

**Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України
Лабораторія психології творчості**



**Психологічні проблеми мислення:
матеріали ХХІ Всеукраїнської
науково-практичної конференції,**

27 травня 2021 року

Київ – 2021

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. 104 с.

У збірнику представлені матеріали **XXI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічні проблеми мислення»**, присвяченої обговоренню таких актуальних напрямів: загальні проблеми мислення; психологія творчого мислення; особливості функціонування творчого мислення в ускладнених умовах; мислення і сприймання; особливості функціонування творчого мислення стосовно різних сфер діяльності; професійне мислення; вікові особливості функціонування творчого мислення; творче мислення і навчання; методи дослідження та діагностики творчого мислення; психолого-педагогічні засоби розвитку творчого мислення на різних вікових етапах.

*Затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 7 від 27.05.2021 р.)*

ЗМІСТ

<i>Моляко В. О.</i> ПРОБЛЕМИ СКЛАДНОГО (ТВОРЧОГО) МИСЛЕННЯ.....	5
<i>Біла І. М.</i> ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	11
<i>Ваганова Н. А.</i> СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ	17
<i>Гулько Ю. А.</i> ПРОЦЕС РОЗУМІННЯ В СТРУКТУРІ ДИТЯЧОГО ТВОРЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ.....	24
<i>Дидковский С. В.</i> ПРОГРАМНАЯ ФОРМА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ.....	27
<i>Завгородня О. В.</i> АВТОПОРТРЕТУВАННЯ ЯК ПРОЦЕС ТВОРЧОГО САМОПІЗНАННЯ ХУДОЖНИКА	34
<i>Колмикова О. О.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....	41
<i>Костюченко О. В.</i> ТВОРЧІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ	45
<i>Кротюк К. А.</i> ДЕСТРУКЦІЇ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ БРАЛИ УЧАСТЬ В БОЙОВИХ ДІЯХ.....	50
<i>Латиш Н. М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ.....	53
<i>Логвись О. Я.</i> ГНУЧКІСТЬ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА-ЛІДЕРА	59
<i>Мазяр О. В.</i> ДИНАМІКА КОГНІТИВНОГО ПРОЦЕСУ	63

<i>Мартиненко О. О.</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА САМОСВІДОМОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	66
<i>Третяк Т. М.</i> СТВОРЕННЯ ЦІЛІСНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	71
<i>Тур О. М.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	78
<i>Храбан Т. Є.</i> ГЕНДЕРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ В МІЖГРУПОВОМУ СПРИЙНЯТТІ ВІЙСЬКОВОГО ПЕРСОНАЛУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....	84
<i>Шепельова М. В.</i> ПОКАЗНИКИ ДЛЯ АНАЛІЗУ ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ	91
<i>Березова Л. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ	100

*Моляко В. О.,
доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ПРОБЛЕМИ СКЛАДНОГО (ТВОРЧОГО) МИСЛЕННЯ

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 веде мову про 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; гіперконфлікт (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 [8]. Такий підхід, який безумовно можна співставити з аналізом функціонування так званих «великої сімки» (нещодавно «вісімки»), «великої двадцятки», куди відповідно включені 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, [4; 8]), 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, Германия, Італія, Іран, Туреччина та ін. Не зосереджуючись тут над розгорнутим обґрунтуванням такої точки зору, – а я її вважаю такою, що цілком відповідає 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 – в тому числі й на рівнях позасвідомості, – саме на те, що вірш як такий, є в кожному випадку своєрідною конс-

трукцією, структурою з відповідними 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 повинні були 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 таким чином й на саму практичну діяльність – адже недарма ми зустрічаємось з такими порівняннями: будинок як вірш, міст як поема, місто як поетична епопея, та й навіть сам весь світ у відповідному масштабі, якщо звернутись, скажімо, до геніального твору Данте, або творів Луїса де Камоенса, Шекспіра, а пізніше – Достоєвського, Л. Толстого, Фолкнера – їх твори це своєрідні словесні розбудови, конструкції... До більш детального аналізу конструкторської ролі поезії ми звернемося в наступних статтях, а деякі з вже опублікованих можна віднайти, наприклад в [6].

Повертаючись до деяких моментів, пов'язаних з футурологічними екскурсами, які безумовно є в значній мірі 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 [2; 3; 5; 9].

Нагадаємо деякі з найбільш поширених футурологічних прогнозів, які були зроблені класиками й масштабними фігурами 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» [9, с. 11]. Й трохи далі автор ще раз підкреслює: «Вирвіть раптово людину з її середовища й помістіть її в інше, що різко відрізняється від звичного 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...» [9, 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 (в тому числі 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, існуючого стилю міжнародних відносин і т. ін.

Для нас, як це витікає 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 ХХІ столітті [9]. Він, зокрема, спеціально підк-

реслював 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 включений в гру й, в свою чергу, 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» [9, 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 СЕРЬОЗНО. Він функціонує «сам», й хоча ми зрівнюємо його з собою, вважаючи, що він і є «сам» наше «Я», останнє відноситься до нього приблизно так само, як світлий світлячок до темряви оточуючої його ночі» [5, с. 308]. К. А. Свасьян зводить це

до своєї формули: «...свідомість – дзеркало, в якому світ бачить себе як «Я», а «Я» не бачить в собі світу» [5, 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 – своєї 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 чи не в першу чергу, інформаційної насиченості, навіть загрозливої перенасиченості, з якою нині людина вже має справу в професійному та побутовому сьогоденні.

У наступних публікаціях ми в черговий раз звернемося до проблеми інформатизації, адресуючись до тих теоретичних та практичних її складових, які мають безпосереднє відношення до головного напрямку нашого загального пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аттали Ж. *Краткая история будущего* / пер. с франц. СПб.: Питер, 2014. 288 с.
2. Глик Дж. *Информация. История. Теория. Поток* / пер. с англ. М.: АСТ, 2016. 576 с.
3. *Глобальное будущее 2045*. М.: Канон, 2014. 352 с.
4. Делягин М. Г., Шеянов В. В. *Империя в прыжке. Китай изнутри. Главное событие XXI века*. М.: Книжный мир, 2015. 672 с.
5. *De futuro, или История будущего* / под ред. Д. А. Андреева, В. Б. Прозорова. М.: Политический класс; АИРО – XXI, 2008. 352 с.
6. Моляко В. А. *Спасательный круг. Поэтический сборник*. К.: Фенікс, 2011. 380 с.
7. Моляко В. А. *Творческая конструкторология (пролегомены)*. К.: Освіта України, 2007. 388 с.
8. Нагорный А., Винников В. *Глобальный треугольник: Россия – США – Китай*. М.: Книжный мир, 2015. 352 с.
9. Тоффлер А. *Футурошок*. – СПб.: Лань, 1997. 454 с.
10. Панарин А. С. *Фактор понимания*. М.: Эксмо, 2007. 573 с.

Біла І. М.,
доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування людського капіталу відбувається в нових умовах сучасного суспільства, таких, наприклад, як: нестійкість, незворотність змін, підвищена інноваційна активність і т.д. Виклики сьогодення, нова реальність потребує розвитку навичок мислення, вирішення творчих задач адаптації та реалізації.

Зазначимо, що мислення – це така форма пізнання, яка вимагає від людини найбільшої творчої активності. У мисленні зароджується модель майбутнього, з мисленням пов'язана специфічна здібність людини творити нове, породжувати його, перетворюючи при цьому старе. Творче мислення – мислення, пов'язане зі створенням або відкриттям принципово нового суб'єктивного знання, з генерацією власних оригінальних ідей.

Психологія творчого мислення відноситься до достатньо розробленої сфери психології, де виконано достатньо велике число теоретичних та експериментальних досліджень як у загальній психології, так і у різних вікових та спеціальних областях психологічної науки. 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. Майер, 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 і основні особливості креативного мислення. Вони стверджували, що в процесі знаходження чогось нового, де ступінь продуктивності і результативності залежить від умов, потреб та пошукового ставлення людини до навколишньої дійсності мислення завжди творче.

На думку вчених, мислення включає різноманітні характеристики. Так, наприклад, І. Я. Лернер стверджував, що в основі творчого мислення суб'єкта лежить: самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію; бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення структури об'єкта, що підлягає вивченню, тобто швидке, часом миттєве охоплення частин, елементів об'єкта в їхньому співвідношенні один з одним; уміння бачити альтернативу вирішення, альтернативу підходу у пошуку; уміння комбінувати способи вирішення проблеми в новий спосіб і уміння створювати оригінальний спосіб вирішення [7]. В. А. Крутецький до структури творчого мислення включав здатність до удосконалювання процесу логічних міркувань і системи відповідних дій, здатність мислити згорнутими структурами; гнучкість розумових процесів у діяльності; здатність до швидкої і вільної перебудови спрямованості розумового процесу, переключення з прямого на зворотний хід думки; прагнення до ясності, простоти, економічності та раціональності вирішення і т.п. [5]. Дж. Гілфорд виділяв важливі складові, здібності креативності: швидкість думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу; гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу; оригінальність – здатність робити ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів; допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі; здатність до розробки гіпотези; ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу; фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку

між стимулом і реакцією; здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі тощо [13].

Згідно досліджень В. О. Моляко, в основі творчого мислення лежить стратегіальна організація, що передбачає мисленнєві дії комбінування, аналогії, реконструювання, універсальність або випадкові підставки, 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 [9].

Варто наголосити, що дієвою формою творчої діяльності, джерелом розвитку творчості, творчого мислення є творчі задачі. Проблемна ситуація є початковим моментом мисленнєвого процесу і саме проблемною ситуацією визначається залученість особистості у мисленнєву діяльність [15, С. 317].

В процесі самостійного розв'язування задач у суб'єкта накопичується досвід самостійного пошуку, формуються психічні структури, навички творчого мислення, необхідні для успішної адаптації, ефективної діяльності. Розв'язування творчої задачі складає для суб'єкта певну складність, вимагає пошуку особливих засобів розв'язування (нових способів, методів). У випадку, коли суб'єкт не має таких готових засобів, він змушений у процесі розв'язування самостійно визначати, проектувати шлях і спосіб знаходження розв'язку.

На думку С. Л. Рубінштейна, мисленнєва задача – це задача завжди творча, у результаті розв'язання мисленнєвої задачі виникає нове знання, що задовольняє необхідній видозміні ситуації [12, с. 317]. В процесі розв'язування мисленнєвої задачі або проблеми об'єкт, що пізнається, вклю-

чається в нову систему відношень і завдяки цьому виявляється в новій якості. Все це зразу ж відкриває перспективу чи направленість мислення на пошук і відкриття до цього часу невідомих, але існуючих властивостей об'єкта [2, с. 135]. Саме цей момент дозволяє розглядати процес розв'язування творчої задачі як модель творчої діяльності.

Психологічна структура задачі, проблемної ситуації містить три головні компоненти (О. М. Матюшкін, О. К. Тихомиров): а) пізнавальну потребу, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності; б) невідоме знання чи спосіб дії (тобто предмет потреби), які досягається; в) інтелектуальні можливості людини, які включають її творчі здібності та минулий досвід, що наче визначають діапазон виникнення пізнавальної потреби [8, с. 34].

У будь-якому разі в процесі розв'язування задачі людина поступово чи стрибкоподібно прогнозує шукане і завдяки цьому формує, шукає, відкриває спосіб розв'язування, який на певній стадії процесу виступає, на її думку, як той, що найбільше підходить.

Науковці розрізняють задачі за певними критеріями. Г. С. Костюк, враховуючи досить широке коло задач, які доводиться розв'язувати людині у процесі її діяльності, особливу увагу приділяє учбовим. Із системи учбових задач він вичленовує проблемні та неproblemні, пізнавальні, комунікативні й практичні. У цій класифікації знаходить своє відображення і диференціація за рівнем складності та проблемності [4, с. 423]. Глибокий аналіз структури, основних типів задач, способів та процесів їх розв'язування пропонує Г. О. Балл. У своїх дослідженнях він виділяє рутинні та нерутинні задачі. Для перших характерною ознакою є наявність алгоритму рішення, яким володіє суб'єкт, для інших – відсутність такого алгоритму. Типовим прикладом нерутинних задач є «проблемні ситуації» у проблемному або розвивальному навчанні [1, с. 65]. В. О. Моляко розглядає педагогічні ситуації-задачі та творчі задачі, вирішення яких відбувається в ускладнених (і навіть кризових та екстремальних) умовах. «Творчою задачею» він називає «таку, яка вся цілком являється новою, незнайомою для суб'єкта, або ж, по меншій мірі, містить

значну новизну, що і визначає значні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу її розв'язування» [6, с. 207]. Розкриваючи особливості творчої задачі, Д. Пойя пише: «Задача, яку ви розв'яжете може бути скромною, але вона кидає виклик вашій допитливості і змушує вас бути винахідливим і, якщо ви розв'яжете її власними силами, то ви зможете відчувати напругу розуму, яка веде до відкриття і насолоджуватись радістю перемоги [10, с. 5]. Таким чином, розв'язування творчої задачі повинно призвести до чогось нового, до відкриття. Аналогічні погляди висловлюються в працях А. Ф. Есаулова, Т. В. Кудрявцева, О. М. Матюшкіна. Так, О. М. Матюшкін називає проблемною (творчою) задачею таку, яка вимагає виявлення нових відношень, не даних в умові задачі, або способів перетворення умов, які невідомі суб'єкту [9]. У свою чергу Я. О. Пономарьов вважає, що творчі задачі можна поділити на два класи. До першого – належать задачі, які можуть бути розв'язані засобами планомірного використання суб'єктом усвідомлюваних способів і прийомів. Другий клас задач складають ті задачі, протиріччя яких більш глибокі й розв'язування їх обов'язково опосередковується не усвідомлюваними спочатку знахідками. Суттєва ознака даного класу задач – обов'язкове залучення тих рівнів, які знаходяться у сфері неусвідомлюваного. Знання, отримані внаслідок розв'язання творчої задачі другого класу, можна інтерпретувати як стрибок у розвитку; знання, здобуті в результаті розв'язування творчих задач першого класу, – як поступовість у розвитку [11]. Те, що існує два види мислення, два шляхи розв'язування задач доводять і дослідження лауреата Нобелівської премії (2002) Д. Канемана. Протагоністом свідомого, раціонального мислення він називає емоційне, інтуїтивне мислення, яке не піддається алгоритмізації. Управління цим процесом будується за принципом створення умов, які сприяють виникненню інтуїтивного розв'язання [3].

Наразі найкращим засобом розвитку мисленнєвої діяльності на всіх етапах онтогенезу є евристичні, проблемні, дослідницькі творчі задачі, при

розв'язуванні яких суб'єкт не лише самостійно використовує вже набуті знання, вміння, навички, але й відшуковує новий для них спосіб реалізації. Саме ці задачі можуть стати ефективним розвивальним та діагностичним інструментарієм визначення якісної оцінки творчої мисленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Канеман Д. Мислення швидко і повільно / Деніел Канеман. – К.: Наш формат, 2017. – 480 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
6. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
7. Лернер І. Я. Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії. Посібник для вчителя. – М., 1982. – 191 с.
8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
9. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А.Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
10. Пойа Д. Как решить задачу / Д. Пойа – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.
11. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
12. Рубинштейн С.Л. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
13. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. J. P. Guilford. McGraw-Hill, New York, 1967. xiv + 538p., illus.

Ваганова Н. А.

*старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ

Серед значної кількості робіт, присвячених дослідженню мислення, розглянемо саме ті, які значною мірою вплинули й продовжують впливати на розвиток теорії й практики мислення на сучасному етапі. Це такі відомі концепції 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, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов), вікові феномени мислення (Г. С. Костюк, М. М. Поддяков) та ціла низка інших, як наприклад, А. Ньюел, Г. Саймон, Дж. Брунер, Р. Джанкінс, Т. В. Кудрявцев, Д. Медоуз, В. Ф. Юлов та ін.

Д. Медоуз у своєму дослідженні подає своєрідну абетку системного мислення та звертає увагу на необхідність встановлення взаємозв'язків між структурою об'єкту (конструкцією чого-небудь) та відповідною поведінкою, спрямованої на пізнання чи створення, що надасть можливість зрозуміти, як працюють системи, чому вони породжують певні результати; цим самим можна буде орієнтуватись на те, яким чином слід змінювати поведінку, щоб досягти кращого результату. Д. Медоуз робить наголос на тому, що сучасний світ дуже швидко змінюється, стає все більш складним, й тому тільки 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 аналогію з тими роз-

робками, 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, в свою чергу, також вдаються до аналізу системного мислення як своєрідного мистецтва, як творчого підходу до розв'язання проблем. 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 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).

На побудову методичного втілення положень творчого системного мислення вказує англійський дизайнер Р. Джанкінс, який також веде мову про мистецтво творчого мислення, реалізацію творчого потенціалу суб'єкта, додаючи свої поради до загальної концепції мозкового штурму. Якщо до цієї роботи додати ще «інтенсивний курс розвитку творчого мислення», розроблений Б. Клеггом та П. Бічем, то ми матимемо можливість залучити ці методичні розробки й рекомендації до наших розробок на основі системи КАРУС, що здійснюються протягом останніх сорока років в Інституті психології імені Г. С. Костюка.

А. В. Брушлінський, продовжуючи фундаментальні роботи свого вчителя С. Л. Рубінштейна, 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, повинні при цьому формувати своє самостійне мислення, інакше засвоєння знань буде лише формальним, поверховим, механічним, «бездумним», оскільки мислення діяль-

ність це необхідна основа для засвоєння раніше здобутих знань й для здобування вже зовсім нових знань. Особливу увагу вчений звертає саме на прогностичні функції мислення: людина шукає, прогнозує, відкриває нове, невідоме як конкретного носія певних визначених відношень між умовами й вимогами розв'язуваної задачі, заповнюючи існуючі «прогалини» невідомого в загальній структурі вже відомого.

О. К. Тіхоміров, розглядаючи інформаційну й психологічну теорії мислення і одним з перших започаткуючи розгляд системи «Людина – ЕОМ», наголошує, 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 стає все більш очевидним, що проектування й функціонування систем «Людина – ЕОМ» може бути ефективним тільки при врахуванні специфіки цих підсистем, тобто специфіки людського мислення й функціонування автоматичних систем.

У схожому 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 включають підсистеми людини й машини – «оператор – автомат (машина, ЕОМ)»). Так, здійснюючи зокрема, досліди, пов'язані з розв'язанням шахових завдань і відслідковуючи за певною методикою зорові траєкторії, відслідкування ігрових істуацій, В. Н. Пушкін дійшов висновків, що в цих дослідках людина була поставлена в такі умови, коли вона була позбавлена можливості «блукати по лабіринту», але при цьому у неї 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 аналогії з дослідженнями розумових стратегій, які здійснюються в київській школі творчої конструкторології В. О. Моляко.

Для загального спрямування нашого дослідження велике значення мають числені розробки, які здійснював Дж. Брунер, звертаючи увагу в тому числі на особливості наочно-образного мислення дитини, формування у неї відповідної картини образу світу. Так, вчений 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 вагомий перехід дій та образів у мовленнєві засоби, у мовленнєвий план, що розширює усю систему уявлень дитини і складає основу відповідної інтелектуальної діяльності.

Тепер розглянемо більш детально 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 ж виявляється. Усі розумові операції (аналіз, синтез і т.д.) виникають спочатку як практичні дії і лише потім стають операціями теоретичного мислення. Початковим моментом мисленнєвого процесу є проблемна ситуація і мислити дитина починає, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти, вирішити будь-яку пізнавальну задачу, тобто мислення зазвичай виникає з проблеми чи питання і розвивається спочатку в процесі спостереження, яке є не чим іншим, як цілеспрямованим «розуміючим» сприйманням.

Взагалі, 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 в значній мірі наочним, що включає елементи розумових абстрактних операцій, що може розглядатися як прогресивне зміна в порівнянні з раннім віком. Так, якщо в

ранньому дитинстві провідна форма мислення дитини – наочно-дійова, то у дошкільному віці вже домінує наочно-образна форма, а у віці від п'яти до семи років починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. Згідно з поглядами Ж. Піаже, відбувається поступова концептуалізація розумової діяльності, яка підводить дитину дошкільного віку до операціонального мислення.

У вітчизняній психології інтенсивно розроблялася ідея Л. С. Виготського про опосередкований характер пізнавальних процесів дитини. Пізнавальний розвиток у цьому контексті розглядався як засвоєння засобів пізнавальної діяльності, а саме засвоєння дітьми сенсорних еталонів, наочних моделей, понять, узагальнень. Так, наприклад, 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 та наочно-образного мислення.

Аналізуючи погляди представників різних підходів щодо динаміки мислення в дошкільному віці, відзначимо, що розвиток мислення дитини відбувається в декількох планах, а саме: безпосередньо в наочно-дійовому плані, в образному плані і в плані мовному, які взаємодіють і взаємопроникають один в одного. Головною зміною процесу мислення є саме переклад зовнішньої дії у внутрішній план, що надає можливість дитині «діяти в умі». Завдяки подальшому розвитку систем перцепції, пам'яті, уваги дитина може розв'язувати різні мисленнєві задачі не тільки в ході практичних дій з предметами, але й вже «діяти в умі», тобто з опорою на образи – уявлення про ці предмети.

Найбільш ефективно зв'язок наочно-дійового і наочно-образного мислення здійснюється в процесі дитячого експериментування, яке досліджував М.М. Поддяков. Так, вчений визначив особливий тип мислення дитини, який він позначив саме як дитяче експериментування, яке представляє собою єдність наочно-дійового і наочно-образного мислення, направлено 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 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. У даній діяльності чітко представлений момент саморозвитку: перетворення об'єкта розкривають перед дитиною його нові властивості, які, в свою чергу, дозволяють будувати нові, більш складні перетворення. На думку М. М. Поддякова, взаємоперехід ясних і неясних знань дитини і становить основу та суть саморозвитку дитячого мислення, яке передбачає не тільки використання вже готових схем і способів дії, а й побудову 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: 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 (наочно-дійового та наочно-образного мислення), а, навпаки, розширює і якісно змінює інтелектуальну сферу як систему пізнавальних функцій 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, які характеризуються тим, що мовна дія здійснюється з опорою на поняття, при цьому дитина може продумати вже план дії «в умі», а потім виконати відповідну дію. При цьому велику роль відіграє мовна діяльність самої дитини і мова дорослого, яка направляє розумову діяльність дитини і допомагає формувати узагальнення, засвоювати поняття.

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 побудових сферах. Мислення дошкільника залишається ще в значній мірі наочним, але може включати елементи розумових абстрактних операцій, що розглядається як прогресивна зміна в порівнянні з раннім віком. В цілому мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої розумової діяльності (навчання), спеціально-організованих навчально-ігрових формах, які сприяють стимуляції уваги, дослідницької пізнавальної діяльності, проявам творчого пошуку, творчих розв'язань та творчого сприймання в цілому.

Гулько Ю. А.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПРОЦЕС РОЗУМІННЯ В СТРУКТУРІ ДИТЯЧОГО ТВОРЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ

Розуміння визначається як мисленнєвий процес спрямований на розв'язок нової задачі (Г. С. Костюк). Новою, або іншими словами, творчою виступає задача, подібно до якої учень ніколи не розв'язував і не має в структурах досвіду алгоритму її розв'язку. Процес розуміння здійснюється в силу постійної взаємодії дитини із задачею. При розумінні умови задачі для учня виступає носієм інформації, розуміння умови задачі дозволяє учню продукувати ідеї, задум її розв'язку, тоді для нього задача виступає як така, що має гіпотетичний розв'язок, апробація задуму стає передумовою розв'язку, а розв'язана задача стає повністю зрозумілою для дитини. Згідно проведених нами досліджень, розуміння має наскрізний характер і пронизує весь процес експериментування, набуваючи ново якості на кожному його етапі.

Дитяче експериментування – діяльність, що являється органічним природним породженням дитячої психіки і одночасно є важливою умовою її розвитку і функціонування. Саме завдяки предметно – практичному експериментуванню і експериментуванню у соціальному плані - зі світом людських відносин, дитина входить в культуру в якій вона народилась і живе, соціалізується і розвивається. Дослідження психологічної структури дитячого експериментування як провідного виду діяльності дошкільників, дає можливість організувати і спрямовувати його таким чином, щоб у ньому оптимальним чином розвивались інтелектуальні та творчі процеси, визначалась векторна спрямованість розуму дитини.

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. Так дитина може брати пластилін і починати розминати його, потім запитує у експериментатора, чи можна розмазати пластилін по картону, щоб вийшла хмарка. Виконуючи пластилінову аплікацію, таким чином, як вона же робила це раніше, дитина згодом звертає увагу на блакитну масу з кульок, бере її в руки, починає м'яти. Маса дуже відрізняється від пластиліну, її не можна скатати у велику рівну кулю або видовжити її. Здійснюючи подібні дії з масою, дитина розуміє, що ліпити з неї не можна і вона повідомляє експериментатору, що буде прикрашати хмарку шматками цієї маси. Як видно з наведеного прикладу, дитина не лише сама ставить собі задачу, вона її переформулює відповідно до того які нові предмети з недослідженими властивостями, вона вводить у свою діяльність. І на цьому ж етапі виникають нові ідеї щодо своїх майбутніх дій і ідеї щодо май-

бутнього результату (біла хмарка, прикрашена біла хмарка). Поява гіпотези свідчить про перехід процесу експериментування на новий етап. В 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 даному випадку протікає як творчий процес спрямований на 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 створення дитиною продукту – певного смислового конструкту.

Можна сказати, що розуміння не лише завершує дитяче експериментування, воно наскрізь пронизує його і має свій певний якісний результат на кожному етапі. З початку у вигляді розуміння того, що можна робити з предметом, далі як передбачення того, які його властивості проявляться, як по іншому можна діяти, щоб предмет проявив свої властивості. І на кінцевому етапі це розуміння як розв'язок тієї задачі, яка була прийнята/поставлена дитиною. В процесі дитячого експериментування, розуміння виступає таким смисловим конструктом в якому поєднується то, що дитина раніше знала про досліджувані об'єкти і те, що вона дізналася в процесі експериментування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці. К.: Веселка, 2011. 431с.
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. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

-
4. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освита Украины, 2007. 388с.
 5. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч, 2013. – 192 с.
 6. Поддьяков А.Н. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с многосвязным объектом – черным ящиком [электронный ресурс] код доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/905/905065.htm>

Дидковский С. В.,

методолог,

Общество независимых экспертов

ПРОГРАММНАЯ ФОРМА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ

Сущность мышления заключается в создании умственных моделей и схем, и умении действовать с ними. Способность действовать со схемами в уме является центральным звеном психологического механизма творчества и поведения человека в целом [1].

Творческое мышление является элементом художественной практики. Вторым элементом выступает художественная деятельность.

Проблема состоит в том, что в научных трудах, посвященных психологии художественного творчества, в качестве объективного содержания мышления рассматривается не творческая деятельность в целом, а лишь отдельные ее элементы. А поскольку объективное содержание детерминирует форму мышления, то в связи с этим исследование и формы творческого мышления носит частичный характер.

Цель статьи – провести анализ формы творческого мышления, как организующего и управляющего содержанием художественной деятельности.

В качестве средства анализа использованы схемы и понятия, разработанные в системо-мыследеятельностной методологии.

Основные положения. Творческое мышление организовано в программной форме.

Необходимость в нем возникает в тот момент, когда в художественной деятельности возникает разрыв. Осознав, что он находится в проблемной ситуации, художник должен выйти из нее, занять **позицию организатора** мышления о ситуации, как о внешне положенном **объекте**.

Задачи организатора состоят в разработке программы преобразования проблемной ситуации в гармоничную и контроле за ее реализацией. На первом шаге, в мышлении. На втором, в деятельности. (см. Рис.1).

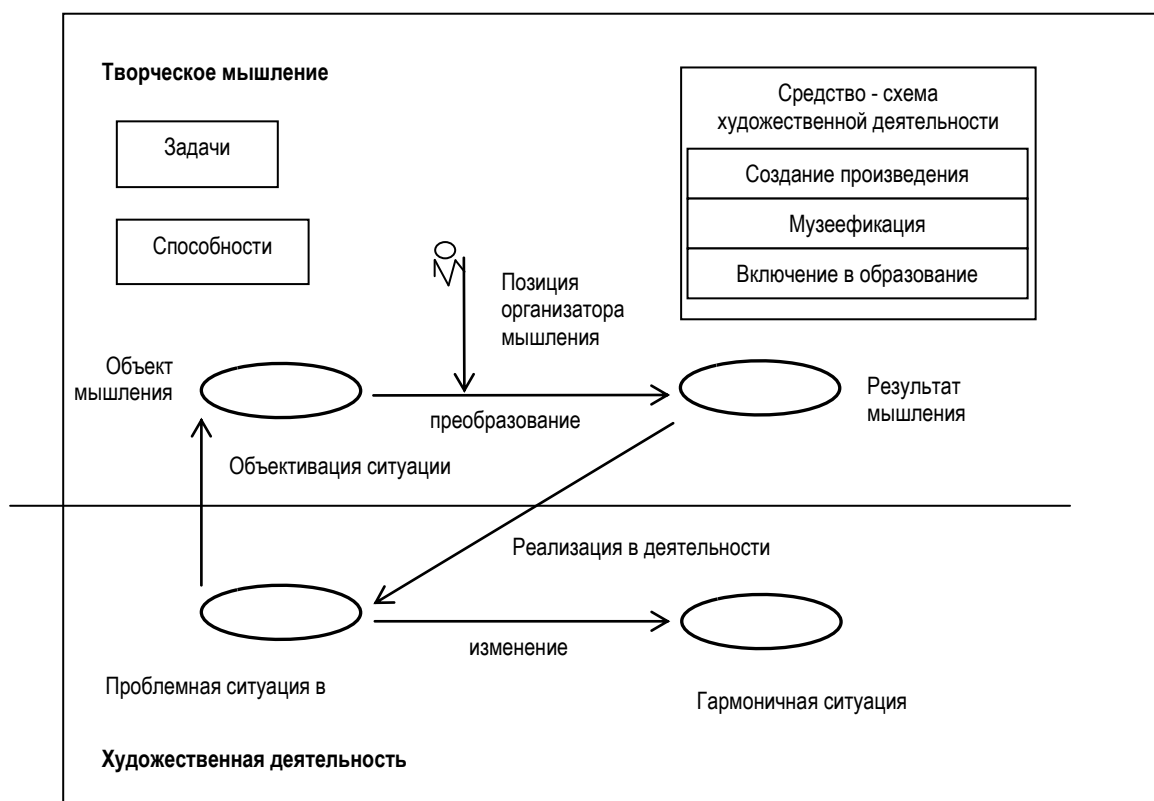


Рис.1. Творческое мышление и деятельность в художественной практике.

Средством разработки программы выступает схема художественной деятельности. Используя схему, мыслящий разрабатывает программную форму и используя ее, переосмысляет и преобразует проблемную ситуацию в гармоничную на трёх уровнях: создания художественного произведения, включения его в пространство культуры и образования [2].

Первым результатом деятельности мыслящего является разработка и проигрывание в уме процесса реализации программы задач и действий, которые необходимо совершить, чтобы гармонизировать ситуацию.

Второй результат возникает в процессе реализации программы в деятельности и заключается в гармонизации исходной ситуации.

Программа мышления включает в себя три подпрограммы.

Подпрограмма №1. Создание художественного произведения. Структура художественного произведения включает в себя новое видение и понимание, приносимое художником в пространство жизни и выражение этого понимания в знаковой форме: слове, рисунке, картине, скульптуре, жесте и т.д.

Ключевая проблема - понимание. Культурный человек и художник подменяет понимание знанием и узнаванием. Креативные акты, разрушающие знание и порождающее понимание, возникают в общении, в процессе споров и столкновений точек зрения на сложившуюся ситуацию.

Первая задача художника - организовать общение, выводящее в понимание. Для ее решения он должен проделать следующие действия. Увидеть ситуацию, как собрание разно предметно и разно культурно мыслящих людей. Определить состав занимаемых ими позиций. Дополнить позиционную структуру до полной. Двигаясь по позициям в режиме мыслительной имитации, принять и понять, как воспринимается проблемная ситуация из каждой из позиций. Заняв метапозицию "независимого наблюдателя" понять ситуацию в целом.

Вторая задача художника - проверить свое понимание, организовав реальное общение и взаимодействие. Главным здесь является способность слышать и понимать то, что говорят другие, высказывающие мнения, отличающиеся от его собственного. Умение «подняться» и начать двигаться над позиционными суждениями и осознавать профессиональную обоснованность и культурную детерминированность разных мнений. Искусство расширить рамки своего понимания, включив в него и интегрировав все возникающие в общении смыслы и содержания. Как правило, решение второй задачи приводит к расширению и углублению понимания ситуации и того, что необходимо в ней сделать.

Третья задача состоит в том, чтобы выразить понятое в знаке. Ее решение требует постоянного совершенствования личной техники работы со знаковым материалом. Организованность материала, связывающая понимание и знаковую форму, является претендентом на звание «произведение искусства».

Подпрограмма №2. Включение произведения в пространство художественной культуры.

Четвертая задача - планирование выставки. Для того, чтобы созданное произведение обрело статус произведения искусства оно должно сначала попасть на выставку. Там понимание художника должно быть отрефлектировано и зрителям стал очевиден скрываемый за ним смысл.

Сами зрители оценивают артефакт с точки зрения того, нравится он им или не нравится. Для извлечения смысла необходима более сложная структура общения, в нее должны войти профессиональные критики.

Выраженное в знаковой форме понимание относится к ситуации жизни художника. Смысл же возникает в процессе ответа на вопрос, - что было понято и выражено в артефакте? [3].

Функции постановки рефлексивных вопросов о понятом и фиксации ответов о смысле, заключенном в артефакт, принадлежат критикам и журналистам, работающим в разных средствах массовой информации.

Пятая задача - проведение выставки. Художник осуществляет контроль процесса смыслопорождающего общения, происходящего в пространстве выставочного зала.

Понимание художником того, что обсуждение представленного произведения может носить эмоциональный, полемический характер породивший облако неожиданных смыслов, но не придать ему никакого культурного значения, поскольку было вызвано напряженностью социальных отношений и столкновением между участниками обсуждения.

Организация серии сообщений в различных СМИ о проведенной выставке, представленных на ней работах, дискуссиях и возникших в них смыслах.

Шестая задача - планирование формирования статуса культурного наследия. Для того, чтобы произведение попало в пространство художественной культуры, его смысл должен быть переведен в значение. Для этого в пространстве общения должны появиться искусствоведы и культурологи.

Они должны ответить на вопрос, - в чем же состояло значение выставленного произведения, вызвавшего столько эмоций, дискуссий, журнальных статей и телевизионных передач, и приковавшее к себе внимание большой аудитории зрителей.

Художник должен уметь определить минимальную позиционную структуру общения, способного решить задачу формирования историко-культурного значения его произведения. Затем, используя ее в качестве средства, понять, стоит ли ему заниматься решением этой задачи, или подождать, сделав упор на развитие техники понимания и его художественного выражения в знаковой форме.

Седьмая задача - музеефикация. Художник организует общение и взаимодействие с искусствоведами и культурологами, формирующими значение произведения как художественного, вносящими его в структуру художественной культуры, и для этого, переписывающими и переструктурирующими ее историю и оформляющими их в виде монографий.

Заключительный этап второй подпрограммы состоит во внесении художественного произведения в частную коллекцию или зал постоянно действующего музея.

Подпрограмма №3. Ведение художественного произведения в систему образования.

Восьмая задача - разработка учебной программы. Художнику необходимо продумать то, как будут сформированы знания о произведении искусства. Осуществить перевод знаний в содержание учебных предметов и разработать программу учебного курса. Для этого он должен сконструировать и

реализовать оргпроект, включающий в себя позиции научного исследователя, методиста, педагога, учащегося и руководителя учебных заведений.

Девятая задача - обучение. Трансляция знаний о произведении искусства может происходить в форме лекций, учебных семинаров, мастер-классов и практических занятий. Результатом должны стать молодые люди, знающие, о художественном произведении, его значении, смыслах, которые оно несет, понимающие ситуацию его возникновения и видящие мир сквозь его художественно-эстетические рамки.

Десятая задача – освоение языка мыследеятельности. Для того чтобы легко решать вышеперечисленные задачи художник должен владеть основными схемами и понятиями теории и методологии деятельности и мыследеятельности. Методологические средства нужны для организации мышления. Художник должен уметь использовать их для анализа ситуации в пространстве художественной деятельности, строить оргпроекты, программы и планы работ, и использовать их для проверки в мышлении, и контроля над реализацией в деятельности.

Перечень задач является открытым. Он пополняется и уточняется в зависимости от интересов художника, и специфики процессов исторических изменений [4].

Выводы. Творческое мышление осуществляется в программной форме. Оно организует художественную деятельность и все входящие в нее процессы. Деятельность включает в себя понимание ситуации, создание смыслов, перевод смыслов в значения, формирование знаний о значении, их трансляцию и реализацию.

Все эти процессы осуществляются в пространстве коммуникации, а возникающие смыслы, значения и знания склеиваются и отпечатываются на материале художественного произведения.

Программная форма позволяет различать эти процессы и управлять ими, организуя их предварительное проигрывание в мышлении и контроль реализации в деятельности.

Программная форма является открытой. Она позволяет художнику постоянно мониторить состояние осуществляемой им деятельности, своевременно осознавать возникающие проблемные ситуации, переводить их в наборы задач и способы решения.

Программная форма позволяет связывать творческого мышления с деятельностью и формировать целостную системно организованную художественную практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарёв Я. А. Психология творчества. – М., 1976. – 304 с.
2. Щедровицкий Г. П. О единстве культуры / <https://ippd.ru/resources/library?file=804>
3. Щедровицкий Г. П. Смысл и значение // Избранные труды. – М., 1995. – с. 545-576.
4. Дідковський С. В. Програмна форма організації соціальних діалогів // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”, 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 32. – с. 66-72.

Завгородня О. В.,

доктор психологічних наук,

головний науковий співробітник лабораторії психології творчості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

АВТОПОРТРЕТУВАННЯ ЯК ПРОЦЕС ТВОРЧОГО САМОПІЗНАННЯ ХУДОЖНИКА

Темою самопізнання займаються представники різних наук – психологи, філософи, етнографи та ін. Проте людське «Я» «наполегливо вислизає від наукового аналізу» [2, с. 182], вимагаючи найтонших пізнавальних засобів, яким є, зокрема, мистецтво автопортрету. Вивчення окремих аспектів проблеми самопізнання митця репрезентовано низкою праць та ідей, які належать до різних наукових шкіл психології, естетики, мистецтвознавства. Зацікавленість нею багатьох видатних авторів різного філософського світогляду, представників різних наукових дисциплін та шкіл свідчить про універсальний характер проблеми, визначає її загальногуманітарну значущість.

Метою дослідження є аналіз функцій автопортрета; особливостей художньо-образних засобів самопізнання; специфіки автопортретного конструювання образу себе.

Автопортретність як форма самопізнання – феномен, властивий всім жанрам мистецтва. Вона осмислюється як властивість автора перебувати у всякому творі мистецтва і сприйматись реципієнтом як джерело твору. Ця властивість фіксує внутрішню індивідуальність, дає змогу бачити в автопортретності основну рису творчого процесу взагалі, індивідуальне світовідчуття, сприйняття життєвих явищ, що проявляється непрямым шляхом: як внутрішня енергія художніх форм, як «автопортретність» індивідуального художницького бачення. Автопортретність пов'язана зі сповідальністю і є органічною властивістю будь-якого виду художньо-творчої діяльності, а її форми в різних сферах – в музиці, театрі, тощо – різні.

Образотворчий автопортрет безпосереднім чином орієнтований на об'єктивацію людської індивідуальності, на конструювання візуального образу засобами художньої мови. Створений образ не піддається вербалізації, має тенденцію до нескінченного прочитання, багатства та глибини смислів. Автопортрет існує як засіб саморефлексії, діалогу різних аспектів Я, різних субособистостей, різних архетипних втілень і проявів. Автопортрет відображає суб'єктивні, об'єктивні, художньо-естетичні та архетипічні та інші цінності. З огляду на те, що автопортрет має проєктивні та рефлексивні особливості, не є засобом самоаналізу, призначеним винятково для митців та художньої практики, психологічні можливості цього жанру стали використовуватися для діагностики звичайних людей і в лікувальних цілях.

При зародженні автопортрету історично першим його завданням було збереження зовнішнього вигляду художника для нащадків. Однак з появою фотографії для праць цього жанру провідним стає прагнення самопізнання. Водночас мотиви художника можуть бути різні – вираження власних переживань, прагнення презентувати себе в певній ролі, можливість назавжди залишитися в пам'яті нащадків в тому вигляді, який він обрав, а також несвідоме бажання вплинути на реальність, історію свого життя та долю.

Автопортрет визначається як різновид портрета, відповідає закономірностям класифікації останнього, але має свою історію. На думку Ф. М. Достоєвського, портретист повинен вгадати в особі портретованого якості та приховану сутність, які непомітні в момент позування. Митець може відчуті затаєне, розшифрувати портретованого. Зовнішність людини несе різноманітну інформацію про неї і втрата будь-яких рис зовнішнього вигляду сприймається людиною як повна або часткова втрата своєї самості. М. Бердяєв підкреслював, що «форма тіла – духовно-душевна», а «людське обличчя є саме чудове в ... житті, через нього просвічує інший світ» [1, с.18]. Інтерес людини до осягнення свого зовнішнього вигляду є складовою її самопізнання, без уваги до нього неможливий процес пізнання самого себе.

Зчитуючи інформацію з рис обличчя моделі, пози тощо, художник на основі свого візуального досвіду відкриває портретованому правду про нього. Сам художник, вдивляючись в дзеркало, здатний помітити те, на що звичайна людина не зверне уваги, та на цій основі сконструювати Я-образ. Але коли він створює своє зображення, ним може рухати ще й марнославство, бажання прикрасити себе, внаслідок чого створюється свого роду фальшивка, імітація Я-образу. Проте подібний нарцисичний самообман не властивий великим митцям. Що талановитіший художник, то чесніше він ставиться до себе, до своїх, зокрема зовнішніх вад, не щадить, не прикрашає себе.

Образотворче мислення в процесі автопортретування може служити в різних пропорціях цілям самопізнання, самовдосконалення і/або самозамилування собою, самоствердження. Створювані образи опосередковані вигадкою, фантазією як складовою творчості. Образотворче мислення здатне «породжувати» образ двійника, взаємини з яким можуть відображати як захисні механізми, так і специфіку ставлення до реальності. 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 обдарованої людини формується особливе (образотворче) мислення, яке полягає в трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору (А. Мальро). У 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 багатозначними 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, оригіналь-

ність, унікальність, вибірковість, прихильність до співзвучних індивідуальності художніх технік та матеріалів).

Самі засоби самопізнання в автопортреті специфічні: сюжет, композиція, колорит, світлотінь, ритм, характер мазка, фізіогноміка, поворот голови, контраст, лінія, поза, жест, масштаб фігури, тло, зображення простору і часу. Зазвичай, обличчя є провідною домінантою автопортрета. Важливою другою домінантою може виступати рука. Динамічним центром автопортрета часто бувають очі. Також суттєве значення має поворот голови. Цей аспект було детально досліджено П. О. Флоренським. На думку вченого, “чоло, очі разом зі своїм додатком – бровами, пов’язані переважно зі здатністю споглядання та виражають життя розуму. Це й видно при прямому повороті. Сюди приєднується образ губ, спокій яких та непідвладність пристрастям складають необхідну умову для духовної рівноваги... очі без рота самі по собі ще нічого не дають твердого та надійного” [5, с. 182]. Отже, прямий поворот (анфас) дає змогу найбільшою мірою показати цільність, споглядальність, незворушність персонажа, акцентує його суб’єктність.

“Навпаки, органи волі та пристрасті – ніс та щелепи, орган вольового самовизначення – підборіддя, нижчі інтелектуальні функції, що виражаються надбрівними дугами – все це поставою у фас стерто, приховано, затінено... Також приховано посадку голови, яка виражає міць самоствердження. Профілем усі ці органи підкреслюються. Приховується ширина чола, зате показуються надбрівні дуги. В оці – стає невидною його споглядальність, проте більш виразно виявляється погляд як певна дія. Рот знову таки представлений в русі, а ніс та підборіддя виявляють волю. Нарешті, вся посадка голови характеризує вольове ставлення до зовнішнього світу. Якщо сюди приєднується ще рух руки, то наступальний момент цього руху може бути виражений саме в профіль” [5, с. 183]. Отже портрет в профіль дає змогу більшою мірою виразити енергію, волю, владність.

“При повороті в три чверті органи споглядання та органи волевиявлення видно рівною мірою, і, в цьому сенсі, такий поворот може бути названо урівноваженим. Проте як органи протилежних душевних діяльностей, вони цією рівновагою послаблюються. Скренево-щічна лінія як межа між позиціями у фас і в профіль виражає тонкі душевні властивості і, легко змінюючись разом із наявним станом людини, здатна передавати приливи та відпливи її емоційного життя“ [5, с. 183].

Зображення в три чверті виражає близькість персонажа до глядача. Звідси застосування цього повороту, коли від художника вимагається дати інтимний портрет, виразити почуття, особливо ніжне, – взагалі стати на полюс прямо протилежний монументальності (багатство душевних рухів, мрійливість, ніжність).

В процесі конструювання автопортрету в залежності від індивідуальних преференцій художника задіюються різні формотворчі стратегії й тактики – зокрема, концентрування, акцентування, перетікання форм, символізація, розкладання, геометризація, зміщення масштабів, подвоєння форм, контрастування, деформування, декоративізація, виведення зі звичного простору, гіперболізація, ведення в контекст, синтезування, аккумулявання, дублювання, ампліфікація.

Художник може конструювати різні «сміслові домінанти» образу Я у різних автопортретах. Автопортрет – це посилення особистості, подвоєння самого себе за рахунок художнього образу, оскільки «Я» автопортрета виходить з-під влади часу.

Автопортрет багатофункціональний жанр. Зокрема, здійснює функцію означення пам'яті про минуле і пережите, пошуку й утвердження своєї самості; самоаналізу, рефлексії своїх особистих якостей і пошуку справжнього Я, яке найбільшою мірою відповідає індивідуальному покликанню.

Автопортрет служить особливим способом опосередкування автобіографічної пам'яті. Як і мемуарна література, автопортрет також передає контекст, в якому бачить себе людина. Аналіз же серії автопортретів та робіт,

написаних за певний період, може скласти уявлення про життя митця, пережиті художником події, про виклики, кризи і долю людини. Автопортрет може виступати маркером переломних біографічних подій, виступає як своєрідний наратив, засіб оволодіння своєю біографією. В створених образах художник має можливість творчо позиціонувати історію життя. Цікавим є аналіз тих моментів життя митця, в які він відчуває потребу фіксації свого образу в автопортреті, актуалізацію спонтанних поривань до творчості. Несвідомі тенденції особи набувають спрямованості, змісту і мети. Саме діяльність уяви, фантазії – в сновидінні або творчості – втілює суперечності та рух несвідомих процесів, в тому числі і виведених зі стану пригнічення.

Мистецтво тісно пов'язане з уявленням про душу. Душа є надихаючою силою щодо художньої творчості, а мистецтво – найкраща ємкість для збереження душі. Як і душа, мистецтво належить світу уяви, художній твір може зберігати і транслювати душу, не пошкоджуючи її природи. «Якщо ви захочете тримати душу в раціональних концептах, – пише Елкінс, – то ви вб'єте її, а покладіть її ніжно в живопис, поему, скульптуру, і вона буде жити сотні-тисяч років» [6, с. 87]. Мистецтво – це тіло душі, її інкарнація, що дозволяє душі з'явитися у світі. Проте мистецтво, оживлене душею, стає активним, запалює уяву, почуття, а часом мистецтво зачіпає так глибоко, що людина відчуває потребу змінити життя [6].

У процесі самопізнання художник трансцендує, здійснюючи акт самоосягнення та самотрансценденції. Сама потреба створювати власні портрети – це також прагнення оволодіти власною біографією, життям, долею. У своєму автопортреті художник може акцентувати різні суперечливі тенденції й ролі. Суперечності, що загрожують цілісності, спрямовують думку в світ фантазій, де згладжуються недоліки реального світу, туди, де психічна напруга може знайти розрядку. Одне з можливих розв'язань конфліктів – в творчому процесі. Автопортретування може розглядатися як така спроба.

Автопортрет виступає як своєрідний наратив, засіб оволодіння своєю біографією. В образах художник має можливість довільно і творчо, позиціонувати свою історію, свою автобіографію. Автопортрет означає долю, створює відчуття управління своїм внутрішнім світом, своїми глибинними несвідомими процесами. Усвідомлення себе через втілення свого образу може служити засобом інтеграції особистісних характеристик.

В процесі автопортретування – діалозі майстра з собою, своїм часом, культурою, самозапитуванні та сповіданні – здійснюється генеза суб'єктивності майстра, визначається творча індивідуальність. Жанр автопортрету постійно еволюціонує, продовжуючи виконувати самопізнавальну, експресивну, наративну та конструювальну функції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. Москва: «Республика», 1995. 287с.
2. Кон И.С. Открытие «Я». Москва: Педагогика. 1978, с.264.
3. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. – СПб. – 1894.- 349 с.
4. Нуркова В.В. Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии: результаты и перспективы исследования *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2010. Т. 7, № 2. С. 64–82.
5. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественных изобразительных произведениях. Москва: Прогресс, 1993. – 321 с.
6. Elkins D.N. Psychotherapy and spirituality: toward a theory of the soul /Elkins D.N. *Journ. of Humanistic Psychology*. 1995. Vol. 35. №2. P.78–98.
7. Jiang, H., Liang, X., & Chen, G. Research on self-portrait artistic creation. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2017. 123. С. 9-13.
8. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique*. Paris: édit. A. Skira. 1948. 226 p.
9. Rubiś W.; Tendra, P. 'Artistic Thinking – Thinking of the Essence (the Self-portraits of Rembrandt van Rijn). *Estetyka i Krytyka*. 2014. Vol. 34 (3). P. 101-118.

Колмикова О. О.,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін*

Дунайського інституту

Національного університету «Одеська морська академія»

**ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ**

Процес формування професійного мислення є невід’ємною частиною підготовки фахівців будь-якої галузі. Термін «професійне мислення» з’явився в другій половині ХХ ст. внаслідок науково-технічної революції, що посприяла інтелектуалізації суспільної праці. Слід зазначити, що проблему розвитку професійного мислення досліджували з різних кутів зору: як процес рішення професійних завдань (Ю. Кулюткін, З. Решетова, С. Рубінштейн); як особливість мислення фахівця, зумовлена характером професійної діяльності відносно об’єкту праці (В. Кудрявцев, М. Кузьміна, Б. Теплов); як структурний компонент професіоналізму (Б. Ананьєв, Є. Клімов, А. Маркова), тощо. Хоча поняття професійного мислення викликає значний інтерес вчених, поки що не існує його універсальної дефініції. Найбільш вдалою здається таке визначення: «Професійне мислення – це мисленнєва діяльність, яка спрямована на розв’язання професійних задач у певній предметній галузі» [5].

С. Мойсеєнко підкреслює, що «мореплавання відноситься до екстремальних видів людської діяльності та саме специфіка цієї діяльності висуває підвищені, особливі вимоги до особистості мореплавця» [4]. Завдяки тому, що робота в морі пов’язана з високими ризиками, формування професійного мислення фахівців морської галузі набуває важливого значення, адже характеризується здатністю швидко приймати рішення, іноді у стресових умовах.

Морська галузь постійно розвивається, що підтверджується впровадженням новітніх технологій, автоматизацією багатьох процесів на судах. Усі ці новації модифікують і відношення до безпеки мореплавства, суттєво впливають на роботу моряків та значною мірою спрощують її. Як наслідок, майбутні моряки цілком покладаються не стільки на власні компетенції, скільки на технічні нововведення. Наприклад, деякі курсанти морських академій вважають, що, з появою супутникових навігаційних систем їм вже не потрібні знання з астрономії, тощо.

Серія гучних аварій на морі призвела до необхідності розробки алгоритму дій у будь-якій ситуації. Тому зараз існують певні процедури розв'язання різноманітних завдань, виконання яких не потребує аналізу ситуації та самостійного мислення офіцерського складу екіпажу.

Але не можна ігнорувати і зворотній бік проблеми – усі ці нововведення змінюють уяву про професійну компетентність. Завдання, які раніше розв'язувались за рішенням представників офіцерського складу екіпажу, зараз потрібно виконувати за набором встановлених кроків, розроблених береговими менеджерами, звіряючись з чек-лістами [6]. Вимушені діяти за інструкцією, моряки втрачають можливість напрацьовувати досвід самостійного приймання рішень та нести відповідальність за свої дії. Тобто, позбавлені змоги розвивати професійне мислення, згодом вони відчують дедалі більшу нездатність застосовувати власні фахові судження. Як результат, все більше фахівців морської галузі виявляються не готові для самостійних дій у критичних ситуаціях.

Проте на морі можуть траплятися непередбачувані ситуації, для яких не існує жодних процедур виконання, наприклад, пов'язані з погіршенням погодних умов або технічними проблемами. Саме в таких випадках задля розв'язання складних завдань судноводії та механіки повинні використовувати навички професійного мислення, які набуваються лише з досвідом.

Серед ключових елементів формування професійного мислення можна виокремити наступні:

Здатність бачити взаємозв'язок між причинами та наслідками. Ця навичка дозволяє краще передбачити кінцевий результат того чи іншого рішення.

Здатність бачити факти, запобігати упередженості та контролювати емоції, які заважають чітко оцінити ситуацію.

Здатність знаходити нові потенційні рішення проблеми.

Слід зауважити, що формування професійного мислення починається ще під час навчання майбутніх фахівців морської галузі в морських академіях. Викладачі застосовують різні підходи до підготовки майбутніх моряків (компетентнісний, проблемний, діяльнісний та ін.). Останній з вищезначених здається найбільш цікавим. На думку Г. Атанова, сутність діяльнісної теорії навчання можна окреслити наступними положеннями:

Кінцева мета навчання – це формування способу дій.

Спосіб дій може бути сформовано лише в результаті діяльності, яка може називатися навчальною діяльністю, якщо вона спеціально організується.

Механізмом навчання є не передача знань, а управління навчальною діяльністю [1, с. 49].

Згідно з методологією діяльнісного підходу, навчальна діяльність повинна бути сфокусована не на системі знань, а, в першу чергу, на системі дій, заради яких готують фахівця, і лише потім – на знаннях, які цю діяльність забезпечують [1, с. 51]. Г. Атанов наголошує на тому, що знання з навчальних предметів використовуються в якості засобів забезпечення діяльності в орієнтовній, виконавчій та контрольній-коригувальній частинах. Орієнтовна частина пояснює (загальне орієнтування) та підготовлює (орієнтування на виконання) отримання продукту діяльності (її реального результату). Виконавча частина забезпечує безпосереднє отримання спочатку його частин, а потім і всього продукту. Контрольно-коригувальна частина – це аналіз правильності виконання діяльності та корегування своїх дій. Відбувається порівняння цілі (бажаний результат) та продукту (кінцевий результат) [1, с. 51]. При цьому важливо, щоб здобувач освіти (який, до речі, повинен самостійно

проводити всі вищезазначені дії, які, в свою чергу, було спроектовано і організовано викладачем) аналізував кожну операцію всіх трьох частин.

Як доводить практика, традиційний підхід до навчання як система отримання знань не задовольняє вимогам сучасного життя, оскільки навчальні плани перенавантажені теоретичними дисциплінами, слабо прив'язаними до практичної діяльності. Завдання ж професійної освіти полягає переважно в отриманні прикладних знань, які можна застосувати на практиці. Тому найбільш ефективним підходом викладання вважаємо діяльнісний підхід. Слід наголосити, що для розвитку в майбутніх фахівцях морської галузі професійного мислення, треба відмовлятися від інформативного стилю викладання. Вимагаючи від курсантів ретельно записувати лекції, а потім відтворювати записаний та вивчений напам'ять конспект на семінарських чи практичних заняттях, викладач ніяким чином не сприяє формуванню у здобувачів освіти потреби мислити. Здатність добувати знання, аналізувати ситуацію та приймати правильне рішення є однією з найважливіших компетенцій фахівця морської галузі. Отже, процес отримання важливої для подальшої роботи навчальної інформації повинен відбуватися синхронно з формуванням та розвитком вмінь та навичок вживати ці знання на практиці. Оскільки від професіоналізму судноводія чи механіка залежать життя членів екіпажу, саме професійне мислення можна вважати запорукою безпеки на морі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. *Educational technology and society*. 2001. № 4. С. 48-55.
2. Волошинов С. А., Попова Г. В. Розвиток професійного мислення майбутніх судноводіїв засобами змішаного навчання. *Змішане навчання – інновація XXI сторіччя* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 29-30 листопада 2018 р. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. С. 32-39.
3. Колмыкова Е. А. Основные проблемы профессионального образования. *Гуманітарна наука XXI століття: сучасні виклики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук* : матеріали заочної міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 06 листопада 2020 р.) / гол. ред. О. М. Тогочинський. Чернігів : Академія ДПтС, 2020. С. 22-24.
4. Мойсеенко С. С. Социально-педагогические условия продолженного профессионального образования морских инженеров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2004. 337 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-prodolzhennogo-professionalnogo-obrazovaniya-morskih-inzhenerov>

-
5. Тарасова О. В. Психологічний зміст професійного мислення особистості. URL: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/Psihologia/7_82766.doc.htm
 6. Linington A. Mutual disrespect – shipping's bureaucratic communication breakdown. *Nautilus International*. Sept., 6, 2019. URL: <https://www.nautilusint.org/en/news-insight/telegraph/mutual-disrespect--shippings-bureaucratic-communication-breakdown/>

Костюченко О. В.,

доктор психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Київського національного університету культури і мистецтв

ТВОРЧІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОСТІ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКИХ НАПРЯМІВ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальною у будь-якій педагогічній і психологічній системі є проблема формування творчої особистості митця та включення її в певну діяльність для реалізації творчого потенціалу, стимулюючи пошук ефективних засобів і методів розвитку афективної, особистісної, соціальної та когнітивної сфер особистості. Це зрозуміло, тому що підвищення вимог соціального середовища до творчого сприймання та мислення, нестандартного бачення у відомому нових можливостей його функціонування, продукування необмеженої кількості ідей, гнучкості мислення й поведінки, самостійності потребує впровадження технологій з творчої активації особистості фахівців мистецьких напрямів діяльності.

В аналізі даної проблеми ми спираємося на дослідження творчої діяльності, у яких вивчалися закономірності творчості (Л. Виготський, Я. Пономарьов, О. Матюшкін, В. Клименко й ін.); етапність творчого процесу (В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець й ін.); процес реалізації творчих стратегій та практик (В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Коваленко й ін.), умови становлення творчої особистості та розвитку творчих здібностей (П. Торренс, В. Юркевич, В. Чудновський та ін.), впливу креативності на прояви й становлення творчості як суб'єктивного, індивідуального стилю діяльності особис-

тості (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Е. Торренс, М. Холодна й ін.), психологічні особливості мистецтва та художньої творчості (Л. Виготський, Л. Гурова, А. Костюк, О. Мелік-Пашаєв, О. Новіков, Н. Роджерс, С. Хоган та ін.)

На нашу думку, найбільш продуктивним є визначення творчого потенціалу в рамках діяльнісного підходу як властивості, що характеризує міру можливостей особистості здійснювати творчу діяльність (Г. Альтшуллер, Г. Валєєв, В. Жураковський, Ю. Кулюткін, Н. Мартинович, В. Моляко, Л. Мещеряков, В. Овчінніков, В. Риндак, О. Чаштигін). Причому прихильники даного підходу відзначають, що при дослідженні творчого потенціалу надзвичайно важливо розглядати не лише сукупність властивостей, що становлять його структуру, а й характер та інтенсивність їх взаємозв'язку. Важливою для нашого дослідження є запропонована В. Моляко структурна модель творчого потенціалу з значною кількістю складових [1, с. 8], серед яких є: творче сприймання, підвищена чутливість, вибірковість; динамічності психічних процесів; домінування пізнавальних інтересів; допитливість; швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів тощо

Розвиток творчих здібностей особистості фахівця у будь-якій мистецькій сфері здійснюється через залучення його до різних видів творчої діяльності, зокрема художньої творчості, яка охоплює весь процес роботи і включає в себе художню діяльність, художнє освоєння об'єктивної складної та багатогранної дійсності, відбираючи ті її сторони і прояви, які з найбільшою силою розкривають власний внутрішній світ, світогляд, смаки, мистецьку позицію. Серед основних ознак художньої творчості є: новизна й оригінальність діяльності або її результату, художнього продукту; суспільна значимість результатів творчості, збагачення досвіду попередників та прогресивний характер діяльності [5]. Основними функціями мистецтва загалом, та зокрема художнього образу вважаються: пізнавальна, соціальна, ціннісно-орієнтаційна, соціально-організуюча, семіотична (збереження та передача в системах знаків і символів художніх цінностей), комунікативна, гедоністична, естетична (спонукання реципієнта до співтворчості, пробудження й формування в ньому

художніх начал в результаті спілкування з мистецтвом як з «естетичною реальністю») [10].

Серед видів синтетичного мистецтва чільне місце належить пластичним і видовищним (зокрема, фото-, теле-, кіно-, хорео-, театральному, хореографічному, перукарському мистецтву та дизайну) у сфері моди, кіно і театру, де втілюється глибина авторської думки через пластику, точність та узгодженість рухів, здатність до інтерпретації, активізацію сенсомоторних, перцептивних, мнемічних, імажинативних, мисленнєвих і комунікативних здібностей, які тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, з мірою стійкості схильності фахівця до певної діяльності, а також мисленнєвими стратегіями. Стратегія визначається як: модель розв'язування задачі у смислі набуття, збереження та використання інформації, яка служить для досягнення певної мети та веде до досягнення певного результату (Дж. Брунер, Ж. Гуднау, Д. Остін, 1977); механізм, що об'єднує в одне ціле елементи пізнавальної діяльності (Дж. Брунер, 1977; Ю. Кулюткін, 1970; В. Моляко, 1978); індивідуалізована розумовою тенденцією, проявом спрямованості мисленнєвої діяльності особистості (В. Моляко, 1983) та ін. Ми вважаємо, що творче втілення задуму митців (підготовка, планування та реалізація) обумовлена вибором стратегій, які зорганізують [11, с. 105]: потік мисленнєвого пошуку і, маючи конкретні спрямування – пошук аналогів, комбінування, реконструювання, визначають характер трансформації праобразів та пропонять в образи-проекти (прообрази), образи-розв'язання, специфіку творчості в конкретній сфері людської діяльності.

У структурі професійності особистості фахівців мистецьких видів діяльності важливими є такі складові: розумовий компонент (високий рівень пізнавальної активності і цікавість, швидкість і точність виконання розумових операцій, що обумовлена стійкістю уваги і оперативної пам'яті, сформованістю навичок логічного мислення і чіткий алгоритм дії, багатство активного словника, швидкість виникнення і оригінальність візуальних і вербальних

асоціацій, виражена установка на творче виконання завдання, розвиток творчого мислення і фантазії, бажання навчатися [3; 6; 7]); когнітивний компонент (розуміння матеріалу, його осмислення, образне мислення); якості (емпатія, вольові якості творче ставлення особистості до тієї діяльності, що виконується, психологічна готовність навчатися і працювати, усвідомлення своїх здібностей, критичність, мотивація і самостійність їх оцінки [4]); особистісний художньо-естетичний досвід (ціннісне ставлення до обраного виду мистецтва, художньо-естетичні знання і професійні вміння, що забезпечує формування естетичних смаків і почуттів, естетичного світосприймання і поглядів) та здатність до творчості [5]. Арсенал професійних методів митців у сфері краси, моди, кіно та театру має базуватися на досвіді креативного арт-впливу, художніх засобах самореалізації експресивної діяльності, вираження назовні сприйнятої й опрацьованої інформації і трансформування її відповідно до власного індивідуального досвіду.

Творча за своєю суттю діяльність фахівців мистецьких напрямів діяльності не завжди може мати видатні результати, однак участь у творчій (проектній) діяльності має позитивний вплив на творчу особистість через удосконалення власних якостей, емоційну заглибленість у діяльність, загальне й естетичне задоволення від процесу і продуктів художньої діяльності; розуміння суті проблеми, задачі, ситуації; несвідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми («поза логічне»); стратегіальність в інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити й обирати (винахідливість).

Когнітивні моделі означених видів мистецтва базуються на візуальному сприйманні, яке враховує динамічний аспект переробки інформації. Воно ґрунтується на принципі «від загального до часткового», який забезпечує актуальне становлення образу, коли сприймання відбувається від цілого до все більш диференційованих структур. Сприймання, в якому автоматично відбувається фіксація нового в об'єкті, ситуації, взаєминах між сприйнятими зовнішніми параметрами об'єкта є творчим.

Фахівці у своїй мистецькій діяльності керуються принципом творчого комбінування, реконструювання та аналогізування ідей, образів і засобів. Особливістю цього способу є осмислення художньої цілісності створюваного затребуваного образу та гнучкої естетичної концепції митця – як професійної оцінки у поєднанні з відповідністю образу естетичним вимогам і творчою імпровізацією. Багатомірність і багатофункціональність образів, що формуються у фахівця протягом його мистецької діяльності, з'являються у ході активного здобуття й обробки інформації, є специфічним сплавом відображення реального об'єкта, сприйнятого суб'єктом, і попереднього досвіду суб'єкта щодо сприйняття подібних об'єктів і взаємодії з ними, тобто виявленою структурою внутрішнього відображення дійсності. [5].

Теоретичний аналіз проблеми дозволив сформулювати такі **висновки**:

– структура професійності фахівця мистецьких напрямів діяльності, підкоряючись загальним закономірностям творчого розвитку його особистості, визначається поєднанням ряду складових, до яких відносять розумову, когнітивну, мотиваційну, особистісну, творчу;

– активізація творчого сприймання та творчого осмислення актуальної художньо-творчої ідеї фахівцем сприятиме його творчій діяльності і навпаки у творчо-пізнавальній діяльності виникає нове сприймання об'єкту для реалізації творчих задумів у художній образ, що виникає внаслідок внутрішньої роботи з опанування емоційно-психологічного, інформаційного, культурного впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: зб наук. пр.; за ред. В.О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2007. 264 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
3. Дмитренко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності. *Психологія і суспільство*, 2005, № 4, С. 93-97.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень; за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музика. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
5. Костюченко О.В. Художня перцепція в системі рекреації. *Актуальные политико-правовые и социально-психологические исследования в традициях ведущих научных школ: достижения, тенденции, перспективы*. Макеевка: МЭГИ-Institution Is Certified by International Education Society, London, Great Britain; Самара: КОСП СФ МГПУ. 2013. С. 102-119.

6. Лук Л.М. Мышление и творчество. Москва, 1976. 114 с.
7. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества. *Психологический журнал*, 1984, Т. 5, № 1, С. 9-17.
8. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. Москва: Машиностроение, 1983. 136 с.
9. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности. *Психологический журнал*, 1995, Т.16, №1, С. 84-90.
10. Новиков А.М. Методология художественной деятельности. Москва: Єговес, 2008. 72 с.
11. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко; за заг. ред. В.О. Моляко. Київ: Освіта України, 2008. 702 с.

Кротюк К. А.,

*аспірант кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені І. Франка*

ДЕСТРУКЦІЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ БРАЛИ УЧАСТЬ В БОЙОВИХ ДІЯХ

Ціннісно-сміслова сфера є складною психологічною структурою особистості, тому досліджується багатьма вченими психології, філософії, педагогіки та соціології. Її формування відбувається внаслідок соціалізації та виховання протягом всього життя людини. В свою чергу, динаміка цінностей та смислів особистості залежить від впливу багатьох чинників, а саме кризових ситуацій, переломних подій у суспільстві, зміни оточення та ін..

Переоцінка цінностей та переорієнтація смислів – закономірний процес розвитку особистості. Набуття нових життєвих та соціальних ролей змушує людину по-іншому реагувати на події. В цьому полягає основний момент особистісного розвитку у старшому віці [3]. Цей процес найбільш яскраво виражений в період середньої дорослості. В роботах Е. Еріксона [2, с. 266] такий вік відзначається кризою генеративності або застоєм. За нормального розвитку відбувається подальша інтерналізація цінностей, особистість продовжує самоактуалізуватись. Основними ціннісно-смісловими категоріями є любов, робота, особисте життя, творчість. Аномальний розвиток може бути зумовлений усвідомленням розбіжності системи цінностей, життєвих смис-

лів, і тягне за собою соціальну ізоляцію, втрату сенсу життя і діяльності, перші симптоми психічних відхилень.

У праці О. А. Бреусенко [1, с. 7] висвітлюється проблема впливу екзистенційної кризи на ціннісно-смыслову сферу. Така специфіка пов'язана зі смысловтратою, «руйнуванням ціннісного цілого» (Ф. Ю. Василюк). Під час кризи ціннісно-смыслова сфера ніби випробовується на протистояння зовнішнім (участь в бойових діях) та внутрішнім (втрата осмислення буття та набутих цінностей) чинникам.

Ціннісно-смыслові орієнтації особистості виникають, закріплюються і корегуються в процесі професійної діяльності. Варто зазначити, що вони взаємодетерміновані. З одного боку, відношення до професійної сфери формується на основі системи особистісних смислів людини, набутого досвіду, а з іншого – професійна діяльність неабияк впливає на систему ціннісних орієнтацій особистості.

На думку Б. П. Бархаєва [4, с. 59], професія військовослужбовця є складним структурним утворенням, в якому поєднані декілька самостійних видів діяльності: управління підрозділом у бою та в мирний час, психологічна робота з підлеглими, виховна та навчальна робота у підрозділі, регуляція власної психіки задля інтересів служби.

Специфіка військової діяльності пов'язана з проявом різних психічних станів, позитивних (впевненість, готовність до діяльності, волева активність) чи негативних (напруженість, тривога, постійний стрес, незадоволеність особистих потреб через постійні накази командування частини).

Постійна загроза життю і здоров'ю людини, довготривале стресове навантаження, втрата бойових побратимів, насильство щодо ворога, боротьба егоїстичних та альтруїстичних, високих та низьких переконань – все це супроводжується надзвичайно сильною напругою фізичних та духовних можливостей військовослужбовця, зумовлює виникнення нових емоцій, станів, почуттів.

Під постійним впливом стресових чинників психіка військовослужбовця може зазнати бойової психічної травми з подальшими тяжкими наслідками для його фізичного стану. Як показує досвід участі воїнів у збройних конфліктах Афганістану, Іраку, Чечні, Ізраїлі, посттравматичний синдром негативно проявляється впродовж всього життя військовослужбовців. Психологічні зміни в учасників бойових дій можуть спостерігатись у формі окремих симптомів, тобто більш-менш взаємопов'язаних проявів синдрому – посттравматичного стресового розладу.

Внаслідок участі в бойових діях у військовослужбовців відбувається період нестабільності, який характеризується розпаданням вже набутих ціннісних конструктів та смисложиттєвих орієнтацій. Виникає внутрішня потреба віднайти себе, власну місію та подальші цілі на життя. А оскільки психіка військовослужбовця націлена на самозбереження, подолання стресу та тривоги, такі більш глибокі конструкти як цінності і смисли особистості не мають місце формування та осмислення.

Деструктивний психічний стан воїнів проявляється все ж частіше і має сильний характер впливу на всі аспекти життя. Будь-яка людина в стані постійної тривоги, страху, хвилювання за власне життя втрачає здатність до адекватних думок та дій, тим паче внаслідок участі в бойових діях. Тому, якщо військовослужбовець не має емоційної підтримки, комунікативного злагодження з побратимами та сенсу подальшого життя, він вдається до шкідливих звичок (куріння, алкоголь, наркотики), агресії до оточення, а іноді й до суїцидальної поведінки.

Висновки. Отже, проблема ціннісно-сміслової сфери військовослужбовців, які брали участь в бойових діях є досить актуальною та малодослідженою. Наразі психологи звертаються до діагностики воїнів, їх психічного стану через труднощі адаптації до мирного життя, порозуміння з рідними та близькими людьми, втрати ціннісних орієнтацій та осмислення життя. Вище перераховані чинники мають деструктивний вплив на внутрішній стан та діяльність особистості.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у детальному, емпіричному дослідженні деструкцій ціннісно-сміслової сфери особистості військовослужбовців внаслідок участі в бойових діях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в умовах екзистенційної кризи 2000 р. : Автореф. дис... канд. психол. наук, спец. 19.00.01. К., 2000. 20 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ./ общ. ред и предисл. А.В. Толстых. 2-е изд. М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
3. Немов Р. С. Психология. В 2-х т., Т. 1. М., 1994. 576 с.
4. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера в 2 частях / Б. П. Бархаев, П. А. Корчемный, Л. Н. Кузнецов, В. Ф. Первалов, И. В. Сыромятников, А. Н. Харитонов; под ред. Б. П. Бархаева. М.: Военный университет. 1998. 516 с.

Латиш Н. М.,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії психології творчості,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

Як зазначає В. О. Моляко, в умовах постійного зростання загального обсягу інформації, що є особливою ознакою сучасності, збільшується можливість реалізації, так званої, інформаційно-психологічної загрози. Ця небезпека полягає у надмірі інформаційних потоків (як хаотичних, так і впорядкованих), що потенційно обумовлює інформаційне перевантаження психіки людини та може призводити до її певного блокування. Крім того, інформаційно-психологічні впливи часто є спрямованими на масове маніпулювання свідомістю людей, що становить загрозу психологічної безпеки, психологічного здоров'я особистості. Психологічне здоров'я людини забезпечується, насамперед, її здатністю адаптуватися до певних умов і відображує саме успішну адаптацію людини до довкілля, до самої себе. У свою чергу психологі-

чне нездоров'я констатує неуспішну адаптацію людини до зовнішнього або внутрішнього світів [3].

Оскільки психологічне здоров'я передбачає підтримку динамічної рівноваги між індивідом і середовищем, В. А. Ананьєв в якості основного критерію виділяє адаптацію дитини до соціуму і виокремлює такі рівні психічного здоров'я дитини:

Креативний рівень: такі діти легко і досить стійко адаптуються до будь-якого середовища, володіють необхідними резервами для подолання стресових ситуацій і характеризуються активним ставленням до дійсності.

Адаптивний рівень: діти переважно адаптовані до соціуму, але в них спостерігаються окремі елементи проявів дезадаптації, які виявляються здебільшого в підвищеній тривожності.

Асимілятивно-акомодативний рівень: до такого рівня відносяться діти, не здатні до гармонійної взаємодії з оточенням, або ж проявляють залежність від факторів зовнішнього впливу [1, с. 50].

Враховуючи вищезазначене, не викликає сумніву, що виховання творчої особистості – це запорука виховання психологічно здорової особистості. Творча конструктивна діяльність вносить значний внесок у загальний рівень психічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, про що свідчать дослідження І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Л. Ф. Вержиковської, Н. В. Медведевої, Л. О. Парамонової та ін. В процесі розв'язування творчих задач реалізується можливість всебічного розвитку особистості, відбувається актуалізація її творчого потенціалу, формуються психологічні і практичні навички творчої діяльності, закладається основа для підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до існуючого в сучасній науці методологічного принципу системності та ґрунтуючись на концепції В. О. Моляко щодо стратегіальної організації творчої діяльності, процес конструювання ми розглядали як одну з важливих підсистем творчого процесу, що передбачає взаємозв'язок таких основних складових, як особистість того, хто виконує діяльність, продукт та

умови, в яких протікає дана діяльність. Трьома основними етапами процесу розв'язування творчих задач є розуміння умови задачі, побудова задуму її розв'язку та реалізація загальної стратегії розв'язку, які в загальному вигляді характеризують творчість та виступають основними психологічними регуляторами процесу розв'язку всієї конструктивної діяльності в різних її проявах шляхом чи в формі образів, понять, образів-ідей, образів-понять [2].

Згідно з В. О. Моляко, основним регулятором творчої діяльності є стратегія, яка передбачає наявність у суб'єкта цілеспрямованих дій, що дозволяють активізувати знання, необхідні для розуміння задачі, спрямувати пошук розв'язку, віднайти механізми розв'язання, використати їх в умовах задачі та оцінити досягнутий результат. Саме стратегії дозволяють організувати мислення, віднайти шляхи і засоби такого впорядкування, яке дозволяє в кінцевому результаті здійснити вдалий розв'язок нової задачі, завершити творчий процес [2].

Розвиток творчого мислення учнів молодшого шкільного віку можливий за умов включення учнів у творчу діяльність, засобами творчого тренінгу як гнучкої системи впливів на творчу діяльність.

Творча особистість формується в процесі творчої діяльності, зокрема в процесі конструктивної діяльності відбувається розвиток просторових уявлень учнів, що в свою чергу сприяє розвитку мислення, уяви, пам'яті, довільної уваги, настирливості та ін. А “щоб оволодіти вершинами творчості, необхідно здійснити попередню підготовку – розвивати якості пам'яті, сприймання, уяви, мислення, потрібно бути досить підготовленим саме в технологіях активного творчого пошуку” [2].

В психології є дані про те, що різні ускладнення пошукової діяльності серйозно впливають на процес розв'язування творчих задач і на кожен з його етапів. З цим узгоджуються і результати нашого дослідження. Як показав аналіз експериментальних даних, учні не володіють захисними операціями на негативний вплив умов розв'язування та форм їх виявлення. Мисленнєва ак-

тивність учнів при зіткненні з творчими задачами, як правило, ґрунтується на досвіді, який вони здобули з навчального процесу, з власного життєвого досвіду. Такий досвід впливає на пошукову діяльність, на процес формування задуму щодо майбутньої конструкції.

Коли учні потрапили в умови обмеження в часі та певне обмеження стимульного матеріалу (кількість і форма елементів конструктора), просторове комбінування елементів “в умі” було обмежене лише поєднанням двох-трьох елементів, в результаті цього виникали досить прості конструкції: будинок (квадрат, трикутник), ялинка (поєднання двох-трьох трикутників). В такому випадку при розв’язуванні задачі головним орієнтиром при створенні задуму виступав структурний аналог з минулого досвіду.

При виконанні другого завдання, коли в наявності учнів був конструктор, до складу якого входили геометричні фігури різні за кольором і формою, було відмічено тенденцію до створення більш складних конструкцій, тобто було відмічено тенденцію до деталізації конструкції та збільшилась кількість задумів, де конструкції між собою поєднувались певною сюжетною лінією.

Як свідчать результати дослідження, введення ускладнених умов здебільшого спричиняє негативний вплив на творчу діяльність учнів та звужує творчий пошук переважно до орієнтації на запропоновані геометричні форми. Але, коли учні працюють з конструктором, до складу якого входять геометричні фігури різні за кольором і формою, відмічається тенденція до створення більш складних конструкцій, до деталізації конструкції та при формуванні задуму конструкції учні створюють на основі попереднього досвіду, порівняно більше орієнтуються на власні вподобання, інтереси і т.п.

Спираючись на результати щодо проявів рівня розвитку творчого мислення в процесі розв’язування молодшими школярами задач на вільне конструювання, можна сказати, що учні, потрапивши в ускладнені умови, в значній мірі демонструють прояви першого (найнижчого) рівня творчого мислення, в основі якого лежить найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогів. В ході такого конструювання створюється дуже проста конструкція шляхом

поєднання декількох геометричних форм, досліджуваний не намагається створити щось оригінальне. Нами було зафіксовано 50% (в першому завданні) та 14% (в другому завданні) проявів першого рівня конструктивного мислення, коли пошук ідеї щодо задуму майбутньої конструкції відбувається шляхом практичного маніпулювання елементами шляхом випадкових підстановок або формування задуму створювалось з орієнтацією на структурні властивості елементів конструктора і в кінцевому результаті створювалась досить проста конструкція.

Проте слід зазначити, що у другому завданні, коли в розпорядженні учнів був конструктор порівняно з більшою кількістю елементів різних за формою, кольором та розміром, спостерігалась тенденція до проявів другого (середнього) рівня конструктивного мислення, в основі якого лежить реалізація стратегії як пошуку аналогів, так і стратегія комбінаторних дій. В ході такого конструювання досліджувані намагаються створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається більш детальне комбінування елементів конструкції.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту часу, процес формування задуму, зокрема початковий етап – ідея щодо створення майбутньої конструкції або була зовсім невизначеною, і в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум, подальший пошук при цьому визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня творчого мислення, для якого характерним є прояв мисленнєвих тенденцій до випадкових підстановок; або ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом досліджуваних і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання декількох деталей створювалась конструкція, яка була структурним аналогом з минулого досвіду. Прохання експериментатора, сконструювати із елементів конструктора щось цікаве, в таких випадках цілком ігнорувалось.

Учні, які не зазнали негативного впливу дефіциту часу, спрямовували свій пошук на відтворення у створюваній конструкції яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. В ході структурно-функціонального аналізу елементів конструктора досліджувані намагались підібрати такі елементи конструктора, які б змогли забезпечити відтворення уявлюваного образу-орієнтира на площині. Порівняно з учнями, які зазнають негативного впливу з боку часових обмежень і створюють конструкцію шляхом випадкових підстановок або поєднанням декількох структурних елементів, учні, які не зазнають негативного впливу, в процесі формування задуму майбутньої конструкції проявляють структурне конструювання при створенні одиничної конструкції, яке характеризується тенденцією до деталізації, також трапляються випадки, коли досліджуванні використовують структурно-функціональний підхід у формуванні задуму конструювання. При такому конструюванні проявляються мисленнєві тенденції аналогізування та комбінування шляхом здійснення аналізу структурних і функціональних властивостей і коли робота над створенням конструкції вже завершена, ми спостерігаємо прояв другого та третього рівня творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К. : Освіта України, 2007. 388 с.
3. Творча діяльність в ускладнених умовах / за ред. В.О.Моляко. К., 2007. 308 с.

*Логвись О. Я.,
практичний психолог,
аспірантка кафедри психології розвитку і консультування
ТНПУ імені В. Гнатюка*

ГНУЧКІСТЬ МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА-ЛІДЕРА

Нова освітня парадигма наголошує на тому, що успішність професійної діяльності спеціаліста залежить не лише від його фахової підготовки, а й від лідерської активності, відповідальності, потенціалу саморозвитку. Тому особливої актуальності набувають зміни не лише змісту освіти, а і особистості педагога. Освіта орієнтується на розвиток освіченої, креативної особистості, що володіє лідерськими якостями. Тому особливо актуальним є процес підготовки майбутніх педагогів. Адже діяльність сучасного вчителя полягає в тому, що він має виконувати ролі наставника, організатора, керівника, ментора, дослідника, консультанта, супервізора та ін. Ефективність діяльності вчителя у кожній із цих ролей передбачає сформованість у нього лідерських якостей. Надзвичайно важлива для професійної діяльності така властивість мислення як його гнучкість. Серед численних професійних якостей у структурі особистості вчителя сучасні дослідники виділяють як одну з провідних у педагогічній діяльності гнучкість мислення (когнітивна гнучкість). Когнітивна гнучкість визначає здатність людини адаптуватися до змін, успішно вирішувати нові проблеми, це здатність «вимкнути» попереднє завдання й ефективно реагувати на нове. Когнітивна гнучкість (cognitive flexibility) визначає здатність людини адаптуватися до змін, успішно вирішувати нові проблеми, що є вкрай актуальним для професії педагога [1]. Сучасному педагогу, враховуючи тенденції освіти, необхідно володіти не просто знаннями, а гнучко мислити, бути креативним, щоб бути здатним самостійно пізнавати нові реалії і розв'язувати нові проблеми, що виникають у педагогічній діяльності.

Гнучкість мислення – виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні життєвої ситуації, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді способів і змінювати тактику й стратегію їх розв'язування, знаходити нові нестандартні способи дій за умов, що змінились, у здатності долати існуючі стереотипи. Гнучкість мислення, або когнітивна гнучкість, – це здатність людського мозку долати звичні реакції і схеми мислення в незвичних умовах і створювати нові [9]. Тобто вміння адаптуватися до нових ситуацій, дробити складні завдання на маленькі шматочки, імпровізувати і застосовувати різні стратегії в залежності від поставлених перед ним цілей.

Говорячи про гнучкість мислення (креативність), як визначального критерію лідерських якостей майбутнього педагога, опираємось на психологічні характеристики, розглянуті в дослідженнях Дж. Гілфорда, Б. Гізелі, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьова, П. Торренса, М. Фролова, М. Ярошевського та ін.

Креативність – це здатність знайти та визначити проблему; генерувати значну кількість ідей; продукувати несхожі між собою проблеми (тобто мати гнучкість мислення); знаходити оригінальні відповіді, нестандартні рішення; удосконалювати об'єкт, додаючи окремі деталі; бачити в об'єкті нові ознаки, можливості для його нового використання (тобто аналізувати та синтезувати елементи проблеми). Дж. Гілфорд робить висновок, що креативність характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітикосинтетичних операцій [2].

Дослідженням проблем гнучкості мислення у зарубіжній психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, П. Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та інші, у вітчизняній психології цей напрямок представлений у

працях О. Брушлинського, З. Калмикової, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та багатьох інших. За сучасних умов поняття "креативність" активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, М. Лещенко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Петухов, К. Тошина та ін.) [8]. Однак, як зазначає Р. Павлюк, згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Тільки в зарубіжній психології існує близько сотні визначень згаданого поняття, що відбивають уявлення дослідників, представлених в межах численних концепцій креативності [2]. Креативність (від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника і характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей. На думку П. Е. Торранса, креативність означає здатність "копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, поринати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє". Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шестикінецьних сніжинок (Six-trait Snowflake Model of Creativity). Основними елементами креативності цей психолог вважає: наявність сильного внутрішнього спонукання, обов'язку перед власними принципами; здатність виходити за межі при рішенні проблем; ментальну мобільність; готовність ризикувати і помилятися; прийняття сторонніх точок зору; внутрішню мотивацію [1].

Так А. Мітлош, визначив три види моделей лідерської обдарованості залежно від креативності: інноваційний лідер, лідер-динамічний стратег і лідер-натхненник [3].

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти кре-

ативністю мислення. Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В. А. Кан-Каліка, Н. В. Кічук, М. П. Лещенко, С. О. Сисоевої, Л. О. Хомич та ін [2; 5]. Так, зокрема, С. О. Сисоевою виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості; специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [6]. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, педагогу нової української школи важливо усвідомити цінність і необхідність такої особистісної якості, як когнітивна гнучкість. В умовах реформування освітнього простору вчителю просто необхідно володіти цією навичкою. Вміти швидко реагувати й перемикатися з одного професійного завдання на інше, бути готовим до співробітництва, адаптуватися до нових змін та умов сьогодення. Тому важливо у професійній підготовці майбутніх педагогів Нової української школи сприяти формуванню власне цих якостей (тематичні й авторські курси із розвитку когнітивної гнучкості, критичного мислення, розвитку емоційного інтелекту, педагогіки партнерства тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнучкість. Пластичне мислення в епоху змін / Леонард Млодінов; Пер. з англ. М. Гоцяцюка. К. : Видавнича група КМ-БУКС, 2019. 272 с.
2. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія "Педагогічні науки". випуск 3 (50). Полтава, 2006. С.215-219.
3. Мітлош А. В. Психологічні особливості творчої діяльності лідера // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості: Зб.

наук. пр./ За ред В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С.137 – 142.

4. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
5. Психология одарённости: от теории к практике / Под. ред. Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2000. 80 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
7. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. 128 с.
8. Терещук А. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>.
9. Яшин А. А. Когнитивная ригидность как фактор недостаточной успешности / А. А. Яшин // Психология и Психотехника. 2015. № 11. С. 1146 – 1157.

Мазяр О. В.,

кандидат психологічних наук, доцент,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДИНАМІКА КОГНІТИВНОГО ПРОЦЕСУ

Процес мислення є системотвірним феноменом психічної природи людини. Власне, саме мислення робить психологію як науку можливою (у протилежному випадку достатньою є рефлексологія) [1]. Мислення протиставляється рефлексорному реагуванню і виводить людину у сферу творчості та духовності. Однак мислення як психологічний процес натикається на низку дослідницьких установок, які певною мірою закривають можливості розкрити його сутність. Виокремимо дві з них.

По-перше, дослідження здебільшого зорієнтовані на встановлення правильних та неправильних зразків мислительного процесу. За такого підходу сутність мислення губиться за вивченням ступеня ефективності мислення, його швидкості, продуктивності тощо. Такий підхід майже не відрізняється від дослідження когнітивних процесів тварин. Його можна звести до вивчення швидкості прийняття правильного рішення. Сутність мислення при цьому не розкрита, адже розкриваються артикульовані (усвідомлювані) суб’єктом алгоритми когнітивного процесу.

По-друге, іншим полюсом дослідження мислення стає вивчення процесу творчості. У цьому випадку вивчаються індивідуальні повороти когнітивного процесу, які відхиляються від формально логічного стандарту, але які залишаються напрочуд продуктивними. Творчий аспект мислення розширює адаптаційний та інтеграційний потенціал особистості, а відтак дозволяє сподіватися на вихід із тупиків різного штибу. У фокусі дослідження перебуває оригінальність шляху отримання когнітивного продукту.

Недоліком вказаних шляхів дослідження мислення є те, що процес мислення як такий не стає предметом аналізу. Позаяк вивчаються окремі характеристики мислення, його властивості, артикульована траєкторія процесу рефлексії. Незауваженим лишається процес складання думки, алгоритм утворення смислу. Йдеться про дослідження думки та смислу поза контекстом правильності та оригінальності. Це передбачає розуміння зв'язку функціональних та структурних аспектів мислительного процесу, а відтак виокремлення універсальної одиниці когнітивного аналізу, що, вочевидь, стає найбільшою загадкою психологічної науки.

Такою одиницею ми вважаємо знак, який структурно складається з двох змістовно нетотожних елементів [3]. Тобто на відміну від тварин з їхньою «одноелементною» рефлексивною діяльністю, людина на елементарному рівні вже є суперечливою істотою. Саме це якісно виокремлює її в еволюційному процесі. Зокрема, надає змогу скасовувати рефлексорне реагування у значній кількості випадків і бути відносно вільним у виборі іншої нервово-психічної реакції. Наголошуємо, не абсолютно вільним творити, а отримувати значно ширший, ніж у тварин, діапазон реагування. Зрозуміло, що саме це породжує проблему правильності (когнітивного) рішення та його варіативності (досягнення значної оригінальності). Психологічна наука, на нашу думку, зосередилася на цих похідних аспектах мислительної діяльності, тоді як центральна задача – виокремлення когнітивної одиниці, закони її кореспонденції з рештою одиниць – залишаються поза увагою. Знак приймається як монолітна когнітивна формація, яка утворена штучно і замінює при-

родний (тваринний) сигнал. Чому сталася така заміна і чи є вона еквівалентною, психологічна наука не пояснює і чомусь не сильно тяжіє до такої спроби. Вважається, що тема вичерпана. Питання структурно-функціональних аспектів мислительного акту по суті її переадресовуються нейробіології, частиною якої є нейропсихологія. Відповідь намагаються знайти у дослідженнях нейронної сітки.

Чи буде задача мислення остаточно вирішена нейронауками? Сьогодні дослідники стоять на порозі «читання думок». Втім, чи наближає це розуміння того, яким чином думка утворюється і чому це взагалі відбувається? Що обумовлює «саморух» думки? [5]. Наша відповідь така: процес мислення стає відповіддю на розщеплення когніції на елементарному рівні. Суперечність, своєю чергою, спонукає суб'єкта до необхідності її нівелювати, що є неможливим з огляду на її базисний статус. По суті мислення є спробою розгорнути й диференціювати елементарну суперечність, ідентифікувати її елементи, встановити зв'язки між собою [2, 4]. Оскільки остаточно вирішити цю задачу не вдається, мислення набуває постійного характеру.

Зауважимо, що наше поверхнево представлене положення перебуває за межами основного дискурсу психології мислення. Відтак потребує геть іншої дослідницької методології та логіки аналізу феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев В. М. *Общие основы рефлексологии человека*. Руководство к объективному исследованию личности. Москва; Ленинград : Государственное издательство, 1928. 543 с.
2. Мазяр О. В. Конец смысла: дезабсурдизация знака. *GESJ: Education Science and Psychology*. 2019. № 4 (54). Р. 3–11.
3. Мазяр О. В. Мислення: між інсайтом і дезабсурдизацією. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 17–21.
4. Мазяр О. В. Начало смысла: физиологическая развилка. *GESJ: Education Science and Psychology*. 2019. № 3 (53). Р. 10–18.
5. Основные направления исследования психологии мышления в капиталистических странах. Москва : Издательство «Наука», 1966. 300 с.

Мартиненко О. О.,

аспірант,

Київський національний торговельно-економічний університет

**НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА САМОСВІДОМОСТІ
У ПРОЦЕСІ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ
СТАРШОКЛАСНИКАМИ**

Актуальність дослідження. Зі зміною суспільно-економічних умов відбувається зміна ідеалів, переоцінка цінностей, зміна ціннісних орієнтацій всього населення країни. Ці зміни стають дедалі виразнішими у молодих людей, зокрема у старшокласників. Сучасна соціально-економічна ситуація актуалізує проблему вибору професій старшокласниками загальноосвітніх шкіл. При цьому чіткої орієнтації на майбутню професійну діяльність та її перспективну затребуваність на ринку праці у старшокласників часто не спостерігається.

Пошук сенсу життя, самовираження, самоствердження, самореалізація стають провідними потребами старшокласників, тому їх навчальна діяльність спрямована в майбутнє – вироблення життєвих планів, пошук засобів їх реалізації.

Проблемі вибору професій старшокласниками присвятили свої роботи широке коло як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Як зазначає вчений О. Середа, вибір професії – це не тільки вибір тієї чи іншої професійної діяльності, а й вибір власного життєвого шляху, пошук визначеного місця в суспільному виробничому процесі, кінцеве включення себе в життя соціального цілого, що залежить від соціально-психологічних чинників [4, с. 271].

Серед різних визначень поняття «вибір професії» у контексті дослідження доцільно віддати перевагу тим, де вибір професії є результатом певних проміжних рішень професійного самовизначення і ознакою

впливу або зовнішніх чинників (соціальне оточення, соціальне схвалення, престижність тощо), або внутрішніх детермінант (схильність, здатність, тип особистості, риси, інтереси тощо).

Л. Федоренко відзначає, що людина не усвідомлює об'єктивних факторів впливу на свій професійний вибір, тому не може пояснити, чому віддає перевагу обраній професії [7, с. 146].

Фактори, що впливають на вибір професії, пропонують Н. Ляховченко, В. Петрук: соціальні настанови щодо майбутньої професії; домагання та суспільне визнання; ставлення до вибору родини або інших референтних дорослих; ставлення однолітків; позиція учителя; особисті професійні й життєві плани; здібності та їхні прояви; інформованість про різні види професійних сфер діяльності; схильності. Поряд із зовнішніми чинниками впливу автори виокремили вплив вікових особливостей старшокласника, а саме: його нестійкої самооцінки, ціннісної сфери [2, с. 127]. Тобто існують різні характеристики старшокласників, які мають вплив на вибір майбутньої професії.

На вибір професії впливає багато факторів: батьки і родичі, художня література, Інтернет, телебачення, газети і журнали, навчальні предмети, вчителі та багато ін.

На думку В. Кириченка існує «вісім кутів вибору професії», які можна розглядати як фактори: позиція старших членів сім'ї; позиція товаришів, подруг; позиція вчителів, шкільних педагогів, класного керівника; особисті професійні плани; здібності; рівень домагань на суспільне визнання; інформованість; схильності [1, с. 78].

Вибір професії є основою самоствердження людини та одним з головних рішень у її житті. Вибір професії уявляє собою два аспекти явища: суб'єкт вибору – той, хто обирає та об'єкт вибору – те, що вибирають.

Головним внутрішнім ресурсом вибору є інтерес. Нерідко він займає визначальну позицію особистості у виборі певної професійної дія-

льності. Причина цього явища полягає в природі самого інтересу, в якій виражаються психічні процеси. Відомо, що під впливом інтересу активізується весь психологічний світ людини: в процесі мислення глибше пізнається предмет, в пам'яті надовго зберігається те, що пов'язано з об'єктом інтересу, увага стає стійкішою, емоції – глибшими. Інтерес пов'язаний найтіснішим чином з іншими властивостями, що характеризують особистість, з її схильностями і здібностями. Наявність інтересу до певної діяльності породжує схильності і стимулює розвиток здібностей, що обумовлюють, в кінцевому рахунку, успішну роботу в даному виді діяльності.

Для старшокласників найбільше значення мають перспективи просування у професійній сфері. Тому, з надією на отримання певного статусу, задоволення чи матеріальної винагороди вони спрямовують свої зусилля на визначення майбутньої професії.

Здійснений огляд дозволяє зробити висновок, що для розкриття сутності професійного самовизначення особистості важливо враховувати такі аспекти, як самовизначення особистості, рефлексія, «Я»- концепція, ціннісні орієнтації, соціалізація та соціальна адаптація, особисті життєві й професійні плани, професійна спрямованість та інтереси, мотиви і чинники професійного самовизначення, свобода вибору.

У суспільстві людина знаходить не просто зовнішні умови, до яких має пристосовувати свою професійну діяльність, але самі соціальні умови несуть в собі мотиви, засоби та цілі її діяльності. Отже, суспільство породжує діяльність людини, вимагає від молодого людини певної професійної активності.

Цю думку підтримує О. Люб'ягіна, яка серед головних детермінант професійного вибору старшокласників визначає вплив соціального оточення. Вибір професії розглядається як окремий випадок соціального самовизначення або соціальне явище, зумовлене соціальними характеристиками професії. Соціальні потреби є різноплановими, деякі з них –

біологічно, деякі потреби є потребами вищого порядку – статус, визнання тощо [3, с. 37].

У наукових поглядах сучасних психологів А. Василика, Н. Спиця-Оріщенко [5] простежується спільне бачення самовизначення молоді, зокрема професійного, а саме – особистість реалізує життєві завдання, комплекс вимог, очікувань, бажань, надій свого майбутнього, що є невід’ємною складовою життєвого самовизначення, зокрема професійного.

Саме через вибір майбутньої діяльності особистість реалізує свої уявлення про майбутнє.

Отже, професійне самовизначення старшокласника є невід’ємною складовою особистісного самовизначення як особливої форми активності людини – процесу свідомого професійного вибору, в основі якого лежить усвідомлення себе як суб’єкта конкретної професійної діяльності, що знаходиться в процесі пошуку соціально бажаних образів та ідеалів для наслідування.

Вибір професії є результатом певних проміжних рішень професійного самовизначення і ознакою впливу або зовнішніх чинників (соціальне оточення, соціальне схвалення, престижність тощо), або внутрішніх детермінант (схильність, здатність, тип особистості, риси, інтереси тощо).

Основні фактори, які впливають на вибір професії: соціальні настанови; домагання; суспільне визнання; ставлення до вибору професії референтних осіб; особисті життєві плани; здібності; інформованість про різні види професійних сфер діяльності; схильності. Поряд із зовнішніми чинниками слід зазначити вплив вікових особливостей старшокласника, а саме його нестійкої самооцінки та ціннісної сфери.

Зауважимо, що численні роботи з вивчення проблеми об’єднують дві точки зору на неї. Перша полягає в тому, що професійний вибір зумовлений соціальними потребами й соціально значущою поведінкою, соціальними настановами, престижністю професії тощо. Друга ґрунтується

на тому, що основні детермінанти професійного самовизначення молоді визначаються інтересами, життєвими домаганнями, схильностями, мотивами, призначенням тощо. Як бачимо, єдиного, узгодженого різними підходами й теоріями визначення цієї проблеми немає. Це вказує на те, що вона багатогранна і потребує подальшої дослідницької уваги сучасників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кириченко В. В. Психологічні основи професійної адаптації та вибору професії. Житомир, 2015. 109 с.
2. Ляховченко Н. В., Петрук В. А. Аналіз факторів, що впливають на вибір майбутньої професії старшокласниками // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2014. № 4. С. 125-128.
3. Любягина О. А. Процесс социализации личности старшеклассника как основа становления профессионального самоопределения // Наука в інформаційному просторі : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (10-11 жовт. 2013 р.), у 8 т. Дніпропетровськ, 2013. Т.5 С. 35--38.
4. Середа О. Ю. Особливості впливу соціально-психологічних чинників на професійне самовизначення старшокласників // Психологічний часопис. 2019. Т. 5, № 11. С. 268-282.
5. Спиця-Оріщенко Н. А. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах допрофільного навчання як психолого-педагогічна проблема // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. 2016. Т. 21, Вип. 1. С. 235-242.
6. Турчина Л. О. Педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Турчина Людмила Олександрівна. Луганськ, 2011. 20 с.
7. Федоренко Л. П. Психологічні детермінанти професійного самовизначення старшокласників // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. 2018. Вип. 7. С. 143-149.

Третяк Т. М.,
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

СТВОРЕННЯ ЦІЛІСНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

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» [1, 14].

При цьому «стратегія вибудовує в своєрідному хаосі образів і понять траєкторію відтворення відповіді – мисленнєвого пошуку розв'язку у вигляді тієї чи іншої конструкції» [1, 14-15]. Ним розроблена така загальна схема трансформації виникаючих при конструюванні образів:

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

- праобраз, 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 допоки 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 [1, 15].

З метою дослідження трансформації образу в процесі розв'язування старшокласниками творчих задач було реалізовано задачі на вільне конструювання. Слід 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 виступають 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 стосовно 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 даного 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» відноситься діюча модель «стрілокноп» (із скріпок, кнопок, дроту і шпильки) – стріляє кнопками (для розваг): шпилькою натискаємо на кнопки і вони вилітають.

Значно рідше старшокласники реалізують при вирішенні даного експериментального завдання функціональне конструювання. Щоб створити конструкцію шляхом функціонального конструювання, слід здійснити аналіз функціональних особливостей елементів конструювання. Саме таким чином був розроблений досліджуваним 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 використанням 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, скрі-

пок і шпильки, тому що «обоожнює 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 проекція 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 [2].

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 відповідні 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.

Слід 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 суперечнос-

тей, 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 слід зробити, щоб образ реального Я трансформувався в образ Я-ідеальний.

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 реконструюючі дії.

Розроблено модель процесу трансформації образу при розв'язуванні творчої задачі, що включає такі стадії: 1) структурно-функціональний аналіз задачної ситуації (її початкових умов) та актуалізація відповідних блоків вла-

сного інформаційного ресурсу як області визначення функцій прообразу; 2) трансформація початкових умов задачі в шукані і відповідно 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 образа-орієнтира; 4) побудова задуму вирішення задачі шляхом реалізації відповідної стратегії чи тактики мисленневих дій.

Висновки. В 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 слід використовувати творчі задачі, що характеризуються оптимальним дефіцитом прогностично необхідної інформації для їх вирішення учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.

*Тур О. М.,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства, культури
та документознавства Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА КОНКУРЕНТНОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Актуальним завданням сучасної вищої школи є якісна підготовка молоді до соціального та професійного життя через розбудову їхнього творчого мислення, яке відповідає за оригінальні підходи до вирішення різноманітних ситуацій, що постійно виникають, і відіграє в цьому процесі надважливу роль.

У цілому творчість (креативність) можна розуміти як здатність особистості під час мислення відхилятися від звичних схем та стереотипів, швидко вирішуючи проблемні ситуації [5], породжувати абсолютно нові духовні й матеріальні цінності, висувати оригінальні ідеї. Для такої діяльності характерні інтелектуальна ініціатива (самостійна постановка проблем) і нестандартний спосіб розв'язання наявних задач.

Основою творчості є дивергентне (таке, що розходиться) мислення. Воно актуалізується тоді, коли певна проблема може бути вирішена кількома способами, кожен із яких – правильний. Множина варіантів вирішення проблеми (задачі, ситуації) створює можливість віднаходження оригінальних ідей.

Ознаками розвинутого творчого мислення, на думку Д. Гілфорда, є: оригінальність, семантична гнучкість (уміння бачити об'єкт під новим кутом зору), образна адаптивна гнучкість (здатність змінити сприйняття об'єкта так, щоб бачити його приховані сторони), семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації) [3, с. 599].

Багато дослідників указують на творчий процес як послідовність певних етапів [2, с. 12–16]: 1) постановка проблеми (завдання); 2) підготовка (вивчення завдання, збирання, класифікація та аналізування інформації, про-

гнозування); 3) пошук оптимального рішення, інкубація (логічне і підсвідоме оброблення інформації); 4) осяяння (нова ідея, синтез, розв'язання задачі); 5) верифікація й оцінка (осмислення й аналіз отриманого результату); 6) презентація (доведення отриманого результату до зацікавленої цільової аудиторії в найоптимальнішому вигляді). Крім розглянутих вище етапів, творчий процес охоплює дві фази: дивергентну, коли формулюються різні варіанти вирішення проблеми, і конвергентну, коли проводиться аналіз й обирається кращий варіант розв'язання.

Досліджуючи креативність, О. Савенков виокремив умови формування творчого мислення молоді [4, с. 56]: паритет завдань дивергентного типу, тобто завдання дивергентного типу мають бути не тільки застосовані на занятті, але й подекуди навіть домінувати в навчанні; пріоритет розвивальних можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю; поєднання елементів розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання; переважання власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань; орієнтація на інтелектуальну ініціативу; уникнення конформізму (усунення будь-яких моментів, що вимагають конформістських рішень); формування здібностей до критичності й лояльності в оцінюванні ідей; прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми; висока самостійність навчальної діяльності; індивідуалізація; створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу; орієнтація на постановку проблемних ситуацій (проблематизація).

Творча розумова діяльність властива всім людям, оскільки це природна форма роботи мозку. Однак перешкодою на її шляху стають шаблони, що виникають у результаті соціальних впливів і наявної системи навчання й виховання на всіх етапах освітнього процесу.

Формувати творче мислення варто ще в дитячому віці. Саме тоді розвиваються фантазія, уява, допитливість, виникає потреба в умінні спостері-

гати, аналізувати, порівнювати й узагальнювати факти. Починають формуватися інтереси, схильності й потреби, що є основою творчої діяльності. Творче мислення, сформоване на ранньому віковому етапі, значно полегшує процес вирішення навіть найскладніших завдань, які ставить доросле життя.

За умови застосування традиційної технології навчання превалює «єдиний правильний спосіб» вирішення типових задач. Такий підхід призводить до того, що виробляється «штамп рішення», у результаті студент не бере участі в творчому пошуку шляхів розв'язання поставленої проблеми і, як наслідок, не набуває досвіду такого пошуку, тому, навіть успішно оволодівши матеріалом програми, студент не спроможний виконувати завдання, які вимагають нестандартного, творчого мислення.

Розвиток творчого мислення передбачає формування й удосконалення таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, диференціація, конкретизація, класифікація, планування, абстрагування; оволодіння такими складниками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість сприйняття, варіативність, оригінальність, метафоричність, уява, задоволеність.

У зв'язку з цим виникає потреба в зміщенні акцентів із заучування й запам'ятовування на розвиток самостійності й допитливості. Знання повинні бути проблемними й породжувати ініціативне мислення. С. Рубінштейн уважав, що розумова діяльність починається там, де утворилася проблемна ситуація. У найпростішому варіанті, це ситуація, коли є вибір з двох або більше можливостей. Практикою вироблено велику кількість ефективних способів створення проблемних ситуацій: зіткнення суперечливої інформації, екскурс в історію науки, проведення експерименту, результати якого суперечать загальноприйнятій (популярній) теорії і т.п. Іноді в процесі вирішення певної проблеми необхідна аналогія виникає не з суміжною, а з надто віддаленою галузі, яка, на перший погляд, жодним чином не стосується цієї проблеми. Тому, щоб мислити креативно, необхідно володіти широким кругозором і знаннями з різних галузей науки й культури.

Сприяти розвитку в студентів творчого мислення доцільно, використовуючи сучасні інтерактивні освітні технології. З цією метою можуть застосовуватися кейс-стаді, які характеризуються незавершеністю або відкритістю для інтеграції нових елементів, при цьому студентів заохочують до формулювання безлічі питань.

«Брейнстормінг» – це метод, уведений Алексом Осборном, що дозволяє зняти психологічну інерцію та отримати максимальне число нових ідей за мінімальний проміжок часу. В основі методу покладено теорію З. Фрейда, згідно з якою мислення людини в звичайних умовах визначається в основному свідомістю, де панує контроль і порядок. З метою подолання емоційної інерції треба створити умови, щоб проявилися інстинкти підсвідомості й надали приховану раніше підказку для вирішення наявної проблеми. Під час застосування методу «брейнстормінгу» забороняється будь-яка критика й заохочується найнеймовірніша ідея, у тому числі й абсурдна. Специфіка проведення «брейнстормінгу» полягає в тому, що студенти корегують висловлені думки, піддають їх аналізу, формуючи гнучкість власного мислення. «Брейнстормінг» можна проводити й у письмовому вигляді. У цьому разі ідеї, міркування, гіпотези записують на аркуші паперу, який учасники передають одне одному, вносячи нові пропозиції, що постійно виникають.

До методів, що сприяють розвитку творчого мислення, можна віднести також нетрадиційні лекції, наприклад: *лекція із заздалегідь запланованими помилками* (на підготовчому етапі у текст лекції закладається певна кількість помилок змістовного, фактографічного, методичного характеру, а студенти знаходять ці помилки, класифікують їх, надають правильні відповіді. Така лекція нарівні з контрольною та діагностичною функціями виконує і стимулювальну функцію); *лекція-бесіда* (виклад студентами своєї точки зору з того чи того питання, створення підґрунтя для обміну думками, для бесіди. Лектор виступає і в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, що вміло направляє хід діалогу зустрічними питаннями, змушуючи студентів мислити творчо) та інші.

Розвитку творчого мислення активно сприяють ігрові технології – задані ситуації, в основі яких лежить соціальний досвід. Створивши для студента певну ситуацію, можна розвивати нові невластиві йому якості, креативне мислення, рефлексію. Ігрова діяльність може проходити у формі сюжетних, ділових, рольових, предметних, імітаційних ігор, ігор-драматизацій. Саме в грі виникає необхідність мислити креативно. Коригувальна функція гри сприяє тому, що студенти виконуючи певні ролі, розв'язуючи ділові ситуаційні завдання, мислять творчо і відповідно намагаються знайти можливі варіанти найкращого розвитку подій, уводять позитивні зміни в ситуацію.

Ефективним є систематичне вправління із саморозвитку творчого мислення. Як приклад наведемо деякі вправи: 1) на основі літерної або звукової абрєвіатури (лексичні скорочення, утворені від початкових літер або звуків словосполучень) складіть якомога більше розшифровок (*СОТ – Світова організація торгівлі; система обмежень температури; сучасна освітня технологія, самостійна освітня траєкторія тощо*); 2) оберіть будь-яку фразу або цитату й напишіть якомога більше варіантів її перефразувань. Ще один шлях розвитку творчого мислення – заняття певним видом творчої діяльності (що розвиває праву півкулю мозку), а саме: співом, танцями, малюванням, сценічним читанням та іншими видами активного самовираження.

Для розвитку і тренування творчого мислення необхідні бажання й воля, позитивна мотивація, щоб виконувана діяльність була приємною і цікавою. Важливе значення для розвитку творчого мислення має потреба в нових позитивних враженнях, позитивних емоціях, новій цікавій інформації. Позитивні емоції (подив, радість, симпатія, відчуття підтримки, схвалення, переживання успіху і т.п.) стимулюють творчість: вони збільшують швидкість і гнучкість мислення, прискорюють вилучення з пам'яті інформації, її відбір, класифікацію, полегшують утворення асоціацій.

Негативні емоції пригнічують прояви творчого мислення. Стрес є одним з основних перешкод для розкриття творчих здібностей студента. Творчим імпульсам дуже важко «проявитися», коли нервова система через пере-

живання постійно напружена. Тому освітній процес повинен ґрунтуватися на тих освітніх технологіях, які сприяють розвитку творчого мислення (особисто-орієнтована, розвивальна, проблемна, ігрова та інші).

Перешкодами на шляху до розвитку творчого мислення можуть також стати: надмірна самокритичність людини, її прагнення віднайти відповідь негайно, прагнення й надалі користуватися застарілими знаннями (ригідність), побоювання стати «неформатом» в колективі (конформізм). Небезпечним ворогом творчості є лінощі.

Отже, розвиток творчого мислення студентів є одним з пріоритетних завдань вищої школи, вирішення якого сприятиме якісній професійній підготовці майбутніх фахівців, а відтак – їхній конкурентоздатності на сучасному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горностай П. Креативність і гармонійність особистості (психотерапевтичний аспект). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. № 9 (33). С. 3–7.
2. Кузьмин А.М. Методы поиска новых идей. *Методы менеджмента качества*. 2015. № 1. С. 12–16
3. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург, 2009. 656 с.
4. Савенков А. И. Психология одаренности. Москва, 2010. 440 с.
5. Словарь / Под ред. В. Н. Копорулиной. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 639 с.
6. Barron F. Putting creativity to work. *The nature of creativity*. 1988. P. 76–98.
7. Guilford J. P. Intellectual factors in productive thinking. *Productive thinking in education. The National Education Association*, 1968. P. 5–21.
8. Tardif T., Stenberg R. What we know about creativity? *The nature of creativity*. 1988. P. 429–446.

Храбан Т. Є.,

кандидат філологічних наук,

завідуюча кафедрою іноземних мов,

Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації

ГЕНДЕРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ В МІЖГРУПОВОМУ СПРИЙНЯТТІ ВІЙСЬКОВОГО ПЕРСОНАЛУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Прогнозуючи можливі варіанти інтеграції жінок в Збройні сили України, вважаємо за необхідне вивчити ті аспекти, які безпосередньо впливають на процес спілкування і взаємодії двох груп – «жінок» і «чоловіків». Цей процес опосередкований безліччю факторів: позиціями учасників взаємодії, рольовими очікуваннями, характером ситуації і видом взаємодії. Всі вони знаходять відбиток у соціальних, в тому числі гендерних, стереотипах, тому при аналізі міжгрупової взаємодії стає очевидним звернення до аналізу гендерних стереотипів, які «стають внутрішнім механізмом репрезентації індивідом всієї системи соціальних відносин, визначаючи їх одночасно і як форму існування масової свідомості» (Кабалевская, 2012). У цієї роботи особливості конструювання гендерних стереотипів в Збройних силах України розглядаються через функції гендерних стереотипів, які умовно можна розділити на психологічні і соціальні. Психологічні функції гендерних стереотипів служать для успішного осмислення і інтерпретації незвичної події або невідомої людини шляхом приписування їм типових характеристик вже знайомих об'єктів. Соціальні функції гендерних стереотипів «спрямовані на підтримку соціального порядку і обумовлені здатністю стереотипів виступати фактором соціальних відносин» (Кабалевская, 2012). Перш за все слід зазначити, що військовослужбовці за родом своєї діяльності часто знаходяться в ситуації невизначеності, нестабільності і підвищеної небезпеки. Для того, щоб зрозуміти ситуацію і визначитися, як себе в ній вести, суб'єкт звертається до стереотипізації, при якій активується *когнітивно-адаптаційна функція*,

що спрямована на спрощення та систематизацію знання, отриманого індивідом з навколишнього середовища, і служить для економії зусиль індивіда при сприйнятті складних об'єктів (Рябова, 2008). Конструювання індивідом несуперечливої і впорядкованої картини може здійснюватися через когнітивну гендерну метафору. Гендерна метафора виникає, коли уявлення про фемінне і маскулінне як базові онтологічні категорії транслюється на об'єкти, які не пов'язані зі статтю (Borelli & Cacciari, 2019; Гриценко, 2011). З одного боку, когнітивні гендерні метафори – це своєрідний спосіб створення стереотипних структур переконань і забобонів, оскільки вони можуть непомітно нав'язувати людям основу для інтерпретації соціального світу з певної точки зору. Однак, з іншого боку, метафори також можуть бути інструментом, щоб кинути виклик стереотипним уявленням, запропонувати нову перспективу, яка розкриває попередні стратегії фреймінгу (Ervas, 2017: 79). Розглянемо фемінну метафоричну репрезентацію реалії військової сфери – 12,7 міліметрового кулемета Дегтярьова-Шпагіна – «Дашка»: *Присвячується усім Дашкам. І їх хлопцям. Пацани, тримайтеся. Мені знайомий цей біль... Основні проблеми з Дашкою – це їх колишині. Колишині Дашководи знають все краще за тебе і радять, як тобі пестити твою Дашку. При чому, кожен каже, що його метод правильний, і що саме він робив все як треба. А Дашка – вона капризна. Щось неправильно зробив, і все. Вона зиркає на тебе патроном, що заклинило, перекошеною гільзою і розірваним на три частини дульніком. Слухаєш поради досвідчених дашководів, а вона все одно клине. Чому? Тому що... Ось чому...* (FB). У наведеному прикладі здійснюється перенесення всієї сукупності духовних якостей і властивостей, об'єднаних присутністю в них семантичного компонента `жіночість`, на неживий предмет. В даному випадку фемінна метафора використовує весь діапазон накопичених культурою асоціацій до категорії «жіночне», актуалізуючи соціально-психологічні характеристики фемінного (Резанова, 2011): чутливість, швидка зміна емоційного стану, емоційність, вразливість, істеричність, примхливість. Таким чином, в

структурі фемінної метафори ми виявляємо традиційні гендерні стереотипи як неререфлексуємі образи, але тим не менш вони формують когнітивну модель жінки в свідомості чоловіків-військовослужбовців. Однак, присутність в тексті вербальних знаків інтеграції (лексем спільності, формул причетності, вокативів з конотацією `ми`, оціночної лексики) свідчить не тільки про відсутність поляризації, а й про взаємодію чоловіків й жінок у військовій корпоративній культурі, що базується на довірі і підтримці. Наступна психологічна функція гендерних стереотипів, яка активізується під час відтворення гендерних стереотипів у військовому середовищі, є *ціннісно-захисна*, метою якої є не тільки пояснення і захист групових поглядів і поведінки, а також підтримка колективних цінностей, виправдання і раціоналізація дискримінаційного ставлення до чужої групи (Донцов & Стефаненко, 2008). Розглянемо наступний приклад: *Гламурна Кицька VS Т-64БГ* (*Гламурна Кицька: обходиться в купу грошей, стріляє очима, проводить купу часу у ванній, носить непрактичне взуття, боїться всього на світі, постійно скиглить, тепла і м'яка, не може розкочати тісто. Т-64БГ: держава доплачує за його використання, має 125-мм гладкоствольну зброю, 12,7 і 7,62 мм кулемети, гязі не боїться, запас ходу 600 км, вселяє в душу ворога лютий жах, гарчить опозитним движком, має бронювання проти кумулятивних боеприпасів, яке еквівалентне 900 мм гомогенної сталі, здатний розкочати в прах ворогів нації* (FB). Слід зазначити, що гендерні стереотипи в даному прикладі використовуються не для створення опозиції «чоловік – жінка» або «чоловіче – жіноче», а «військові – цивільні». В протиставленні будуються полярні образи груп, а гендерний стереотип виконує роль фону, на якому конструюється власний ідеал. Протиставлення, відтворюючи і репрезентуючи гендерні стереотипи, акцентує гендерну асиметрію, в основі якої лежить ціннісний компонент *добре/погано*. Бінарність, як один з базових принципів осмислення гендерних відмінностей, використовується для поглиблення розходжень між соціально-професійними групами, що досягається шляхом приписування «Іншому» жіночих характеристик і звинувачення його в невідповідності стереотипу мас-

кулінності. Ідентифікація по гендерним ознакам виявляється другорядною, актуальною стає ідентифікація з соціально-професійною групою. Жінка нарівні з чоловіком стає носієм ідей та ідеалів військово-професійної діяльності, а оновлений гендерний стереотип включає в себе цінності, норми, правила поведінки, які пропагуються корпоративною військовою культурою. *Конструктивна функція гендерних стереотипів.* Ефективність виконання бойового завдання в значній мірі визначається характером взаємовідносин між членами військового колективу. Уміння зрозуміти ситуацію, узгодити свою поведінку у відповідності з нею й з поведінкою інших людей – це необхідна умова існування військового колективу. Формальні (службові) взаємовідносини у військовому колективі регламентуються військовими статутами, в яких сформульовані такі основні принципи: єдиноначальність, сувора військова дисципліна, субординація. Суть принципу єдиноначальності і суворої субординації полягає в розподілі військового колективу на рангові групи, які корелюються з функціями управління та керівництва; в наділенні старших за військовими званнями правом наказувати, а обов'язки підлеглих – точно і беззаперечно виконувати накази. В рамках формальних (службових) взаємовідносин, коли особисті симпатії чи антипатії відіграють не основну роль, гендерні стереотипи мають потенціал забезпечення узгодженості поведінки кожного військовослужбовця. Конструктивна функція гендерних стереотипів активується під впливом специфічного мілітарного соціально-психологічного середовища і спрямована на внутрішнє прийняття світоглядної позиції військовослужбовців. Розглянемо такий приклад: *Обов'язки дружини військового!!!! Дружина призначається з числа найбільш підготовлених дівчат. Вона відповідає за підтримання внутрішнього порядку, цілісність майна в квартирі, грошових коштів і спиртного забезпечення (!). Дружина беззаговорочно підкоряється чоловікові. Вона зобов'язана, стійко переносити всі тяготи і позбавлення сімейної служби ..., тьху, життя .., не шкодувати ні сил, ні часу для досягнення сімейного щастя. Відповідальна за продовольче забезпе-*

чення та своєчасне забезпечення паливно (алкоголь) – мастильними (сало) матеріалами ввірений їй підрозділ (сім'я). За будь-яке порушення сімейного статуту – стягнення у вигляді позачергових нарядів по кухні. Повинна стежити за виконанням розпорядку дня, по поверненню чоловіка приймати стійку "струнко" і доповідати про всі події. Йдучи з розташування квартири повідомляти чоловіку термін свого повернення в пункт постійної дислокації, знати кількість особового складу в квартирі, мета їхнього прибуття і час відбуття. По прибуттю теці – негайно доповідати чоловікові, надалі стежити за її діями, в точності керуючись тільки інструкціями, отриманими від чоловіка. Після команди "відбій" протягом 40 сек бути в ліжку за формою "нуль"! І найголовніший обов'язок – дочекатися чоловіка з ООС! В даному прикладі індивід, щоб зрозуміти ситуацію й привести виявлення своїх емоцій і поведінки у відповідність з нею, а також у відповідність з поведінкою інших людей, звертається до імітаційної моделі, що відтворює патріархальні стереотипи щодо жінки. Ігрові елементи, деяка умовність імітаційної моделі розкріпачують людину, допомагають попередити стрес, який пов'язаний з необхідністю підпорядкування у військовому середовищі, а також дозволяють вивчити форму і манеру поведінки в типових соціальних ситуаціях, які передбачають сувору військову дисципліну, субординацію і єдиноначальність. З іншого боку, така імітаційна модель із залученням гендерних стереотипів допомагає військовослужбовцю сприйняти і оцінити жінку як представника протилежної статі на підставі особливостей свого внутрішнього світу і своєї соціально-професійної діяльності, що сприяє подоланню деяких бар'єрів у спілкуванні, розумінню індивідуальності іншої людини і встановленню гармонійних відносин.

Психологічну функцію гендерних стереотипів, коли ідентифікація за ознаками статі спрямована на характеристики, які пов'язані із процесом міжособистісної взаємодії, а не з соціально-професійними відносинами, відрізняє її емоційно-оцінна спрямованість. Тут оцінка зміщується на користь жіночності: *Відгримить, відболить, відцемить. І повернуться з фронту дівча-*

*та, щоб кохати та діток родить, щоб не знати повік автомата... Світову незрівнянну красу уніформа ніяк не сховає. Я в долонях тобі ось несучу оберіг, що від бід закриває. Я людську тобі ніжність несучу. Тій, що нас у боях захищає... (FB). Емоційно-оцінна функція гендерних стереотипів дозволяє чоловікові-військовослужбовцю відтворити емоційно-значущі для нього ситуації, в яких були реалізовані його потреби у визнанні і любові. Надалі це сприяє встановленню психологічного комфорту і глибоких емоційних зв'язків між чоловіками і жінками в різностатевих колективах: *Поеду-ка и я следом, солнце дорогу подскажет, прикрою собой, как сумею, девочку в камуфляже... (FB).**

Таким чином, нами були відзначені такі позитивні результати функціонування гендерних стереотипів у військовій корпоративній культурі: 1) руйнування гендерної типології, подолання поляризації між статями і створення відносин між представниками різних статей, що будуються на довірі і підтримці; 2) зміна вектору гендерних пріоритетів від значимості гендерних ролей до значущості приналежності до корпоративної військової культури, що дозволяє сприймати і оцінити жінку, перш за все, як представника військової професійної діяльності; 3) створення психологічних передумов для переважання позитивного емоційного фону в військовому колективі і формування принципів спілкування, що характеризуються психологічною близькістю, співпереживанням, проникненням у внутрішній світ інших людей.

Тоді виникає питання, що ж перешкоджає інтеграції жінок в Збройні сили? Щоб відповісти на це запитання, ми проаналізували специфіку функціонування фемінних стереотипів у свідомості жінок військовослужбовців. За допомогою дискурс-аналізу нами була перевірена гіпотеза Н. Дубчак (Дубчак, 2008) про те, що інтеграції жінок в Збройні сили України перешкоджають особливості жіночої психіки, а конкретно – вплив гендерних стереотипів на процес самоідентифікації жінки-військовослужбовця. В цьому ракурсі представляється доцільним проаналізувати повідомлення в Facebook про проведення конкурсу «Берегиня в погонах – 2020» серед жінок – військових

медиків: Після цього фіналістки продемонстрували свої творчі здібності. Вони натхненно читали вірші, співали, танцювали, презентували вишиті власноруч картини та ікони... у номінації «Міс чарівність» перемогу здобула сержант Любов Торчинович ... «Міс грація» – сержант Анастасія Саміцька... На церемонію нагородження дівчата одягли вечірні сукні і вкотре довели: вони є не лише високопрофесійними фахівцями та військовослужбовцями, а й чарівними жінками, які здатні вражати своєю красою (FB). Аналіз потреб, здібностей, переконань, цілей і цінностей жінок-військовослужбовців, які знаходять своє відображення на вербальному рівні в представленому тексті, доводить, що жінки – військові медики, ідентифікують себе з жінкою, яка відповідає критеріям патріархальних стереотипів. Перш за все жінки-військовослужбовці позиціонують себе як особу жіночої статі з набором характеристик, які традиційно закріпилися за жіночою статтю. Це – орієнтація на створення сім'ї, що підтверджує акцентування зовнішніх даних і здібностей, що мають значення для ведення домашнього господарства і виховання дітей. Конкретизація професійних навичок серед представлених номінацій відходить на другий план. Таким чином, нами був зроблений висновок, що основна причина труднощів інтеграції українських жінок в Збройні сили України лежить в психологічному ефекті, який полягає в тому, що стереотип може чинити негативний вплив на поведінку людини, яка вважає себе причальною до цього стереотипу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриценко, Е.С. (2011). Метафора и гендер в процессах категоризации и концептуализации. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 2, 13-17.
2. Донцов, А.И., Стефаненко, Т.Г. (2008). Социальные стереотипы: Вчера, сегодня, завтра. *Социальная психология*, 170-187.
3. Дубчак, Н.І. (2008). Жінки у Збройних Силах України: проблеми гендерної політики. *Стратегічні пріоритети*, 4 (9), 187-192.
4. Кабалевская, А.И. (2012). Представления о гендерных стереотипах в современной социальной психологии. *Психологические исследования*, 2(22), 4.
5. Резанова, З.И. (2011). Гендерная метафора: типология, лексикографическая интерпретация, контекстная репрезентация. *Вестник томского государственного университета*, 2(14), 47-57.
6. Рябова, Т.Б. (2001). Гендерные стереотипы и гендерная стереотипизация: методологические подходы. *Женщина в российском обществе*, 3-4, 3-12.

-
7. Borelli, E, Cacciari, C. (2019). The Comprehension of Metaphorical Descriptions Conveying Gender Stereotypes. An Exploratory Study. *Front Psychol*, 22(10), 2615. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02615.
 8. Ervas, F. (2017). Another metaphor is possible. Challenging social stereotypes in figurative language comprehension. *Reti, Saperi, Linguaggi*, 4:1, 79-96. DOI: 10.12832/87357.

Шепельова М. В.,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії психології творчості

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПОКАЗНИКИ ДЛЯ АНАЛІЗУ ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

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. Відповідно, у науковій психологічній літературі з'являється усе більше публікацій, присвячених вивченню особливостей перебігу психічних процесів у користувачів мережі Інтернет, вивченню їх психічних станів та ін.

Метою нашого дослідження є виокремлення показників для аналізу виконання студентами творчих завдань, запропонованих у цифровій формі під час дистанційного навчання.

У цій публікації для аналізу ми обрали завдання «Крапки», взяте із блоку «Геометричних» у комплексі завдань, запропонованих В. О. Моляко для дослідження творчого мислення. Вибірку склали 118 студентів різних спеціальностей з I по VI роки навчання Київського університету імені Бориса Грінченка. Дослідження проводилося протягом 2020/2021 навчального року.

Для початку опишемо завдання, яке пропонувалося студентам, та умови проведення дослідження. Завдання характеризується 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.

Зразок бланку дослідження подано нижче (рис. 1).

Завдання для розвитку творчого мислення

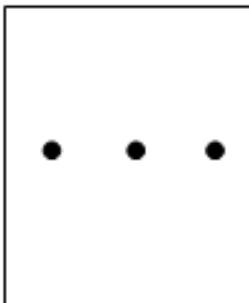
I. «Геометричні».

Інструкція:

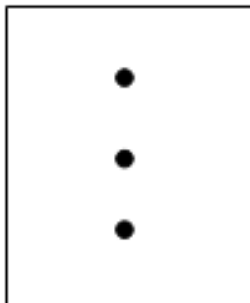
Розмістити крапки на аркуші у різних варіантах і на їх поєднанні побудувати будь-які фігури. Зробіть малюнки на окремих аркушах, сфотографуйте їх і додайте фото.

1. Три крапки

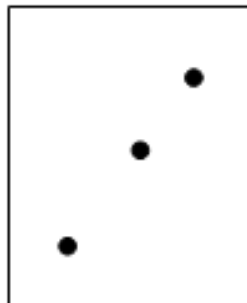
Лист 1



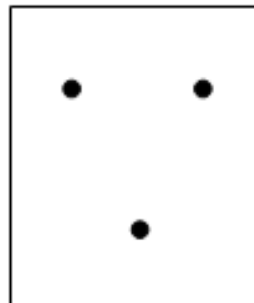
Лист 2



Лист 3

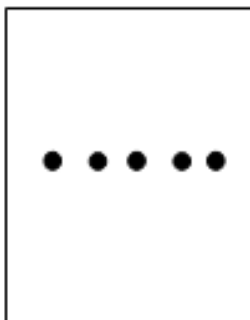


Лист 4

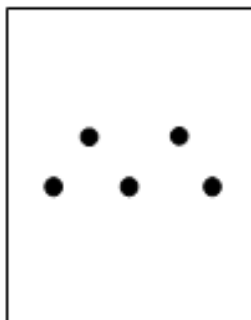


2. П'ять крапок

Лист 1



Лист 2



Лист 3 (Ваш варіант розташування крапок)

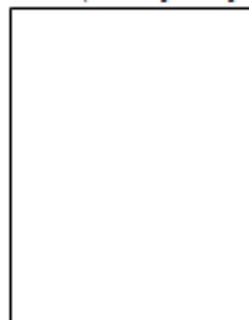


Рис. 1. Бланк із завданнями «Крапки».

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.

Далі зупинимося на показниках, які ми виокремили, проаналізувавши 118 студентських робіт.

1. Розуміння інструкції та повнота виконання завдання.

За результатами проведеного нами дослідження, 60% студентів (71 особа) зрозуміли інструкцію і повністю виконали завдання; 14% досліджуваних (17 осіб) не зовсім зрозуміли інструкцію, частково виконали завдання (про це свідчило виконання лише частини завдань, невиконання останнього завдання, розставлення крапок у будь-яких комбінаціях, а не так, як запропоновано у інструкції, і т.п.); 8% студентів (9 осіб) 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; 18% студентів (21 особа) зовсім не виконали завдання. Зазначимо, що студентам, які не виконали завдання, пропонувалися додаткові роз'яснення та можливість їх доробити. Деякі студенти скористалися такою можливістю, але зазначені 18% не виконали завдання навіть після додаткових роз'яснень і пропозицій. Причини невиконання завдань ми не з'ясовували.

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 попе-

редніх завдань, а отже – мислити за аналогією. Це завдання змогли виконати 75% студентів (88 осіб).

2. *Залежність виконання завдання від інструкції та супровідних позначок.* 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. Це ми і побачили у роботах студентів: від простих з'єднань крапок лініями, до складних малюнків, які мають багато елементів, композицію, кольори, назву і т.п. 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 17% (20 осіб) виконали це завдання буквально – об'єднавши крапки у прості геометричні фігури чи лінії (див. напр. рис. 2).

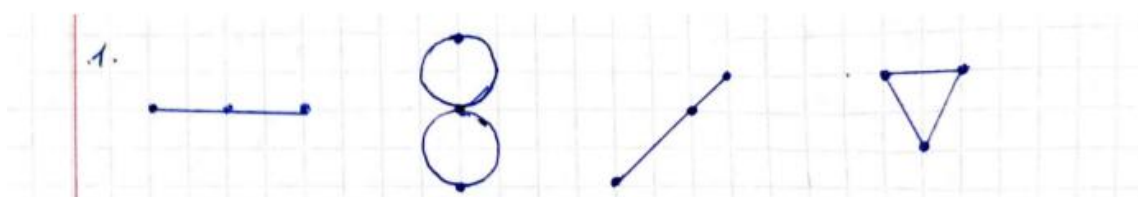


Рис. 2. Приклад виконання студентом завдання «Три крапки» (прості геометричні фігури і лінії).

10% студентів (12 осіб) разом із простими фігурами використовували також і більш складні (див. напр. рис. 3).

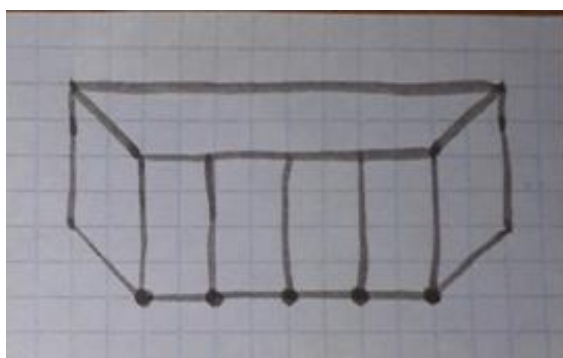


Рис. 3. Приклад виконання студенткою завдання «П'ять крапок» (складна геометрична фігура).

У 27% робіт зустрічаються також з'єднання крапок хвилястими лініями (див. напр. рис. 4).

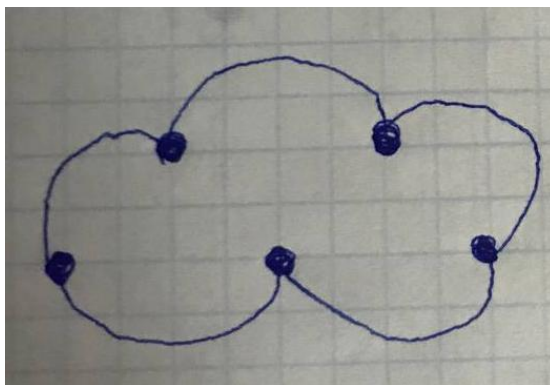


Рис. 4. Приклад виконання студенткою завдання «П'ять крапок» (об'єднання крапок хвилястими лініями).

Отже, підсумуємо: прості геометричні фігури і лінії зустрічаються у 64% робіт, складні геометричні фігури – у 28% робіт, з'єднання крапок хвилястими лініями – у 27% 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 пропонувалася 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 зустрічалися 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.

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.

3. Наявність у роботах простих та складних малюнків.

Проаналізувавши роботи за цим показником, можемо констатувати, що прості малюнки зустрічаються у 39% робіт, а складні – лише у 6%. Серед простих малюнків найчастіше зустрічаються квіти, будинки, хмари, тварини, бантики, сердечка, прапори, ялинки і т.п. (див. напр. рис. 5). Використання у роботах простих зображень певних об'єктів вимагає від студентів застосування мисленнєвих дій аналогізування.

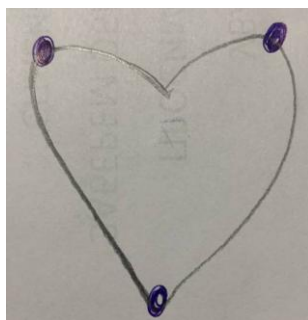


Рис. 5. Приклад виконання студенткою завдання «П'ять крапок» (простий малюнок).

Що ж стосується складних малюнків, то їх варіації досить різні, хоча таких робіт і зовсім небагато (6%). Наведемо декілька прикладів складних малюнків на рис. 6.



Рис. 6. Приклади виконання студентом завдання «П'ять крапок» (складний малюнок).

4. *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 і т.п. Естетичний компонент виявлено у 13% робіт, і лише у 3% робіт він яскраво виражений. Наведемо приклад роботи з яскраво вираженим естетичним компонентом на рис. 7.

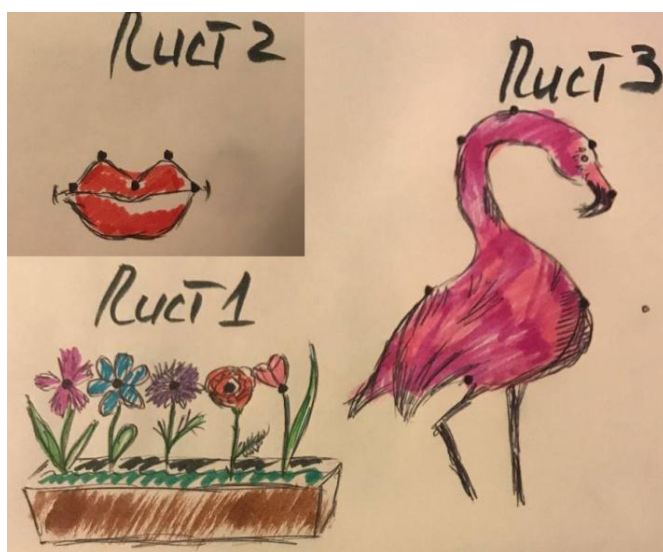


Рис. 7. Приклади виконання студентом завдання «П'ять крапок» (складний малюнок з вираженим естетичним компонентом).

5. *Виконання більшої кількості завдань, ніж запропоновано.* 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 54% студентів; 13% студентів виконали 6 завдань; 1% – 5 завдань; 2% – 4 завдання; 2% – 3 завдання; 3% – 2 завдання; 3% – 1 завдання; 16% – жодного завдання; 6% – більше 7 завдань, тобто пропонували по декілька варіантів виконання кожного завдання. Найбільша кількість малюнків, виконаних одним студентом у межах цього завдання – 52 (і це не прості геометричні форми, а достатньо складні мініатюрні малюнки). Це характеризує здатність деяких студентів виконувати завдання не на мінімально достатньому рівні, а зробити більше, ніж від них вимагалось.

6. *Наявність підписів малюнків.* Також ми звернули увагу на те, що досить небагато студентів (8%) 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 (див. напр. рис. 6).

7. *Спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки.* За цим показником студенти нашої вибірки розподілилися таким чином: 63% студентів виконали роботу від руки, 19% – на комп'ютері (нагадаємо, що 18% 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 таким чином, є досить простими і лаконічними, здебільшого обмежуються з'єднанням крапок лініями, можливо ще зафарбованими якимось кольором.

8. Для прикладу наведемо не досить вдалу, на наш погляд, роботу студентки, яка навчається за спеціальністю «Образотворче мистецтво». У цій роботі можна помітити наявність певного задуму, але обмеженість комп'ютерного виконання (див. рис. 8).

1. Три крапки

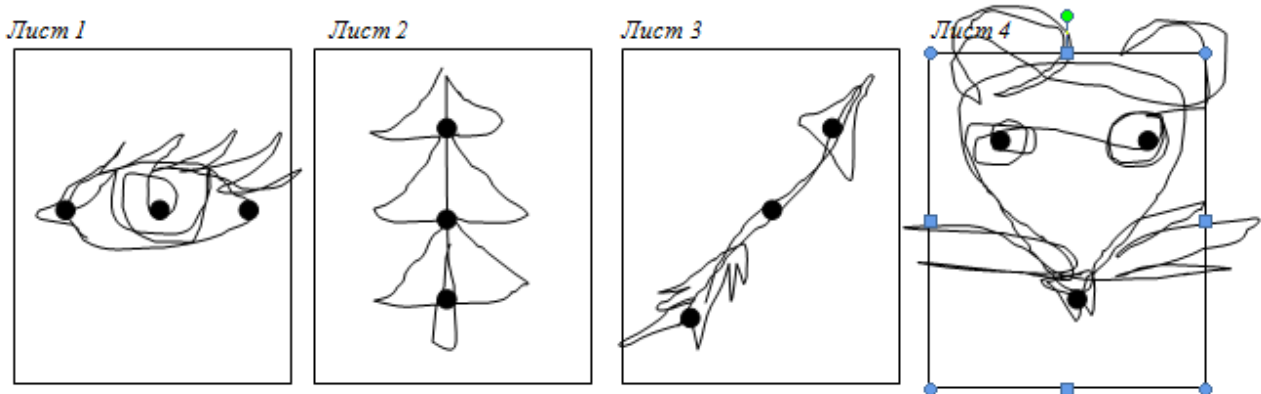


Рис. 8. Приклади виконання студенткою завдання «Три крапки» (комп'ютерне виконання, прості малюнки).

Є й такі спроби виконання завдань, як, показано наприклад, на рис. 9.

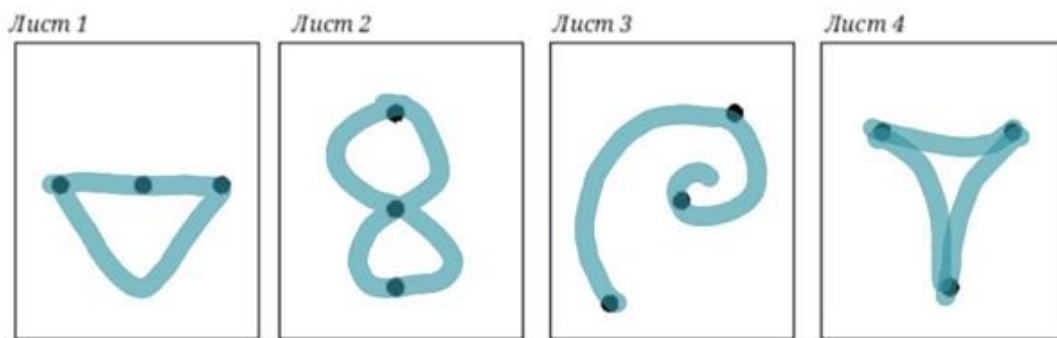


Рис. 9. Приклади виконання студенткою завдання «Три крапки» (комп'ютерне виконання, прості геометричні форми, хвилясті лінії).

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.

Висновки. Отже, проаналізувавши результати виконання студентами творчого завдання «Крапки», ми виокремили такі показники: 1) розуміння інструкції та повнота виконання завдання; 2) залежність виконання завдання від інструкції та супровідних позначок; 3) наявність у роботах простих та складних малюнків; 4) естетичний компонент у роботах студентів; 5) виконання більшої кількості завдань, ніж запропоновано; 6) наявність підписів малюнків; 7) спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки.

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.

*Березова Л. В.,
кандидат психологічних наук,
Національний університет
біоресурсів і природокористування України*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО КОНСТРУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ

Творче мислення – це пошук і відкриття нового. Для творчої роботи необхідно володіти здатністю самостійно і критично мислити, проникати в сутність предметів і явищ, бути допитливим, що в значній мірі забезпечує продуктивність розумової діяльності.

Продуктивне мислення – це один з видів мислення, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності щодо його утворення. Продуктивне мислення характеризується високою новизною свого продукту, своєрідністю його отримання; суттєвим впливом на розумовий розвиток. Продуктивне мислення забезпечує самостійність розв'язання нових завдань, глибоке засвоєння знань, швидкий темп їх оволодіння та перенесення у відносно нові умови. Головною ознакою творчого мислення є можливість отримання нових знань у самому процесі, тобто спонтанно, а не шляхом запозичання їх ззовні.

Уже накопичено теоретичний досвід вивчення творчої діяльності учнів, які здійснюють цю діяльність шляхом вирішення різних творчих, або як їх називають деякі дослідники (Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін), проблемних задач. Розробки цих авторів, а також інших, наприклад, Г.С. Костюка, Л.Л. Гурової, Є.О. Мілеряна дають можливість розглядати діяльність, спрямовану на вирішення нових завдань, як важливу форму підготовки учнів до творчості, як форму творчої діяльності.

Проблема розвитку творчого мислення перебуває в центрі уваги багатьох вчених протягом усього розвитку психолого-педагогічної науки про творчість та розроблені базові поняття, пов'язані з творчістю, описані види і

процесуальні риси творчої діяльності, вивчені окремі механізми її здійснення (Г. Армстронг, М. Вертгеймер, Л.С. Виготський, Дж. Гілфорд, О.С. Єрмакова, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, А. Осборн, Я.О. Пономарьов, Р.О. Пономарьова-Семенова, С.Л. Рубінштейн, Е. Торренс, М.Г. Ярошевський та ін.).

Творча задача, як зазначає В.О. Моляко, є чи повністю новою, незнайомою для суб'єкта, чи меншою мірою, містить значну новизну, що і визначає розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу рішення.

Задачі, питання і практичні завдання – це ефективний дидактичний засіб, який активізує творчу діяльність суб'єктів, а особливо якщо вони є проблемними, точніше в їхньому змісті закладені протиріччя. Протиріччя можуть бути інформаційно-пізнавальними, протиріччя процесу пізнання чи логічними.

Досить часто конструктивна активність починається із знаходження протиріччя. Помічати протиріччя здатен не кожен, а лише той, хто готовий до цього. У таких людей є необхідні вміння і знання про ту сферу, в якій існує протиріччя, у них достатньою мірою розвинені здібності – тобто сформована відповідна готовність. Геніальні люди, які вміють помічати протиріччя у довколишньому світі, якраз і стають винахідниками ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальній, педагогічній, науковій, технічній, художній тощо [5].

Якщо виходити із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, то слід мати на увазі, що конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями [4].

Конструктивне мислення спрямоване і на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, - взагалі

актуальної інформаційної структури - на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії - з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов [6].

Процес формування конструктивного мислення може бути представлений у трьох рівнях: дошкільний, шкільний, вузівський, професійний. Третій рівень характеризується високим професіоналізмом, майстерністю, умінням самостійно прогнозувати, будувати й радикально вирішувати завдання. Підприємствам, потрібні кваліфіковані працівники для того, щоб бути конкурентноздатними.

У цей час більше приділяється уваги творчому навчанню, що називають альтернативним підходом до пізнання. Саме такий підхід до навчання одержав розвиток у теоріях конструктивізму, які вказують, що активна позиція людини та, у якій людина сам створює структури свого інтелекту.

Процес формування професійного конструктивного мислення безперервний протягом всієї життєдіяльності.

Будь-яка творча діяльність вимагає високого рівня сформованості професійного конструктивного мислення на підставі міцних стереотипів діяльності. Фахівці із розвиненим на належному рівні конструктивним мисленням ідуть у ногу з часом, дивляться в майбутнє, проявляють готовність до того, щоб правильно оцінити й використати передовий досвід, творчо його переробивши та збагативши власними самостійними знахідками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурова Л.П. Психологический анализ решения задач / Л.П. Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 627с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. – М., 1975. – 304 с.
3. Моляко В.О. Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В.О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
5. Третяк Т.М. Конструктивне мислення учнів / Т.М. Третяк // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 64-67.
6. Третяк Т.М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості / Т.М. Третяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 18-20.

ДЛЯ ПОДАТОК

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Електронна пошта (E-mail) для зв'язку з редакцією: creativity.psylab@gmail.com