можливість.

Чверть студентів цієї групи зазначили, що сильно втомлюються від користування Інтернетом, половина – втомлюються, але не дуже, решта втомлюється не помічають.

Щодо виконання студентами I групи творчого завдання «Крапки», вони досить часто, порівняно з іншими групами, зображають складні геометричні фігури. Серед студентів цієї групи найбільша кількість тих, хто виконав менше завдань, ніж було запропоновано.

Щодо виконання творчого завдання «Геометричні фігури», серед студентів I групи найбільша кількість (порівняно з іншими групами) тих, хто виконав з запропонованих фігур одну цілісну побудову. Конструюють як прості, так і складні побудови.

Також, студенти I групи відрізняються найвищими показниками за усіма дослідженими особистісними творчими характеристиками – схильністю до ризику, допитливістю, складністю, уявою, загальним показником творчості.

II група студентів (ті, що здали творчі роботи вчасно) дещо більше часу проводять в Інтернеті, з усіх видів активності, як і студенти I групи, надають перевагу обміну повідомленнями. Разом з тим, найменше надають перевагу перегляду фільмів та відео, порівняно не багато часу відводять роботі з електронними навчальними курсами. Майже всі студенти цієї групи одразу реагують на нові повідомлення. 80 % студентів час від часу наповнюють свої сторінки в соціальних мережах, 20 % з них – постійно, а отже вони дещо більш активні порівняно з I групою. Найбільше з усіх груп вони схвильовані тим, які оцінки та коментарі залишають інші користувачі до їх записів. Найменше відчують емоцій щодо записів друзів та знайомих. Найбільшій кількості студентів цієї групи, порівняно з іншими, батьки ніколи не намагалися обмежити користування смартфоном чи комп'ютером. Найменше з усіх студентів цієї групи зацікавлені розвагами в Інтернеті (переглядом розважальних передач, роликів, фільмів). Найбільше з усіх вбачають цінність Інтернету у можливості дистанційного навчання. Не хотіли б проводити більше часу в Інтернеті, аби мали таку можливість. Третина з них відчують сильну втому від користування Інтернетом, ще третина – втомлюються, але не дуже, решта не помічали нічого подібного.

Щодо виконання студентами II групи творчого завдання «Крапки», вони найменше, порівняно з іншими групами, зображають складні геометричні фігури. Щодо виконання творчого завдання «Геоме-

тричні фігури», серед студентів II групи найбільша кількість тих, хто конструює переважно прості побудови.

Також, студенти II групи є на другому місці за середніми значеннями складності, уяви та творчості, а також на третьому місці за середнім значенням схильності до ризику та допитливості.

У III групі (ті, що здали творчі роботи пізніше) найбільше студентів, які проводять по 3–4 години на день в Інтернеті. Найменше з усіх вони надають перевагу обміну повідомленнями, найбільше відводять часу роботі з електронними навчальними курсами. Усі вони мають сторінки в соціальних мережах, які наповнюють час від часу. Схвилювані оцінками та коментарями до їх записів в Інтернеті, якщо їх залишає хтось із близького оточення. Дуже рідко (як і у представників II групи) записи друзів та знайомих в Інтернеті викликають у них певні емоції. 69 % студентів цієї групи одразу реагують на нові повідомлення, решта – пізніше. Рідко трапляється, що батьки намагаються обмежити їм користування смартфоном чи комп'ютером і вони дещо засмутились б, якби таке сталося. Найбільше студентів цієї групи (порівняно з іншими) вбачають цінність Інтернету у розвагах (перегляді розважальних передач, роликів, фільмів тощо), найменше – у можливості дистанційного навчання. Серед них найбільший відсоток тих, хто хотів би більше часу проводити в Інтернеті (24 %). Найменше, лише 8 % студентів III групи почувають себе дуже втомленими від користування Інтернетом. Найбільше (62 %) тих, хто не відчуває втоми.

Щодо виконання студентами III групи творчого завдання «Крапки», вони найбільше, порівняно з іншими групами, зображають складні геометричні фігури. Більшість з них виконали усі завдання, дехто – навіть більше.

Щодо виконання творчого завдання «Геометричні фігури», серед студентів III групи найменша кількість (порівняно з іншими групами) тих, хто конструює одну побудову. Найменше серед усіх вони конструюють прості побудови, найбільше – складні.

Також, студенти III групи є на другому місці за середніми значеннями схильності до ризику та допитливості, на третьому – складності та творчості, на четвертому – уяви.

У IV групі (ті, що не здали творчі роботи) найбільше студентів (71 %), які проводять 5 і більше годин на день в Інтернеті. Порівняно багато часу відводять роботі з електронними навчальними курса-

ми. Мають найбільший відсоток (29 %) тих, хто постійно наповнює сторінки в соціальних мережах, решта – час від часу. Не вирізняються особливою схвильованістю щодо того, які оцінки та коментарі до їх записів в Інтернеті залишають інші користувачі. Повідомлення чи записи друзів та знайомих викликають у них частіше позитивні емоції. Найменше (57 %) студентів IV групи одразу реагують на нові повідомлення, решта – пізніше. У більшості з них батьки ніколи не намагаються обмежити користування смартфоном чи комп'ютером і вони не сильно засмутилися б через це. Усі вони не хотіли б більше часу проводити в Інтернеті. Почувають себе дуже втомленими найбільше (43 %) студентів цієї групи, найменше (14 %) – не відчують втоми.

Оскільки творчі завдання студенти цієї групи не виконали, перейдемо одразу до розгляду їх особистісних творчих характеристик. Студенти IV групи є на третьому місці за середнім значенням уяви, мають найнижче середнє значення схильності до ризику, допитливості, складності, творчості.

Висновки. Так, виявлені відмінності у залученості в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань та особистісних творчих характеристиках між студентами, які виконали завдання завчасно, вчасно, пізніше та не виконали зовсім, дають нам підстави вважати часовий показник доречним для класифікації розумового реагування на нову інформацію.

Ця класифікація дала нам можливість здійснити характеристику студентів з різною швидкістю реагування.

Студенти, які реагують на завдання з випередженням, відрізняються найменшою залученістю в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань вирізняються більшою складністю зображень, цілісністю побудов, але меншим обсягом виконаних зображень, мають найвищі середні значення особистісних творчих характеристик.

Студенти, які реагують на завдання вчасно, вирізняються дещо більшою залученістю в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань вирізняються більшою простотою зображень і побудов, мають дещо нижчі середні значення особистісних творчих характеристик, зокрема, перебувають на другому місці за середніми значеннями складності, уяви та творчості, а також на третьому місці за середнім значенням схильності до ризику та допитливості.

Студенти, які реагують на завдання із запізненням, вирізняються ще більшою залученістю в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань вирізняються найбільшою складністю зображень і побудов, з геометричних фігур конструюють багато побудов, а не одну цілісну; за обсягом – виконують усі запропоновані завдання, інколи навіть більше. Мають ще нижчі середні значення особистісних творчих характеристик, зокрема, перебувають на другому місці за середніми значеннями схильності до ризику та допитливості, на третьому – складності та творчості, на четвертому – уяви.

Студенти, які проігнорували творчі завдання, найбільше з усіх залучені у Інтернет-середовище, мають найнижчі показники особистісних творчих характеристик, а саме: перебувають на третьому місці за середнім значенням уяви, мають найнижче середнє значення схильності до ризику, допитливості, складності, творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокарева М. В. Сприймання студентами рекламної інформації. *Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності*: монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 114–119.
2. Моляко В. А. Теоретичний аналіз формування стратегій конструювання образу світу. *Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності*: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ, 2018. С. 7–31.
3. Туник Е. Е. *Модифицированные креативные тесты Вильямса*. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
4. Шепельова М. В. Показники для аналізу виконання студентами творчих завдань. *Психологічні проблеми мислення*: матеріали XXI Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 травня 2021 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 91–99.
5. Шепельова М. В. Аналіз залученості студентів у Інтернет-середовище. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості*: зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 3–4 червня 2021 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. С. 241–244.

Розділ 7.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

(І. М. Біла)

7.1. Теоретико-методичні основи розвитку творчого мислення

Шалений ритм сучасного життя ставить перед людиною складні соціально-економічні, політичні та культурні завдання. Зі слів П. Щедровицького початок ХХІ ст. можна охарактеризувати як «час боротьби людських ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки й технології самоорганізації людини. Ті країни і регіони, які не випрацюють адекватної антропологічної концепції та гуманітарних технологій можуть перетворитися на «звалище людських відходів» [29]. Найбільш затребуваними, в наші часи стрімких змін, нестабільності та невизначеності, є адаптивні компетенції. Тому важливим є завдання сформувати особистість, спроможну до гнучкої зміни способів і форм життєдіяльності, рівень та ефективність життя якої залежить від навичок творчого, позитивного мислення, вміння сприймати будь-яку ситуацію оптимістично та творчо розв'язувати життєві задачі.

У світлі цього освітня парадигма ХХІ століття наполегливо пропонує використовувати креативні психолого-педагогічні технології, суть яких полягає в творчому підході до вирішення проблеми організації педагогічного процесу, протягом якого інтереси та цінність особистості є домінуючим компонентом організації і змісту навчальної діяльності.

Найкраще завданню ефективного управління освітнім процесом, його проектуванню та плануванню відповідає технологія розвитку творчого мислення, що забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку. Ефективність її застосування визначається критеріями розвитку творчого мислення, його властивостей (продуктивності, оригінальності, гнучкості), глибини, усвідомленості, системності засвоєння знань; формування ціннісних орієнтацій особистості; розвитку навичок рефлексії; самореалізації учасників технологічного процесу.

Технологія розвитку творчого мислення має у своїй основі наукові теорії та концепції. Так, науковим підґрунтям технологічного підходу в освітньому процесі є філософсько-психологічні положення культурно-історичного підходу до психічного розвитку людини та концепції його діяльнісної сутності (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія, С. М. Максименко, С. Л. Рубінштейн); основні наукові положення про процес творчості, її роль у формуванні особистості (В. О. Моляко, Я. О. Пономар'єв, В. А. Роменець, Б. М. Теплов); основні висновки досліджень винахідницької діяльності (Г. Я. Буш, С. М. Василейський, Т. В. Кудрявцев, Є. О. Мілерян, П. М. Якобсон); теоретичні надбання психології розв'язання творчих задач (А. В. Брушлинський, Л. Л. Гурова, В. В. Знаков, А. Б. Коваленко, Ю. К. Корнілов, Г. С. Костюк, Л. А. Мойсєнко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров); принципи єдності теорії і практики, гуманізації та демократизації освіти тощо [3; 4; 6; 12; 14; 17; 18; 21; 24; 25].

Поняття «технологія» тісно пов'язане із поняттям технічного прогресу, технологізації, як неухильного дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень, що є суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері освіти [7; 26]. В основі нашого дослідження – поняття «технологія» як науково-обґрунтована система дій, операцій та процедур, що забезпечують цілеспрямований та поетапний розвиток особистості, її психологічних якостей та компетенцій. Технологія розвитку творчого мислення, яка є водночас і розвивальною, освітньою технологією, є комплексною інтегрованою системою, яка передбачає впорядковану кількість операцій та дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття умінь та формування особистісних якостей суб'єкта, його компетентностей і діагностику якості освітнього процесу. Розвивальна технологія передбачає керівництво процесом навчання, що передбачає організацію і мотивацію пізнавальної діяльності та контроль за діяльністю [22, С. 395].

Технологічний підхід передбачає особистісно-орієнтоване навчання, яке визначає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності, розв'язування

задач, творчого мислення як оригінального і незвичного висловлювання ідей, прагнення до інтелектуальної новизни у вирішенні завдання (проблеми), здатності бачити предмет (можливості його використання) під новим кутом зору і продукувати ідеї у невизначеній ситуації [26].

Зауважимо, що мислення є предметом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, логіки, фізіології, кібернетики, психології, педагогіки та психології, зокрема. Так, дослідження творчого мислення в зарубіжній психології проводилося відомими психологічними школами і течіями, серед яких варто виділити Вюрцбургську школу (О. Зельц, О. Кольпе, К. Марбе); гештальтпсихологію (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, К. Кофка, Н. Майєр, Л. Секей); теорії бісоціацій мислення і біхевіоризм (У. Торндайк, Д. Уотсон, С. Холл); психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг) тощо.

Активні дослідження творчого мислення у вітчизняній психології здійснювалися С. Л. Рубінштейном, Л. І. Анциферовою, А. В. Брушлінським, Г. С. Костюком, О. М. Матюшкіним, В. О. Моляко, М. Л. Смульсон. За їхніми даними, мислення виникає із проблемної ситуації і спрямоване на її розв'язання. Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлінський, М. Вертгеймер, Дж. Гідфорд, В. М. Дружинін, К. Дункер, А. Ф. Есаулов, Н. О. Менчинська, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, О. О. Тихомиров описували мислення як продуктивний прояв психічної діяльності та вивчали механізми та основні особливості креативного мислення [3; 4; 6; 12; 14; 17; 21; 25]. Згідно з дослідженнями В. О. Моляко, в основі творчого мислення лежить стратегіальна організація, що передбачає мисленнєві дії комбінування, аналогії, реконструювання, універсальність або випадкові підстановки, тобто основні стратегії, якими можна охарактеризувати творчу діяльність. Вектор розвитку творчого мислення спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів конструкторської діяльності до стратегіальної організації мислення; від суб'єктивної новизни до об'єктивної. Дієвим засобом розвитку творчого мислення, на думку В. О. Моляко, є технологія КАРУС, як набір (послідовність, система) освітніх впливів на людину, що забезпечують формування у неї знань, умінь та навичок творчого мислення [21].

Зауважимо, що стрижнем технологічного процесу є система психолого-педагогічних впливів, а способи їх використання в освітньому процесі становлять спосіб управління освітньою діяльністю. Центральну роль у ньому, на думку вчених (Г. О. Балл, В. В. Давидов, А. Ф. Есаулов, Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиць, В. О. Моляко, О. М. Леонтьєв, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн та ін.) відіграють навчальні, творчі задачі [19, С. 112]. Задачі, в процесі самостійного розв'язування яких у суб'єкта накопичується досвід самостійного пошуку, формуються психічні структури, необхідні для успішної адаптації, ефективної діяльності. Саме вони є основною формою передачі досвіду, соціалізації та розвитку творчого мислення.

При цьому важливими є умови та фактори естетичного, розвивального середовища, в якому перебуває суб'єкт, а також фактор позитивного психологічного клімату онтогенезу творчого мислення і, передусім, емоційної складової середовища сімейного простору. До складових сприятливого емоційного середовища належить: незначний зовнішній контроль за поведінкою, відсутність надмірної вимогливості, наявність творчих членів сім'ї (або наставників) та заохочення нестереотипної поведінки суб'єкта. Відомо, що середовище, в якому творчість, творче мислення може актуалізуватись, має високий рівень невизначеності та варіативності. Формуванню креативності, на думку вчених, найбільшою мірою сприяє: дозвіл емоційного самовираження, заохочення підвищення самооцінки, зменшення кількості вимог та заборон [28, С. 539].

Прояву креативного потенціалу суб'єкта сприяють й характеристики наставника та його поведінки, зокрема: підтримка у вигляді зворотного зв'язку, обговорення задачі, проблеми, справедливості і професіоналізм (компетентність, надійність, відповідальність), орієнтованість на розвиток та зміни у сукупності з орієнтацією на позитивні взаємостосунки (повага і спілкування). У сумісній творчій діяльності, протягом онтогенезу, реалізуючи закладений потенціал, індивід прагне наслідувати значущому дорослому, як креативному взірцю, що сприяє формуванню його здібностей та творчості. Згодом наслідування стає творчим, індивід проявляє елементи новизни та самодіяльності, знайомиться з різними варіантами здійснення інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних нахилів та вмінь. Це демонструє аксіоматичність тези Л. С. Виготського про те,

що всі вищі психічні функції людини першочергово формуються як зовнішні, тобто такі, в реалізації яких бере участь не один, а мінімум два суб'єкта. І лише поступово вони стають внутрішніми, перетворюються з «інтерпсихічних» в «інтрапсихічні» [6].

Відмітимо, що у технологічному підході розвитку творчості основною є діалогічна форма спілкування, яка передбачає обговорення процесу розв'язування задач. В умовах спілкування швидше включається механізм апперцепції, який підвищує ефективність сприймання, мислення. Колективні форми роботи сприяють також розвитку мотиваційного компонента творчої діяльності, моральних якостей та комунікативних умінь, що забезпечують формування життєвої компетентності, розвитку творчого мислення суб'єкта.

В організації творчої діяльності варто враховувати й принцип об'єктивності, науковості та доступності, тобто розкриття психічних особливостей розвитку суб'єкта в його власних закономірностях, за законами розвитку та змісту психіки. Орієнтиром у доборі адекватних засобів розвивального, освітнього впливів на особистість є її вік та індивідуальний життєвий досвід. Це визначає зміну акцентів з аналізу типового для більшості суб'єктів певного віку на пошук індивідуального, особливого, неповторного. Принцип індивідуального та особистісно-зорієнтованого підходу передбачає комплекс форм, методів, прийомів, засобів, які культивують у суб'єкта його сутнісні сили, індивідуальну своєрідність та неповторність, активізують самоактивність, формують механізми саморозвитку.

До факторів, здатних згубити мислетворчість ми відносимо: очікування оцінки діяльності – фокусування уваги на тому, як мисленнєва діяльність буде оцінена; знаходження під зовнішнім спостереженням під час роботи; фокусування уваги на зовнішній винагороді; змагання; нав'язування цілей діяльності; обмеження вибору варіантів у розв'язуванні задач; атмосфера фокусування на зовнішніх стимулах; жорсткі часові рамки тощо.

Зауважимо, що в умовах технологічного підходу, окрім інтенсивної пошукової мотивації, пізнавальної, дослідницької активності, важливим є розвиток чутливості до побічних утворень, що виникають у розумовому процесі. Відомо, що активаційні процеси готують розв'язання на неусвідомленому рівні, використовуючи минулий досвід суб'єкта, а також інформацію, яку він отримує завдяки розв'я-

зуванні задачі та після неуспішних спроб її вирішення. Тобто існує взаємозв'язок і взаємовплив усвідомленого та неусвідомленого на різних етапах пізнавальної діяльності суб'єкта, які функціонуючи, змінюються під впливом один одного, взаємозбагачуються і, в кінцевому результаті, забезпечують знаходження суб'єктом творчого розв'язку. До цієї парадигми належать різні теорії інсайту як важливого феномену і механізму здійснення наукового відкриття (Г. Гельмгольц, Ж. Пуанкаре та ін.). На думку Я. О. Пономарьова, когнітивна система в будь-який момент перебуває у стані, коли їй більш доступне або логічне, або інтуїтивне знання [25]. Людина ніби перебуває між станом коли вона знає куди йти, і йде в цей бік, і станом, коли вона не знає і чекає, що інтуїція повідомить їй, де перебуває інтелектуальний скарб [28, С. 26]. Саме тому важливим чинником у технологічному процесі розвитку творчого мислення є активізація інтуїтивних процесів, розвиток спостережливості, творчого сприймання, швидкого (інтуїтивного) мислення.

Наразі, технологічний процес розвитку творчого мислення передбачає вправління в оволодінні стратегіями мисленнєвої діяльності, що є схильністю до переважного застосування однотипних мисленнєвих дій, прийомів, прояв основних мисленнєвих операцій та способів розв'язування завдань діяльності тощо. Мисленнєві стратегії визначають, організовують і реалізують увесь творчий процес, детермінують дії суб'єкта з підготовки, планування та реалізації задуму, організовують потік мисленнєвого пошуку і, маючи конкретні спрямування – пошук аналогів, комбінування, реконструювання – визначають характер трансформації прообразів в образи-проекти, образи-розв'язання, а також специфіку творчості в конкретній сфері людської діяльності [21]. Цілеспрямоване тренування мисленнєвих дій пошуку аналогів, комбінування, реконструювання надають мисленню творчого забарвлення, підносять його до високого рівня.

Запорукою успішності впровадження технології розвитку творчого процесу є вивчення, діагностика творчого мислення суб'єкта, прогнозування його динаміки.

7.2. Психодіагностика мислетворчості

Однією із значимих в історії сучасних психологічних досліджень є проблема об'єктивних критеріїв творчого мислення. При цьому виділяються дві групи критеріїв – процесуальні та результативні. Інтегрувавши наявні напрацювання у психодіагностиці творчої діяльності, творчого мислення, завдяки дослідженню ми проаналізували основні характеристики творчого мисленнєвого процесу та визначили пріоритетні маркери оцінки виконання творчих завдань, які поєднують процесуальні та результативні компоненти, а саме: продуктивність (легкість) – фактор, що характеризує швидкість мисленнєвих дій і визначається загальним числом відповідей, ідей (здумів) гіпотез; оригінальність, що характеризує своєрідність мисленнєвих дій, незвичність підходу до проблеми і визначається числом здумів, що рідко пропонуються; варіативність, як частота використання стратегіальних тенденцій мислення, оцінка здатності до цілеспрямованого пошуку аналогів, комбінування, реконструювання.

Саме ці характеристики творчої, продуктивної, мисленнєвої діяльності суб'єкта дозволяють в цілому оцінити орієнтовну ієрархічну послідовність становлення його творчого мислення: від простого – репродуктивного, продуктивного до творчого рівня. Перший рівень – простий (репродуктивний). Досліджувані, що належать до цього рівня, проявляють частіше пасивність та недбалість у виконанні завдання. Їх розуміння задачі – неправильне або часткове. Пошукові дії характеризуються спонтанністю та хаотичністю. Серед мисленнєвих дій переважає прийом випадкових дій та підстановок або дії наслідування, аналогізування. У творчих доробках здебільшого – близькі та стереотипні аналогії, готові твори здебільшого схематичні, без деталей. Другий рівень – продуктивний. Відзначається перевагою у задумах суб'єкта мисленнєвих тенденцій аналогізування. При цьому поширеними є віддалені аналоги. Задуми пропонуються з невеликою кількістю різноманітних деталей, здебільшого за принципом структурного комбінування. Ідеї, твори, гіпотези представників цієї групи переважно є оригінальними, повторюються у вибірці лише декілька разів і визначають в цілому посередній рівень розвитку творчої діяльності

індивіда. Третій рівень – творчий. Респонденти цієї групи здатні зосереджуватись на завданні, адекватно розуміти його зміст, їм характерний високий рівень розуміння. Вони самостійно, з легкістю продукують образи, здебільшого складні, створені за принципом структурного, функціонального, структурно-функціонального комбінування. Інколи пропонувані об'єкти використовуються в принципово новій функції, фантастичній, або ж містять нереальні елементи. Пропонувані задуми характеризуються естетичністю та залученістю у певний сюжет. Більшість задумів, особливо оригінальні, не трапляються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самого досліджуваного. На цьому етапі схильність до дій аналогізування, комбінування, реконструювання набуває ґрунтовності та передбачає у перспективі формування стійких стратегіальних тенденцій мисленнєвої діяльності, навичок творчого мислення.

Підібрані методики передбачали діагностику, активізацію пізнавальних функцій мислення, стимулювання винахідницьких задумів, стратегіальних мисленнєвих дій респондентів. Так, наприклад, студентам пропонувалось завдання: «*Домалюй фігуру*» (модифікація тесту Е. П. Торренса), згідно з якою на аркуші паперу до зображень 10-ти контурів кіл респонденти домальовували будь-які деталі, оригінально зображуюючи знайомі об'єкти. Результати виконання завдання засвідчили, що продуктивність, легкість творчого мислення, яка є основною його характеристикою, є недостатньо розвиненою. Досліджувані в середньому продукували від чотирьох до десяти задумів, X серед. = 7. Їх задуми здебільшого стереотипні, що часто повторювались у вибірці (обличчя, голова тварини, сонце, квітка, яблуко, годинник, око, м'яч тощо), в середньому – 50 % від усіх пропонуваних ідей, що говорить про тривіальність мислення, його вузькість. Оригінальні та особливо оригінальні задуми студенти пропонували рідко (дупло в дерево, лабіринт, риба, деталь м'ясорубка, долоню, равлик, лійка, намисто, сцена тощо – нестандартні ідеї, які оцінювали в 2 бали. Особливо оригінальні твори спостерігалися у 10, максимум 15 % задумів (Анна І., Євгенія К.). Так, пропонуване коло студенти перетворили на: клітину, у якій зароджується життя; зображення людського страху; кепку; військовий шеврон; символ інь-янь; гамак тощо. Лише окремі студенти (Оля Б., Єлизавета В. та Євгенія К.) – 25 % залучили зображені задуми у сюжет, що свідчило про тенденцію розвитку їх

творчого мислення. Результати виконання завдання продемонстрували також недостатній розвиток варіативності мислення, здатності до аналогізування, комбінування, реконструювання). Респонденти у більшості випадків (у 85 %) продукували близькі аналогії, зображували об'єкти схожі за формою до кола (сонце, планета, смайлик, квітка, годинник, м'яч, колесо, торт, піца і.п.), зрідка пропонувались віддалені (наприклад, клітина, кепка, механізм життя, жуйка, риба) – 10 %, та дуже віддалені аналоги (зокрема, людський страх, вулкан, гамак) – 5 % від усіх аналогів. До комбінування вдалися лише 2 % респондентів, вони зобразили з кола схеми, обличчя, снігову бабу, Мікі Мауса. Отримані результати відповідали репродуктивному та продуктивному рівню розвитку творчого мислення.

Схожі результати ми дістали й під час виконання завдання «Зкам'янілі рештки», яке передбачало продукування ідей-гіпотез щодо того, чим би міг бути раніше, наприклад, у мезозойську еру, скам'янілий предмет. Матеріалом для завдання був камінь круглої форми. Аналіз творчих тенденцій продуктивної діяльності респондентів продемонстрував їх здатність до цілеспрямованого пошуку аналогів, здебільшого близьких, тобто, продукуючи ідеї, вони порівнювали об'єкти одного типу, одного класу (камінця і лави, метеориту, руди або частини комети). Віддалені, дуже віддалені аналоги, як порівняння зовсім різних предметів (камінь і гроші або дім для тварин, чи дорогоцінність, рослина та іграшка дитини тощо) становили 23 % від усіх продукованих ідей. Мисленнєві дії мислення комбінування та реконструювання у процесі формування задуму студенти не використовували. Здатність до пошуку різних видів аналогій, як середня кількість (середнє арифметичне) продукованих аналогів різного виду, була низькою – 2–3 на кожного учасника експерименту. Саме ці характеристики творчої, продуктивної, мисленнєвої діяльності суб'єкта дозволили нам говорити про недостатній рівень розвитку мисленнєвої діяльності респондентів, зокрема її творчої спрямованості, що характеризувало її простий (репродуктивний) рівень розвитку.

Подібними виявились і результати розв'язування студентами інших *евристичних задач*, наприклад: «Чим можна прикрасити ялинку, якщо новорічні ялинкові іграшки загубились?», «Як можна використати олівець не за призначенням?» тощо. Продуктивність, легкість, як власність творчого мислення, у студентів проявлялась на низькому рівні.

У процесі розв'язування задач вони в середньому пропонували 4–5 задуми. Їх ідеї здебільшого були стереотипними: ювелірні прикраси, цукерки, фрукти, гроші, вироби з паперу, шишки, їжа, шарпетки – як прикраси новорічної ялинки; або ж: указка, еталон для вимірювання, закладка, підставка – використання олівця. У більшості випадків студенти продукували структурні та функціональні аналогії: закладка, указка, підставка, зброя для захисту тощо. Зрідка, лише у 6 % випадків вибірки, спостерігались реконструючі дії мислення, студенти пропонували використати олівець для зачіски (Ліля С.), розпалювання вогню (Оля Б.), або як, наприклад, засіб для масажу (Анна І.). В цілому, евристичні задачі, які виявились дієвим діагностичним засобом, наближеним до природніх, побутових задач, що активізують творчі мисленнєві механізми, продемонстрували недостатній рівень творчого мислення, його репродуктивний рівень.

Для складання більш точної картини розвитку творчого мислення студентів ми провели його докладний аналіз на прикладі вирішення проблемної ситуації, як практичної ситуації адаптації до складних та ускладнених умов. Ми пропонували студентам *творче завдання*, яке передбачало *пошук креативних видів діяльності* в умовах карантину. Результати аналізу засвідчили, що перелік усіх творчих видів діяльності, підібраний студентами, нараховував в середньому 7–8 найменувань. Стереотипними, які спостерігали у відповідях часто, виявились ідеї: дивитись фільми, читати книжки, співати, малювати, робити поробки, танцювати, гуляти, вишивати, готувати нові страви, робити манікюр займатися спортом он-лайн, тощо. Оригінальними були ідеї: робити креативний макіяж, організувати домашню фотосесію, придумати челендж для друзів, посадити дерево, написати пісню, спостерігати за людьми (з вікна), перешити одяг, зробити нову маску з крутим логотипом чи надписом тощо. Особливо оригінальними були пропозиції: навчитись стояти на голові, сідати на шпагат, робити халабуду з ковдр та подушок, застосувати швидке прибирання кімнати, оригінально використовувати пакети або свічки, каструлі з водою, тостера (Дмитро К., Андрій К.), зайнятись розробкою реклами (Єлизавета В.), практикувати утворення «відлуння» (Даша Г.) тощо. Щодо варіативності, як прояву стратегічного мислення, то ми доволі часто спостерігали у студентів ідеї, в основі яких були аналогізуючі дій, як от: прогулянки по новим місцям, приготування специфічних страв,

виготовлення виробів із сигаретних упаковок, вишивання бісером, використання онлайн сервісів (вітання, доставки, салону краси, занять спортом тощо). Комбінуючі дії мислення студенти використовували, коли пропонували види діяльності, які поєднують декілька видів дій, наприклад, конструювання та гру: робити халабуду з подушок і ковдр (Катя Г.), організувати показ мод з підручних засобів (Влада Ж.), організувати он-лайн вітання чи вечірку, зробити букет солодощів (Поліна С.) тощо. Прояв реконструювання у мисленнєвій діяльності ми спостерігали під час продукування ідей щодо: зміни інтер'єру, поробок зі свічки (Влада Ж.), прибирання кімнати нестандартним методом, нового використання тостера для приготуванні їжі, застосування мівіни у ролі свічки (Андрій К.), конструювання виробів з пластикових пляшок (Даша Г.), самоаналізу, інтроспекції та самокорекції шкідливих звичок (Олексій М., Поліна С.), реконструкції старих меблів (Єлизавета В.). Отримані результати демонстрували перевагу в творчому мисленні студентів продуктивного рівня розвитку творчого мислення, що проявляється у переважанні у задумах суб'єктів мисленнєвих тенденцій аналогізування та комбінування. Ідеї, студентів виявлялись переважно оригінальними, що визначило в цілому продуктивний рівень розвитку їх творчої діяльності.

Дієвим діагностичним інструментом вивчення творчого мислення виявилось завдання, яке передбачало *генерування ідей проєктів розвитку творчого мислення* для будь-якої цільової групи. Як засвідчили результати, більшість проєктів виявились стереотипними і передбачали проведення тренінгів, уроків для учнів, студентів та інших верств населення (Анна І., Оля Б., Яна Л., Інна Т., Олена Л., Олена М., Ольга В.). Так, Алла Г. запропонувала розробити проєкт у формі мобільного додатку під назвою «Мислитель» для учнів середніх шкіл і для студентів, що передбачав серію творчих задач, які оцінює комп'ютер. Проєкт Тетяни Л. мав на меті розробку щоденника «Розумник», «Мислитель», «Розумний щоденник», який містить розділи і вправи, що розвивають творче мислення. Оригінальною виявилась ідея Влади Ж., яка пропонувала започаткувати проєкт «Танок – це мрія життя». Він передбачав можливість танцювати в умовах міста різним віковим категоріям, спілкуючись у такий спосіб мовою тіла. Проєкт Соні Ш. передбачав створення хабу для людей похилого віку, де б вони могли оволодівати Інтернет-технологіями, відвідували семінари та лекції для розвитку особистості,

активного креативного мислення. Даша Г. запропонувала розвивати творче мислення, створюючи цікаві відео-ролики у соціальній мережі TikTok. Катя Г. запропонувала проєкт розвитку творчих здібностей у людей з обмеженими можливостями, що передбачав гру на музичних інструментах, зображувальну творчість, вокал тощо. Проєкт Олександра Ш. мав на меті вирішення творчих, дослідницьких задач особами від 16 до 45 років під час квестподорожей. Антон Т. пропонував лонгітюдний проєкт написання студентами з 1 по 5 курс есе на різну тематику, які можна буде порівнювати за рівнем креативного мислення в онтогенезі. Проєкт Христини З. мав на меті створення сайту для розвитку мислення. На сайті передбачались розділи: «Пошук правди» (Find the truth), «Протестуй» (Test It); «Дискусія та аргументація» (Discussion and Argumentation), «Факти та фейки» (Facts and Fakes); а також декілька технічних: «Пропозиції та ідеї» (Propositions and Ideas), «Співпраця» (Partnership). Кризовий медіа-центр – проєкт Євгенії К. мав на меті теж розвиток мислення: через розбір політичних і соціальних проблем на основі аналізу і порівняння, що дасть можливість висвітлювати об'єктивну аналітичну інформацію. Центр, за прогнозом авторки, зможе надавати приклади новин, де використовуються маніпулятивні технології, а також давати алгоритми дій щодо виявлення і попередження. Інфографіка і поради допоможуть замовникам знаходити і перевіряти потрібну інформацію. Структура центру передбачає різні галузі праці: юридичне консультування, онлайн-лекції, співпрацю зі студентськими проєктами, загальні обговорення на зустрічах і пресконференціях щодо актуальних подій для знаходження спільних оптимальних шляхів вирішення. Все це покликане, на думку Євгенії, допомогати актуалізувати критичне, творче мислення та сприяти гуманізації суспільства. Проєкт Віктора Б. передбачав створення інформаційної онлайн-платформи для саморозвитку, слідкування за новинами, культурними подіями столиці для молоді. Ідея проєкту надати інструмент аналізу інформації на прикладі новин з топових рубрик: шоу-бізнес (музика/ кіно), події, волонтерство, політика, наука та техніка. Передбачалось створення додаткових вікторин на рівні платформи та розширення аудиторії за допомогою розробки додатків, проведення офлайн конкурсів хакатонів з призовим фондом. Усі проєкти респондентів продемонстрували прогностичність та практичність творчого мислення і зорієтували нас на пошук засобів його розвитку у подальшому.

7.3. Технологія розвитку творчого, позитивного мислення як організована психолого-педагогічна діяльність

Технологія, наша психолого-педагогічна діяльність, має на меті стимулювання когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та регулятивного компоненту творчої діяльності та передбачає розвиток не лише діяльнісного компоненту мисленнєвої діяльності (стратегіальних дій мислення на всіх етапах розв'язування задач), а й розширення досвіду знань, досвіду творчої діяльності, розвитку оптимістичного сприймання, позитивного мислення, пізнавальної активності, рефлексії та інтуїції. Технологічний вплив, у нашому випадку, передбачає системність та періодичність проведення тренінгових занять (всього 16 годин по 2 години на тиждень), групову (до 20 осіб) або індивідуальну форму роботи (онлайн). Творчі, практичні задачі (творчі вправи, завдання) є основним засобом розвитку творчого мислення, а у ролі допоміжних засобів – схеми, алгоритми, приклади, зразки, орієнтири, інструкції та підказки. Важливим є також постійне заохочення пізнавальної активності, стимулювання творчого, оптимістичного сприймання, стратегіального мислення, розвитку інтуїтивних процесів та рефлексивних дій. Проблемні методи навчання мали на меті ґрунтовний аналіз розв'язків задач та осмислення цих їх у формі дискусії, написання есе, побудови порівняльних таблиць тощо. Теми для дебатов ми формулювали самостійно, із ситуації сьогодення («Як мобільні телефони змінюють наше життя?», «Вплив на психіку людини медіапродуктів», «Карантин: можливості та втрати» тощо), а також запозичували з переліку питань пропонованих Оксфордським All Souls College Test (як от: «Майбутнє – за вегетаріанством?», «Навіщо потрібні університети?», «Чи можна примусити до свободи?», «Гарантована соціальна допомога держави» тощо) [32].

Готуючись до дискусії «Карантин: можливості та втрати», аналізуючи позитивні, негативні наслідки карантину студенти критично аналізуючи всі актуальні виклики сьогодення, називали переваги карантинної ізоляції: можливість більше спілкуватись з сім'єю, читати, вчити іноземні мови, проходити онлайн курси, відвідувати онлайн виставки, придумувати стартапи, працювати фрілансером, збільшення

часу для самоаналізу, можливість займатися улюбленою справою, робити генеральне прибирання. Також серед позитивних моментів зазначали: зміну цінностей людей у бік безпеки, свободи та турботи про себе; навчання та роботу у форматі онлайн; потребу бізнесу проявляти фантазію, креативити і бути гнучким; очищення природних ресурсів тощо. Називаючи негативні моменти (нестача живого спілкування, матеріальних ресурсів, соціальна ізоляція, падіння світової економіки, втрата робочих місць, малорухливий спосіб життя, крах планів, поширення паніки, ріст злочинності тощо), студенти шукали вирішення цих проблем та робили загальні висновки, на зразок: «Навіть невелика кількість негативних сторін карантину суттєво впливають на життя та створюють дискомфорт», «Людство стане сумліннішим і зробить переоцінку життєвих принципів, але ніяке людське життя не варте того, щоб ставати вмотивованим!» тощо.

Темами для обговорення та аналізу були різного роду притчі, за змістом яких проводились *обговорення інсайтів та висновків*.

До тренінгових занять належить також низка завдань, що стимулює формування позитивного, творчого мислення. Як от до прикладу, *вправа «Скептики й оптимісти»*, де першій групі пропонується уявити себе скептиками, песимістами – незалежно від справжньої життєвої позиції, другій групі – оптимістами. Завдання групи «Скептики» полягає у тому, щоб сумно назвати щось, що на їхню думку, є проблемою, негативним фактом. Завдання групи «Оптимісти» – змінити емоційний полюс повідомлення.

Вправа «На щастя – на жаль» пов'язана з пошуком позитивних рішень для вигаданих проблем. Хтось починає історію, а потім вона може тривати до нескінченності: «Одного разу родина вирушила в похід. На жаль ... почався дощ. На щастя ... молодша дочка захопила з собою парасольку. На жаль ... парасольку зламався, а дощ все сильніше. На щастя ... її брат умів лагодити парасольки. На жаль ... він залишив удома всі необхідні інструменти. На щастя ... і т.д.» По черзі пропонуються різні вигадані проблеми і організовується пошук можливостей їх вирішення.

Вправа «+5» Суть цієї вправи проста: необхідно зробити ревізію всіх негативних подій, що переймають ваш розум. Для кожної негативної події потрібно знайти 5 вигод, 5 позитивних сторін конкретної проблеми.

«Креативне фото» – пропонується поглянути на світ очима креативного фотографа і зробити власноруч креативне фото (осені, весни, освітнього процесу, дитини тощо), подібне або зовсім інше щодо зразка.

Для розвитку творчого мислення дієвими є проєктивні методики, як от, до прикладу, малювання мандали (за К. Юнгом), що сприяє активізації інтуїтивного мислення. Під приємну музику учасники зосереджуються на своїх думках та бажаннях, зображують на аркуші коло з крапкою у центрі і починають малювати свою мандалу будь-якими кольоровими олівцями, ручками, фантазуючи та прагнучи до гармонії.

Наголосимо, що в процесі розвитку творчого позитивного мислення необхідним є естетичне, розвивальне середовище, яке сприяє активізації творчого, продуктивного мислення, творчої спостережливості та оптимізму. Основним засобом розвитку творчого мислення є творчі завдання, у ролі допоміжних засобів є: приклади, орієнтири, інструкції та підказки. Важливими для розвитку позитивного, творчого мислення є демократичний стиль спілкування, що передбачає наслідування, заохочення оптимістичного стилю поведінки, створення атмосфери успішності, емоційної залученості. Партнерські стосунки та відсутність критики формують позитивну мотивацію діяльності. Комунікативний простір, наявність зразків творчої поведінки, оптимістичного атрибутивного стилю діяльності учасників, їхнього позитивного мислення є передумовою створення атмосфери успішності та креативності, заохочують прагнення особистості до самореалізації. Розвиток здібностей, інтересів, знань, умінь та навичок в межах технологічного процесу передбачає індивідуальний підхід та особистісно-індивідуальний вектор освітньої діяльності в цілому. Саме позитивний досвід розв'язування проблемних задач є найціннішим здобутком, що полегшує адаптацію та забезпечує життєздатність і добробут.

Отже, технологія, що має на меті формування оптимістичного світосприймання, розвиток адаптивних здібностей, позитивного, творчого мислення та передбачає заохочення пізнавальної активності, стимулювання позитивного сприймання, стратегіального мислення, інтуїтивних процесів, рефлексивних дій забезпечує становлення творчої особистості, здатної до успішної соціалізації та адаптації у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. *Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект*. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
2. Біла І. М. Психолого-педагогічна модель технології розвитку творчого мислення. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. К: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 26. С. 34–45.
3. Богоявленская Д. Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества: монография*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1983. 176 с.
4. Брушлинский А. В. *Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ)*. М.: Мысль, 1979. 230 с.
5. Вертгеймер М. *Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко*. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
6. Выготский Л. С. *Развитие высших психических функций*. Санкт-Петербург: Наука, 1998. 376 с.
7. *Глосарій термінів з технології освіти*. Париж.: ЮНЕСКО [Електронний ресурс], 1989. 44 с. URL: <http://glossary.uis.unesco.org>
8. Давыдов В. В. *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
9. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник*. К.: «Академвидав», 2004., 352 с.
10. Дружинин В. Н. *Психология общих способностей*. 2-е изд. СПб., 2007. 368 с.
11. Канеман Д. *Мислення швидко і повільно*. К.: Наш формат, 2017. 480 с.
12. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
13. Крутецкий В. А. *Психология математических способностей школьников*. В. А. Крутецкий. М.: Просвещение, 1968. 431 с.
14. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. *Сирень одаренности в саду творчества*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.
15. Лернер І. Я. *Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії. Посібник для вчителя*. М., 1982. 191 с.
16. Линдсей Г, Халл К., Томпсон Р. Творческое и критическое мышление // Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000., 512 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
17. Матюшкина А. А. К вопросу о критериях творческого мышления. *Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения)*. Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, факультет психологии, Москва. С. 328–331.
18. Матюшкин А. М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика, 1972. 168 с.

19. Машбиць Ю. І. Начальна технологія (психологічний аналіз). *Психологічні механізми і технологія навчання: вибрані статті*. К.: Інтерсервіс, 2019. С. 112–126.
20. Мешкова Н. В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект. *Социальная психология и общество*, 2015. Т. 6, № 2. С. 8–21.
21. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
22. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. *Креативная педагогика и психология: Учебное пособие*. М.: Академический Проект, 2004. С. 395–406.
23. Петухов В. В. О двух определениях мышления. *Психология критического мышления*. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
24. Пойа Д. *Как решить задачу*. М.: Учпедгиз, 1961. 207 с.
25. Пономарев Я. А. *Психология творчества*. М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
26. *Психологічна енциклопедія* / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. К.: Академвидав, 2006. 424с.
27. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
28. *Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам* / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. 736 с.
29. Щедровицкий П. Пространство свободы. *Народное образование*, 1997. № 1. С. 46.
30. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
31. Torrance E. P. *Torrance test of creative norms: Technical manual*. Princeton. NY. Personnel Press, 1966.
32. *All Souls College Test at Oxford University*. URL: <https://www.independent.co.uk/student/oxford-university-has-world-s-hardest-test-here-s-how-answer-questions-a6722231.html>

Розділ 8.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАРОДЖЕННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ (в контексті раннього дитячого малювання)

(О. В. Завгородня)

Наше дослідження продовжує низку розробок з проблематики творчого мислення, що здійснюються лабораторією психології творчості [9]. В руслі стратегіально-системного підходу здійснено низку досліджень творчого мислення суб'єкта у різних сферах, зокрема в образотворчій діяльності [6; 8], а також творчого сприймання в дитячому віці [9; 11 та ін.]. Подальше опрацювання психологічної теорії творчості передбачає вивчення джерел, передумов, початків творчого мислення в ранньому дитинстві, зокрема, генези різновидів художнього мислення. Важливість дослідження зародження образотворчого мислення в контексті малювання дитини зумовлено тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу, з одного боку, глибше зрозуміти генезу образотворчого мислення, а з іншого – краще осягнути прагнення дитини як духовної істоти, виявити особливості творчого освоєння нею світу-в-собі і себе-в-світі.

Мета дослідження – здійснити структурно-функціональний аналіз феномену образотворчого мислення людини; простежити спільні риси та індивідуальні відмінності розвитку образотворчого мислення у дитини в контексті її малювання.

8.1. Образотворче мислення як предмет психологічного аналізу

Художнє мислення становить складне багаторівневе явище, яке об'єднує в собі в різних пропорціях чуттєво-емоційні, пізнавально-перетворювальні та смислові характеристики. Воно має синтетичний характер, який відображає синтетичну природу художнього образу. Як і вся вища інтелектуальна діяльність, художнє мислення системне. Його функціонування та зміни в культурно-історичному аспекті тісно пов'язані з еволюцією принципів художньої творчості, художнього

методу та стилю. Метод і стиль становлять основу певної історичної системи художнього мислення [4].

Образотворче мислення – різновид художнього мислення, специфікація якого пов'язана з особливостями образотворчого мистецтва; водночас воно є певною лінією розвитку візуального мислення. Саме в результаті спілкування з мистецтвом в обдарованій людини формується особливе (образотворче) мислення, яке полягає в трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору (А. Мальро) [19]. При цьому естетично перетворюється і суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми мистецтва. Образотворче мислення формується на перетині розвитку художнього (в широкому сенсі) та візуального. Образотворче мислення – візуально-художнє, спрямоване на створення, а також на сприйняття і розуміння творів образотворчого мистецтва, еволюція якого здійснюється в напрямі незалежності, унікальності, глибини, метафоризму.

Здавна дослідники намагались виокремити особливості мислення митця, охарактеризувати його своєрідність. Зокрема, І. Я. Франко наприкінці ХІХ ст. вважає, що: «...для науки важне пізнання його основної прикмети: його нижньої свідомості, т.є. її здібності – час від часу піднімати цілі комплекси давно погребаних вражень і споминів, покомбінованих не раз також несвідомо одні з одними на денне світло верхньої свідомості...» [12, с. 354].

Детальне вивчення пізнавальних процесів, особливо специфіки сприймання художньо обдарованої людини здійснив В. П. Кириєнко; важливого значення дослідник надавав здатності суб'єкта до синтетичного цілісного бачення та встановлення відношення між змінними характеристиками (світла, форми тощо).

Образотворче мислення оперує варіантами форм, ліній, кольорів, значним обсягом зорових стимулів, виявляється у здатності суб'єкта до творення нових форм та образів на основі динамічного використання свого візуального досвіду. Такий досвід постійно збагачується і становить сукупність різноманітних візуальних вражень (які зберігає пам'ять), зокрема, пов'язаних з близькими, суголосними особистому досвіду художніми техніками та матеріалами [16]. Образотворче мислення передбачає здатність активізувати набутий запас вражень, перетворити його відповідно до творчої потреби та задуму художника.

В комплексі специфічних властивостей образотворчого мислення суттєве значення мають:

- трансцендентність (здатність жити у створюваних образах, перевтілюватись, виходити за межі самого себе);
- антиципаційність (здатність оперувати можливостями, перспективами, вловлювати дух часу, передбачати хід подій);
- метафоричність (породження візуальних метафор, оперування багат шаровими візуальними символами та метафорами); «матеріальність» (мислення в формах свого художнього матеріалу та індивідуальних технік);
- гнучкість (здатність оновлення в сприйманні і творчості, здатність відмовитися від усталених форм і засобів зображення, можливість реалізації задуму різноманітними способами);
- індивідуалізованість (незалежність, оригінальність, унікальність, вибірковість, прихильність до співзвучних індивідуальності художніх технік та матеріалів).

В структурі образотворчого мислення (на основі відмінностей властивостей та функцій) можна виокремити такі складові: пізнавально-імпресивна, фантазійно-перетворювальна, структурно-композиційна, художньо-матеріальна.

Пізнавально-імпресивна складова готує ґрунт для образотворення, пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає прагнення до отримання чуттєвих вражень (сприйняття неповторного чуттєвого виду предметів та явищ як вираження їх внутрішнього життя, спорідненого самій людині [7], накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду. Йдеться як про життєві, так і про художньо-естетичні враження. Пізнавально-імпресивна складова передбачає відкритість суб'єкта художнім творам, здатність емпатійного вчування в їх образи, осмислене сприйняття художніх повідомлень інших, повагу різноманітності форм художнього вираження, розуміння їх символічного змісту, постійне збагачення візуального та мистецько-культурного досвіду; такий досвід підтримує власну творчість, напр., в художніх перефразуваннях, у варіаціях та перетвореннях різних художніх ідей.

Фантазійно-перетворювальна складова забезпечує процес творчості, пов'язана зі світом душі, фантазією, інтуїцією; передбачає трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу (також невізуальних

чуттєвих вражень, напр., пахощів степових трав, шуму міста, церковного співу, відчуття швидкості руху, пронизливості сирени «швидкої» та ін.) у візуальні форми, використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень.

Структурно-композиційна складова стосується конструювання композиції твору в площині (або просторі), передбачає освоєння експресивних можливостей художньої мови, властивостей крапок, плям, структур, ліній, співвідношення розмірів, форм, світла, кольору, гармонії, контрасту і ритму тощо. Задіює мисленнєві операції, спрямовані на вибір варіантів форми, композиції, стилізації тощо. Початкове інтуїтивне ставлення до художньої мови та її елементів в результаті багаторічного досвіду перетворюється на знання структурно-композиційних закономірностей.

Художньо-матеріальна складова образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, повагу їх виразної ефективності та обмежень; власне, мислення відбувається в формах матеріалу та техніки, відповідних до індивідуальності, типу художнього вираження особи та її творчих намірів; художня техніка, щоб бути ефективною, вимагає глибоко пережитого ставлення до матеріалів та інструментів, прийняття якомога більше способів художнього вираження в творчості інших і після певної переплавки збагачення ними, зближення власної художньої мови з мовою інших митців при одночасному збереженні винятковості власного художнього прояву.

Окремі складові образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють, впливають одна на одну; різною мірою розвинуті в залежності від тематичних, стильових та жанрових преференцій суб'єкта (драматичні, фантазійні, декоративні тощо).

Також ще можна окреслити метахудожній досвід, художні інтенції різного рівня та естетично-творчу позицію особи, які значною мірою перетинаються з образотворчим мисленням, виходячи за його межі. Метахудожній досвід – це рефлексія своїх творчих можливостей, досвід управління ними, знання своїх слабких та сильних сторін, саморегуляції в процесі образотворчої діяльності; а також досвід художнього опрацювання різноманітних вражень, переживань, зокрема травматичних. Естетично-творча позиція особистості – центр інтеграції чутливості, художніх інтенцій, здібностей, образотворчого потенціалу,

метахудожнього досвіду. Художні інтенції є рушіями образотворення, спрямовуючими орієнтирами та інтуїтивними критеріями бажаного художнього результату.

Тип образотворчого мислення пов'язаний з естетично-творчою позицією людини, особливостями її духовно-емоційного досвіду (як джерела інтенцій, ідей, задумів), стратегіально-тактичними перевагами в їх реалізації (йдеться про особливості конструювання образу, а також переваги художнього матеріалу, композиційні, кольорові, форм).

У процесі формування образної структури можна відзначити такі мисленнєві стратегії: модифікування (побудова простих аналогів наявних в культурі графічних патернів), комбінування (різні тактики сполучання наявних графічних патернів), реконструювання (радикальна перебудова патернів) та когнітивні стилі: імпульсивний, рефлексивний, комбінований [2].

Образотворче мислення протікає у взаємодії з іншими формами художньої свідомості і діє на всіх стадіях творчого процесу:

- накопичення життєвих вражень (проблематизація – пошук розв'язання – поява задуму як інтенції, зародження ще неясного праобразу);
- розгортання задуму твору (конкретизація задуму, формування образної структури);
- його втілення в матеріалі за допомогою засобів образотворчого мистецтва (втілення задуму в унікально-індивідуальній художній формі).

Повноцінне функціонування образотворчого мислення здійснюється за умови естетично-творчої спрямованості, домінуванні внутрішньої мотивації художньої діяльності, виявляється в позасвідомій та свідомій образотворчій активності, метафоризмі, здатності осягнення праобразів глибокого необмежено символічного змісту та втіленні їх в унікально-індивідуальній художній формі.

Образотворче мислення в контексті творчого процесу здійснює такі функції:

- сприйняття, осмислення художніх повідомлень інших,
- здобуття «емоційно-чуттєвого матеріалу» переживань, вражень,
- використання емпатійного вчування та уяви з метою освоєння та трансформації «емоційно-чуттєвого матеріалу»,

- використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень,
- створення естетично ефективної композиції, з використанням властивостей елементів і знання художніх закономірностей,
- врахування властивостей обраного художнього матеріалу, його експресивних можливостей та обмежень.

Напруга нерозв'язаних внутрішніх суперечностей, неможливість конструктивного вибору, невідомі труднощі та зовнішній тиск можуть призводити до зниження рівня функціонування образотворчого мислення. Зокрема, можливі такі порушення його функціонування:

- регрес (зниження рівня функціонування) водночас усіх і несвідомих, і свідомих складових, що призводить до збіднення та баналізації як змістових, так і формальних аспектів образотворчого мислення;
- зниження рівня функціонування несвідомих складових, що виявляється в сплюсненні (втраті глибини) художніх ідей, порушенні здатності до осягнення праобразів глибокого необмежено символічного сенсу, в збідненні та поверховості змістовно-сміслових аспектів образотворчого мислення;
- зниження рівня функціонування переважно свідомих складових, що відповідають за формування образної структури, композиції і загалом за художнє втілення задуму, призводить до втрати цілеспрямованості образотворення, до аморфності форми або просто нездатності виразити наявний емоційно-духовний зміст художніми засобами.

8.2. Дитячий малюнок як сфера зародження й розвитку образотворчого мислення

Особливості дитячого малювання вивчаються понад 100 років, і цей досвід постійно переосмислюється [13; 15; 17 та ін.]. Дитяче малювання – унікальна пізнавально-творча діяльність дитини, яка через творчість пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить у кожному поколінні символічно-образну мову, освоює графічні патерни, опрацьовує їх змістові та формальні аспекти. Малювання – частина широкої інтерактивної практики самовираження, комунікації, а також смислоутворювальної діяльності дітей, в процесі чого, зокрема, розвивається дитяче мислення, насамперед образотворче.

Водночас емоційно-виразний малюнок дитини, в якому доступними їй засобами втілено через суттєві для неї ознаки (суб'єктів та об'єктів довкілля) її почуття, оцінки, ставлення до тих чи інших фрагментів реальності, є продуктом первинних форм образотворчого мислення. Таке вираження дитиною в процесі малювання свого внутрішнього духовного світу може здійснюватися в нефігуративній, перехідній або у фігуративній формі.

З метою окреслення особливостей зародження й розвитку образотворчого мислення проаналізовано низку досліджень дитячого малювання [15; 17; 18 та ін.] в контексті раннього віку [20; 23; 24 та ін.], а також проінтерпретовано наші емпіричні дані (близько 400 малюнків 8 дітей у віковій динаміці від 1,5 років, матеріали бесід з їх матерями, нотатки спостережень щодо процесу малювання, поведінки, вербального супроводу).

Говорячи про перші малюнки, важливо враховувати особливості й інтенсивність психічного розвитку дітей на другому році життя. Дитина знайомиться з предметами та явищами довкілля, освоює предметно-знаряддеву діяльність. Закладаються основи візуально-рухової координації. Формується наочно-дієве і наочно-образне мислення, виникають передумови усвідомлення дитиною своєї суб'єктності. За умов добробуту (при загальному відчутті захищеності та довірі до світу) між 15 і 18 місяцями дитина починає виявляти небезпеки світу [20]. Дитина вдосконалює свої комунікативні навички, вчиться розуміти та використовувати значущі жести (жести «так» і «ні», «хочу» і «не хочу»; жести любові, ласки й агресії, привабливання й відштовхування). Діти схильні сприймати неживе (речі тощо) як живе та наділене інтенційністю: вони пестять те, що їм подобається, і б'ють, відштовхують, вдаряють те, що їм неприємне [24], що можливо, їх налякало, або зробило їм боляче (наприклад, предмет через який дитина спіткнулась, вдарилася тощо).

У контексті розвитку малювання в ранньому віці дитина проявляє виражений інтерес до графічних інструментів (олівець та ін.), прагне експериментувати з ними. Відчуває інтерес до дій дорослих з такими знаряддями, схильна до наслідування таких дій.

Зі спостережень мами Діми В. (1 р. 6 міс): «Якщо щось зобразити на аркуші, то Діма спочатку може торкатись картинку рукою, потім даю йому олівець – він черкає сам, наче «ловить» картинку, дуже задоволений, продовжує черкати вже на чистій частині аркуша».

Так, дія безпосередньо рукою замінюється на рух олівця. Дитина зауважує, що олівець здатний залишати сліди на папері.

Перші каракулі з'являються переважно на другому році життя дитини в контексті її експресивної рухової активності. Це відбувається тоді, коли дитина переносить дії своєї руки на папір, і виникає слід, лінія. Освоєні дітьми рухи-жести (зокрема, приваблювання й відштовхування) знаходять виявлення в створюваних каракулях (як своєрідного продовження жесту руки). З їх допомогою діти досліджують значущі для них реальні й уявні події. Увагу привертають динамічні вияви об'єктів у ситуації взаємодії: наприклад, для дитини собака – привітна, може лизнути, собаку можна погладити, або – гарчить, треба триматися подалі). Дитина з інтересом розглядає пропоновані дорослим картинки, імітує дорослого – «читає», «пише», вчиться використанню графічних інструментів, освоює «карлючки». З великим задоволенням заповнює ними весь можливий паперовий простір, а також взаємодіє з дорослим в контексті «інтерпретації» своїх творів, асоціювання карлючок зі своїм досвідом.

Маніпулюючи олівцем, діти не просто набувають навичок графічного відтворення ліній різних типів (пряма вертикальна, горизонтальна, похила, напівкругла, звивиста, кутова тощо), а й виражають свій досвід взаємодії з оточенням, в процесі чого спонтанно виробляють своєрідну «мову», елементами якої є лінії і їх поєднання [1]. Своєрідні графічні патерни, що в подальшому з ускладненням діяльності модифікуються, комбінуються, реконструюються тощо в залежності від внутрішньої потреби графічного висловлення дитини.

За спостереженнями мами Каті С. (2 м 1 місяць): «Катя малювала іграшки, з якими вона грається у пісочній коробці» (іл.1). Переважають круглі, м'які лінії.



Іл. 1. Іграшки

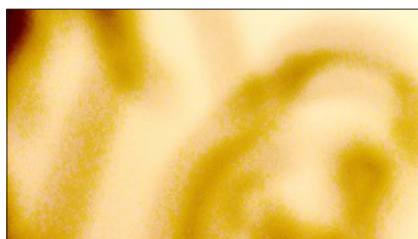
Інші лінії – на малюнку «Катя і мама біжать додому від грози» (іл.2.).



Іл. 2. «Катя і мама біжать додому від грози»

Коли Катя з мамою поверталися додому, почалася гроза. Грім налякав дитину. Невдовзі Катя намалювала гнучку довгу лінію, яка веде від великого жорсткого каракуля «гроза» – з важких, загострених і ламаних ліній – до округлого каракулю («будинок»). Каракуль «будинок» сильно відрізняється від каракуля «гроза» і за типом ліній схожий на «улюблені іграшки».

Подібні лінії (плавні округлі «ніжні») використовував Діма В. (1 р. 10 м.), коли малював свого Котю – іграшку, з якою він любив спати (див. іл.3).



Іл. 3. Котя

Каракуль «гроза» в чомусь подібний до іншого малюнку Діми (див. іл.4). За спостереженнями мами, Діма малював, як трохи заспокоївся після неприємної події – боляче вдарився, налетівши на стілець. Він намалював карлючку (форму, з якої часто починав роботу), потім черкав по ній (неначе штовхав) – вийшло накладення жорстких ліній, які закреслювали одна одну (боляче, поганий стілець).



Іл. 4. Поганий стілець

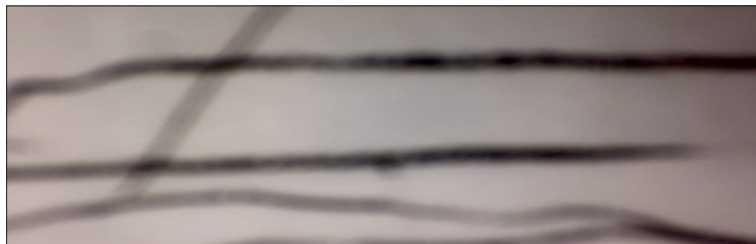
Завдяки продукуванню каракулів дитина інтуїтивно відкриває для себе емоційно-рухову стратегію самовиявлення, також створює новий (графічний) канал комунікації із значущим оточенням. Каракулі використовуються для зображення дій і емоційних взаємин із зовнішнім світом. Символічне значення ліній інтуїтивно через практику відкривається дітьми і застосовується для графічного самовираження. В контексті експресії вирізняється два типи ліній: «ніжна» округла лінія і товста ламана лінія.

Важливе значення мають інтенції, які спонукають раннє малювання. Передусім воно стимулюється і підтримується взаєминами дитини з близькими і бажанням спілкуватися з ними. За допомогою карлочок діти розповідають про своє сприйняття реальності як серії хороших чи поганих взаємодій з об'єктами [18]. Зазвичай малювання супроводжує вербалізація; комплекс малювання й оповіді для дитини – засіб передачі історії, події, можливість програвати й знову переживати значущу подію. Діти мають тенденцію приписувати певні значення каракулям, які вони тільки що закінчили малювати. Цю тенденцію (словесний супровід, приписування значень каракулям), яка посилюється з віком, можна розглядати як попередник задуму.

Захоплення дитини світом, який рухається і звучить; виявляється в звуконаслідувальних каракулях, функція яких відтворення й нове переживання яскравих подій, означення, суттєве для переживання пригоди [18]. Звуконаслідувальні каракулі – такі, що під час створення супроводжуються звуконаслідувальною вербалізацією, що відіграє роль назви.

Левчик П. (1р. 11 м.) дуже любив мандрівки, особливо його вразила подорож потягом. Під час подорожі, спостережень потягу зсередини і ззовні, він освоїв звук «чухх-чухх». Він повторював цей звук, коли

малював свої враження від подорожі; йому подобалося малювати лінії, які наче відображали хід потяга, рух, пов'язаний з цим звуком (іл.5). Левчик передає свої враження про потяг та поїздки в ньому. Рух поїзда, його швидкість, символізується рухом лінії. Лінії стали репрезентантами досвіду, пригоди, асоційованими із звуконаслідувальним найменуванням, хоча тут немає візуальної схожості з ситуацією і предметами.



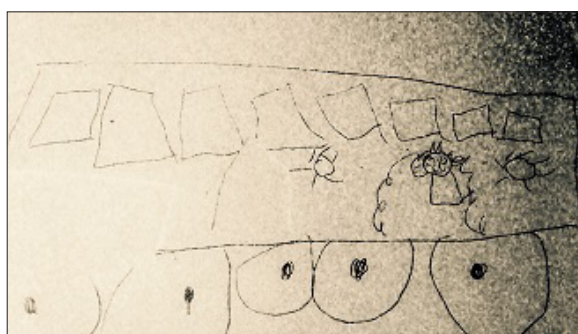
Іл. 5. Потяг «чухх-чухх»

Аркуш паперу стає ігровим майданчиком, а лінія – інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Малювання викликає захоплення; у дитини виникає особливе почуття впевненості та влади над тою реальністю, яку вона намагається освоїти. Спрага самовиявлення, самоствердження і комунікації рухає дитиною, вона практикує і вдосконалює емоційно-рухову форму графічного самовираження, а її конкретизація здійснюється інтуїтивно, за принципом спонтанних дій, спроб/помилки, за суб'єктивним орієнтиром. Водночас використовується принцип аналогії – напр., швидкий рух олівцем по аркушу паперу як аналог швидкого бігу людини, або їзди машини.

Реалізація емоційно-рухової графічної стратегії, попри свою експресивність, має своїм недоліком те, що її продукти малозрозумілі не тільки для стороннього глядача, але – через деякий час – і для самого автора. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нової стратегії, значно ефективнішої – символічно-образної, яка дає нові можливості самовираження, сприяє розумінню малюнків значущими дорослими та посиленню впевненості дитини в собі. В результаті на зміну динамічним каракулям приходять схематичні зображення. Лінія еволюціонує до поступового прийняття форми об'єктів, які вона оконтурює; тою мірою, якою об'єкти, що раніше лише уявля-

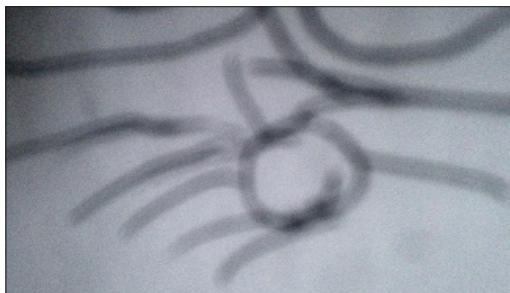
лись, набувають форму на аркуші паперу, втрачає значущість реальна швидкість руху руки-олівця-лінії, що відображала рух та швидкість об'єкта і тепер ця швидкість відходить в сферу уяви [21].

Якщо на рівні емоційно-рухової стратегії самовираження дитини лінія реально прямо символізує рух (рука рухається – лінія швидко проводиться) уявних об'єктів (які лише уявляються – Іл.5); замість цього на рівні символічно-образної стратегії – є зображення об'єктів і ситуації (напр., малюнок потягу в певному ракурсі і контексті – див. Іл. 6) і цього зображення досить для того, щоб засвідчити рух або інші дії, які тепер відбуваються лише в уяві автора малюнка і глядача.



Іл. 6. Подорож. Лариса Ч. 3 роки 2міс.

Починаючи зі «звуконаслідувальних» малюнків, каракулі поступово організуються навколо «схемного ембріона» або «фундаментального графічного ядра» [21].

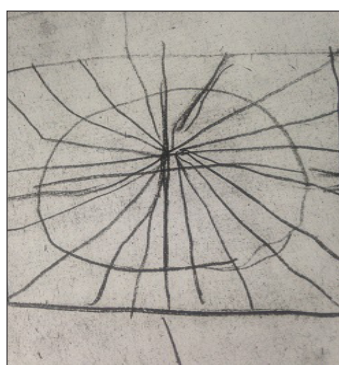


Іл. 7. Схемний ембріон. Лариса Ч. 1 р. 9 міс.

Діти все більше орієнтуються на створення образів-схем, які краще відповідають їх новим творчим потребам, щоб більше не просто означувати фрагмент реальності (малюнок-знак), а намагатись робити малюнок аналогом фрагменту реальності (в подальшому малюнок

частково – знак, але переважно – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта).

Період каракулів завершується появою перших задумів, прийняттям дитиною самостійного рішення щось намалювати. В графічній продукції дитини поступово виокремлюються більш складні фігури, зокрема схожі на солярні знаки та мандали; з'являються перші зображення «головоногів» – людей та тварин. Народженню фігуративного малюнка сприяє поступовий перехід від переважного сприйняття дитиною динамічних властивостей об'єктів до більшої зацікавленості у його формі і структурі. Одного руху об'єкта дитині вже недостатньо. Малюнок об'єкта містить суттєві елементи, необхідні для його впізнавання (наприклад, голова і ноги людини як її головні атрибути).



А.



Б.



В.

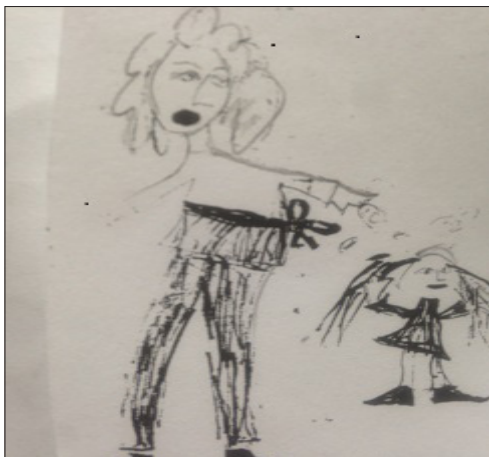
Іл. 8. А. – «Солярні знаки» Маринки Ч. (2 р. 3 міс.)

Б. Одні з перших «головоногів» Михася С. (2 р. 7 міс.) – кіт, людина і собака

В. Головоноги Маринки С. (3 р. 3 міс.).

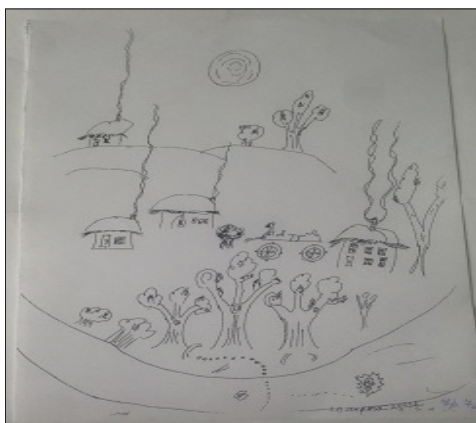
Проте рух не втрачає важливості для дитини – у всьому фігуративному періоді дитячого малювання – рух представлено в формі «драматичності» зображень. Їх пріоритетом у малюванні є не самі об'єкти, а оживлення спогадів або фантазій щодо значущих подій,

які репрезентуються через певні ознаки зображуваних об'єктів. Діти хочуть надати своєму малюнку сенс через «драматичне» зображення об'єкта – це стосується як живих істот, так і інших об'єктів (іл. 9–10).



Іл. 9. «Старша сестра кричить». Лариса Ч. 4 р.

Коли дитина малює будинок, для неї важливо, щоб з димаря йшов дим, щоб були вікна і двері (ознаки повного функціоналу будинку).



Іл. 10. «Сільський пейзаж». Михась С. 6 р.

Схематичні зображення становлять збагачений сценічний апарат, створений для оживлення спогадів, вражень або уявленої події, для здійснення уявної пригоди. Діти змінюють якість, колір і форму лінії, щоб повніше висловити свій досвід. У дітей є потреба гармонізації взаємин з навколишнім світом, чому слугує простір аркуша паперу та олівець. Малювання – внутрішньо мотивований процес мислення в дії,

за допомогою якого діти упорядковують власний досвід, гармонізують взаємини зі світом, а не просто розвивають здатність відтворювати візуальні образи об'єктів реальності. Малювання, подібно до гри, дає змогу дитині опосередкувати важливі події, емоційно значущі взаємини, суперечності між внутрішнім і зовнішнім світами, окресливши їх на аркуші паперу, де усе залежить від автора, може коригуватися і контролюватися; авторський досвід дає дитині почуття впевненості в можливості впливу на складну й, часом, небезпечну реальність.

Аналіз даних свідчить, що дитячий малюнок початково – зображення-знак, тобто певне позначення реального об'єкта; в подальшому частково – знак, частково – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта. З часом і практикою дитини образна складова її малюнків зростає і поступово стає провідною. Малюючи, дитина досягає більшої відповідності між виглядом об'єкта та його зображенням, проте не прагне копіювати оригінал. Створення малюнку, як і художнього твору митцем, за своєю суттю спирається на суб'єктивні критерії. Дитина, яка малює групу чоловічків, дерева, птахів, машину тощо, насправді малює пригоду, яка розвивається у процесі малювання подібно до сценарію в сюжетно-рольовій грі. Керована, реально безпечна для дитини пригода з широким діапазоном умовних (як у грі) дій і переживань становить найістотніший для дитини «нерв» і сенс її графічної активності. Ця експресивна функція (змінюючи форми) зберігається і у старших дітей, і у майстрів мистецтв. Нав'язування дітям реалістичного відтворення об'єктів ігнорує експресивні потреби дитини, руйнує особливу дитячу творчість [15].

Перехід до символічно-образної стратегії графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватися і функціонувати всі складові образотворчого мислення. Пізнавально-імпресивна складова, що закладається ще на стадії каракулів, готує ґрунт для образотворення; пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає емпатійне вчування, накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду. Фантазійно-перетворювальна складова забезпечує трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу у візуальні форми, використання стратегій та тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень. Структурно-композиційна складова стосується конструювання композиції твору,

освоєння експресивних можливостей елементів художньої мови, а також мисленевих операцій, спрямованих на вибір варіантів форми, композиції тощо. Художньо-матеріальна складова образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, відчуття їх виразної ефективності та обмежень. Образотворче мислення відбувається в формах матеріалу та техніки, відповідних до типу художнього вираження та творчих намірів дитини. Окремі складові образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють; різною мірою розвинуті та співвідносяться в різних дітей.

За віковими показниками розвитку малювання дітей існують значні індивідуальні відмінності. Зокрема, в нашому дослідженні, поява першого «головонога» у різних дітей спостерігалась у віці від 1 р. 9 міс. до 4 р. 5 міс. Дівчатка за цим показником випереджали хлопчиків. Середній вік появи «головоногів» у дівчаток 2 р. 10 міс., у хлопчиків – 3 р. 11 міс. Діапазон відмінностей у хлопчиків більший, ніж у дівчаток.

У частини дітей розвиток початкових форм образотворчого мислення був уповільненим впродовж всього дошкільного періоду, показники емоційної експресії та оригінальності графічних продуктів за оцінками експертів були низькими. Як приклад можна розглянути розвиток образотворчої діяльності Данила М. У хлопчика період хаотичних ліній, карлючок, заплутаних у клубок продовжується до 4,5 років. Потім спостерігається певне упорядкування графічної активності – ритмічне повторення ліній, зображення кола, деякий, хоч і слабкий, вияв декоративно-структурної тенденції. Перші антропоморфні зображення (типу «головоногів») з'являються після 5 років, але тема людини не знаходить розвитку. В подальшому в малюнках іноді з'являються схематичні чоловічки як атрибут транспорту (в машині). В 6–7 років хлопчик малює схеми машин, електровозів, роботів, руху місяця навколо землі та ін. Особливий інтерес викликають цифри, які Данилко малює з ентузіазмом, надаючи своєрідності кожній з них. Від раннього дитинства простежуються спіралевидні мотиви (від клубка хаотичних ліній до спіралі в 6–7 років, яка позначається як лабіринт). В 8–11 років створює площинні та тривимірні схеми різних механізмів з позначенням розмірів, карту фантастичної країни тощо. Тобто Данилко демонструє певний розвиток візуального мислення, але не в напрямку художнього, образотворчого. Візуальне мислення

успішно використовується для тривимірного моделювання предметів, малювання карт, схем; водночас завдання зі створення графічних репрезентацій емоцій викликає труднощі.



Іл. 11. Малюнки П'ричного Данила М. Успішно моделює тривимірні предмети; водночас завдання намалювати веселу й сумну істот виконується не без труднощів.

Навпаки у частини дітей спостерігається прискорений розвиток, швидка зміна стадій малювання; діти демонструють виражену оригінальність та експресивність створюваних образів, також відзначаються яскравою індивідуальністю образотворення, унікальністю творчих світів.

Зокрема в розвитку образотворчого мислення здібних дітей простежуються такі тенденції:

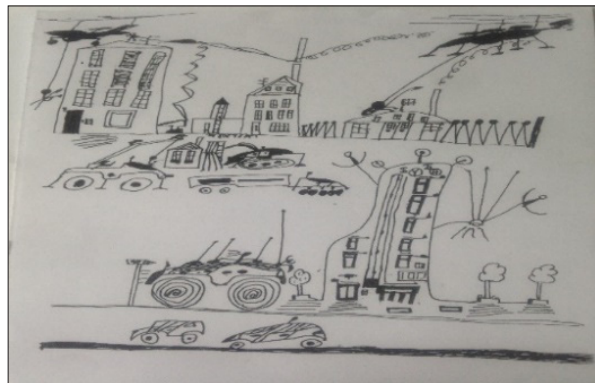
- декоративно-структурна (малювання ліній та фігур, що ритмічно повторюються, спроби орнаменталізації, складні декоративні композиції);

- експресивно-психологічна (малювання емоційно-виразних «головоногів» – людей, антропоморфних тварин, зображення людей у взаємодії, відображення стосунків між ними, створення портретів та автопортретів);

- предметно-просторова (більш-менш реалістичні зображення предметів довкілля, тварин, дерев, будинків, техніки, а також – натюрморти, ландшафтні композиції, різноманітні багатофігурні пейзажі).

Наведемо приклад переваги предметно-просторової тенденції. Михась С. малювати почав рано, перший «головоногий» під назвою «Котик» з'являється в 2 р. 7 міс. В цей же період малює «головоногів», означених як люди («Я і бабуся» та ін.) після 3 ½ років зображення людей зникають, хлопчик віддає перевагу зображенню тварин,

будинків, дерев, машин. В 3–4 роки у Михася. яскраво виявляється декоративна тенденція («Дельфіни вистрибують із води»), але потім іде на спад. З 3–4 років в образотворчій діяльності хлопчика починає домінувати предметно-просторова тенденція, прагнення відобразити навколишній світ у всій його багатоманітності, хлопчик малює сільські, міські та фантастичні пейзажі, робить спроби малювання з натури, стилізовано і водночас реалістично зображує тварин, пташок. В 6–7 років малює оригінальні моделі машин, пейзажі із складною архітектурою та технікою.



Іл. 12. Урбаністичний пейзаж Михася С. (6 р.)

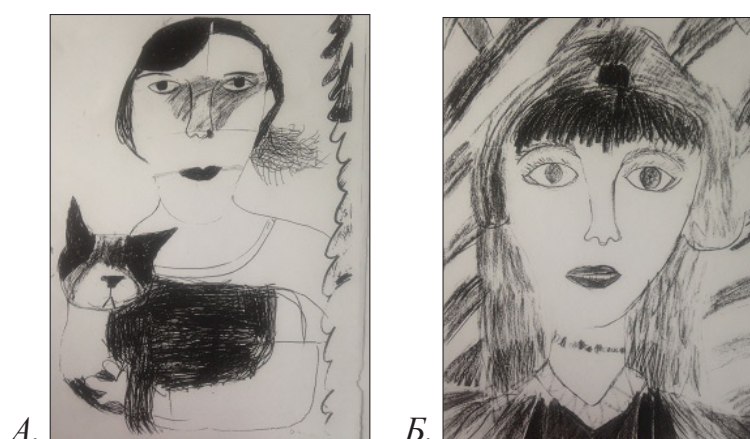
Яскраво виявляє індивідуальність, власне бачення, індивідуальні переваги тем, предметів, виразних засобів. Як жанр домінує пейзаж.

Перевага декоративно-структурної тенденції виявилась у Маринки Ч. Дівчинка з 2,5 років малює різні подібні до мандал зображення, різновиди солярних знаків. Перший «головоніг» з'являється в 2 р. 8 міс. Тема чоловічків має значний розвиток. Також малює тварин, квіти, дерева. При цьому зображення мають виражено декоративний характер. Характерні ритмічні повторення елементів образів, орнаменталізація тощо. Добре відчуває колір та його декоративні можливості. На кожному віковому етапі домінування декоративно-структурної тенденції зберігається, але виявляється по-новому. У підлітковому віці малює складні декоративні композиції.



Іл. 13. А. – «Кіця», намальована Маринкою у 5 р.
 Б. – Декоративна композиція, створена в 13 р.

Прикладом переваги експресивно-психологічної тенденції може бути розвиток образотворчої діяльності Лариси Ч. Дівчинка малювати почала рано – близько 1,5 років. Перший «головоніг» з'являється в 1 р. 9 міс., гуманітарна тема стрімко розвивається. Дівчинка любить зображувати маму з дочкою, інших членів родини. З 2 років спостерігається досить виразна декоративно-структурна тенденція, особливо в серії стилізованих тварин, в оформленні одягу персонажів, зображення сонця тощо. Але найбільш яскравий розвиток знаходить експресивно-психологічна тенденція. Дівчинка в своїх малюнках відображає складні стосунки між людьми, створює портрети та автопортрети, що відзначаються значним психологізмом («Дівчина з котом», «Автопортрет» та ін., намальовані в 6–7 років).



Іл. 14. Малюнки Лариси Ч. (6 р):
 А. – «Портрет дівчини з котом»,
 Б. – «Автопортрет»

Дослідження засвідчило, що зачатки декоративно-структурної, експресивно-психологічної та предметно-просторової тенденцій спостерігаються у більшості здібних дітей, але певні з них можуть домінувати. Співвідношення зазначених тенденцій в дошкільному віці є індивідуальними, і ці особливості зберігаються також і в більш старшому віці.

На межі підліткового віку можна виокремити такі характеристики форм візуального мислення й рівні в контексті перспектив образотворення: низький (знаково-схематичний, змістовно-спрощений), середній (наслідувально-ілюстративний), перспективний (індивідуалізований, експресивний, метафоричний) [3].

Проте чи можна за малюнками дитини передбачити її досягнення у зрілому віці? З метою визначитись в цьому питанні Д. Парізер [22] запропонував експертам дитячі малюнки Пікассо, Клеє та Тулуз-Лотрека поряд з малюнками дітей відповідного віку. Дослідження показали, що в дитячій творчості цих митців виявлялись загальні вікові закономірності. Вчені прийшли до висновку, що дитячі малюнки можуть свідчити про відносну обдарованість їх авторів, але не дають змогу передбачити їх майбутні досягнення. Проблема психологічних умов розвитку образотворчого мислення здібних дітей в процесі їх дорослішання, досягнення рівня повноцінного функціонування образотворчого мислення в дорослому віці є досі недостатньо вивченою.

На новому рівні образотворче мислення виявляється, коли підліткову кризу подолано, і молода людина усвідомлює свої творчі прагнення та здібності. Але вищі досягнення митця переважно пов'язані зі зрілими формами образотворчого мислення. На думку А. Мальро, «художник ймовірно володіє оком, але не в п'ятнадцять років... Суверенний спосіб бачення великих художників – це спосіб бачення останніх картин Ренуара, Тиціана, Франса Гальса. Він подібний до голосу глухого Бетховена, це бачення, що зберігається в них, коли вони починають сліпнути» [19, с. 125].

Висновки. Отже, образотворче мислення – складний багаторівневий процес цілеспрямованого опосередкованого художнього пізнання-перетворення себе-у-світі й світу-в-собі, а також впливу на інших людей; при цьому естетично перетворюється суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми

мистецтва. Продуктом первинних форм образотворчого мислення є емоційно-виразний малюнок дитини, в якому доступними їй засобами (через суттєві для неї ознаки суб'єктів та об'єктів довкілля) втілено її почуття, оцінки, ставлення до тих чи інших фрагментів реальності, тобто вираження дитиною в малюнку свого внутрішнього духовного світу, яке може здійснюватися в нефігуративній, перехідній або у фігуративній формі. Малювання становить внутрішньо мотивований процес мислення в дії, за допомогою якого діти упорядковують власний досвід, гармонізують взаємини зі світом. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню символічно-образної стратегії графічного самовиявлення. Перехід до цієї стратегії знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складові образотворчого мислення. За віковими показниками розвитку малювання та змістовими характеристиками образотворчого мислення дітей існують значні індивідуальні відмінності. Розвитку образотворчого мислення дитини, розгортанню її творчих можливостей сприяє збагачення її художньо-естетичного досвіду, досягнення нею асоціативного, означувального, комунікативного та ігрового сенсу образотворення, доброзичлива співучасть та підтримка дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жуковский В.И., Пивоваров Л. В. *Зримая сущность. Визуальное мышление в изобразительном искусстве*. Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. 284 с.
2. Завгородня О.В. *Психологія формування художнього задуму*: автореф. дис. на здобуття. вч. ступеня. канд. психол. наук. К., 1992. 16 с.
3. Завгородня Е.В. Об опыте изучения роли символических сновидений в художественном творчестве учащихся. *Психологическая наука и образование*, 1997. № 3. С. 99–103.
4. Каган М.С. *Философия культуры*. СПб.: Прогресс, 1996. 230 с.
5. Кириенко В.И. *Психология способностей к изобразительной деятельности*. М.: АПН РСФСР, 1959. 302 с.
6. Медведева Н. В. *Теорія архетипів К. Г. Юнга та дослідження творчого сприймання*. Symbolic and archetypic in culture and social relations: materials of the IV international scientific conference. March 5–6, 2014. Prague. С. 21–30.
7. Мелик-Пашаев А.А. О художественной одаренности возрастной и индивидуальной. *Искусство в школе*. М., 2003. № 3. С. 7–12.

8. Моляко В. А. Художественная одаренность. *Обдарована дитина*, 1998. № 5–6. С. 10–12.
9. *Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності: монографія* / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова та ін.; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 194 с.
10. Свешников А. В. *Композиционное мышление. Анализ особенностей художественного мышления при работе над формой живописного произведения*. М.: ВГИК, 2001. 273 с.
11. *Стимулювання творчого сприймання інформації* / В. О. Моляко та ін.; за ред. В. О. Моляко. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 72 с.
12. Франко І. *Краса і секрети творчості*. К.: Мистецтво, 1980. 500 с.
13. Юнг К.-Г., Нойман Э. *Психоанализ и искусство*. М.: REFL book, К. Ваклер, 1996. 304с.
14. Шміт Ф. *Психологія малювання для педагогів*. Київ: Державне видавництво, 1921. 115 с.
15. Golomb, C. *The child's creation of a pictorial world*. University of California Press, 1992. DOI:10.4324/9781410609250
16. Edmonston P.A. Conceptual Model of Creative Visual Intelligence, 1975. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1975.tb00557.x>
17. Einarsdottir, J., Dockett, S., and Perry, B. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Dev. Care*, 2009. 179, 217–232. doi: 10.1080/03004430802666999
18. Longobardi C., Quaglia R. and Iotti N. O. Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Front. Psychol.* 2015. 6:1227. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01227
19. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique*. Paris: édit. A. Skira. 1948. 226 p.
20. Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., and Prino, L. E. A new theory on children's drawings: analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behav. Dev* 2015. 39, 81–91. doi: 10.1016/j.infbeh.2015.02.009
21. Papandreou, M. Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *J. Res. Child. Educ.* 2014. 28, 85–100. doi: 10.1080/02568543.2013.851131
22. Pariser D. The juvenile drawing of Klee, Toulaus-Lautrec and Picasso. *Visual arts' research*, 1987. N2. P. 53–67.
23. Piaget, J. *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt, Brace & World, 1967. 258 p.
24. Pinto, G., Gamanossi, B. A., and Cameron, C.A. From scribbles to meanings: social interactions in different cultures and emergence of young children's early drawing. *Early Child Dev. Care*, 2011. 181, 425–444. doi: 10.1080/03004430903442001

РЕЗЮМЕ

Проблема мислення, розумової діяльності в умовах хронічних криз, стихійних негод, реформацій освіти, інформаційної насиченості та дефіциту як у повсякденному індивідуальному просторі суб'єкта, так само й у масштабах функціонування суспільства – все це однозначно детермінує необхідність здійснення спеціальних досліджень, які б у теоретичному та практичному планах дозволяли оптимізувати різновиди нашої діяльності та й саме повсякденне життя. Представлене колективне дослідження, продовжуючи цикл попередніх розробок, що їх здійснює лабораторія психології творчості протягом досить тривалого часу, спрямоване саме на вивчення функціонування мислення в сучасних умовах, роблячи при цьому дослідницький наголос на аспектах творчості, оскільки не тільки гіпотетично, але й у вимірах здорового глузду стає зрозумілим, що без таких досліджень з їх практичним спрямуванням неможливо сподіватись не тільки на новітні досягнення, але й на підтримання, так би мовити, пристойного психологічного клімату, адекватної наявним запитам якості життя в цілому.

На цьому етапі намічених лонгітюдних пошуків ми, як це було не раз підкреслено протягом усього поданого тексту, зосередили увагу на цілеспрямованому обґрунтуванні стратегічного задуму цілісного дослідження та його тактичних відгалужень, які реалізовувались у окремих підпроблемах функціонування мислення на різних вікових рівнях, проявах творчості.

Щодо стратегічного спрямування, обрання домінуючого вектору наших розробок було обрано наукову платформу, що її започаткував вітчизняний дослідник зі світовим ім'ям – Г. С. Костюк. Зрозуміло, що тут ми маємо справу не лише з вшануванням видатних авторських заслуг, а й в переконливій перспективі продовження нашої проблематики. Це зокрема проблематика особливостей розуміння, вікових проявів мислення, формування розумових умінь, починаючи від оперативних розумових дій та закінчуючи вже сформованими тактичними й стратегічними діями, що ілюструється прикладами діяльності дошкільників, молодших школярів, старшокласників, студентів.

До основних висновків з роботи в цілому, можна віднести наступні:
– представлено вихідний теоретико-методологічний фундамент дослідження в цілому, спираючись на поєднання результатів розробок

Г. С. Костюка, представників його школи та спеціальних даних, які одержані в процесі пролонгованих пошуків київської школи творчої конструкторології;

- виокремлено особливості творчого мислення дошкільників в умовах нових інформаційних ситуацій, зокрема прояви спонтанного мислення в ситуаціях інформаційної невизначеності;

- подано результати дослідження творчого мислення молодших школярів в процесі розв'язування нових задач й так само проявів творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах;

- проаналізовано розумове реагування користувачів мережі Інтернет на нові інформаційні повідомлення;

- представлена своєрідна технологія розвитку творчого позитивного мислення у форматі організованої психолого-педагогічної діяльності;

- здійснено оригінальний екскурс у дослідження підпроблеми зародження образотворчого мислення на прикладі дитячих малюнків.

Хоча дослідження й становить конкретне продовження названих робіт, воно багато в чому лише започатковує конкретний цикл досліджень розумової, когнітивної діяльності в умовах інформаційного хаосу, застосування різноманітних засобів у професійній та побутово-індивідуальній діяльності, ускладнених умовах, які досить часто набувають катастрофічних масштабів. Саме тому логічним видається в подальшому залучення до наукового цілеспрямованого аналізу даних досліджень емоцій та почуттів, мотивації, психічних станів. Окремо потрібно сказати про більш широку подальшу розробку проблематики функціонування у процесах мислення суб'єктивних орієнтирів, інтуїтивного прояву ментального потенціалу в різноманітних творчих ситуаціях (зокрема тут видається доцільним продовжити дослідження виділеного нами реле-ефекту в процесах мислення). Перспективним і принципово важливим варто вважати дослідження діагностики й тренінгу творчого мислення із залученням розробленої нами системи КАРУС, практична доцільність та ефективність якої вже переконливо доведена численними теоретичними й практичними розробками й досягла рівня міжнародного визнання.

Для спільного обговорення, дискусій, співпраці ми запрошуємо всіх зацікавлених психологів, філософів, медиків, фізіологів, біологів, соціологів та фахівців в інших сферах за адресою: 01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія психології творчості, кімната № 40, e-mail: creativity.psylab@gmail.com

Наша співпраця може здійснюватись в очно-заочному режимі, зокрема шляхом участі в наших семінарах та конференціях, які проходять регулярно за темами: «Психологічні проблеми сприймання» та «Психологічні проблеми творчості».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Моляко Валентин Олексійович – завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Біла Ірина Миколаївна – провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Ваганова Наталія Аркадіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Гулько Юлія Анатоліївна – старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Завгородня Олена Василівна – головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник.

Латиш Наталія Михайлівна – старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Третяк Тетяна Миколаївна – провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, почесний професор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Шепельова Марія Володимирівна – старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Моляко Валентин Олексійович
Біла Ірина Миколаївна
Ваганова Наталія Аркадіївна
Гулько Юлія Анатоліївна
Завгородня Олена Василівна
Латиш Наталія Михайлівна
Третьак Тетяна Миколаївна
Шепельова Марія Володимирівна

**ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
В ІНФОРМАЦІЙНО-ВІРТУАЛЬНОМУ
ПРОСТОРІ СУБ'ЄКТА**

Монографія

За редакцією В. О. Моляко

Підписано до друку 21.10.2021
Формат 60х84/8. Авт. арк 10,0

Видавець Вікторія Кундельська
*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 7454 від 21.09.2021 р.*

79037, Львів, вул. Студинського, 4
тел. +380 98 44 92 543, +380 50 73 42 330
e-mail: kundelskaviktoria6859@gmail.com