

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



СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Методичні рекомендації

За редакцією В. О. Моляко

Київ
2018

УДК 159.937

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 2 червня 2018 р.)

Рецензенти:

Завгородня О. В. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Костюченко О. В. – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв.

Стимулювання творчого сприймання інформації: методичні рекомендації / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 72 с.

ISBN 978-966-97846-2-9

В методичних рекомендаціях на основі спеціальних теоретико-експериментальних досліджень з проблем функціонування творчого сприймання, когнітивного конструювання образів світу подаються рекомендації щодо стимулювання творчого сприймання інформації з урахуванням вікових та освітніх характеристик (дошкільників, молодших школярів, старшокласників, студентів). Робота розрахована на зацікавлене сприйняття психологами, педагогами, фахівцями різного профілю.

Номер державної реєстрації НДР 0116U004813

ЗМІСТ

ДІАГНОСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ДИТЯЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ (Гулько Ю. А.)	4
ПРОГРАМА ТВОРЧОГО ТРЕНІНГУ КАРУС ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ (Ваганова Н. А.)	18
ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У КОНСТРУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Латиш Н. М.).....	25
ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ (Третяк Т. М.)	35
МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Шепельова М. В.).....	47
ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ «ЕКОНОМІЧНО УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ» ЯК КОНФІГУРАЦІЇ ЙОГО СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ (Москаленко В. В.)	53
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ АКТУАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ (Боровицька О. М.)	57
Відомості про авторів	71

ДІАГНОСТИЧНІ ФУНКЦІЇ ДИТЯЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ (Гулько Ю. А.)

Дитяче експериментування, так само як і гра, є провідною діяльністю дошкільників. Відзначаючи навчальні та розвиваючі функції дитячого експериментування (як у формі самостійної розумової дослідницької активності, так і в формі дослідницької активності організованої педагогами), необхідне зосередити науковий інтерес на його діагностичних функціях. Дитяче експериментування є таким видом творчої діяльності, в якому яскраво виражені дві сторони процесу розуміння: створення нових знань і створення нових дій, операцій (як в предметно-практичному, так і в розумовому планах). Спостереження за діяльністю дошкільників дають підстави говорити про те, що експериментування пронизує будь-яку діяльність і саме завдяки внесенню компонента експериментування відбувається ускладнення і розвиток діяльності. Для дослідження особливостей розумової діяльності дошкільників їм пропонувалось експериментувати з набором предметів. З'ясовано, що особливості розумової діяльності в процесі експериментування характеризують такі взаємопов'язані показники: вибір, характер ускладнення діяльності і загальна розумова спрямованість.

Вибір оцінюється за кількістю залучених в діяльність предметів, пропонувананих інструкцією. Характер ускладнення визначається по тому, якими новими оригінальними смисловими зв'язками дитина об'єднує предмети з якими діє; чи протікає діяльність дитини за задумом; чи трансформується задум діяльності і чи відбувається перехід від одного виду діяльності до іншого в рамках тієї задачі, яку дитина поставила перед собою; чи винаходить дитина нову інформацію завдяки перетіканню одного виду діяльності в інший, в рамках розв'язку однієї задачі; як на стику перетікання одного виду діяльності в інший породжується розуміння; чи відбувається повернення до того виду діяльності, яким дитина починала свою діяльність, і чи включаються в нього результати попереднього розуміння. Загальна розумова спрямованість визначається за переважаючими розумовими діями на пошук аналогів, комбінацій або проявляється універсальна загальна спрямованість розуму дитини.

Вперше феномен дитячого експериментування, як особливого специфічного виду дослідницької активності дошкільників, виділений і описаний М.М.Поддьяковим. Згідно з ним дитяче експериментування наряду з грою є другою провідною діяльністю дошкільників. Розвитку і збагаченню дитячого експериментування присвячено багато сучасних теоретико - методичних розробок (Біленька Г.В., Дибіна О.В., Куликовська І.Е., Прохорова Л. Н., Совгір Н.М. та ін). Відзначаючи навчальні та розвиваючі функції дитячого експериментування (як у формі самостійної розумової активності, так і в формі активності організованої педагогами), ми вважаємо за необхідне зосередити науковий інтерес на його діагностичних функціях. Адже у тому, на що звертає увагу дитина, як починає спонтанно діяти з новими об'єктами, що привернули її увагу, як будує свою діяльність, проявляються особливості її розуму. Однак, на сьогодні

не розроблені показники, за якими можна оцінювати розумову діяльність дошкільника в процесі самостійного експериментування.

Методологічні положення про одночасний характер створення дитиною своєї діяльності і нового знання, розроблені в працях О. В. Запорожця, В. О. Моляко, М. М. Поддьякова, О. М. Поддьякова, С. Л. Рубінштейна, Д. Й. Фельдтштейна, Д. Б. Ельконіна. А дитяче експериментування є таким видом творчої діяльності, в якому яскраво виражені ці дві сторони: створення нових знань і створення нових дій, операцій (як в предметно-практичному, так і в розумовому планах). Якість дитячого експериментування обумовлено двома взаємопов'язаними факторами: потоковим характером всіх психічних процесів дитини, а також потоковим, мінливим характером вербальної, візуальної та інших видів інформації, що надходить до дитини. На цих методологічних положеннях, з ряду інших, будується розроблена В. О. Моляко концепція стратегіального характеру творчих психічних процесів. Згідно стратегіальній концепції творчої діяльності в одному експериментальному акті дитини можна виділити три віхових етапи, після проходження кожного з них експериментування виходить на новий якісний рівень. Це такі взаємообумовлені етапи: вибір об'єкта дослідження - пробні перетворювальні дії – створення і розуміння нової інформації. Вибираючи об'єкт дослідження (це може бути предмет або явище) і здійснюючи з ним різні предметно-практичні дії, дитина видозмінює, перетворює об'єкт, вводить його в нові зв'язки і стани, придумує нові способи впливу на нього і таким чином виявляє, створює і водночас розуміє нову інформацію. В. Т. Кудрявцев визначає експериментування як особливий механізм духовно-практичного освоєння дійсності. Воно спрямоване на створення таких умов, в яких предмети найбільш опукло виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність (загальну форму).

Дитяче експериментування виникає спонтанно як специфічний вид дослідницької активності у дітей першого року життя і далі розвивається стихійно в тих випадках, коли його розвиток відбувається без провідного впливу дорослих. Перші пробні експериментальні дії маленької дитини розглядаються нами як дії, спрямовані на розуміння, дії - завдяки яким створюються нові смислові зв'язки. Спостерігаючи за вільним експериментуванням дошкільнят, які залучають до своєї діяльності різноманітні предмети, залучають до своєї діяльності дорослих і інших дітей, можна бачити, як діти самостійно створюють ситуації, в яких виникає розуміння ними нових властивостей, нових функцій і структур, того, з чим вони діють. Класифікувати дитяче експериментування можна за видом протікання і за тією сферою в якій воно відбувається. Так експериментування може бути предметно-практичним і (або) розумовим. За тим, в якій сфері діяльності відбувається, експериментування, може бути соціальним (коли діти пробують на дорослих і однолітках різні форми своєї поведінки), експериментування може бути з живою або не живою природою, з предметами, створеними людиною, зокрема предметами побуту, своїми іграшками тощо.

Наведемо ознаки дитячого експериментування, виділені і описані М. М. Поддьяковим: експериментальні дії завжди пошукові пробні, часто саме

в них формується мета цих дій, яка не дана на початку; в експериментуванні яскраво виражена установка на отримання нових знань; дитина самостійно шукає і створює проблемні ситуації; дитина керує явищами, які проявляються в процесі дій, за своїм задумом викликає і припиняє їх; діяльність експериментування не задана ззовні, будується самою дитиною по ходу отримання нових даних, передбачити її перебіг неможливо, і вона швидко перебудовується в залежності від отриманих результатів; дії дитини носять перетворювальний характер; експериментуючи, дитина діє методом «проб і помилок», абсолютно не боїчись їх.

Спостереження за різними видами діяльності дошкільників (художньою, музичною, спортивною, ігровою діяльністю та ін.) дають підстави говорити про те, що експериментування пронизує будь-яку діяльність і саме завдяки внесенню компонента експериментування відбувається ускладнення і розвиток діяльності. Аналізуючи останні дослідження українських і зарубіжних вчених (Поддьяков М. М., Біленька Г. В., Крутій К. Л., Кудрявцев В. Т., Савенков О. І.), ми можемо розглядати дитяче експериментування як специфічний вид діяльності, без якого не відбудеться розуміння - як створення молодшим дошкільником нового знання. Схильність дошкільника до предметно-практичного експериментування саме по собі вже являється характеристикою високого рівня розумової діяльності. А сам процес експериментування можна оцінювати за рядом часткових показників, які свідчитимуть про якісний рівень його перебігу.

Дослідження особливостей експериментування треба проводити у індивідуальній формі. Для діагностики знадобляться такі матеріали: 1) Миска з мокрим піском; 2) миска з сухим піском; 3) літр води в прозорому глечикі з мірками; 4) 7 камінчиків різного розміру 5) кілька аркушів паперу А4; 6) три чашки з дитячого сервізу; 7) червоний харчовий кристалічний барвник (який не залишає слідів на руках), висипаний на блюдце; 8) два блюдця з дитячого сервізу.

Інструкція дитині: роздивись, скільки різних цікавих предметів, бери їх і дій з ними, як хочеш.

Спостереження за тим як діє дитина із запропонованими предметами, ведеться приблизно 10 хвилин. Набір предметів спонукає саме до експериментальної діяльності і найчастіше діти починають експериментувати з водою, папером, піском і барвником. В окремих випадках діяльність з такими предметами може протікати як гра. Наприклад, коли дитина загортає камінчики в папір, закопує в пісок і зверху пісок посипає кристалами барвника, на питання «що ти зараз робиш?» відповідає, що вона - пірат і ховає скарб, а червоний пісочок (кристали барвника) - це кров від боїв за скарб. Тоді очевидно, що дитина створює уявну ситуацію й ігровий сюжет, бере на себе ігрову роль і виконує ігрові дії, також дитина може інколи намагатися створювати ігрові відношення із експериментатором.

В окремих випадках діяльність дитини з запропонованими предметами може починатися як конструювання. Коли дитина самостійно (без стимуляції з боку дорослого) створює конструкції різного рівня складності, це найчастіше палаци, фортеці, печери, огорожі, дороги, або рельєфні зображення, виконані з піску, чашок, паперу та ін.

Отже, перше що можна визначити на початку проведення діагностичної процедури, це те, який вид діяльності найбільш природний, органічний для дитини, про це свідчить те, як дитина починає свою авторську діяльність: як експериментування, як гру, або як конструювання.

Наступний важливий показник це – вибір дитиною предметів для своєї діяльності. З одного боку вибір предметів обумовлений вибірковістю сприйняття дитини, з іншого боку, вибір вже визначений якимось задумом, навіть якщо це буде первинний задум просто розглянути предмет, спробувати його на дотик та ін. Дитина може вибрати один предмет як основний (решта в його діяльності будуть відігравати другорядну допоміжну роль), а може вибрати кілька предметів як основних і використовувати їх в поєднанні один з одним.

Вибір можна розглядати як кількісний показник і оцінювати його за кількістю предметів, що залучила дитина до діяльності. Чим більше предметів вводить дитина в свою діяльність тим вище кількісний рівень вибору. У запропонованій нами діагностичній ситуації 8 предметів. І якщо дитина використовує 6 – 8 предметів, це говорить про високий рівень, відповідно про середній рівень говорить вибір і введення в свою діяльність 4 – 5 предметів, про низький рівень – 3 і менше предметів.

З одного боку – чим більше предметів використовує дитина, тим складніша створювана нею діяльність, з іншого боку – і з одним – двома предметами дитина може осмислено і оригінально експериментувати, отримуючи нову інформацію. Тому наступним показником за яким можна оцінювати дитяче експериментування, є складність діяльності, яка визначається за тим наскільки осмислено діє дитина з предметами і чи створює вона при цьому нову інформацію. Так дитина може почати діяти з предметами найпростішим чином, наприклад, розводити барвник у воді, переливати воду, робити пісок мокрим, робити «пасочки» за допомогою чашок, сипати гірки з піску, заривати камінчики, кидати їх у воду та ін. Такі прості дії свідчать про низький рівень складності.

Як правило, протягом десяти хвилин діагностичної ситуації дошкільники починають ускладнювати свою діяльність. Ускладнення експериментування оцінюється за тим наскільки воно перестає бути стихійним і починає підпорядковуватись задуму, чи може дитина словесно позначити мету своєї експериментальної діяльності (наприклад, відповідаючи на запитання «що ти зараз робиш?», скаже, що їй необхідно скручувати папір воронкою щоб пісок біг тоненьким струмочком, більш товщим струмочком тощо). Наявність задуму свідчить про те, що дитина сама поставила собі задачу і пробує реалізувати задумане. Тоді в діяльності дитини проступає трьохкомпонентна стратегіальна структура: дитина сама собі ставить задачу, створює задум її розв'язку і реалізує його. Наприклад, розводить барвник у малій кількості води, як густою фарбою мастить ним камінці і пробує залишати цими камінцями рожеві сліди на папері на кшталт печаток. Малюк тисне на папір камінцями, сліди з'являються не лише на папері, а також і на піску під папером, і коли дитина піднімає папір, то з'ясовує, що в неї ще вийшов незвичний піщаний рельєф. Тоді, реалізуючи свій задум («зробити так щоб...») дитина реалізує задумане і одночасно створює і розуміє нову інформацію.

Про високий рівень ускладнення експериментування свідчить його перехід від предметно практичного до розумового. Про це може свідчити емоційне передбачення (за О.В. Запорожцем), яке виступатиме як гіпотетичне розуміння дитиною своїх нових предметних експериментальних дій, тих, які вона ще не виконувала і тільки збирається випробувати.

Діяльність дитини потокова неоднорідна і дитина часто переходить від одного виду предметно практичної діяльності до іншого, наприклад від експериментування до конструювання, або гри. Якщо такі переходи відбуваються в рамках трансформації розв'язку однієї задачі і дитина діє з певним набором предметів, запропонованих інструкцією, то перетікання одного виду діяльності в інший детермінують не лише ускладнення цілісної діяльності, завдяки ним розвивається розуміння і відповідно породжується нове знання. Часом перехід до іншого виду діяльності обумовлений потребою вирішити локальну задачу (придумати, як зробити так, щоб частина конструкції трималась – і дитина, яка до того конструювала починає експериментувати). Інколи перехід до іншого виду діяльності обумовлений трансформацією загального задуму. Однак в обох випадках знання, отримані у попередньому виді діяльності, входять у наступну діяльність, знаходять свій розвиток і збагачуються у ній, і відповідно завдяки їм вона стає більш складною. Пояснимо на прикладі: скажімо, дитина експериментує із барвником, розводячи його у чашках з водою, колір води різниться за ступенем насиченості, і дитина генерує нову ідею – зробити «чарівні озера» і приступає до конструювання композиції озер, а новий конструкторський задум, ускладнюючись, потребує нових пробних дій, коли дитина в антураж озер (закопані в пісок чашки) вводить нові елементи – підфарбований пісок і камінчики, в цей час вона знову починає експериментувати і з барвником, і з камінчиками, і з піском і з чашечками. Таке експериментування складніше, ніж на початку. Адже на початку своєї діяльності дитина експериментувала тільки з двома предметами. Завдяки загальній зміні задуму і перетіканню одного виду діяльності в інший вводяться нові предмети запропоновані інструкцією, дитина об'єднує ці предмети новими смисловими зв'язками, створює нові способи пізнавальних предметно-практичних дій з ними.

Досить часто ігрова діяльність ускладнюється завдяки перетіканню в експериментування і розвивається далі збагачена новою інформацією, отриманою в процесі експериментування. Якщо, наприклад, дитина почала свою діяльність із запропонованими предметами як гру – прийняла на себе роль кухаря, стала виконувати ігрові дії - загортати камінчики в папір – так вона робить «голубці», відразу добре у неї це не виходить і дитина робить пробні нові експериментальні дії – різними способами намагається загортати. Таким чином, гра перетікає в експериментування, знайшовши вдалий спосіб загорнути свої «голубці» дитина знов починає грати у кухаря, і її гра включає нові дані, отримані в експериментуванні. Отже, ігрова діяльність розвивалась і ускладнювалась порівняно з тією, якою вона була до експериментування.

Отже, оцінюючи діяльність дитини, відзначається як почалася діяльність (як гра, експериментування або конструювання), переходи в яку діяльність ма-

ли місце, як завдяки цьому створювалась нова інформація і розвивалося її розуміння (що дитина зрозуміла, що вона придумала) і який вид прийняла діяльність і як вона ускладнилася під кінець діагностичної ситуації.

Оцінюючи цілісно всю діяльність дитини, важливо визначити, зберігається якась одна діяльність як основна, домінуюча протягом діагностичної ситуації. А інші види діяльності виступають як додаткові, перехід в які обумовлений завданнями, поставленими в домінуючій діяльності і як завдяки цим переходам ускладнювалась діяльність. Або ж гра, експериментування і конструювання проявляються практично в рівній мірі протягом діагностичної ситуації (ніякий з цих видів діяльності не проявився як домінуючий). Визначення домінуючого виду діяльності (того якому дитина віддає перевагу перед іншими, того, яким прагне займатися частіше ніж іншими) важливо, тому що саме в ньому оптимальніше всього розвивати мислення дитини.

Окремо оцінюється загальна розумова спрямованість дитини під час виконання діагностичного завдання. Визначення загального розумового напрямку націлене на діагностику цілісної розумової діяльності дитини, а не окремих її фрагментів. Для визначення генеральної розумової спрямованості використовуються показники, запропоновані в діагностичній системі КАРУС (В. О. Моляко). Нова діяльність дитини може протікати за аналогією відомим зразкам (аналогії будуть різного ступеня віддаленості), або шляхом поєднання – комбінування відомих аналогів або їх частин.

Експериментування, що протікає «за логікою» комбінування, передбачає поєднання дитиною в своїй діяльності додаткових предметів (паперу, каменів, пластмасових формочок, води та ін.) і поєднання різних способів дії з цими предметами.

Конструювання, що відбувається «за логікою» комбінування, передбачає створення декількох конструкцій, які самі по собі утворюють цілий комплекс (наприклад, створена фортеця – бастіон з будиночками і тунелями та озерцями всередині).

Гра, створена «за логікою» комбінування, характеризується поєднанням різних сюжетних ліній, так само приєднанням нових персонажів і «приєднанням» і переміщенням (перекомбінуванням) гри нових ролей в процесі.

Про розумову спрямованість на пошук аналогів свідчить створення цілісного конструкту. Провідна спрямованість на пошук аналогів при конструюванні визначається тоді, коли дитина створює із запропонованих предметів одну цілісну конструкцію, це можуть бути різні за складністю конструкції, але основна їх риса - певна смислова і зовнішня монолітність, прикладом може служити створення пісочного вулкана, тунелю, колодязя, мурашника і т.ін.

Гра, що створюється за аналогією, включає одну сюжетну лінію, такі ігри можуть бути різного ступеня складності, але в ситуації гри привноситься один відомий дитині цілісний сюжет. Експериментування за аналогією відбувається коли дитина переносить в експериментальну ситуацію відомі приклади дій (способів) і експериментує з певним набором предметів, не застосовуючи інших предметів.

Отже, схильність дитини до експериментування свідчить про високий рівень перебігу її розумових процесів. Являючись загальним показником розуму дошкільника, дитяче експериментування може бути оцінено по ряду наступних часткових показників. Ними є: вибір, характер ускладнення діяльності і загальна розумова спрямованість.

Вибір оцінюється за кількістю залучених в діяльність предметів. Характер ускладнення визначається по тому: якими новими оригінальними смисловими зв'язками дитина об'єднує предмети, з якими діє; чи створюється нова інформація завдяки перетіканню одного виду діяльності в інший в рамках розв'язку однієї задачі яку дитина собі ставить; чи відбувається розуміння нової інформації завдяки перетіканню одного виду предметно діяльності в інший; чи відбувається повернення до того виду діяльності, яким дитина починала свою діяльність, і чи включаються в нього результати попереднього розуміння.

Розумова спрямованість визначається за переважаючими розумовими діями, що спрямовані на пошук аналогів, комбінацій або проявляється універсальна загальна спрямованість розуму дитини.

Діагностика та розвиток прояву розумових стратегій дошкільника в процесі створення виробу з пластиліну

Пропонована експериментальна робота психолога складається з трьох частин. В першій частині досліджуються особливості прояву розумових стратегій дитини під час вільного ліплення. У другій частині експериментальної роботи досліджується вплив ускладнюючих умов на розумову діяльність дитини. В третій частині викладені особливості розвитку розумових стратегій на заняттях з ліплення. Діагностична робота проводиться індивідуально. Спостереження рекомендується вносити у спеціальний бланк, оцінюючи процес створення виробу з пластиліну за рядом виділених показників.

Пристаюючи до роботи, психолог пропонує дитині достатню кількість різнокольорового пластиліну і пропонує зліпити те, що вона забажає. *Інструкція дитині може бути такою: «Зліпи з цього пластиліну те, що тобі хочеться».*

Зразок бланку

Характеристика проявів розумових стратегій на заняттях ліпленням

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата народження _____

Матеріал: маса для ліплення різного кольору

I. ВІЛЬНЕ ЛІПЛЕННЯ

1. Переважаючи предметні дії:

Дитина поєднує різні частини в одну цілу конструкцію (комбінаторні дії);

Ліпить з цільного шматку пластиліну, і (або) виліплює деталі шляхом відтворення схожих дій (аналогічні дії);

Роз'єднує і з'єднує частини, перекомбінує заготовлені раніше деталі, надаючи своєму виробу іншого вигляду (реконструктивні дії);

Універсальний варіант _____

2. Створення образу виробу

За аналогією (зліпив цілісний об'єкт, наприклад: «колобок», «груша», «птах» тощо);

Комбінаторний образ (композиція з кількох предметів, наприклад «колобок з квіткою», «бублик на гілочці» тощо);

Реконструйований образ (виріб, створений за принципом «протилежності», коли виріб має незвичний, однак органічний вигляд, не такий, який має у житті, наприклад «квадратна квіточка», «скажена пташка», тощо.

3. Характеристика суб'єктивних уподобань

Яким діям із пластиліну дитина надає перевагу: мене, катає, давить, інше _____, виразність дій _____

Суб'єктивні уподобання дитини до:

Форм _____

Функцій _____

Розмірів _____

Естетичні уподобання _____

Практичні уподобання _____

Уподобання щодо способів поєднання частин виробу в ціле:

Виліплює усі деталі, а потім з'єднує їх у єдину конструкцію;

Виліплює по одній деталі, приєднує, а потім приступає до виготовлення наступної деталі;

Змішаний варіант.

4. Як дитина створює орієнтири в процесі ліплення

Шляхом випадкових експериментальних проб;

Шляхом експериментальних дій примірювання частини виробу до іншої частини виробу;

Створює «на око» без практичних проб, рідко помиляючись, або не помиляючись.

II. ВПЛИВ УСКЛАДНЮЮЧИХ УМОВ НА ПРОЦЕС ЛІПЛЕННЯ

Другий етап діагностики передбачає вплив ускладнюючих умов на розумову діяльність дитини під час ліплення. Використання методів, передбачених системою КАРУС, допоможе психологу виявити, як змінюється розумова діяльність дитини під їх впливом. Методи були адаптовані до віку і особливостей предметно-практичної діяльності дітей.

Метод недостатності практичного (наочного) матеріалу

Інструкція: зліпи пташку (інший варіант: квітку)

Матеріал: замала кількість пластиліну для виготовлення пташки або квітки, сторонні предмети неподалік від дитини на столі (блоки конструктора Lego, олівець, бусини, пластмасовий ніжик тощо)

Вплив методу:

Блокує творчу розумову діяльність (дитина відмовляється ліпити);

Призводить до спрощення діяльності (ліпить лише частини фігури, мотивуючи це тим, що пластиліну вистачило лише, наприклад, не дзьобик пташки, або ліпить інші не пропоновані інструкцією об'єкти, наприклад, «зернятко для пташки»).

Стимулює діяльність, дитина проявляє надситуативність (використовує предмети, що лежать неподалік) й створює якісно нову ситуацію своєї діяльності (наприклад, використовує блок Лего як тулуб пташки, на який прилаштовує два пластилінових крильця, на олівець насаджує пластилінову кулю (квітка) тощо).

Метод раптових заборон

Інструкція: зліпи з цього пластиліну багато однакових вишеньок з хвостиком.

Матеріал: зразок вишенькі на підставці і достатня кількість пластиліну для ліплення.

Дітям легко ліпити вишні, однак складність цього методу для них полягає у тому, що будь-яке відхилення від зразка забороняється. Отже, на кожному етапі ліплення дитині забороняється не те, що ліпити нові деталі своєму виробу, навіть мінімально його видозмінювати.

Цей метод:

Блокує діяльність, дитина відмовляється діяти, проявляє бурхливі емоційні реакції;

Призводить до відтворення шаблонних дій, але зліпивши кілька вишень, дитина знов ліпить нові елементи своїм наступним виробам не за зразком. Все ж таки постійно дитина намагається відхилитися від умов інструкції.

Дитина ліпить вишні за зразком, але змінює техніку виконання, що через певний час призводить і до зміни вигляду виробу.

Коли ж дитині постійно забороняється змінювати і техніку ліплення, і зовнішній вигляд виробу, вона може:

Відмовитись діяти дали (блокування діяльності);

Дитина пропонує переносити свою діяльність в іншу сферу. Наприклад, не в змозі дотримуватись вимог експериментатора, дитина запропонує піти поліпити з іншими дітьми, розповісти це іншим дітям, тощо.

Вплив методу нових варіантів

Цей метод передбачає вимогу ліпити все нові і нові вироби або деталі до них. Дошкільники можуть достатню кількість часу не втомлюючись займатися ліпленням, однак постійна вимога, щось змінювати у виробі, може:

– блокувати творчу розумову діяльність, дитина відмовляється продукувати нові вироби;

– нейтральний вплив, дитина створює вироби на тому ж рівні, що і під час вільного ліплення;

– стимулює діяльність, дитина створює все більш складні й оригінальні вироби.

III. РОЗВИТОК РОЗУМОВИХ СТРАТЕГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІПЛЕННЯ

За П. Я. Гальперінім психологічне дослідження повинно починатися не з діагностики вільно виникаючих процесів, а з створення системи умов, які забезпечать формування й розвиток розумових дій із заданими властивостями. Як відомо тренінгова частина системи КАРУС спрямована на створення умов, що стимулюють прояв певних розумових дій аналогізування, комбінування, реконструювання. Цими умовами виступає система спеціально підібраних завдань.

Наведемо орієнтовний перелік занять з ліплення спрямованих на розвиток здатності дітей до кожного виділеного виду розумових дій.

Особливості занять з ліплення, спрямованих на розвиток розумового комбінування

Перед початком кожного заняття психолог проводить з дітьми невеличку бесіду про особливості стратегії, якої вони зараз будуть навчатися. Якщо діти будуть навчатися конструювати пластилінові вироби шляхом комбінування, то психолог розповідає що таке комбінування і чому потрібно вчитися комбінувати, показує як за допомогою поєднання різноманітних матеріалів можна створювати різні красиві вироби. Потім пропонує самостійно створити виріб шляхом комбінування. Наголошує на тому, що не можна повторювати за іншими дітьми, а намагатися скласти свою неповторну комбінацію.

Тема: «Прикрасимо рукавичку». Матеріал: площинні картонні зображення рукавичок, домашній пластилін, квасоля, різноманітні макаронні вироби тощо. Завдання дітям: прикрасьте рукавичку шляхом комбінування макаронів, квасолі й пластиліну.

Тема: «Валентинки». Матеріал: солоне тісто, бусинки, дрібні гудзики. Завдання дітям: прикрасьте листівку – валентинку шляхом комбінування бусинок, гудзиків й солоного тіста, намагайтеся скласти неповторний варіант комбінації.

Тема: «Новорічна ялинка». Матеріал: шишки, пластилін. Завдання дітям: комбінуйте шишки й пластилін так, щоб вийшла красива новорічна ялинка.

«Калинове диво». Матеріал: паперові тарілки, пластилін, засушене листя калини. Завдання дітям: Комбінуйте листячко й пластилін так, щоб вийшла красива оригінальна тарілочка.

Після того, як діти виконають практичне завдання, психолог пропонує їм продукувати нові ідеї щодо того, як можна по іншому скомбінувати матеріали для створення красивого виробу. Тобто пропонує дітям комбінувати подумки, уявляючи продукти своїх комбінацій.

Особливості занять з ліплення, спрямованих на розвиток вмінь шукати аналоги

Аналогізування («схожість») – використання уже відомої конструкції або її частини, окремої функції при створенні нового виробу. На початку занять, спрямованих на розвиток здатності аналогізувати, психолог проводить із дітьми невеличку бесіду, розповідає дітям що це значить: «шукати аналоги». Розповідає, що завдяки розумовій здібності помічати і використовувати аналогії, створено багато корисних винаходів, подібних об'єктам живої природи за принципом дії та (або) їх зовнішньому вигляду. Скажімо, вивчення системи рухів комах, які живуть у пустелях, дало можливість конструювати роботів, які успішно пересуваються по пісках, найвідоміший винахід, що використовується на нашому взутті – це липучка Velcro, яка є аналогом звичайного гачка реп'яха.

Психолог розповідає, що аналог може бути повним, або частковим. Наприклад, можна щось ліпити по аналогії до форми колобка. Новий виріб за аналогією до форми колобка може бути, скажімо, Капітошкою (повний аналог),

головою сніговика (частковий аналог) тощо. Але відтворений аналог обов'язково повинен містити щось нове, або бути використаним у нових умовах.

Для розвитку здатності шукати й самостійно створювати аналоги, психолог пропонує дітям ліпити вироби по аналогії: до форми кульок, ковбасок, скажімо, ліпити об'єкти по аналогії до форми видовженої пластилінової ковбаски; згодом завдання можна ускладнювати, скажімо, ліпити виріб за аналогією до плоскої форми рибки (вирізаної з пластиліну спеціальною формочкою), але не рибку, за аналогією до колеса, а не колесо тощо.

Теми занять можуть бути такими: «Ліплення аналогів за формою до пелюстків ромашки», «Ліплення аналогів за формою горщика», «Ліплення аналогів за функцією, подібних до балансуючих гойдалок» тощо

Теми занять з ліплення спрямовані на розвиток вмінь реконструювати

Для розвитку розумової стратегіальної тенденції реконструювання доцільно використовувати прийоми малювання пластиліном. Скажімо, за основу береться картина «Літній пейзаж». Якщо змінити кольорову гамму пластиліну, то літній пейзаж може перетворитись на картину «Осінь пора» чи «Зимовий день». А якщо пофантазувати і уявити себе на невідомій планеті, то «Літній пейзаж» може перетворитись на «Літо на загадковій планеті», де небо жовте, сонце зелене, трава синя і т.д.

Отже, побачити використання методики КАРУС для розвитку творчого мислення дошкільників на заняттях з ліплення має ряд переваг: вона дає можливість дітям в процесі ліплення самостійно добирати необхідний матеріал, комбінувати його, змінювати форму, колір, розмір виробу тощо; дитина бачить перед собою кінцевий результат своєї творчості, може доторкнутись до свого виробу, погратись ним, помилуватись, показати оточуючим, подарувати рідним чи друзям, приємно здивувати їх своєю творчістю; дитина бачить свою роботу і радіє тому, що змогла її виконати, вона отримує задоволення від того, що навчилася користуватись різними матеріалами, поєднувати їх в процесі творчої діяльності; у дитини з'являється впевненість в своїх діях і виникає бажання створити ще щось нове і цікаве для себе, використовуючи набуті вміння та навички, із захопленням бере участь у колективних творчих роботах; у дитини з'являється позитивна мотивація для подальшого навчання, для самостійного образотворення, пошукової та дослідницької діяльності.

Прояв стратегії пошуку аналогів під час малювання «за зразком».

Ми пропонуємо увазі психологів методик, за допомогою якої можна досліджувати прояви творчих стратегіальних тенденцій пошуку аналогів у дошкільнят під час малювання. Не зайвим, на нашу думку, нагадати, що психологічна діагностика – це своєрідний вид мистецтва, який потребує від психолога актуалізації його професіонального і життєвого досвіду, а також професійної інтуїції.

Процедура дослідження складається з трьох серій – адаптаційної, навчальної та контрольної. На адаптаційній серії проводиться невеличка бесіда з дитиною, під час якої психолог створює довірливу доброзичливу атмосферу. Пропонує дитині разом погратися, помалювати. Розпитує чи подобається дити-

ні малювати, чи малювала вона малюнки за допомогою обведеної долоньки, що саме вона малювала тощо.

На навчальній серії психолог пояснює дитині, що за допомогою обведеної долоньки можна створювати багато малюнків (птаха, голову клоуна з волоссям, що стирчить, квітковий кущ, восьминіжку тощо). А, якщо ми обведемо не долоньку, а стиснутий кулачок із відведеним у бік великим пальчиком, то отримаємо контур «равлика». Психолог обводить свій кулак простим олівцем й на контурі відставленого пальчика малює рижки, у середині кулачка домальовує спіраль (хатка равлика). Психолог цікавиться чи подобається такий равлик дитині, ще раз показує дитині як треба стиснути пальчики і поставити руку на аркуші паперу так, щоб вийшов контур равлика.

На контрольній серії дитині пропонуються кольорові олівці і зачитується інструкція: «Зараз обведи свій кулачок із відставленим пальчиком й намалюй свого равлика». Дитина виконує поставлене завдання, а психолог фіксує індивідуальні особливості створення нею малюнка, дитячі репліки і пояснення, наявні розходження малюнка із заданим зразком. Слідкує за тим, як протікає весь процес малювання за аналогією. На всі питання дитини, психолог відповідає «Я тобі показав(ла) як, тепер малюй, як вважаєш потрібним».

Про наявність тенденції до стратегіального мислення свідчатиме чітка структура розумового процесу, що включатиме:

- 1) розуміння умови задачі (дитина правильно обвела кулачок й приступила до малювання равлика);
- 2) формування задуму (дитина малює певного равлика, надаючи йому якихось суб'єктивних смислів за допомогою деталей, реплік тощо);
- 3) оформлення кінцевого результату поставленої задачі (коли дитина завершила свою роботу).

Вид стратегіальної тенденції визначається за переважаючими розумовими діями – в даному випадку розумовим діями спрямованими на пошук схожого, подібного частково або повністю, тобто на пошук аналогів.

Рівні прояву творчих стратегіальних тенденцій можуть бути такими: низький, середній і високий рівні прояву.

Якщо дитина просто скопіювала равлика, зобразила його саме таким, як його малював психолог (не змінивши навіть кольорів малюнку), а відхилення від зразка спричинені фізіологічними особливостями рухів дитини, це свідчить про те, що тенденції до стратегіального творчого мислення у дитини під час виконання цього завдання не проявились.

Рівень реалізації стратегіальної тенденції оцінюється за такими показниками: оригінальність мислення; осмисленість; гнучкість мислення; завершеність (розробленість ідеї, достатня деталізація малюнку).

Такий показник як оригінальність визначається як здатність продукувати ситуації, незвичні відповіді, нестандартність. По Дж. Гілфорду і Е. Торренсу вона підраховується через обернено-пропорційний показник частотності, з якою зустрічаються такі сюжети малюнку у вибірці. Оригінальність – дуже відносний показник і визначати її можна по-різному. Мова йде про два випадки.

Перший – коли ми визначаємо оригінальність (висока, середня, низька) по тому, скільки разів у межах вибірки зустрічається подібний сюжет (задум) малюнку. Якщо один раз – висока оригінальність, не більше трьох разів – середня і більше трьох разів – низька оригінальність.

У другому випадку частота застосування по виборці не може служити адекватним показником, оскільки малюнок може бути високооригінальним, але неадекватним вимогам поставленої перед дитиною задачі.

Якщо у першому випадку ми вважаємо оригінальність окремим показником, одним з тих, за яким ми визначаємо рівень прояву стратегіальної тенденції, то у другому випадку оригінальність тісно пов'язана з іншими показниками. Тут провідним виступає смисловий показник. Володимир Дружинін писав що смисловий критерій, на відміну від частотного, дозволяє розмежувати продуктивні творчі і непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. Тим самим смисловий критерій дозволяє розділити поведінкові прояви досліджуваного на стереотипні, оригінальні (творчі) і неосмислені (девіантні).

Подамо орієнтовний перелік сюжетів малюнку, який допоможе психологу встановлювати рівень оригінальності.

Високооригінальним вважається той малюнок, в якому равлик буде зображений у незвичному вигляді. Скажімо, дитина, малюючи спіраль-хатку равлика, додала промінців так, щоб вийшло сонечко, оченят на довгих ніжках намалювала вії так, що вони теж стали подібні до сонечка, розмалювала равлика жовтими й помаранчевими кольорами і сказала, що вийшов «сонячний равлик». Або зверху до спіральної хатки равлика домалювала кошик із яблуками. Цей равлик везе діткам яблучка і вже більш схожий на їжачка. Або намалювала кількох равликів і назвала малюнок «Равлики – друзі».

Для середнього рівня оригінальності характерними є зображення равлика у візку, на галявинці, серед квітів чи дерев, у нірці тощо.

Для низького рівня оригінальності характерними є незначні відхилення від малюнку психолога, цими творчими відхиленнями може бути зображення частин равлика іншими кольорами, додання кількох мало оригінальних деталей (посмішка, буси тощо), при цьому діти не дають малюнку назву, або називають його «Равлик».

Гнучкість розумової діяльності під час малювання оцінюється як здатність залучати образи і поняття із різних сфер знань, вона свідчить про різнобічність й широту мислення (О. І. Кульчицька). Як правило діти залучають знання із тих сфер знань що близькі їм з побуту, їх можна віднести до категорій: «одежа», «прикраси», «розваги», «їжа», «герої мультфільмів та казок», природа». Якщо на малюнку зображені різні предмети, що відносяться до різних класів і сфер знань, але вони усі мають між собою смисловий зв'язок у сюжеті малюнку, психолог фіксує високий рівень гнучкості.

До високого рівня гнучкості можна віднести зображені на малюнку фрагменти, що відносяться до категорій «космос», «спорт», «бізнес», «медицина».

Про середній рівень гнучкості свідчатимуть зображення на малюнку, які можна віднести до категорій «навчання», «герої казок», «будівлі», «транспорт».

Про низький рівень гнучкості свідчитиме зображення на малюнку, які можна віднести до категорій «природа», «тварини і частини тіла тварин», «іграшки», «посуд», «їжа».

Такий показник, як розробленість, також дозволяє оцінювати творчі стратегіальні тенденції. Розробленість оцінюється шляхом підрахунку деталей малюнку. Оздоблення малюнку деталями роблять його смисл глибшим, задум оригінальним, тому цей показник обов'язково треба враховувати. Під час підрахунку деталей ті з них, що повторюються (квіти, листя, очі, промінці сонця, метелики, квіти одного виду тощо) психолог рахує лише один раз.

Якщо дитина на малюнку зобразила від 3 до 5 деталей, яких не було на малюнку психолога, то встановлюється низький рівень деталізації.

Від 6 до 15 деталей свідчать про середній рівень деталізації.

І відповідно, якщо деталей більше 15 встановлюється високий рівень деталізації.

Як видно, всі показники тісно пов'язані між собою, бо вони проявляються у нерозривному цілісному потоці творчого мислення. Високий рівень гнучкості, як правило, пов'язаний із високим рівнем оригінальності. І не може бути високого рівня гнучкості при низькому рівні оригінальності. Однак трапляються можливі прояви оригінальності при низькому рівні деталізації й гнучкості.

На завершення представимо показники прояву стратегій у таблиці.

Рівень прояву стратегії творчої діяльності	Високий (чітко проявлена творча стратегіальна тенденція)	Високий рівень оригінальності
		Рівень гнучкості може бути високим, середнім, або низьким
		Рівень деталізації може бути високим, середнім або низьким
	Середній	Середній рівень оригінальності
		Середній або низький рівень гнучкості
		Рівень деталізації може бути високим, середнім або низьким
	Низький	Низький рівень оригінальності
		Низький рівень гнучкості
		Середній або низький рівень деталізації

ПРОГРАМА ТВОРЧОГО ТРЕНІНГУ КАРУС ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ (Ваганова Н. А.)

Орієнтуючись на широкий спектр спеціальних досліджень та їх практичного впровадження, пов'язаних з розробкою системи КАРУС (В.О. Моляко, І.М. Біла, Л.Г. Вержиківська, Ю.А. Гулько, Н.М. Латиш, В.С. Лозниця, Н.В. Медведева, Т.М. Третяк та ін.) [1, 2, 4] нами пропонується один із варіантів здійснення творчого тренінгу для старших дошкільників, основні положення якого ми пропонуємо нижче.

Як відомо, система КАРУС орієнтована на навчання творчості, творчим вмінням, знаходженню творчих рішень, розв'язання нових задач у різноманітних сферах діяльності, науки, техніки, побуду, наприклад, перелік подібних систем у працях Г.Я. Буша та ін. Усі подібні системи налаштовані на загальну та спеціальну підготовку суб'єкта до різних видів майбутньої професійної діяльності в сучасних умовах (інформаційне навантаження, стресові ситуації, використання комп'ютерної техніки тощо). До останнього часу переважаюча частина присвячена учням, студентам, професійним працівникам і в незначній мірі дошкільному віку, що суперечить давно висвітленим питанням інтелектуальної, розумової, емоційної підготовки дошкільників з орієнтацією на успішну майбутню діяльність (Г.С. Костюк, В.Т. Кудрявцев, В.С. Мухіна, Й. Ібука, К. Чуковський та багато інших).

Виходячи з розробок нашого колективу [3, 5], пов'язаних з вивченням особливостей творчого сприймання інформації в умовах її новизни, дефіциту, або навпаки, надлишку, що в будь-якому випадку створює ускладнену ситуацію, яка потребує проявів творчих умінь, вмінь подолання не тільки суто суб'єктивних перешкод, але і самого суб'єктивного реагування на труднощі, ми орієнтуємо нашу програму на формування у старших дошкільників як загальної психологічної готовності до подолання подібних перешкод, так і з можливостями формування у них перцептивних умінь, які органічно вплітаються в загальну структуру особистісного інтелекту, теоретичного і практичного розуму, що в кінцевому результаті буде визначати вже конкретні можливості суб'єкта у подоланні стресогенних ситуацій, здійсненні діяльності та досягненні кінцевого успіху, чим можна охарактеризувати практично будь яку діяльність, починаючи з ігрової.

Пропонована програма включає дві основні частини: теоретичну й методичну. У теоретичній частині подаються загальні відомості з проблем творчості, психології творчості, короткі характеристики найбільш відомих підходів до проблеми творчої діяльності. Тут ми у скороченому вигляді розглянемо деякі основні положення системи КАРУС, які мають безпосереднє відношення до реалізації нашої програми.

Спочатку зупинимось на тих методичних прийомах, які моделюють різноманітні ускладнення, перешкоди в реальних процесах діяльності. Найбільш поширеними із них можна вважати наступні (для зручності будемо називати ці методичні прийоми методами).

Метод інформаційного дефіциту використовується саме на перших етапах розв'язання задачі, проблеми, коли потрібно особливу увагу звернути на прояви пошукової активності суб'єкта, спрямовані на доповнення фрагментів вихідної інформації, яких очевидно не вистачає для того, щоб можна було розпочинати пошуки розв'язання. Тут можливі різні варіанти подання умови завдання, а саме:

- представлення лише картинки, схеми, малюнка, без будь-якого супроводжуючого коментаря;
- усне подання умови, без одночасного представлення наочності, ескізу, коли в ньому дійсно є потреба;
- навмисне нечітке неповне представлення частини графічної або вербальної інформації відносно умови задачі або її вимог.

Наприклад, дошкільнику можна просто подати аркуш паперу з зображенням якоїсь геометричної фігури, не вказуючи на те, для чого вона подається в даному випадку. Побіжно можна задавати питання «Що це?», «Що тут зображено?» та ін., не надаючи інструкції для подальшого її використання, а орієнтуючись на запитання, які виникають у дошкільника. В залежності від реагування дитини, надалі можна подавати інструкцію, але в обмежених варіантах (наприклад, «Що це?», «Що з цим можна здійснити?», «Як би ти використав цю фігуру?»). Так само початок подання умови задачі можна подавати в усній формі («Намалюй трикутник», «Як можна цей трикутник використати?» та ін.).

Метод інформаційної насиченості, як це описується у відповідних розробках в свою чергу пов'язані з поданням у первинну умову дублюючих непотрібних даних – у вигляді візуальних зображень, або ж так само як у попередньому випадку промовлянням. Скажімо, нами передбачається подання у завданні зображення кола з подальшою інструкцією розмноження кіл, зменшення або збільшення їх діаметрів, а на зображенні можуть бути подані поряд з колом трикутник, квадрат, прямокутник та ін. Впродовж цього процесу можуть бути подані різні інструкції (наприклад, такі «Які фігури треба обрати, щоб зобразити будинок, людину?», «Як можна розташувати на городі десять кавунів?» та ін.).

Метод інформаційної насиченості може бути більш ускладненим, якщо ми на додачу до нього використаємо інші методичні ускладнюючі прийоми.

Одним з таких прийомів, який може до того ж бути абсолютно автономним і не пов'язаним з іншими, є методичний прийом часових обмежень у процесах розв'язання дітьми нових завдань будь-якого характеру, як у ігрових ситуаціях, так й виконання якоїсь практичної діяльності (наприклад, складання об'єктів у широко відомих конструкторах Лего та ін.). Цей метод може мати чимало модифікацій, а саме: «Намалюй за три хвилини якомога більше будь-яких малюнків», «Намалюй за одну хвилину десять трикутників», «Склади з цих фігурок якусь конструкцію за три хвилини» та інші.

Цей список варіантів можна було б набагато продовжити у кожному конкретному випадку в залежності від змісту задачі, її складності, відомих заздалегідь особливостей дитини: можна пропонувати якусь задачу за абсолютно неможливі час або ж виділити для розв'язання скажімо чверть години, коли цю задачу навіть не дуже підготовлений дошкільник може розв'язати значно шви-

дше (тут враховується сам вплив фактору обмеження часу оскільки встановлено, що певний в даному випадку віковий контингент саме включення в інструкцію часового обмеження буде сприймати як суттєво блокуючу дію). У цьому відношенні слід нагадати, що в деяких дослідженнях виявлено кілька типів реагування на обмеження часу (до речі, так само як при використанні інших методичних прийомів):

- підвищення активності у діяльності з досягненням порівняно кращих результатів, ніж можна було очікувати;
- зниження активності у різній мірі, погіршення результатів, зокрема й невиконання завдання;
- деформація процесу розв'язання завдання, збільшення помилок, хаотичні пошуки, повне відмовлення від пошуків розв'язання.

Сюди також можна додати метод раптових заборон, які можуть здійснюватись на будь-якому етапі розв'язання. Наприклад, можна навести такі варіанти: часткова або повна зміна умов задачі, вимога не використовувати певний підхід, певний інструментарій, заборона на конкретний варіант остаточного розв'язання. Таким чином цей метод спрямований на більш творчий підхід до розв'язання, оскільки блокує використання суб'єктом відомого для нього прийому, стереотипного виконання та ін. У цьому відношенні з цим методом тісно пов'язаний метод пошуку нових варіантів, коли після досягнення одного з рішень пропонується відшукати інші варіанти, якомога більшу їх кількість. («А як ще можна розв'язати це завдання?», «Потрібно відшукати ще якийсь новий варіант розв'язання», «А може бути якесь нове рішення?» і ін.).

Тут можна побіжно нагадати прийоми, які також рекомендуються в системі КАРУС, а саме, прийом абсурду, прийом ситуативної драматизації. Перший з них пов'язаний з пропозицією виконати заздалегідь нереальне завдання, другий – з внесенням в контекст будь-яких «некомфортних для дошкільника умов» (різні види відволікання, шум та т.ін.).

Як на це вказує автор системи КАРУС, виділені методи можуть бути доповнені іншими різними прийомами в залежності від задуму тренера, від перебігу процесу тренінгу конкретної творчої діяльності дитини (функціонування її уваги, пам'яті, уяви, не кажучи вже про особливості перцептивної й – у широкому плані – розумової діяльності). До того неабияке значення має чи тренінг здійснюється індивідуально, окремо з кожної дитини, чи в кількості двох-трьох чи більше осіб.

Пропонуємо один з найбільш адекватних для даного віку дітей варіант творчого перцептивного розумового тренінгу, орієнтуючись на найбільш поширену стратегію пошуку аналогів, стратегію аналогізування – тобто порівняння певних об'єктів і знаходження в них чогось спільного, однакового або лише часткового схожого. Загальний контур тренінгу при цьому може бути складений наступним чином.

1. Спочатку дітям слід запропонувати для розв'язання різноманітні задачі (розказати, що дитина бачить на картині; скласти з запропонованих іншу фігуру; віднайти у більш-менш складному малюнку якусь окрему частину – на

зразок малюнків-плутанин, де у гілках дерев, наприклад, приховані окремі тварини, люди, предмети та.). При цьому слід фіксувати особливості перцептивної і загально-творчої поведінки, діяльності дітей, як вони висловлюють свої фіксації, враження, якими прийомами користуються, які труднощі у них виникають, які запитання вони задають та ін.

2. На наступному етапі дітям пропонується нова невелика серія задач, які будуть схожими на попередні, але дещо складнішими (наприклад, за рахунок додання кількості окремих деталей, представлення складнішої картини). Тут вже спеціально фіксуємо чи вдаються діти до використання аналогій, як вони комбінують деталями, частинами об'єктів та ін. У кожному окремому випадку є сенс орієнтуватись на те, до якої саме діяльності більше схильний дошкільник – до використання аналогій чи до комбінування, або, що трапляється досить рідко, до реконструювання – бажання зробити «не так», «навпаки» та ін.

3. Безперечно доцільним буде спеціальний етап ознайомлення дітей з основами творчої діяльності, надаючи їм відомості з психологічної «абетки» творчості. Тут можна запропонувати таку схему: а) поняття про творчість, її особливості, відмінність від нетворчої діяльності; б) які продукти творчості ми бачимо навколо себе; в) хто такі творчі люди (на прикладі поетів, винахідників, вчених та ін.); г) до яких видів творчості ми з вами можемо вдаватись (до конструювання, складання віршів, оповідань, казок, придумування подорожей та ін.); д) як психологія, наука про поведінку людини, досліджує творчість, а саме, творчу особистість, творчий процес, продукти творчості, колективна творчість, стимулюючий й блокуючий впливи на творчу діяльність.

Як це добре зрозуміло, усі ці відомості подаються у адаптованому для цього віку дітей вигляді, без використання складних термінів, висловів, а краще з звертанням до казок, байок, оповідань, оточуючої техніки та ін.

4. Дітям у будь-яких модифікаціях подається інструкція – настанова: розв'язуючи завдання, які ми вам пропонуємо намагайтесь використати ті задані відомості, які ми оголошували, шукайте різноманітні шляхи розв'язання, не бійтесь фантастичних варіантів, не бійтесь зробити помилку. Виконуйте якщо вам потрібно, малюнки задавайте запитання, коли відчуваєте якійсь труднощі чи коли вам просто щось незрозуміло.

5. Розв'язуючи задачу, шукайте схоже, аналогічне, й несхоже, комбінуйте елементами, підставляйте на те, що подано, щось інше, раніше відоме вам. Висловлюйте усе, що вам «приходить в голову», фантазуйте, шукайте нові варіанти розв'язання, нові пояснення. (Як і в більшості випадків взагалі, такі побіжні інструкції надаються ситуативно, впродовж розв'язання конкретного завдання конкретним дітям).

6. Обов'язково треба мати на увазі ідею про використання підказок в кожному конкретному процесі розв'язання. Як це добре відомо, підказки мають суттєве, іноді вирішальне значення в досягненні позитивного результату. Існує спеціальна література по використанню підказок, а тут лише нагадаємо, що при їх використанні треба мати на увазі:

- конкретний момент надання підказки: на початку розв'язання, десь в процесі або навіть наприкінці, коли вимальовується позитивне або негативне неуспішне розв'язання;

- обсяг підказки, умовно кажучи процент інформації – натяк, повноцінна вказівка, яка фактично становить частину процесу розв'язання. В деяких випадках для перевірки впевненості дитини у правильності обраного шляху, прийому, можна вдаватись до неправильної підказки, але такий прийом слід вживати досить акуратно, щоб не деформувати процес творчого пошуку дитини, не підірвати віру дошкільника у правильності його дій;

- форма підказки (вербальна, малюнок, жест, комбінована), підказка може бути у формі запитання, повторного запитання (своєрідне акцентування на якійсь деталі, фрагменті чи на напрямку дій взагалі).

Тепер розглянемо як може здійснюватись тренінг, орієнтований на стратегію пошуку аналогів, яка у своїх порівняно простих модифікаціях цілком приступна для старших дошкільників, і навіть більш того – вона фактично використовується ними в різноманітних іграх, вербальних та предметних імпровізаціях, коментарях;

У змістовному варіанті тут передбачається наступне:

а) коротко нагадуються дані про сутність аналогії, пошуку аналогів у процесі порівняння, їх різновидах й особливості самої розумової перцептивної діяльності при цьому. Проводиться опитування дошкільників, учасників тренінгу по спеціальному опитуванню (№1, приклад подано нижче). Надаються індивідуальні поради на основі відповідей дітей та на поставлені ними запитання;

б) здійснюється демонстрація використання стратегії пошуку аналогів на конкретному прикладі (це може бути якійсь малюнок, оповідь);

в) пропонується для розв'язання кілька задач, їх кількість визначається окремо, але при цьому слід орієнтуватись на певну серію, щоб була можливість встановити, чи використовує дитина вказані стратегії і в якій мірі вона це здійснює;

г) разом з дітьми здійснюється аналіз розв'язань, вказується на правильні і хибні дії, підтверджується рівень успіху та ін.;

д) проводиться опитування по опитувальнику №2 (дивись нижче).

Надалі вказані цикли розв'язання задач можуть повторюватись у можливих і раціонально значущих межах, при цьому завдання ускладнюються і пропонується використовувати більш складні і віддалені аналогії. Коли йдеться про одержання діагностичних результатів цього циклу тренінгу, то наприкінці кожному дошкільнику може бути запропонована якась контрольна задача (для всіх одна й та ж сама), а після цього бажано провести спільне обговорення успішності діяльності з метою з'ясувати наскільки ними засвоєні особливості використання стратегії пошуку аналогів.

Розглянемо один з можливих варіантів здійснення вказаного тренінгу, звертаючи увагу в першу чергу на його змістову сутність.

На перших етапах наголошується, що стратегія пошуку аналогів зорієнтована на встановлення суттєвої схожості між окремими структурами, функці-

ями, якихось двох або більше об'єктів – це можуть бути нескладні технічні системи, тексти, малюнки, а також рослини, тварини та ін.

Встановлення такої схожості, аналогічності дає підстави переносити відповідну структуру, ознаку, принцип у контекст нового розв'язання, якщо це відповідає умовам задачі. При цьому, зрозуміло, встановлюються аналогії максимально повні, суттєві, або ж часткові, фрагментарні. Повна аналогія свідчить про майже стовідсоткове спів падання структур або ознак (функцій), суттєва свідчить про можливість досить повного використання, а часткова може бути віднесена до якогось одного елементу, якоїсь окремої ознаки.

Аналогії розподіляються також по тому, наскільки «географічно» (мається на увазі один тип об'єктів, картин та ін.) вони будуть близькими чи віддаленими: так якщо порівнюються два циферблати, то мова йтиме про наближену аналогію, а коли квітка на одній картині порівнюється з тропічним деревом пальмою, то можна говорити про віддаленість аналогових структур. Тут може бути дуже великий діапазон порівнянь.

Після чергового аналізу здійснених розв'язань дошкільникам слід запропонувати дати відповіді на вказаний опитувальник №1, який включає такі запитання: Що таке аналогія? В чому сутність стратегії пошуку аналогів? Які аналогії ви можете пригадати у навколишньому оточенні, у техніці, літературі та ін.

Звичайно ці запитання можуть подаватись у різних редакціях, пристосованих до конкретного дошкільника, його знань, успішності чи неуспішності здійснених розв'язань, а аналіз відповідей дозволить внести певні доповнення, корективи, зміни у надання дітям відповідної інформації стосовно реалізації стратегій пошуку аналогів. Для цього спеціально обирається приклад здійснення пошуку аналогів, це можуть бути будь-які задачі зі сфери техніки, літератури, природознавства та ін.

Для більш глибокого засвоєння теоретичного та практичного матеріалу, пов'язаного з використанням стратегії пошуку аналогів цим же дошкільникам пропонується одна-дві або навіть серія нових задач, більш складних і бажано з іншої сфери, порівняно з тими, що надавались перед цим. Як найкраще було б як би на цьому етапі розв'язання здійснювались з кожним дошкільником індивідуально і в плані подальшого діагностування його творчого потенціалу й вивчення конкретних шляхів оптимізації як його дій, так само й положень, які слід включати в програму навчання.

Після спільного аналізу розв'язань у другій, а може бути й третя, четверта серії, вдаємось до реалізації опитувальника №2: Як ти шукав аналогії, розв'язуючи цю задачу? Які аналогії ти віднаходив при розв'язанні цих задач? Які труднощі при пошуках аналогій ти відчував?

На основі відповідей на вказані запитання, а також усього попереднього процесу діяльності кожному дошкільнику надаються конкретні поради, побажання, пропонується розв'язувати самостійно інші задачі, самостійно віднаходити аналогії, давати поради іншим як знаходити аналогії.

Подальше продовження творчого тренінгу може здійснюватись шляхом ускладнення задач, орієнтуванням на пошуки максимальної кількості

розв'язань, їх варіантів. При цьому слід переходити від одного типу задач до іншого, змінюючи сфери, в яких заявлені ці задачі.

Як на цьому наполягають деякі фахівці, в процесах подібного тренінгу на певних його етапах слід нейтрально ставитись до помилок, неправильних розв'язань, не роблячи зауваження, а надавати дітям можливість здійснювати пошук у режимі вільного вибору, фантазування.

Наступними кроками у здійсненні більш розширених варіантів програми тренінгу слід переходити до навчання іншим стратегіям, але краще ще на етапі засвоєння стратегій пошуку аналогів вдаватися до підключення в процес застосування ускладнюючих умов, про які нами було сказано у попередній частині.

Як показують дослідження, на даному віковому рівні (старші дошкільники 5-6 років) не тільки завчасно, але й навпаки, цілком доречно залучати для розумового розвитку дітей певним чином організовані наукові знання у досить широкому діапазоні – нині діти набагато більше виявляють інтерес до «дорослих» знань, мимохідь або ж цілеспрямовано залучаються в потоки інформації з екранів телевізорів та планшетів. У цьому відношенні дуже важливим виявляється підключення батьків, вихователів до процесів більш етично й естетично виважених порад, коли переважно стихійні інформаційні навантаження можуть значною мірою негативно впливати на перцептивно-розумове пізнання дітьми оточуючого світу. Ми вважаємо, що тренінги, подібні до описаного можуть бути корисними в цьому відношенні, оскільки сприятимуть виробленню формуванню у дітей стратегій та тактик свідомої переробки, переорієнтації різноманітної, часом зайвої небажаної інформації, фільтрувати й розподіляти її для використання у майбутньому і водночас позбавлятися від тих їх надлишків, які аж ніяк не можуть бути в пригоді в процесах майбутнього навчання, у повсякденному житті дітей.

З усього вищесказаного можна зробити такі висновки.

1. В епоху хронічних інформаційних перевантажень, у тому числі на рівні дитячого віку, зокрема це особливо стосується старших дошкільників, потрібно віднаходити нові ефективні психолого-педагогічні, які б максимально сприяли формуванню у дітей психологічної готовності до навчальної та трудової діяльності, з врахуванням тенденцій до ускладнення повсякденного життя, зростання стресових навантажень, у тому числі і інтелектуальних. З цією метою нами було обрано для реалізації вже досить апробована система творчого тренінгу КАРУС.

2. Система КАРУС включає характеристики найбільш вживаних розумових стратегій (комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальну, спонтанних дій), тактик, цілої низки спеціальних методичних прийомів ускладнення процесів розв'язання, наближаючи їх тим само до реальних процесів в умовах надміру або дефіциту інформації, часових обмежень та ін.

3. Нами пропонується адаптований варіант творчого тренінгу в його загальному вигляді та з орієнтацією на оволодіння стратегією пошуку аналогів і подається досить розширена його характеристика на всіх етапах здійснення

вказаної системи тренінгу (загальна схема тренінгу, поточні інструкції, опитувальники та ін.).

4. Як це засвідчують численні дослідження, творчий тренінг КАРУС суттєво сприяє надбанню дітьми не лише знань, умінь та навичок, але й у значній мірі формуванню у них своєрідного імунітету до впливу різноманітних перешкод, ускладнень, які фактично супроводжують будь-яку діяльність у сучасних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вержиковская Л. Г. Художественное конструирование с помощью круга и его элементов / Л.Г. Вержиковская. – Бердянск, 1995. – 12 с.
2. Лозниця В. С. Формирование стратегии поиска аналогов как метод развития творческого мышления старшекласников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. С. Лозниця. – К., 1983. – 155 с.
3. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
4. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.
5. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.

ФОРМУВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У КОНСТРУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Латиш Н. М.)

Дослідження, проведені останнім часом, звертають все більше уваги на той факт, що сучасні умови праці характеризуються насиченістю складних ситуацій, наявністю різного роду несподіванок, що потребує від суб'єкта вміння приймати важливі рішення в умовах як надзвичайно інтенсивного потоку інформації, так і в умовах її недостатності, впливу цілого ряду ускладнюючих факторів [15]. Тому важливим стає оволодіння такими мисленєвими прийомами, які забезпечили б подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленєвими прийомами. Як зазначає В. О. Моляко, щоб оволодіти вершинами творчості, необхідно здійснити і попередню підготовку – розвивати якості пам'яті, сприйняття, уяви, мислення, тобто треба бути досить підготовленим інтелектуально [11].

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В.О. Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленєві здібності з метою розвитку творчого мислення є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей [11].

Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку протягом тривалого часу є предметом досліджень багатьох учених. Існує низка досліджень, здійснених відомими вітчизняними та зарубіжними психологами, прис-

вчених проблемам творчої діяльності (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, В. Т. Кудрявцев, О. І. Кульчицька, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Н. Ф. Талізїна та ін.), в яких зазначається, що творчі здібності яскраво проявляються вже в дитячому віці, а розвиток творчої особистості відбувається саме в процесі творчої діяльності індивіда.

Л. С. Виготський наголошує на необхідності розвитку уяви, досвіду, системи знань, умінь, навичок, як важливого підґрунтя для розвитку творчих здібностей особистості. Вчений зазначає, що для реалізації творчої діяльності в дитячому віці необхідною основою є набутий досвід дитини. Чим більше дитина бачила, чула та пережила, чим більше вона знає та засвоїла, чим більшою кількістю елементів вона володіє, тим більш значущою та продуктивною при інших рівних умовах буде її діяльність [4].

До основних передумов розвитку творчих здібностей дітей Г. С. Костюк також відносить систему знань, умінь, навичок, акцентуючи увагу на тому, що головними шляхами розвитку здібностей дитини є навчання і праця [6].

Відзначаючи роль навчання у розвитку здібностей, В. О. Сухомлинський [14] зазначав, що для успішного виконання діяльності необхідні не тільки знання, але й навички (письма, малювання, ліплення, множення та ін.). Навички забезпечують творчий, усвідомлюваний процес виконання діяльності в цілому. Чим більшу кількість навичок, як автоматизованих дій, опанував учень, тим він має більше можливостей, щоб свою свідомість спрямувати на змістовну учбову діяльність.

На важливу роль сприймання та уяви у регуляції та розвитку творчого мислення дітей вказує Л. Б. Єрмолаєва-Томіна [5]. Вона притримується думки, що необхідно дітей вчити сприймати навколишній світ, виховувати спостережливість, тобто орієнтувати дітей на активне сприймання інформації. Розвинена уява ж забезпечує вміння бачити та ставити проблеми, можливість розглядати предмети та явища в різних контекстах, зв'язках і відношеннях, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних ситуацій. На важливість розвитку спостережливості в художній творчості дітей молодшого шкільного віку вказує у своїх досліджень Н. В. Медведева [10]. В цьому контексті Н. А. Ваганова [10] також відзначає важливість творчого сприймання нової інформації у розвитку творчого мислення дошкільників та окреслює психолого-педагогічні основи перцептивного розвитку дитини.

Отже, розглядаючи проблему формування творчо розвиненої особистості, готової до виконання певної діяльності (учбової, професійної) науковцями відзначається роль знань, умінь, навичок, систематичне включення творчого компонента в процес учбової діяльності, яка є провідною в молодшому шкільному віці, адже привнесення саме творчого компонента в навчальний процес активізує в учнів даного віку мотиваційний, мисленнєвий компонент, сприяє виникненню інтересу до виконуваної діяльності, забезпечує реалізацію їх творчого потенціалу, що, в свою чергу, забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу.

Враховуючи те, що конструювання є важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей, водночас є основою, на якій будується розвиток творчої особистості. Конструювання відноситься до продуктивної дитячої діяльності, ство-

рення конструкції, як продукту діяльності, тісно пов'язано з розвитком процесів пізнання (сприймання, наочно-дієвого та наочно-образного мислення) і є ефективним засобом психічного розвитку дітей.

В ході навчання дітей конструювати варто поєднувати завдання, які б сприяли формуванню предметних, ігрових дій, в ході яких відбувається ознайомлення з структурною, функціональною стороною предметного світу. Навчання спостережливості, споглядання, вивчення предмета, його аналіз, прогнозування майбутнього результату спрямовані на формування у дитини основ продуктивної конструкторської діяльності.

Творчість завжди пов'язана з внесенням в діяльність елементів нового, зі створенням суб'єктивного нового продукту діяльності, проте важливим елементом розвитку творчих здібностей є наявність певних знань, орієнтирів і т.п. Тому вагоме значення у розвитку конструктивної діяльності молодших школярів мають такі прийоми навчання як зразок, визначення та наочна демонстрація прийомів побудови і т.п. Розв'язання учнями творчих задач на конструювання є ефективним засобом розвитку творчого мислення та підготовки до творчого конструювання.

Для успішного формування творчих конструктивних здібностей дітей необхідним є виховання інтересу до конструкторської діяльності, яке нерозривно пов'язане з формуванням розуміння дітьми функціональності предметів. Щоб побудувати конструкцію предмета, потрібно не тільки добре уявити те, навіщо цей предмет потрібен, як він діє, але й знати, для чого потрібна у ньому кожна частина, кожна деталь. Тобто, щоб відтворити цілісний конструкторський образ предмета, дитина повинна вміти сприймати ознаки та властивості, які є суттєвими з точки зору конструкторських особливостей цього предмета. Це стосується сприймання форми, пропорцій, просторового розміщення елементів, що складають ціле. Необхідно розуміти це тому, що будова, форма, розміщення майже завжди визначаються функцією, яку виконує предмет і кожна його частина в структурі цілого [2].

Перспективним, як ми вже неодноразово зазначали, у вивченні процесів мисленнєвої творчої діяльності та оптимізації творчого процесу, є стратегіальний підхід (В. О. Моляко) [11]. Даний підхід ефективно реалізовано також іншими науковцями в різних видах творчої діяльності та на різних вікових рівнях як для вивчення специфіки творчої діяльності, так і для оптимізації творчого процесу, починаючи з дошкільного віку та закінчуючи дослідженнями творчої діяльності професійних працівників (роботи Л. В. Березової [1], І. М. Білої [2], Н. А. Ваганової [11], Л. І. Вержиковської [3], Ю. А. Гулько [11], В. С. Лозниці [8], Н. В. Медведєвої [11], Л. А. Мойсеєнко [9], С. М. Симоненко [12], М. Л. Смульсон [13], Т. М. Третяк [11] та ін.).

Творчий тренінг за системою КАРУС може використовуватись як ефективний засіб стимулювання творчого мислення, що є особливо значущим для нашого дослідження.

Ми вважаємо, формування конструктивного задуму, починаючи від виникнення первинної ідеї та закінчуючи матеріалізацією задуму, детермінована стра-

тегіальними мисленневими діями та відіграє провідну, вирішальну роль у створенні конструкції. Таким чином, у нашому дослідженні, відповідно до специфіки конструктивної діяльності, обумовленої віковими особливостями (молодший шкільний вік), стратегіальні тенденції – провідні мисленнєві дії учня, спрямовані на аналіз умови задачі, формування та реалізацію конструктивного задуму суб'єктом. Тобто, можна сказати, що в процесі роботи над конструкцією дитина застосовує певну мисленнєву стратегіальну тенденцію. Ми вирішили запропонувати розв'язування задач на конструювання, які безпосередньо спрямовують творчу діяльність на аналогізування, комбінування та реконструювання. У стислому виді стратегіальні тенденції можна охарактеризувати наступним чином:

стратегіальна тенденція аналогізування – визначається як мисленнєві дії, що пов'язані з пошуком різного роду схожості. Це побудова конструкції, коли форми виступають аналогами як структур (створення конструкції, аналогічної за структурою) так і побудова конструкції, коли форми стають динамічними орієнтирами (створення аналога за функціональними ознаками);

стратегіальна тенденція комбінування – визначається нами як використання та поєднання структурних і функціональних ознак різноманітних об'єктів та механізмів для побудови нової конструкції. Це може бути у найпростішому варіанті об'єднання елементів конструктора або поєднання декількох конструкцій єдиною ідеєю;

стратегіальна тенденція реконструювання – це побудова конструкції з акцентом зробити щось незвичне, неіснуюче, чи зробити навпаки. Це побудова конструкції незвичної форми із незвичними функціональними можливостями.

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

Для реалізації практичної мети нашого дослідження та оптимізації стимулювання конструктивної діяльності ми використали розроблений нами комплекс розвивальних вправ «Творче конструювання», який включає теоретичну та практичну частину. Теоретична частина полягає в ознайомленні із сутністю аналогізування, комбінування, реконструювання. Для більш ефективного розуміння того, як проявляються означені мисленнєві дії в процесі творчої діяльності, учням пропонуються наочні зображення із використанням відповідних стратегіальних тенденцій. Практична частина передбачає розв'язування молодшими школярами задач на аналогізування, комбінування, реконструювання. Враховуючи вік учнів, деякі завдання проводяться в ігровій формі, що викликає у них живий інтерес до діяльності, сприяє розвитку уяви та активізації фантазії. Також використовуються підказки, орієнтовні запитання, ілюстрації.

Зупинимось докладніше на самій процедурі занять з оптимізації конструктивної діяльності учнів даного віку.

Як вже зазначалось вище, комплекс розвивальних творчих вправ включає в себе три серії завдань: задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання. Перед тим, як учні приступлять до розв'язування творчих завдань, з ними

необхідно провести бесіду, в ході якої пояснити сутність певної стратегії, продемонструвати застосування стратегії на конкретному прикладі. Далі учні самостійно в усній формі наводять приклади використання відповідної стратегіальної дії. Після цього учні приступають до розв'язування запропонованих завдань.

1. Навчання стратегії комбінування

Учням розповідається, що коли поглянути навколо, то неважко помітити, як усі навколишні предмети, які нас оточують, створювались в результаті поєднання кількох елементів, частин... Наприклад, такий предмет як «стілець» був створений шляхом поєднання таких окремих елементів, як «ніжки», «спинка» та «місце сидіння». На такому стільці зручно сидіти, його можна переставляти. Згодом для офісних приміщень було модифіковано звичайний стілець таким чином, що замість чотирьох ніжок були використані колеса, прикріплені до певної основи. Так, завдяки поєднанню основної частини стільця та невеличких коліс, в результаті комбінаторних дій було сконструйовано стілець, який мав декілька функцій: на ньому можна вже не тільки сидіти, але й проїхати невеличку відстань та обертатись навколо.

Отже, під комбінуванням як мислительним прийомом ми розуміємо використання та сполучення структурних і функціональних ознак різноманітних об'єктів та механізмів для побудови нової конструкції.

Розповідаючи про комбінування, ми також демонструємо зображення «Русалонька» та «Кентавр». Пояснюємо, що автор, зображуючи міфологічні істоти, поєднує тут різні частини тіла тварин та людей. Шляхом поєднання напівлюдини та напів-риби створюється русалонька, яка схожа на красиву дівчину, яка може жити у воді, швидко плавати, як риба. Так само, поєднавши напівлюдину та напів-коня, художник зображує кентавра і цим самим намагається підсилити мужність та силу чоловіка, здатного на перемогу.

Також класично до комбінування ми відносимо і зображення на орнаменті, показуємо дітям, як різні елементи орнаменту поєднуються в загальному інтер'єрі. Крім того, комбінування ми можемо спостерігати при виконанні аплікацій, в мозаїках, фресках.

З метою формування прийомів комбінування структур учням пропонуються завдання на побудову ритмічних орнаментів. На смужках паперу діти повинні сконструювати ритмічний орнамент (якомога красивіший) із конструктора, до складу якого входять геометричні фігури з картону, різного кольору. Умова задачі представляється у текстовій формі і дається підказка, що фігури можна накладати одна на одну повністю чи частково, а також використовувати під різним нахилом.

На наступних етапах роботи учням забороняється використовувати якусь геометричну форму. Спочатку з використання виключаються трикутники, тобто конструктор складається з квадратів і кругів. Потім вводиться заборона реалізувати квадрати і в складі конструктора лише трикутники і круги. Після цього із реалізації виключаються круги і можна оперувати трикутниками і квадратами.

На наступному етапі учням забороняється використовувати вже дві фігури і вони можуть оперувати тільки однією фігурою: у першому випадку – у

наявності тільки круг, у другому – тільки трикутник, у третьому випадку – тільки квадрат.

Введення заборон використовувати певну геометричну форму здебільшого спонукає учнів до активного використання прийомів накладання кількох форм одна на одну та під різним нахилом для створення привабливої композиції, яка в ритмічному орнаменті повинна повторюватись.

З метою формування структурно-функціонального комбінування учням пропонується завдання у ігровій формі. Гра називається «Дивовижні перетворення». Перед учнями ставиться завдання з наявних геометричних форм сконструювати «килим-літак», щоб на ньому можна було вирушити у казкову далеку подорож.

За власним задумом учні шляхом комбінування геометричних форм створюють структуру конструкції та при цьому намагаються зобразити певний візерунок, щоб «килим-літак» мав привабливий зовнішній вигляд. При побудові конструкції основна частина учнів створювали конструкцію «килима-літака» квадратної форми без якихось «зайвих» пристроїв до нього. Проте були випадки, коли учні, проявивши фантазування, добудовували різного роду конструкції для додаткового відображення якихось функцій «килима-літака». Після того, як «килим-літак» було сконструйовано, дітям повідомлялось, що цей казковий килим можна перетворити на ракету, на якій можна було б вирушити у казкову подорож. Конструкцію ракети учні створювали за власним задумом. При цьому робився наголос на тому, що конструкцію необхідно намагатися відобразити якомога детальніше.

Аналізуючи роботи дітей, можна констатувати, що до створення конструкцій діти підходять із захопленням, конструкцію намагаються створити досить детально, відображуючи в ній різні структурні елементи та функціональні властивості.

Після того, як роботу над ракетою було завершено, дітям повідомлялось, що цей казковий «килим-літак» можна перетворити на чудовий корабель і відправитись у далеке плавання. Конструкцію корабля учні також створюють за власним задумом. Експериментатор нагадує, що конструкція корабля має бути виконана якомога детальніше.

Створюючи конструкцію корабля, учні, як і в попередньому завданні, також намагались детально відобразити побудову корабля, зображуючи палубу, ілюмінатори, каюти, в яких знаходяться люди, яскраві вогні для освітлення, гвинти, іноді будувались вітрила. Можна вважати, що діти із зацікавленням приступають до виконання завдання, в ході роботи над конструкцією залучається набутий досвід досліджуваних, активізується уява, проявляється фантазування. В процесі конструювання учні для втілення власного задуму намагаються якомога даліше підібрати геометричні форми, щоб отримати бажаний результат.

На кінцевому етапі «дивовижних перетворень» школярам пропонується скласти ще що-небудь за власним бажанням, на що може перетворитись казковий «килим-літак» та назвати конструкцію.

Створюючи конструкції за власним бажанням, учні здебільшого у процесі конструювання орієнтуються не на структуру (форму) елементів конструктора, а на власні вподобання чи бажання. В процесі конструювання створюється до-

силь детальна конструкція з певними функціональними властивостями. При розв'язуванні даного завдання дітьми були створені такі конструкції: будинок, літак, вертоліт, автомобіль, підводний човен, швидка медична допомога, літаюча тарілка, робот і т.п.

Підсумовуючи, можна сказати, що при розв'язуванні задач на комбінування учні проявляють зацікавленість як до процесу конструювання, так і до кінцевого результату. Проведення заняття у формі гри сприяє гарному настрою, активізації пам'яті, уваги, вдумливості, учні намагаються продумати і відтворити кожен деталь у створюваній конструкції.

2. Навчання стратегії аналогізування

Учню повідомляється, що стратегія пошуку аналогів в конструктивній діяльності базується на встановленні суттєвої схожості між певними структурами, функціями, принципами якихось об'єктів, предметів, побудов. Вся мисленнєва діяльність направлена на побудову конструкції, аналогічної (схожої) до тієї, яка береться за основу за певними ознаками, творчий пошук спрямовується на знаходження схожості, яка стосується різних структур, функцій, ознак того чи іншого продукту творчості.

Наприклад, давай подивимось, проаналізуємо і порівняємо дві такі конструкції: двохколісний велосипед і мотоцикл. Що в них схожого і чим вони відрізняються один від одного? Так, вони зовні за структурою досить схожі один на одного: два колеса, схожі сидіння, руль, хоча в мотоциклі використовуються більш громіздкі структурні частини. Також вони мають подібні функції – і на велосипеді, і на мотоциклі можна їздити. Проте мотоцикл, порівняно з велосипедом, має більш складну будову, для полегшення фізичних навантажень під час їзди і збільшення швидкості він має двигун, який «змушує» рухатись мотоцикл, а на велосипеді потрібно крутити педалі.

Також для прикладу аналогізування пропонуємо школярам порівняти птаха і літак. Якщо подивитися на зображення і порівняти ці дві конструкції, то можна сказати, що конструктор, який винайшов літак, в якості орієнтира обрав птаха, адже він зовні дуже схожий на птаха (можна сказати, що зовнішня схожість між літаком і птахом свідчить про структурне аналогізування). В той же час, завдяки технічним якостям, конструкція літака, як і птаха, піднімається в небо, тобто може літати. Отже, при побудові конструкції літака відбулося перенесення і структурних ознак (зовнішня схожість) і функціональних ознак – літати в небі (схожість функцій – літати в небі).

Узагальнюючи, можна додати, що виділяють аналогії близькі, віддалені і дуже віддалені, тобто діапазон пошуку аналогій може бути досить широким: від майже повного копіювання деталей та механізмів (наприклад, два автомобілі різної марки) до схематичного використання механізму чи певної функції (можна назвати приклад риби та підводного човна).

З метою формування в учнів умінь шукати аналоги можна запропонувати завдання на вільне конструювання з напівформами половини круга. Учням дається інструкція: «Із наявних елементів конструктора треба зобразити предме-

ти, які б нагадували дану напівформу та можуть бути отримані за допомогою цієї напівформи. Назвати зображення».

Можна констатувати, що використання напівформи половини круга сприяє виникненню в уяві молодших школярів різноманітних конструкцій, які за своєю структурою нагадують форму елементів конструктора, як наприклад конструкція «квітка», яка побудована шляхом з'єднання по колу п'яти напівформ, або «човен», який досліджуваний сконструював, поєднавши дві напівформи, «грибок», який було створено поєднанням трьох напівформ. В процесі розв'язування завдання створювались і фантастичні конструкції, як наприклад «Літаюча тарілка» та «Русалка». При побудові конструкцій учні шляхом поєднання та накладання напівформ одна на одну створювали досить детальні конструкції, продумуючи як розмістити деталі, який підібрати колір, щоб конструкція була привабливою і щоб відповідала задуму.

Враховуючи діапазон, детальність, естетичне оформлення створюваних дітьми конструкцій, можна вважати, що використання напівформи половини круга активізує дитячу увагу, сприяє вмінню аналізувати та виокремлювати в навколишніх, добре відомих предметах геометричні форми, практичним і мисленнєвим шляхом із частин створювати єдине ціле – конструкцію.

3. Навчання стратегії реконструювання

На відміну від пошуку аналогій реконструювання пов'язане з принциповими змінами, контрастами, зі змінами чогось на протилежне. В практичному плані застосування реконструювання пов'язане з найбільш оригінальними змінами, трансформаціями. В якості ілюстрації мисленнєвої дії реконструювання можна продемонструвати зображення звичайної тарілки і «літаючої тарілки», пояснюючи, якщо уважно розглянути і проаналізувати зображення, то можна помітити, що спільним між цими двома зображеннями є те, що в їх основі побудови (структури) покладено таку геометричну фігуру, як круг. Проте в них зовсім різне призначення (функція). Ми всі знаємо, що в побуті тарілку використовують як столовий прибор. А «літаюча тарілка» – це космічний корабель, який призначений для польотів на інші планети. Отже, порівнюючи їх технічні властивості та призначення, з впевненістю можна сказати, що вони кардинально відрізняються одна від одної.

Знайомлячи дітей із стратегіальною мисленнєвою дією реконструювання, можна показати також картину В. М. Васнецова «Килим-літак», пояснивши, що в даному випадку реконструкція полягає у незвичайному, метафоричному змісті зображення. Загалом, оцінюючи конструкцію відповідно до змістовного наповнення, будь-яка фантастична, метафорична конструкція може бути віднесена до реконструкції.

З метою навчання дітей здатності до реконструкторських дій, можна запропонувати завдання, які спрямовують учнів на пошук фантастичних рішень. Для реалізації даної мети заняття варто проводити в ігровій формі, в якості стимульного матеріалу використати конструктор, до складу якого входять геометричні фігури з картону різного кольору: квадрат, трикутник, круг.

Дітям повідомляється, що до нас завітали гості з невідомої для нас планети «Зет». Прилетіли вони на дивовижному космічному кораблі, який зовсім не схожий на той, який можна побачити у нас на Землі. Учням дається інструкція: за власним задумом побудувати людину з іншої планети, яка повинна якомога більше відрізнятись від людини, що живе на нашій планеті і також сконструювати незвичайний космічний корабель та прокоментувати створену конструкцію.

Аналізуючи конструкції дітей, можна сказати, що вони відповідально підходять до виконання завдання, при розв'язуванні завдань демонструють фантастичні рішення. В якості орієнтира для створення інопланетянина діти використовують образ людини-землянина, але оскільки умовою задачі є те, що інопланетянин має відрізнятись від людини, то діти цю умову виконують шляхом збільшення розмірів певних частин тіла (побудови довгих ніг, рук, великої голови, тулуба і т.п.) та наділення інопланетян незвичними властивостями, наприклад: гарно бачить вночі, швидко пересувається, харчується травою, має дуже гарну фізичну підготовку). Тобто, можна сказати, що формування задуму конструкції інопланетянина відбувається на основі пошуку аналогічних минулому досвіду структур та функцій людини з використанням прийому аглютинації.

При побудові конструкції космічного корабля, діти в якості орієнтира для формування задуму використовують побачені в мультику, чи зображені на малюнку космічні кораблі. Тобто формування задуму відбувається на основі попереднього досвіду, але при цьому діти привносять в створювану конструкцію власні індивідуальні переваги: щоб конструкція виглядала зовні привабливою, щоб технічно була багатофункціональною.

Отже, можна сказати, що в результаті конструювання створюються конструкції, основним орієнтиром при створенні задуму конструкції є структурний аналог з минулого досвіду. Проте, шляхом наділення конструкцій незвичними функціональними властивостями та збільшення чи зменшення розмірів створюються за змістом фантастичні конструкції, що є ознакою здатності до використання мисленнєвих реконструюючих дій.

Учням можна також запропонувати завдання створити «Космічний зоопарк». Дітям дається інструкція: уявіть, що ви прилетіли на планету «Зет» і завітали до «космічного зоопарку»; за допомогою запропонованих геометричних форм сконструюйте якомога більше космічних тварин, але щоб вони якнайбільше відрізнялись від земних та назвіть їх.

Отже, конструкція, створена завдяки реконструкції, обумовлена стратегіальними мисленнєвими діями реконструювання, яка полягає у певній перебудові структур, задум реалізується у формі фантастичних рішень.

Проведена нами серія завдань за описаною методикою свідчить, що в учнів молодшого шкільного віку формуються вміння шукати аналоги (близькі і віддалені), комбінувати структури та функції, знаходити оригінальні варіанти рішення задачі, самостійно приймати рішення, вміння утримувати зоровий образ майбутньої конструкції, причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше учень уявляє, з яких частин ця конструкція складається, як ці частини пов'язані між собою і відповідно буде вищим і рівень конструктивного мислення.

В процесі розв'язування таких задач в учнів формується вміння творчо визначати способи конструювання і на цій основі створювати власні конструктивні задуми. Набутий досвід творчого пошуку в мисленневому плані дозволяє учням розв'язувати запропоновані творчі задачі на конструювання, коли вимоги задачі подаються в словесній формі. На основі аналізу побудовчого матеріалу та вимог задачі в учнів формується вміння творчо створювати власний задум як по структурі, так і за способом конструювання.

Отже, зміст оптимізації процесу конструювання полягав у формуванні мислительних тенденцій, що досягалось завдяки розв'язуванню задач на аналогізування, комбінування та реконструювання, які вимагали пошуку нових варіантів розв'язку. Ми проводили розвиваючі заняття на основі задач, які повинні були спрямовувати творчу діяльність молодших школярів в напрямку пошуку аналогу, комбінування структурних і функціональних ознак та пошуку фантастичних рішень.

Учні, виконуючи творчі завдання на конструювання, орієнтуються, здебільшого, на власний життєвий досвід. Механізмом цієї конструктивної діяльності є пошук аналогів, комбінування елементів минулого досвіду чи пошук фантастичного, незвичайного рішення. В процесі конструювання відображаються індивідуальні можливості дітей як в прийомах роботи, так і в оформленні ними результатів роботи. Маючи геометричні форми, кожен учень створює свою, відмінну від інших композицію, комбінуючи при цьому як саме зображення даної геометричної форми за його розміщенням, так і зображувані ним об'єкти, створюючи певну композицію.

Комплекс розвивальних вправ «Творче конструювання», що включає завдання на аналогізування, комбінування і реконструювання сприяє розвитку фантазування, уяви, більш ґрунтовному структурно-функціональному аналізу елементів конструктора, формуванню цілеспрямованих дій у процесі формування конструктивного задуму та розвитку конструктивного мислення учнів молодшого шкільного віку в цілому. Систематичне розв'язування творчих завдань з урахуванням певних мисленневих тенденцій та певних ускладнюючих умов дасть можливість учням молодшого шкільного віку підготуватися до творчої діяльності та до професійної творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березова Л. В. Трансформація стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних задач в ускладнених умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Людмила Василівна Березова. – Київ, 2017.
2. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – 431 с.
3. Вержиковская Л. Г. Художественное конструирование с помощью круга и его элементов / Л.Г. Вержиковская. – Бердянск, 1995. – 12 с.
4. Виготський Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблемы развития творческих способностей детей / Л.Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 166–175.
6. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – 69 с.
7. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2001. – №1. – С. 3–10.

8. Лозниця В. С. Формирование стратегии поиска аналогов как метод развития творческого мышления старшекласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. С. Лозниця. – К., 1983. – 155 с.
9. Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення : монографія / Л. А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ : Факел, 2003. – 481 с.
10. Моляко В. О. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/10364/.](http://lib.iitta.gov.ua/10364/)
11. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
12. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
13. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.
15. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В. О., Коваленко А. Б., Семиченко В. А., Третяк Т. М. та ін.]; за загальною ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.

ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ (Третяк Т. М.)

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. Воно спрямоване 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.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності розв'язуючого задачу та рівень розвитку операційної та мотиваційної складових конструктивного мислення, – взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі.

При цьому розв'язування конструктивної задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

- переструктурування наявної інформації виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;

- цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Продуктами конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов'язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює “доводку” взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв'язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція (розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня “згорнутості”.

Слід зазначити, що дуже важливими для розвитку конструктивного мислення людини є молодший та середній шкільний вік. Адже напрацьовані в молодшому шкільному віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації (в т.ч. навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість зокрема формулювати на основі наявних (заданих) умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Тобто кількісні зміни в розвитку конструктивного мислення в підлітковому віці ведуть до якісних змін, а саме: в більшій чи меншій мірі усвідомлення актуальності напрацьовань інструментального компоненту конструктивного мислення стосовно тих протиріч, проблем, задач у різних актуальних для учня сферах діяльності, кожна з яких певною мірою може розглядатись як конструкторська.

Щоб успішно (і зокрема цікаво, результативно) підліток міг взаємодіяти з оточуючим світом у різних сферах його прояву (наприклад, у навчанні, позашкільній творчій діяльності, в спілкуванні із ровесниками, вчителями), йому слід мати відповідної досконалості інструмент для розв'язування тих задач, що складають основу цієї взаємодії – необхідний рівень розвитку конструктивного мислення.

Отже, джерело кризи підліткового віку полягає саме в генералізації (домінуванні) об'єктивних і суб'єктивних передумов і проявів організації, розвитку; реалізації конструктивного мислення і відсутності достатніх умов для його удосконалення. Тобто розвиток конструктивного мислення за період молодшого шкільного віку переводить свідомість учня на більш високий рівень, він фіксує, помічає, береться за розв'язання більшої кількості і складніших задач (тобто хоче, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність цього), що веде до більш чи менш усвідомленого прагнення напрацювати цей інструмент для розв'язування актуальних задач. Разом з тим, застосування його не завжди спрямоване на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу школяра, в залежності від різного роду моральних регуляторів, що є системоутворюючим в особистості учня.

Є поняття творчості в широкому розумінні цього слова і у вузькому його розумінні. В широкому розумінні – це творчість природи, Всесвіту. У вузькому розумінні – це творчість людини. Творчою діяльністю людини прийнято вважати таку діяльність, результат якої характеризується об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю. Процес творчої діяльності можна розглядати як процес розв'язування творчих задач, а отже розглянемо структуру цього процесу.

Творчий процес, строго кажучи, починається із формулювання умови задачі. Зміст умови задачі залежить від досвіду тієї людини, яка її формулює. Адже кожен у залежності від своїх знань і вмінь, а також здібностей, по своєму бачить особливості протиріччя, яке треба усунути, і по своєму формулює вихідні умови задачі, її вимоги.

Однак трапляється значно частіше, коли людина отримує готову умову задачі. І вона починає вивчати цю умову, щоб зрозуміти її. Зрозуміти умову задачі – означає переформулювати її на свою мову, на свій лад, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови. Розуміння умови задачі передбачає співвіднесення цих умов, вимог з тим досвідом, який є у розв'язуючого задачу, а він у всіх різний. Тому не дивно, що різні люди можуть по різному зрозуміти, по різному переформулювати для себе одну і ту ж задачу, тим більше, що на цей процес впливає і мотиваційна сфера людини, а мотиви діяльності людини можуть бути найрізноманітнішими.

При створенні задуму реалізуються вже відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, у природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом, можна прийти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні – коли новий об'єкт створюється шляхом з'єднання, роз'єднання, зміни параметрів об'єктів, на реконструюванні – перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями.

На етапі формування задуму актуалізується інформація з попереднього досвіду людини, яка розв'язує задачу; з актуалізованих образів, понять вибираються ті, що найбільшою мірою відповідають вимогам задачі. Потім ці образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх властивостей вимогам задачі. Трансформація актуалізованого досвіду може характеризуватись діями, спрямованими на пошук аналогів, на комбінаторні перетворення, на реконструювання (пошук антипода).

Коли задум створено, здійснюється його перевірка шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту щодо співставлення задуму з вимогами задачі. При цьому слід враховувати, що виділяються етапи творчого процесу - умовно, оскільки в реальності, в часі деякі з них можуть бути тісно поєднані, здійснюватись одночасно, оскільки мислення – явище складне, багатопланове.

А отже, розглянемо, які прояви мисленнєвої діяльності особистості слід вважати критеріями її психологічної готовності до розв'язування творчих задач.

Рівень розвитку психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач може бути встановлений зокрема за рівнем творчоскості задач, доступних для розв'язування даною людиною:

– Робота над задачею полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми.

– Здійснюється самостійна розробка задуму розв'язання задачі.

– Здійснюється самостійне формулювання умови задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.

– Здійснюється самостійна постановка проблеми, формулюється умова задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.

Тобто вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми, до самостійної постановки проблеми.

Є актуальним також такий критерій готовності до розв'язування творчих задач як новизна продукту діяльності людини.

Рівні новизни:

1. Суб'єктивна новизна (відкриття учнем для себе у процесі творчої взаємодії із навколишнім світом уже відомих закономірностей його побудови та розвитку).

2. Об'єктивна новизна (наукова новизна робіт по лінії наукових товариств, інших творчих об'єднань, в т.ч. на рівні авторських свідоцтв).

3. Оригінальність (специфічне відображення особистості в продукті його діяльності).

Отже, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від суб'єктивної новизни продукту її діяльності до об'єктивної.

Не менш значущою для успішності творчої діяльності людини є досконалість її творчого інструментарію: системи прийомів, методів, тактик, стратегій творчого пошуку. При цьому важливим є рівень системної організації творчого інструментарію особистості:

Людина застосовує певні прийоми й способи творчості з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.

Людина володіє засобами творчості, які необхідні для виконання творчих завдань.

Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування творчої задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

З метою формування психологічної готовності учня до розв'язування творчих технічних задач можуть бути реалізовані такі заняття.

При розробці методичних засобів діагностики і розвитку перцептивно-мисленнєвих стратегій при розв'язуванні учнями творчих технічних задач ми виходили з концепції технічної обдарованості, розробленої В. О. Моляко. Відповідно до даної концепції, показниками прояву технічної обдарованості є: інтерес до техніки, творчий конструкторський розум, технічна винахідливість,

вміння використовувати логічні принципи, схильність до накопичення технічних знань, вміння кодувати технічні образи і поняття.

Учням пропонуються в ролі експериментальних задач винахідницькі задачі побутового змісту, для розв'язування яких в учнів є прогностично необхідна інформація.

Використовувати винахідницькі задачі з цією метою доцільно також тому, що процес їх розв'язування відповідає всім етапам творчої діяльності винахідника, конструктора, і, що дуже важливо, орієнтує учнів на пошук єдиного варіанта розв'язку, який є максимально оптимальним і в найбільшій мірі відповідає умовам наявної задачі.

На відміну від творчих завдань, умови яких передбачають багатоваріантні розв'язки, як, наприклад, задачі на вільне конструювання, де учень має створити якийсь об'єкт із ряду заданих об'єктів (тобто умови сформульовані не чітко, не жорстоко), робота над винахідницькими задачами сприяє фокусуванню мислення строго відповідно заданим умовам. А саме здатність до швидкого продукування оптимальних розв'язків і складає основу технічної обдарованості.

Інструкція: “Постарайтесь розв'язати якомога більше задач. Не слід витрачати занадто багато часу на розв'язання однієї задачі: якщо виникають складності із розв'язуванням цієї задачі, переходьте до роботи над іншою. Розв'язки задач ілюструйте за допомогою креслень, схем”.

Результати розв'язування учнями завдань аналізуються за такими показниками прояву технічної обдарованості (фіксовані показники не є стандартизованими):

I. Творчий конструкторський розум, який проявляється через реалізацію стратегій розв'язування творчих технічних задач на різних етапах: вивчення умови задачі, побудови задуму, його матеріалізації.

Фіксовані показники:

– кількість адекватних задумів розв'язування задач, розроблених із застосуванням стратегій творчого пошуку за кожен такий задум нараховується 1 бал;

– кількість задумів, розроблених шляхом реконструювання, за кожен такий задум – 3 бали;

– кількість задумів, розроблених шляхом комбінування, за кожен такий задум – 2 бали;

– кількість задумів розроблених шляхом аналогізування, за кожен такий задум – 1 бал.

II. Технічна винахідливість, яка тісно пов'язана з конструкторським розумом. Технічна винахідливість – це висока інтенсивність реалізації стратегій на різних етапах розв'язування задачі (проявляється через високу швидкість: розуміння умов задачі, трансформування початкових умов у шукані умови, через швидкість висування нових ідей).

Фіксовані показники:

швидкість розв'язування задач: всі задачі розв'язано:

а) за півгодини – 5 балів, б) за годину – 2 бали;

кількість правильно розв'язаних задач: за кожен правильний розв'язок, виконаний в межах 1 години роботи над задачами – 1 бал.

III. Вміння використовувати логічні принципи (здатність реально оцінювати структурно-функціональні особливості об'єктів, знаходити оптимальний розв'язок задачі).

Фіксовані показники:

Загальна кількість оптимальних розв'язків задач, за кожен оптимальний розв'язок – 1 бал.

За кожне неадекватне використання (оцінку структурно-функціональних особливостей) об'єктів конструювання “мінус” 1 бал.

IV. Схильність до накопичення технічних знань. Проявляється в акумулюванні великої кількості образів, символів, понять, ідей, які певним чином поєднані в системі знань, практичного досвіду діяльності.

Фіксовані показники:

Кількість розв'язків, створених шляхом поєднання віддалених аналогів, за кожен оптимальний розв'язок – 1 бал.

V. Вміння кодувати технічні образи і поняття (“шифрувальні якості”) за допомогою креслень, схем, ескізів.

Фіксовані показники:

Кількість адекватних розв'язків, виконаних з оптимальним використанням схем, ескізів, за кожен такий розв'язок – 2 бали.

Кількість адекватних розв'язків, виконаних з використанням схем, ескізів – 1 бал.

Враховуючи, що стратегія взагалі – це унікальна психологічна програма діяльності, система організації творчості, процесу розв'язування даної задачі, яка визначається наявними зовнішніми (соціально-екологічними) і внутрішніми (особистісними) умовами (В. О. Моляко), стратегію певною мірою можна проілюструвати знайком “Тайцзи” (коло, розділене плавною кривою на дві “рибки”). Одна “рибка” – це “те, що є”, те, що задано. Друга “рибка” – це те, що треба знайти, це той трансформований стратегією зовнішній і внутрішній потенціал, який може бути задіяний з метою розв'язування задачі, задля того, щоб добудувати цю наявну конструкцію (першу “рибку”), так, щоб отримати цілісну структуру – круг. Сконструювавши “першу рибку”, яка охоплює самі задані умови задачі і обставини, за яких вони реалізовуватимуться, знаходимо шукані умови задачі, тобто вимоги до створення задуму розв'язування задачі – “другої рибки”.

А оскільки обставини розв'язування будь-якої задачі, строго кажучи, весь час змінюються, то стратегія є унікальним явищем, що відповідає суто заданим умовам. Взагалі стратегію можна визначити як програму розв'язування даною істотою наявної задачі “тут і зараз”.

Розглянемо приклади розв'язування учнями евристичних задач.

Так, при розв'язуванні задачі “Придумати пристрій, що дозволяє ліквідувати ручну працю при скиданні снігу з покрівель високих будинків” деякі діти не повністю враховують особливості розглядуваної технічної ситуації. Наприклад, дитина може відповісти, що “просто треба будувати покрівлі будинків таким чином, щоб між площинами утворювався гострий кут – з такої покрівлі сніг буде сам з'їжджати, досить шифер зробити гладеньким”.

Наступний блок розв'язків будується на тому, що покрівля має бути двобічною. Щоб прибирати сніг з покрівлі, треба “шифер класти металевий і під шифером встановити вібруючий механізм”. Розвивається ідея використання вібрації, пропонується конструкція, функціонування якої примусить сніг «сповзати на землю” і яка складається з мотора, кривошипношатунного механізму і пружини. Як варіант реалізації цієї ж ідеї замість пружин – телескопічне підймання частин покрівлі. Використовуючи принцип пошуку аналогів, діти пропонують “на покрівлю поставити “двірник” від автомобіля” або довгий скребок типу тенісної сітки, який переміщується по ній за допомогою електродвигуна і блоків. У деяких конструкціях з цією метою використовується струмінь повітря. Багато хто з дітей вважає, що можна було б під покрівлею на горищі встановити підігрівач.

А один юний винахідник запропонував два варіанти розв'язування цієї задачі; в першому варіанті використовується “дарова енергія вітру для здування, розплавлення, змітання снігу (“двірник” для покрівлі з вітроприводом)” ; у другій конструкціях – енергія снігу. Вона складається із важкого очищувача, підпружинної стулки для затримки снігу, чашки для снігу. Принцип роботи конструкції полягає в такому: у вихідному положенні чашка повернута, сніг на неї не потрапляє, крім того, вона закріплена. Якщо снігу на покрівлі дуже багато, треба відпустити чашку, очищувач зсуває сніг до краю, повертає стулку, сніг падає на чашку і повертає пристрій у вихідне положення.

Може бути й такий оригінальний розв'язок задачі: в покрівлю вмонтовані транспортні стрічки, що повністю узгоджується з тією інформацією, яка стала основою для формулювання цього завдання. Вона опублікована в журналі “Изобретатель и рационализатор” під рубрикою “Інформація БЛІЦ”: “працюють транспортні стрічки, вмонтовані в товщу похилої покрівлі”. Розв'язування цієї задачі, справді ускладнюється, якщо взяти до уваги, що дах може мати різну форму: плоску або похилу. В даному разі близький аналог знайти важко, тому учень змушений комбінувати шукану конструкцію з більш елементарних деталей.

Пропонуємо й таку задачу: “Сконструювати машину для збирання опалого листя”. Найпоширеніша пропозиція: в складі шуканого пристрою використати принцип дуже потужного пилососа. Мають місце розв'язки іншого характеру: наприклад: “Для збирання опалого листя необхідний двигун внутрішнього згоряння. На вал маховика за допомогою ланцюгової передачі насаджується ще один вал, на який монтується гнучка пластина з металевими голками”. В ролі шуканих пристосувань пропонується також використати “ковш із граблями, які рухаються вперед-назад, закидаючи листя в ковш; ковш з валом, на якому - шипи, як у граблів. Це пристосування можна з'єднати з будь-яким стандартним трактором”.

Оптимальний розв'язок даної задачі являє собою зразок малогабаритної техніки: конструкція створена шляхом функціонального комбінування: поєднані функції щіток і компресора.

Задача наступна полягає в такому: “Замерзають залізничні стрілки. Сніг потрапляє між рухомими частинами, змерзається, і стрілка перестає працювати. Як розв'язати цю проблему?” Ідея використання нагрівання розвивається у та-

кій конструкції: “Всередині коліс на стрілці буде її розігрівати, і стрілка після цього працюватиме. На спіраль насаджуються фарфорові чашечки для ізоляції”.

Розв'язок може бути орієнтований на більш повне вивчення умови задачі: “Щоб стрілки не замерзли від розталого снігу, слід не допускати, щоб він танув, тому на місці встановлення стрілок треба установити гідрообдув. А якщо усунути замерзлий сніг, треба встановити під стрілкою підігрівач”.

Ще один блок задумів складають розв'язки задачі, що ґрунтуються на використанні певної речовини з метою нейтралізації наявних несприятливих впливів середовища. Ці задуми можуть мати фантастичний характер, наприклад: “Сніг – це вода. Отже, треба засипати таку речовину, при взаємодії з якою вода перетворюється в пару”. Можуть бути запропоновані й розв'язки, які застосовуються в реальному житті: між рухомими частинами покласти поролон, насичений машинним маслом. Поролон перешкоджатиме доступу снігу в простір між рухливими частинами, водою він не змочується. Легко стискається і розжимається. Просто і надійно”.

Даний розвиток було розроблено шляхом функціонального комбінування: поєднання функцій поролону і масла.

З метою розвитку в учнів перцептивно-мисленневих стратегій можуть бути реалізовані наступні заняття.

Заняття №1 «Канцелярський конструктор»

Мета заняття. Розвиток творчого технічного мислення, здібностей до комбінаторної творчості. створення умов для проявів творчої технічної обдарованості.

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

Учасники заняття отримують текст завдання і приступають до його виконання.

Всі конструкції, які вони створюють по ходу розв'язування задачі, фіксуються ними у вигляді ескізів.

Підсумки розв'язування задачі аналізуються за такими показниками:

Загальна кількість запропонованих варіантів розв'язування.

Кількість задумів технічного і нетехнічного змісту по сферах спрямованості комбінування:

а) механізми і машини (напр. станки, двигуни, редуктори та ін.);

б) побут:

- ручні знаряддя праці;
- інші предмети сфери побуту;

в) іграшки:

- технічні;
- нетехнічні;

3. Кількість конструкцій, створених за принципом:

- комбінування структур;
- комбінування функцій;

- структурно-функціонального комбінування.

4. Частота застосування кожної з тактик при розробці задуму:

- збільшення;
- зменшення;
- переорієнтації в просторі;
- попарне з'єднання;
- множинне з'єднання;
- перестановка;
- множинне роз'єднання;
- попарне роз'єднання.

5. Кількість варіантів, створених за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків (комбінацій структур чи функцій), тобто коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок.

6. Кількість оригінальних конструкцій (технічно значимі і рідко пропонуються іншими учасниками).

Конструкції при цьому можуть створюватись шляхом структурного комбінування, оскільки здійснюється оперування структурними властивостями елементів конструктора.

Наприклад, із шести кнопок – квітка на папері, танк (комбінуються структурні властивості кнопок, шпильок, гумки); план-схема садиби (лист паперу – город, гумка – будинок, олівець – огорожа).

Може мати місце тенденція, коли наявна конструкція складає основу наступних конструкцій. Так, сконструювавши спочатку циркуль (два олівці з'єднуються гнучким дротом, у вершині – гумка) на базі цієї конструкції шляхом структурного комбінування може бути створена гойдалка: два структурних блоки, аналогічні попередньому «циркулю», з'єднуються між собою ланцюгом із скріпок. Тобто має місце створення конструкцій за принципом комбінування нарощуваних структурних блоків, коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок.

Необхідною умовою функціонального комбінування є аналіз функціональних властивостей елементів комбінування. При цьому функціональні властивості є об'єктами-орієнтирами в процесі формування задуму. Наприклад, розв'язуючий задачу конструює трансформатор: «Скручуємо в спіраль гнучкий дріт, просуваємо вздовж нього шпильки. Тепер магніт... Леза звичайно виявляються намагніченими, тим більше хороша сталь... З нього можна зробити магніт».

Структурно-функціональне комбінування при розв'язуванні задач на вільне конструювання передбачає співвіднесення і структурних, і функціональних властивостей об'єктів. В результаті створюються корисні вироби, їх можна в тій чи іншій мірі використати в побуті.

Наприклад, в ролі футляра для маленьких свердл можна використати гумку, розрізану вздовж; гнучкий дріт, шпильки і розігнуті скріпки утворюють сушарню для фотоплівки чи просто вішалку; з леза і олівця може вийти скребок для очищення стінок акваріуму; підвіска для паяльника конструюється із олів-

ців і розігнутих скріпок; драбинка для дрібних домашніх тварин (папуг, морських свинок, хом'яків) з гумки, скріпок, олівців.

Заняття №2 «Геометричний конструктор».

Інструкція. Сконструуйте що-небудь із конструктора, до складу якого входять: 1 червоний квадрат, 3 синіх трикутники, 5 зелених кругів.

Це завдання у вигляді тексту отримує кожен учасник заняття. Розв'язування цієї задачі, як правило, проходить у два етапи:

I етап – вивчення властивостей наявних об'єктів у процесі їх перестановки, переорієнтації в просторі, з'єднання і роз'єднання, формування блоків із наявних елементів. Знайдення в групі елементів образу-орієнтира відповідного аналога веде до переформулювання задачі і спрямованості комбінаторних дій на створення задумів згідно знайденим об'єктам-орієнтирам, тобто перехід до II-го етапу.

II етап – створення задумів і втілення їх в конструкціях наявних елементів (їх блоків).

Фіксовані показники.

I. Загальна кількість запропонованих варіантів.

II. Частота застосування кожної з тактик при розробці задуму:

- збільшення;
- зменшення;
- переорієнтація в просторі;
- попарне з'єднання;
- множинне з'єднання;
- перестановки.

III. Кількість варіантів, створених за принципом комбінування нарощуваних блоків, тобто, коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок.

IV. Кількість оригінальних конструкцій.

Завдання № 1 і завдання № 2 схожі між собою в тому, що задають комбінаторний характер діяльності, дозволяють створити практично необмежену кількість конструкцій. Відрізняються вони між собою тим, що задача № 1 передбачає роботу не тільки із структурними властивостями об'єктів, а також і з функціональними, що є важливим для діагностики творчої технічної обдарованості. Крім того, задача № 2 фіксує тенденцію прагнення в будь-яку діяльність вносити елементи творчості, раціоналізації. Рівень розвитку цієї тенденції характеризується тим, наскільки швидко розв'язуючий задачу переформулює вихідні умови задачі в шукані: «сконструювати щось корисне з наявних об'єктів».

Заняття №3. Тема: Розв'язування творчих задач шляхом реконструювання.

Мета: Ознайомлення учасників заняття із сутністю проявів стратегії реконструювання, з методом колективної творчості «Нарада піратів».

Стратегія реконструювання, як показали дослідження, є малопоширеною у професійних спеціалістів і в той же час найбільш творчою. Адже її реалізація дозволяє знаходити незвичайні, оригінальні, ефективні розв'язки проблем.

В основі стратегії реконструювання як тенденції до переважання в розумовій поведінці суб'єкта реконструюючих дій лежать особливості реконструюючого розуму. Реконструюючий розум – це розум критичний, антагоністичний, опозиційний щодо вже існуючих конструкцій.

Термін «реконструкція» має два основні значення: 1) корінна перебудова, здійснена за новими принципами; 2) відновлення чогось за наявними залишками чи описами. В нашій роботі термін «реконструювання» використовується в першому значенні, тобто як перебудова за новими принципами створеного об'єкта.

До реконструюючих дій можна віднести такі прийоми, як прийом попередньої антидії, прийом «заздалегідь підкладеної подушки», а також прийом «навпаки» і прийом «перетворити шкоду в користь», які вже за своїми назвами свідчать про їх приналежність до стратегії реконструювання.

До стратегії реконструювання можна віднести зокрема такі прийоми, що реалізуються при розв'язуванні творчих технічних задач.

Прийом асиметрії: а) перейти від прямолінійних частин до криволінійних, від плоских поверхонь до сферичних; від частин, виконаних у вигляді куба, чи паралелепіпеда, до кулеподібних конструкцій; б) перейти від прямолінійного руху до обертового.

Прийом динамічності: а) характеристики об'єкта (чи зовнішнього середовища) повинні змінюватись так, щоб вони були оптимальними на кожному етапі роботи; б) розділити об'єкт на частини, здатні переміщатись одна відносно одної; в) якщо об'єкт в цілому нерухомий, зробити його рухомим.

Прийом періодичної дії: перейти від неперервної дії до періодичної.

Можна запропонувати учасникам заняття розв'язати таку творчу задачу шляхом використання реконструюючих дій.

Задача. Як можна призупинити подальший розвиток тріщини, що утворилась у пластинці плексигласу?

Відповідь. Просвердливши невеликий отвір в кінці тріщини.

При розв'язуванні даної задачі учасниками заняття можуть бути реалізовані такі методи реалізації творчого мислення: метод раптових заборон і метод ситуативної драматизації. Саме ці методи позитивно стимулюють прояви стратегії реконструювання при розв'язуванні творчих задач.

Метод раптових заборон полягає в тому, що розв'язуючим задачу на якомусь етапі розв'язування забороняється використовувати при побудові задуму ті чи інші елементи. Цінність цього методу полягає в тому, що він дозволяє зруйнувати штампи мисленнєвої діяльності.

Метод ситуативної драматизації передбачає в залежності від конкретного дослідницького задуму і особливостей протікання самого процесу розв'язування даної задачі введення додаткових умов, що змінюють хід розв'язування. Це можуть бути так звані запитання-перешкоди, які задає ведучий заняття, різного роду несподівані і непередбачувані звичайною процедурою розв'язування вимоги.

З метою колективного розв'язання творчої задачі шляхом реконструювання може бути реалізована «Корабельна нарада».

«Нарада піратів» (корабельна нарада).

Уявімо, що піратський корабель зазнав аварії, і команда потрапила на незнайомий берег, опиняється в проблемній ситуації. Капітан приймає рішення скликати нараду команди, щоб в умовах дефіциту часу та інформації знайти ефективне рішення.

Як відбувається нарада піратів? Кожен член команди має обов'язково виступити. Навіть якщо хтось не готовий запропонувати щось суттєве, він може висловити пропозицію гумористичного характеру, дотепно оцінити ситуацію тощо. Чітко по черзі виступають: юнга, матроси, боцман, офіцери, капітан. Тільки капітан має право ставити запитання і стимулювати ідеї. У процесі обговорення забороняється критикувати висловлювання. Якщо обговорення проходить мляво, капітан може перервати його жартом, доцільним додатковим запитанням.

Цей метод можна використовувати для оперативного пошуку нових ідей при розв'язуванні різних проблемних ситуацій.

У нараді можуть брати участь не більше десяти чоловік. Бажано, щоб учасники були знайомі один з одним. Добре, якщо нарадою керує той, хто користується серед учасників групи найбільшим авторитетом.

Після того, як керівник оголосив тему обговорення і почерговість виступів, учасники по черзі висловлюють пропозиції. Заслухавши деяку кількість ідей, керівник може запропонувати нове запитання з метою розвитку однієї з раніше висловлених ідей. На цьому етапі розв'язування задачі критика заборонена.

На наступному етапі розв'язування задачі проводиться критичне обговорення відібраних керівником ідей. Допускається критика і в формі жарту, але в той же час забороняється захищати пропозиції. Керівник підводить підсумки критичного обговорення.

На третьому етапі розв'язування задачі критика заборонена, дозволяються лише висловлювання, спрямовані лише на захист і розвиток обговорюваної пропозиції.

До числа критеріїв прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій в творчій технічній діяльності учнів можна віднести:

- 1) кількість конструкцій, створених за принципом:
 - а) структурного,
 - б) функціонального,
 - в) структурно-функціонального конструювання;
- 2) загальну кількість запропонованих варіантів розв'язування задачі;
- 3) частоту застосування прийомів конструювання при розробці задуму;
- 4) кількість задумів раціоналізаторського характеру;
- 5) кількість оригінальних конструкцій;
- 6) кількість варіантів розв'язування задачі, створених за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків;
- 7) вміння знаходити нові функції наявних об'єктів;
- 8) вміння синтезувати віддалені аналоги;
- 9) вміння видозмінювати наявні структури і функції з метою створення шуканих структур і функцій;
- 10) вміння знаходити оптимальний варіант розв'язку.

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Шепельова М. В.)

Художню діяльність ми розглядаємо у широкому сенсі, як самостійну естетичну творчість у сфері мистецтва та літератури [9], що включає як сам процес творчості, так і сприймання його продуктів глядачем [5]. Тому психологічна готовність до художньої діяльності також передбачає сформованість психологічних передумов як самого процесу творчості, так і сприймання його продуктів глядачем.

До специфічних особливостей художньої діяльності належать:

- 1) наявність спеціальних здібностей;
- 2) синкретизм (інтегративність, цілісність);
- 3) особистісний тип відображення;
- 4) свобода вибору цілі;
- 5) високий ступінь ризику невдачі [9].

У художній діяльності можна виокремити такі її складові:

- пізнавальна діяльність, в результаті якої художник відображає об'єктивну дійсність, пізнає взаємозв'язки між особистістю, суспільством та природою в кожному конкретну історичну епоху;

- перетворювальна діяльність, в ході якої художник перетворює у створеному ним образі природний матеріал (фарби, форми, звуки), а також матеріал життя людини та суспільства через його трансформацію у різних сюжетно-композиційних відношеннях (сюди ж включається виховна діяльність як аспект перетворювальної діяльності, що проявляється у намаганні художника впливати на духовний світ реципієнтів через власні твори);

- оцінювальна (ціннісно-орієнтувальна) діяльність, коли художник виражає своє ціннісне ставлення до світу, відображаючи явища дійсності крізь призму власних інтересів, потреб, смаків, ідеалів;

- комунікативна діяльність, що є засобом прямого або опосередкованого спілкування художника з реципієнтом свого твору через знакову, семіотичну систему [9].

Як показано, зокрема, у дослідженні О. В. Завгородньої, художньо обдарованій молоді у процесі навчання потрібна психологічна підтримка, спрямована на отримання нею безпосереднього досвіду відкритого вільного самовираження та зворотного зв'язку в діалозі з високопрофесійним наставником, викладачем, вчителем, на усвідомлення нею себе особистістю, що має індивідуальний шлях розвитку, осмислення власних індивідуальних особливостей [2].

За результатами дослідження проявів перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності нами визначено наступні **показники здатності студентів до художньої діяльності**:

- Прояви перцептивно-мисленневих стратегій (аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування особистості митця у художньому творі);

- Домінуючі художні орієнтації в живописі («емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслове навантаження художнього твору»);

- Показники творчої спрямованості особистості.

Реалізація розробленої програми підтримки здатності студентів до художньої діяльності передбачає **чотири етапи**:

1. Діагностика за показниками здатності до художньої діяльності.

2. Аналіз середніх значень та факторних навантажень досліджуваних показників.

3. Просвітницька робота, яка включає обговорення зі студентами (абітурієнтами) результатів дослідження, особливостей художньої діяльності та необхідних психологічних передумов її ефективності.

4. Виконання студентами індивідуальних творчих завдань, спрямованих на усвідомлення та розвиток перцептивно-мисленнєвих стратегій, художніх орієнтацій в живописі та творчої спрямованості особистості студентів.

I етап – діагностика здатності студентів до художньої діяльності за названими вище показниками здійснюється із застосуванням таких методик:

Методика 1. Авторський опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису», що є адаптованим варіантом розробленого та апробованого раніше опитувальника «Оцінка художності картини» [6] і дозволяє визначити, на які прояви перцептивно-мисленнєвої стратегії в живописі досліджувані орієнтуються більшою мірою, а також дозволяє оцінити домінуючі художні орієнтації досліджуваних у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслове навантаження художнього твору».

Інструкція для досліджуваних

Перед вами перелік характеристик, які свідчать про художню цінність картини. Уявіть себе художником і спробуйте оцінити, яким з них Ви надавали б найбільше значення при написанні картини, а яким – найменше. Для початку оберіть з цього списку 4 найважливіших, на Ваш погляд, якості й оцініть кожна з них у 5 балів, наступні за важливістю 4 якості – 4 бали, ще менш важливі 4 якості – 3 бали, ще менш важливі – 2 бали, і найнезначніші 4 якості – 1 бал кожна.

Характеристики для оцінки

1. Настрій, який виражає картина.
2. Зовнішня привабливість картини.
3. Незвичайний, оригінальний сюжет.
4. Багатозначність художнього образу.
5. Розкриття художнім образом абстрактного поняття чи ідеї.
6. Цілісність композиції.
7. Здатність викликати здивування.
8. Приємність, гармонійність кольорової гами.
9. Реалістичність зображення.
10. Незвичність поєднання зображених об'єктів.

11. Поєднання в художньому образі протилежних по суті об'єктів/явищ.
12. Наявність кольорових контрастів.
13. Здатність викликати переживання.
14. Передбачення сюжетом наявності передісторії і розвитку подій у майбутньому.
15. Об'ємність зображення.
16. Здатність викликати зацікавленість (що було до цього і як будуть розвиватися події далі).
17. Створення ефекту залученості (відчуття глядачем себе учасником подій).
18. Здатність викликати у глядача певні спогади.
19. Наявність свого неповторного стилю зображення.
20. Наявність у картині глибокої думки, ідеї, яка виходить за межі безпосередньо зображеного на картині.

Результати оцінюються таким чином:

I. Домінуючі перцептивно-мисленнєві стратегії:

аналогізування: 1, 4, 5, 9, 15

комбінування: 6, 8

реконструювання: 3, 10, 11, 12, 14

демонстрування: 2, 7, 13, 16, 17, 18, 19, 20

II. Домінуючі художні орієнтації в живописі

емоційне навантаження художнього твору: 1, 7, 13, 16, 17, 18

техніка зображення: 2, 6, 8, 9, 12, 15

творчий підхід художника: 3, 10, 11, 19

сміслові навантаження художнього твору: 4, 5, 14, 20

Підраховується окремо сума балів за домінуючими перцептивно-мисленнєвими стратегіями та за домінуючими художніми орієнтаціями у живописі.

Методика 2. Опитувальник особистісних творчих характеристик Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [12] для визначення творчої спрямованості особистості студентів, який дозволяє визначити наступні показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву. Схильність до ризику має такі прояви: конструктивне сприйняття критики, припущення можливості невдачі; намагання висувати припущення; діяти у неструктурованих умовах; захищати власні цілі. Складність (комплексність) проявляється в пошуку багатьох альтернатив; баченні різниці між тим, що є, і тим, що могло б бути; прагненні привести в порядок непорядковане; аналізувати складні проблеми, сумніватися в єдиному вірному рішенні. Проявами допитливості є гра ідеями, пошук виходу з невизначених ситуацій, цікавість до загадок, головоломок; роздуми над прихованим сенсом явищ. Уява проявляється у здатності до візуалізації, довірі до інтуїції [12, с.12].

II етап – аналіз середніх значень та факторних навантажень досліджуваних показників передбачає розрахунок середніх значень показників, факторних навантажень та визначення системоутворювальних факторів прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій, художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису і показників творчої спрямованості особистості у досліджуваних. Для

визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [1]. За допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему.

При необхідності простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище, шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень [див. напр. 3, 4, 10].

Визначення системоутворювальних факторів прояву перцептивно-мисленневих стратегій, художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису та показників творчої спрямованості особистості у групі студентів може застосовуватися як метод оптимізації роботи викладача зі студентами, а побудова ієрархії системоутворювальних факторів дає можливість враховувати їх послідовність у функціонуванні перцептивно-мисленневого процесу досліджуваних і може розглядатися як показник сформованості перцептивно-мисленневої стратегії.

Отже, у діагностиці та розвитку здатності студентів до художньої діяльності необхідно звертати увагу саме на системоутворювальні показники, вдосконалення яких дозволить більш ефективно підвищити її рівень.

III етап – просвітницька робота полягає в обговоренні зі студентами (абітурієнтами) результатів дослідження особливостей художньої діяльності та необхідних психологічних передумов її ефективності (для підготовки див. [5; 6; 7; 8 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 9; 11; 12; 12]).

Орієнтовний план обговорення:

1. Визначення стратегії, її основні функції, види.
2. Визначення та характеристика перцептивно-мисленневої стратегії.
3. Характеристики перцептивно-мисленневих стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування особистості митця у художньому творі.
4. Прояви перцептивно-мисленневих стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування у художній діяльності.
5. Показники здатності до художньої діяльності.

IV етап – виконання студентами індивідуальних творчих завдань, спрямованих на розвиток перцептивно-мисленневих стратегій, художніх орієнтацій в живописі та творчої спрямованості особистості. Для виконання цих завдань студентам пропонуються ті перцептивно-мисленневі стратегії творчої діяльності, домінуючі художні орієнтації у живописі та творчі характеристики особистості, які за здійсненими на попередньому етапі розрахунками факторних навантажень, мають найбільшу факторну вагу, тобто є системоутворювальними.

Завдання формулюються таким чином:

1. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленневої стратегії аналогізування за її основними проявами.

2. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленнєвої стратегії комбінування за її основними проявами.

3. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленнєвої стратегії реконструювання за її основними проявами.

4. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленнєвої стратегії демонстрування особистості митця у художньому творі за її основними проявами.

5. Обрати три репродукції картини одного художника та на основі аналізу проявів застосування перцептивно-мисленнєвих стратегій аналізування, комбінування, реконструювання та демонстрування визначити провідну стратегію творчої діяльності, яку застосовує художник для написання своїх картин.

6. Написати п'ять різних картин на задану тему, використовуючи спочатку по черзі перцептивно-мисленнєві стратегії аналізування, комбінування, реконструювання та демонстрування, а потім всі в комплексі з подальшим самоаналізом і обговоренням у групі (мікрогрупі). Це завдання спрямоване на розвиток та усвідомлення власного індивідуального стилю художньої діяльності.

7. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на емоційне навантаження твору та описати особливості її прояву.

8. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на техніку зображення та описати особливості її прояву.

9. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на творчий підхід та описати особливості її прояву.

10. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на смислове навантаження твору та описати особливості її прояву.

11. Написати п'ять власних картин із застосуванням художньої орієнтації на емоційне навантаження твору, техніку зображення, творчий підхід та смислове навантаження твору спочатку по черзі, а потім всі в комплексі з подальшим самоаналізом і обговоренням у групі (мікрогрупі). Це завдання спрямоване на розвиток та усвідомлення студентами власної домінуючої художньої орієнтації в живописі.

12. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється схильність до ризику, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

13. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється допитливість, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

14. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється складність, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

15. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється уява, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

16. Написати п'ять власних картин, у яких найбільш виразно проявляються схильність до ризику, складність, допитливість та уява спочатку по черзі, а потім всі в комплексі. Завдання спрямоване на усвідомлення та розвиток власних творчих характеристик особистості студентів.

Після виконання студентами індивідуальних творчих завдань передбачається їх подальше обговорення у групі (мікрогрупі) під професійним супроводом викладача.

Для підведення підсумків і побудови майбутньої власної траєкторії розвитку здатності до художньої діяльності кожного студента можна провести *V етап* – повторну діагностику здатності студентів до художньої діяльності за запропонованими показниками аналогічно першому етапу.

Висновки. Одержані результати дослідження проявів перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності студентів можуть стати основою для обґрунтування психологічної підготовки та психологічного супроводу студентів образотворчих спеціальностей шляхом включення до навчального плану таких дисциплін, як «Психологія творчості», «Психологія сприймання», «Психологія художньої діяльності» тощо. Розроблені методичні матеріали діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності можуть бути корисні для студентів образотворчих спеціальностей, викладачів закладів вищої освіти мистецького спрямування, керівників гуртків образотворчого мистецтва та інших зацікавлених.

Подяки. За постійну стимуляцію творчого пошуку висловлюємо щирю вдячність завідувачу лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсному члену НАПН України, доктору психологічних наук, професору *В. О. Моляко*; за наукове редагування рукопису, обговорення теоретичних положень та результатів дослідження, викладених у цьому розділі: доценту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидату психологічних наук, доценту *Л. І. Подшивайловій*, кандидату фізико-математичних наук *М. М. Подшивайлову*; за підтримку на етапі організації та проведення емпіричного дослідження: доценту Житомирського державного університету імені І. Франка, кандидату психологічних наук, доценту *В. В. Кириченку*; доценту Житомирського державного університету імені І. Франка, кандидату психологічних наук, доценту *О. В. Мазяру*; старшому науковому співробітнику Інституту обдарованої дитини НАПН України, кандидату психологічних наук *Ф. М. Подшивайлову*, старшому викладачу Національного університету біоресурсів і природокористування України, кандидату психологічних наук *Л. В. Березовій*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.
2. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект : монографія. / О. В. Завгородня. – К. : Наукова думка, 2007. – 204 с.
3. Кияшко Д. Ю. Структурно-функциональная модель психологических условий преодоления страхов в юношеском возрасте / Д. Ю. Кияшко // «Право. Экономика.

- Психология». Научно-практический журнал ВГУ имени П. М. Машерова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – № 2(7). – С. 83-90
4. Кокарева М. В. Особливості емоційної сфери в юнацькому віці / М. В. Кокарева // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / [Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім.Бориса Грінченка](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_-Випуск_1); [Московський гуманітарний педагогічний інститут](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_-Випуск_1). – Випуск 1. – К., М., 2009. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_-Випуск_1
 5. Кокарева М. В. Психологічні особливості сприймання студентами творів сучасного живопису : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Кокарева ; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 20 с.
 6. Кокарева М. В. Психологічні особливості сприймання студентами творів сучасного живопису : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Кокарева; К., 2013. – 222 с.
 7. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопр. Психологии. – 2000. – №5. – С. 136-141.
 8. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2008. – С. 7–53.
 9. Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эговес, 2008. – 72 с.
 10. Подшивайлова А. М. Манипулятивное воздействие в политическом дискурсе // А. М. Подшивайлова. – К.: Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2013. – 431 с.
 11. Подшивайлова Л. И. Психологическое исследование проявлений перцептивно-мыслительных стратегий художника в произведении изобразительного искусства / Л. И. Подшивайлова, М. В. Кокарева // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2016. – Т XII. Психологія творчості. – Вип. 22. – С. 242-252.
 12. Подшивайлова Л. І. Перцептивно-мисленнева стратегія як властивість особистості / Л. І. Подшивайлова, М. В. Шепельова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2017. – Т XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 263-277.
 13. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ «ЕКОНОМІЧНО УСПІШНОЇ ЛЮДИНИ» ЯК КОНФІГУРАЦІЇ ЙОГО СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ (Москаленко В. В.)

Згідно з нашою концепцією, творче конструювання образу «економічно успішної людини» визначаються особливостями його структурних компонентів, системою їх взаємозв'язку і взаємовідносин а також взаємовідносин між компонентами і самою цілісністю структури. Саме тому наступним кроком нашого дослідження став аналіз взаємозв'язку між структурними компонентами образу «економічно успішної людини» і визначення на цій основі певних типів або стратегій творчого його конструювання.

Питання різних стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» тотожне питанню про наявність груп особистостей (студентів), які б вирізнялись за когнітивними, афективними та конативними компоне-

нтами цього образу. В певному сенсі, ми вже маємо, нехай в латентній і дещо розпорошеній формі, множину відповідей на питання про емпіричні типи стратегій. Наприклад, досить легко серед студентського загалу виокремити «жіночу» і «чоловічу» або ж «професійну» і «аматорську» стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини», об'єднавши у різні типи дані про статеві або навчально-фахові відмінності між досліджуваними. За такого «моно параметричного» підходу до типологізації ми заздалегідь визначаємо значимі типоутворючі параметри майбутньої типології, залишаючи відкритою відповідь на питання про обґрунтованість вибору самих параметрів. На відміну від «моно параметричного» підходу до побудови типології образу «економічно успішної людини», інший, «мультипараметричний» підхід передбачає, поперше, відносну незаангажованість дослідника стосовно обраних параметрів типологізації, а, по-друге, параметричну системність, багатовимірність. Реалізація мультипараметричного підходу дозволить віднайти серед студентської молоді групи, які б суттєво відрізнялися одна від одної за сумою економіко-психологічних параметрів, жоден з яких не мав би необґрунтованої попередньої переваги над іншими.

Отже, поставимо завдання на знаходження мультипараметричного типологічного рішення щодо образу «економічно успішної людини» студентської молоді, використовуючи для цього метод кластерного аналізу (автоматичної класифікації).

Кластерний аналіз, як відомо, це математична процедура багатовимірного аналізу, що дозволяє на основі великої кількості показників (як об'єктивних, так і суб'єктивних), що характеризують ряд об'єктів (у нашому випадку - досліджуваних), згрупувати їх в класи (кластери) таким чином, щоб об'єкти, які входять в один клас, були більш однорідними, схожими в порівнянні з об'єктами, що входять в інші класи.

Вибірка кластиризації була підготовлена шляхом зменшення кількості змінних на основі попередньо проведеного факторного аналізу всіх складових образу «економічно успішної людини». В результаті структуру змінних вибірки кластиризації склали компоненти образу «економічно успішної людини» (когнітивний, афективний, конативний), складові кожного з цих компонентів, фактори складових, що входять до компонентів (складові другого порядку, отримані внаслідок факторного аналізу) та індикативні параметри – змінні, які репрезентують фактори складових.

Кластерний аналіз проведено за допомогою пакету статистичних програм «STATISTICA – 6». У якості метода формування кластерів (об'єднання досліджуваних у класи) обрано метод повного об'єднання – «Complete Linkage», що мінімізує дисперсію усередині кластерів і максимізує дисперсію між ними. Для обчислення відстаней між об'єктами (досліджуваними) використана метрика квадрату евклідової відстані – «Squared Euclidean Distance». За критерій значущої кількості об'єктів, що входять в клас, обрано усталене їх число ($n=10$). Вибірка кластиризації виразно розподілилась на дві вибірки (2 класи або типи) із значущою кількістю об'єктів, що входять в клас. Для того, щоб описати отримані кла-

си, ми скористалися процедурою порівняння середніх значень параметрів (клас-терних центроїдів), за якими була проведена кластеризація.

За результатами порівняння двох класів досліджуваних можемо стверджувати, що вони відрізняються один від одного за параметрами, що пов'язані із конативним і когнітивним компонентами образу «економічно успішної людини». В параметрах, що відображають афективний компонент образу значущих відмінностей (за критерієм Крамера-Уелча) не виявлено.

Загалом, в «Клас 2» потрапили досліджувані (53,3% від загальної їх кількості) з більш високими оцінками по індикативним параметрам, порівняно з тими, хто потрапив у «Клас 1» (вони склали 46,7% від загальної кількості досліджуваних).

Для характеристики виявлених класів скористаємося даними про значущі відмінності між ними.

В «Клас 2» увійшли досліджувані з такими особливостями конативного компоненту образу «економічно успішної людини» як порівняно високі оцінки власної економічної успішності, уміння йти на розумний ризик, очікувань від економічного успіху, можливості впливати на інших людей, рівня уподобань стосовно витрачання грошей. Не буде перебільшенням твердження про те, що для представників «Класу 2» характерна виразна тенденція до більш високого, порівняно з представниками «Класу 1», рівня вираженості потреби в досягненнях.

До «Класу 2» увійшли також досліджувані, що мають порівняно високі оцінки за такими складовими когнітивного компоненту образу «економічну успішної людини» як: показники економічного успіху - диференційні економічні («Капітал, вкладений в прибутковий бізнес»), диференційні психологічні («Життя у внутрішній злагоді з собою та оточуючими») та інтегральні («Відсутність почуття нереалізованості, непотрібності»); уявлення про перешкоди досягненню економічного успіху, а саме – зовнішні особистісні перешкоди («Сімейні негаразди»); уявлення про наслідки економічного успіху, власне, про один із них - зміну якості/стандарту споживання («Модна модель машини, фірмовий одяг, тощо»).

Отже, «Клас 2» склали досліджувані, які досить чітко уявляють показники економічного успіху, зорієнтовані на перехід до більш високих стандартів матеріального споживання, очікують від здобуття успіху можливості впливати на інших людей та відпочинку і безтурботності, вбачають в сімейних негараздах суттєву перешкоду досягненню економічного успіху, досить високо оцінюють власну економічну успішність (швидше, її перспективи), сильно вмотивовані на досягнення, схильні до розумного ризику.

Враховуючи переважний внесок у специфічні ознаки «Класу 2» складових конативного компоненту образу «людини економічної», дамо коротку назву представникам цього класу – «економічні активісти-прагматики» і виокремимо особливий тип стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини», для них характерний – «стратегія економічного активізму-прагматизму».

У «Клас 1» увійшли досліджувані, які менш чітко уявляють показники економічного успіху, серед них менше зорієнтованих на перехід до стандартів матеріального споживання, менше тих, хто сподівається отримати від здобуття економічного успіху можливості впливати на інших людей, вони нижче оцінюють власну економічну успішність, слабше вмотивовані на досягнення, не так схильні до ризику. Дамо лаконічну назву представникам цього класу – «економічні спостерігачі» і визначимо тип стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини», для них характерний – «стратегія економічного споглядання».

Висновки

Дослідження стратегій творчого конструювання образу «економічно успішної людини» як конфігурації його структурних компонентів здійснювалось на основі аналізу взаємозв'язку між структурними компонентами образу «економічно успішної людини» і визначення на цій основі певних стратегій (типів) творчого його конструювання.

З метою визначення серед студентської молоді групи, які суттєво відрізняються одна від одної за сумою економіко-психологічних параметрів, тим самим демонструючи різні стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини», було застосовано процедуру кластерного аналізу, у вибірку якого увійшли всі змінні, якими було репрезентовано параметри структурних складових (когнітивний, афективний, конативний) образу «економічно успішної людини». В результаті кластеризації було виділено дві групи (класи, типи) студентів, які ми можемо кваліфікувати як різні стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини»

Більшість студентів склали групу (53,3% від загальної їх кількості) осіб, які досить чітко уявляють показники економічного успіху, зорієнтовані на перехід до більш високих стандартів матеріального споживання, очікують від здобуття успіху можливості впливати на інших людей та відпочинку і безтурботності, вбачають в сімейних негараздах суттєву перешкоду досягненню економічного успіху, досить високо оцінюють власну економічну успішність (швидше, її перспективи), сильно вмотивовані на досягнення, схильні до розумного ризику. Представникам цієї групи ми дали назву – «економічні активісти-прагматики» і виокремили особливий тип стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини», який для них характерний – *«стратегія економічного активізму-прагматизму»*.

У другу групу (вони склали 46,7% від загальної кількості досліджуваних) увійшли досліджувані, які менш чітко уявляють показники економічного успіху, серед них менше зорієнтованих на перехід до стандартів матеріального споживання, менше тих, хто сподівається отримати від здобуття економічного успіху можливості впливати на інших людей, вони нижче оцінюють власну економічну успішність, слабше вмотивовані на досягнення, не так схильні до ризику. Представникам цієї групи ми дали назву – «економічні спостерігачі» і визначимо тип стратегії творчого конструювання образу «економічно успішної людини», який для них характерний – *«стратегія економічного споглядання»*.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ АКТУАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ (Боровицька О. М.)

На етапі здобуття старшокласниками художньої як спеціалізованої середньої освіти, важливими та затребуваними бачитимуться дослідження на стимуляцію активізації їхніх творчих здібностей, та з'ясування особливостей особистісної креативності учнів як майбутніх фахівців. Наявність у таких дітей естетичних ідеалів відобразатиметься в їхній образотворчій діяльності, що свідчатиме про високий художньо-естетичний смак та особливе світосприймання школярів. Рівень творчих робіт старшокласників визначатиме їхні вміння та здатність укріпити набуті знання як свої професійні можливості в системі художньої освіти.

Пропонувалися завдання, спрямовані на виявлення чинників активізації творчих здібностей, та з'ясування критеріїв психологічної готовності особистості учнів до конструювання художнього образу в образотворчій діяльності школярів як майбутніх художників.

Основу емпіричного дослідження склали завдання на вільне конструювання художнього образу та конструктивно-графічні завдання, спрямовані на актуалізацію задуму в момент пошуку матеріалів для підготовки та створення ескізів до остаточного рішення заданої теми композиції тощо. Аналізуючи результати розв'язування учнями завдань, ми намагалися визначити домінуючі психологічні показники як чинники активізації творчих здібностей у старшокласників, котрі активізуватимуться в момент виконання цих завдань, та з'ясувати особливості проявів перцептивно-мисленневих стратегій в процесі рішення кожного із запропонованих типів завдань.

Нами було зроблено припущення щодо домінуючих індикаторів активізації творчих здібностей у старшокласників в процесі конструювання образу. Одним із таких універсальних критеріїв вважатимемо *психологічну готовність особистості учня до конструювання художнього образу*. Така *психологічна готовність бачитиметься стратегіальною диспозицією як однією з домінуючих структурно-функціональних складових у системному зв'язку структуруючих передумов як чинників перцептивно-мисленневих стратегій конструювання художнього образу*, а також, зможемо визначати самі тенденції активізації навіть творчого задуму як такого. На нашу думку, *стратегіальне світосприймання, ґрунтоване на творчих засадах перцептивного конструювання образу світу, володітиме універсальною здатністю до конструктивної активності, та розумітиметься як комплексна система диспозицій*.

Нагадаймо, сам термін «диспозиція» у вітчизняній науці вживається переважно для позначення усвідомлюваної готовності особистості до оцінки ситуації та поведінки, обумовленої її попереднім досвідом (за В.О. Ядовим) [3]. Актуальною є думка щодо достатньо усталеної готовності як схильності (*предиспозиції*) особистості до чітко визначеної послідовності поведінкових актів. Власне змістове наповнення поняття «диспозиція» у такому прочитанні чітко резонує тій психологічній реальності, котра характеризується термінами «не-

усвідомлюване настановлення» (за Д.М. Узнадзе), стратегіальне світосприймання (за В.О. Моляко).

Метою дослідження було з'ясування психологічних показників як структурно-функціональних чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників в контексті визначення домінуючих мисленневих стратегій, згідно з технологією КАРУС, розробленою В.О. Моляко.

Завданнями нашого дослідження стали наступні **завдання**:

1. *Визначити структурно-функціональні чинники актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників як психологічні складові їхньої креативності та проаналізувати їхній зміст.*

2. *Здійснити аналіз психологічних показників та їхніх рубрик як структурно-функціональних чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників у контексті їхнього спільного взаємозв'язку (показників та рубрик), і визначити у цьому зв'язку домінуючі параметри такої актуалізації.*

3. *З'ясувати особливості особистісної креативності старшокласників як майбутніх художників.*

4. *Встановити зв'язок отриманих даних з результатами дослідження змістовних характеристик психологічних показників та їхніх рубрик як параметрів дослідження особливостей особистісної креативності старшокласників як майбутніх художників.*

5. *Здійснити аналіз особливостей активізації мисленневих стратегій учнів в контексті взаємозв'язку з психологічними показниками та їхніми рубриками як параметрами дослідження, згідно з творчою технологією КАРУС, розробленою В. О. Моляко.*

Експериментальне дослідження проводилося у **два етапи**.

Перший етап дослідження був спрямований на виявлення психологічних показників та їхніх рубрик в процесі виконання завдань, що необхідно було для визначення переваги тих, чи інших параметрів як структурно-функціональних чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників.

На цьому етапі нами застосовувалася модифікована методика американського психолога Еліса Пола Торренса [2; 4]. Психологічні показники та їхні рубрики розглядалися в ролі структурно-функціональних чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників. А в результаті аналізу виконаних завдань визначалися вже домінуючі параметри такої актуалізації. Результати оцінювалися за даними структурних характеристик змістів виконаних робіт, які було отримано в процесі виконання старшокласниками запропонованих нами завдань.

На другому етапі дослідження необхідно було встановити взаємозв'язок функціонування перцептивно-мисленневих стратегій з психологічними показниками та їхніми рубриками як параметрами дослідження особливостей особистісної креативності старшокласників як майбутніх художників. Нами запропоновані були саме такі типи завдань, в результаті аналізу котрих з'ясовувалося як функ-

ціонування тих, чи інших переважаючих перцептивно-мисленневих стратегій, так і психологічних показників та їхніх рубрик як домінуючих чинників актуалізації таких стратегіальних тенденцій в процесі конструювання образу.

Саме такі типи завдань були розраховані на те, щоб отримати щонайбільше інформації для з'ясування особливостей проявів переважаючих перцептивно-мисленневих стратегій в процесі конструювання образу, а також, для визначення психологічних показників та їхніх рубрик як домінуючих чинників актуалізації тих, чи інших стратегіальних тенденцій.

За нашим припущенням щодо переважаючої ролі функціонування відповідних перцептивно-мисленневих стратегій в процесі конструювання образу, а також, щодо визначення психологічних показників та їхніх рубрик як домінуючих чинників актуалізації тих, чи інших стратегіальних тенденцій, отримані відповіді можуть сприяти виявленню як головних, так і периферійних ознак сконструйованого образу як його змістовного структурно-функціонального наповнення.

Дослідження проводилося на вибірці, яку склали 10 учасників. Вік досліджуваних – 15 – 17 років, з них 9 – жіночої статі (7 – художниць-живописців; 3 – скульптори, серед яких 1 скульптор – чоловічої статі). Отже, в експериментальному дослідженні взяли участь 10 учнів, серед яких 7 – художниці-живописці, 3 – скульптори.

В організації дослідження ми керувалися тим, що феномен вивчення чинників актуалізації творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників є складним та багатоманітним, що зумовило операційне функціонування психологічних параметрів та їхніх рубрик як нероздільно взаємопов'язаних елементів в процесі конструювання образу, а також, їхню актуалізацію як домінуючих чинників тих, чи інших стратегіальних тенденцій.

У зв'язку з цим, наше дослідження спрямовувалося на виявлення особливостей активізації творчих здібностей та з'ясування критеріїв психологічної готовності особистості учня як майбутнього художника-живописця, скульптора до конструювання художнього образу в образотворчій діяльності школярів.

Для визначення чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників та з'ясування особливостей їхньої особистісної креативності застосовувалися *системно-стратегіальна методика КАРУС, розроблена В.О. Моляко* та, за зразок, як універсальні, бралися *показники дослідження чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників, згідно з психодіагностичною методикою американського психолога Еліса Пола Торренса [1; 2; 4].* І як доповнення, до таких його класичних показників, як *гнучкість та оригінальність*, запропоновані нами наші власні показники, а саме – *точність, експресивність, системність, з їхньою детальною рубрикацією.* Зауважимо, в процесі емпіричної обробки результатів дослідження *чинників актуалізації творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників* така система показників використовувалася нами вже у вигляді власної, проте, як *розгалуженої методики*, та з посиланням лише на *гнучкість та оригінальність як усталені показники психодіагностичної методики Еліса Пола Торренса [2; 4].*

Нами здійснено аналіз особливостей *мисленнєвих стратегій*, згідно з *технологією КАРУС*, розробленою В.О. Моляко, що активізували пошуки відповідей на запитання упродовж виконання старшокласниками, запропонованих нами завдань, та змістовних характеристик структурних складових показників як психологічних індикаторів високого рівня творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників, а також, з'ясування їхньої активної конфігурації, що і визначило сутність досліджуваного феномену.

Отже, *психодіагностична методика Еліса Пола Торренса* ускладнена нами як деталізацією показників, так і їхньою розгалуженою рубрикацією [2; 4].

Як відомо, тести творчої продуктивності Еліса Пола Торренса згруповані у *вербальну, образотворчу і звукову батареї* [2; 4].

Для нашого дослідження актуальними є, розроблені нами, тестові завдання *образотворчого характеру*, спрямовані на виявлення *психологічних показників як чинників актуалізації творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників*.

Тестова методика творчого мислення Еліса Пола Торренса дає можливість різних її варіантів і модифікацій [2; 4].

Згідно з розробленою нами програмою та нашою розгалуженою методикою, емпіричне дослідження проводилося з використанням таких наступних показників та їхніх рубрик:

1. Гнучкість (назва, форма, зміст). Аналізуючи результати дослідження, згідно з загальною оцінкою і без шкали оцінювання, функціонування даного параметра спостерігаємо загалом під час виконанні блоків завдань як на творчу уяву, так і завдань на опис заданої картини художника або шкільної композиції в авторському її виконанні тощо. Цей показник визначається числом різних категорій відповідей. Для визначення категорій можуть використовуватися як самі малюнки, так і їхні назви (що іноді не збігається).

2. Оригінальність (нестандартне призначення деталей). При обробці результатів використовується загальна оцінка і без шкали оцінювання. Зараховуються усі відповіді без винятку, також і ті, які не відповідають завданню, навіть, коли малюнок поза межами точки чи множини точок, за нестандартність мислення і відхилення від загальноприйнятого, яке може проявлятися в об'єднанні декількох вихідних повторюваних фігур (пар паралельних чи зигзагоподібних ліній, окремих деталей тощо) в єдиний малюнок. Ці завдання на творчу уяву, де вбачається прояв оригінальності в момент їхнього виконання, активізують можливості учнів як їхні творчі здібності, де вони приховані від інших. П. Торренс також характеризує це як прояви високого рівня творчих здібностей у дітей. Якщо лінія чи якась окрема деталь позначають певний предмет (*пояс, шарф, прикрасу до одягу, волосся тощо*), обов'язково зважатимемо на них. Кожна окрема деталь може мати як своє конкретне функціональне призначення, так і оригінальне, одночасно!

3. Точність (ретельна деталізація, з відповідним структурно-функціональним призначенням деталей). При оцінці точності та ретельній деталізації, з відповідним структурно-функціональним призначенням таких де-

талей, звертатимемо увагу на кожну значущу деталь (істотну ідею), що доповнює вихідну стимульну фігуру, як у межах її контуру, так і за його межами. Зазначимо, що ці завдання – це завдання як на творчу уяву, так і на блок завдань до опису шкільної композиції чи запропонованої для аналізу учнями конкретної картини художника (варіанти формулювання назви, теми, трансформації задуму тощо). При цьому, найпростіша відповідь повинна розглядатися в контексті як значуща, інакше її розробленість не підлягатиме оцінці.

Зважатимемо на кожну істотну деталь загальної відповіді (при цьому, кожен клас деталей оцінюється неодноразово, і при повторенні обов'язково враховується):

- якщо колір, то такий, котрий доповнює як основну, так і другорядну ідеї;
- якщо штрихування, то таке, що за кожну лінію; якщо лінії різнопланові, то також, і за загальну ідею);
- якщо прикраса як функціональна деталь, то така, котра нестиме ще й смислове навантаження;
- кожна варіація оформлення відповіді значуща щодо головної відповіді;
- кожна подробиця у назві, понад необхідного тощо.

Наприклад, якщо лінія чи деталь виконують функцію розмежування малюнка на дві значущі частини, зважатимемо на обидві частини малюнка. Якщо лінія чи якась окрема деталь позначають певний предмет (*пояс, шарф, прикрасу до одягу, волосся тощо*), обов'язково зважатимемо на них. Кожна окрема деталь слугуватиме конкретним функціональним призначенням, хоча, при цьому, вона може й не мати цілісного структуруючого навантаження. Проте, одночасно, виконувати функцію як оригінального її призначення, так і точного – у своєму рішенні!

4. Експресивність (емоційна виразність втілення ідеї). Експериментальні дослідження показали, що художньо обдаровані діти як майбутні фахівці у галузі художньої освіти до виконання завдань залучають естетичні та художні елементи – естетико-художні компоненти втілення ідеї:

- колір;
- яскравість образів;
- колорит;
- емоції;
- настрої;
- почуття.

5. Системність (цілісність твору як завершеного композиційного оформлення).

Системність як показник цілісності композиційного оформлення відобразить високий рівень творчих здібностей старшокласників. Ці прояви творчих здібностей стандартизувати надзвичайно легко, адже вони відображають *індивідуальні характеристики як особливості особистісної креативності учня як майбутнього художника*. Тому, наша оцінка – це характеристика старшокласників як майбутніх фахівців у галузі художньої освіти, а також, оцінка їхнього естетичного як художнього смаку, позаяк, у виконаних ними завданнях, віднахо-

димо естетико-художні компоненти втілення ідеї (*яскравість образів, колорит, емоційну виразність, настрій, почуття тощо*).

Прояви *стратегіальних мисленневих тенденцій, згідно з п'ятисходинковою методикою КАРУС, розробленою В. О. Моляко*, у старшокласників як майбутніх художників спостерігаємо в творчо-мисленнєвій діяльності учнів, а саме, у процесі виконання ними завдань на *конструювання художнього образу тощо* [1]. Творчий підхід до таких запропонованих нами завдань бачимо під час виконання завдань *на вільну побудову образів, сюжетів із заданих на папері точки або множини точок*, де й могли активізуватися їхні мисленнєві стратегії, та, по-своєму, реалізуватися творча уява.

Отже, окрім показників, що спостерігалися під час виконання старшокласниками як майбутніми художниками запропонованих нами творчих завдань, ми віднайшли закономірності проявів активізації різноманітних мисленневих стратегій, *згідно з технологією КАРУС, розробленою В.О. Моляко*, що супроводжували пошуки відповідей старшокласниками на ці запитання [1]. Зокрема, ті результати, що оцінювалися завдяки показника гнучкості, *що відображає здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення, характеризувалися стратегіями комбінування та аналогізування*, а показника оригінальності, *що вимірюється кількістю неординарних відповідей, образів, ідей, відображає здатність до висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних*, – усіма п'ятьома стратегіями: *аналогізування, комбінування та реконструювання, а також, універсального підходу, з використанням трьох попередніх стратегій, та стратегією спонтанних «випадкових» підстановок*.

Щодо наших інших показників:

– *точність (ретельна деталізація, з відповідним структурно-функціональним призначенням деталей), котра фіксує здатність до винахідництва, конструктивної діяльності, та вимірюється кількістю істотних і суттєвих деталей при розробці головної ідеї;*

– *експресивність (емоційна виразність втілення ідеї);*

– *системність (цілісність композиції).*

Ті результати, що оцінювалися завдяки ним, супроводжувалися наступними мисленневими стратегіями, а саме, – показник точності, – стратегією, спрямованою на пошук аналогів, та стратегією, спрямованою на здійснення комбінаторних дій, а також, стратегією реконструювання; показник експресивності – стратегією спонтанних «випадкових» підстановок як стратегією «спроб» і «помилки», показник системності – стратегією, спрямованою на здійснення комбінаторних дій, стратегією реконструювання, та стратегією, спрямованою на пошук аналогів.

1. КОМБІНУВАННЯ (стратегія, спрямована на здійснення комбінаторних дій) здійснюється на основі аналогізування, й неминує через зміну теоретичних настанов).

Стратегія комбінування полягає у поєднанні різноманітних елементів та їхніх функцій. Для неї характерні вміння перебирати варіанти, поєднувати їх у

певних співвідношеннях, розташовувати у визначеному порядку, скласти ціле з окремих частин, структурувати частини, за певними принципами, добирати необхідні елементи та вилучати зайві. Отже, комбінування – це вибір оптимального співвідношення, порядку розташування елементів як складових частин цілого, шляхом перебирання і вилучення зайвих варіантів, згідно з принципами їхнього структурування.

Доволі часто, наприклад, в ескізах до художньої композиції, це об'єднання досить невідповідних образів, сюжетів тощо. Застосовуються перестановки фігур, зміна елементів у сюжеті композиції для знаходження бажаного художнього рішення. При цьому може зберігатися об'єктивна схожість зображуваного з попередніми образами. У художній творчості комбінування – це один із засобів творення художнього образу, його форми, що полягає в різноманітних поєднаннях та варіаціях, причому, не лише одних і тих самих елементів.

Картина, створена завдяки комбінаторним діям, обумовлюється стратегіальними мисленнєвими діями комбінування («поєднання») і передбачає комбінації як структуруючих елементів образів, так і комбінації самих образів як цілісних структур, втілених у попередніх ескізах до неї.

2. АНАЛОГІЗУВАННЯ (стратегія, спрямована на пошук аналогів). Її роль полягає у віднайденні подібності між структурами, функціями якихось двох відмінних об'єктів (образів).

На основі встановлення такої подібності переносимо чинну структуру, функцію у нове рішення. Виокремлюються повні аналогії (абсолютний збіг структури або функції), значні аналогії (переважаючий збіг, і використання структури або функції у новому рішенні) та фрагментарні аналогії (подібність або часткова подібність елементів (функцій) обох об'єктів (образів), та їхнє використання у новому рішенні). Згодом, виокремлюються близькі аналоги (порівняння однотипних предметів (образів), віддалені аналоги (порівняння різнотипних предметів (образів), залежно від того, до якого класу вони належать), дуже віддалені аналоги (порівняння абсолютно різних предметів (образів), причому, як структурно, так і функціонально).

Наприклад, картина, створена за аналогією, обумовлюється стратегіальними мисленнєвими діями аналогізування («схожістю»), що повторюватиме, зазвичай, і не один із попередньо створених ескізів, з його незначними або значними змінами (кількістю аналогічних фігур, образів тощо).

Зауважуємо, що стратегія пошуку аналогів може переплітатися з іншими стратегіями (комбінування, реконструювання і т.д.).

3. РЕКОНСТРУЮВАННЯ (стратегія реконструктивних дій) здійснюється також на основі аналогізування, й неминуче через зміну теоретичних настанов.

Характеристиками реконструювання є визначення принципів організації цілого, вміння виокремлювати частини у цілому, відтворити ціле з частин, змінювати принципи організації, замінювати деякі частини, елементи, змінювати взаємне розташування частин, спрямованість на вдосконалення існуючого.

Отже, реконструювання – це вміння знаходити оптимальне рішення шляхом перебудови складових частин та зміни принципів організації вже існуючого, з метою його вдосконалення.

Картина, створена завдяки стратегії реконструювання обумовлюється стратегіальними мисленнєвими діями реконструювання («перебудовою»), котра, інколи метафорично/символічно відображатиме задану тему, та не перетинатиметься із попередньо створеними образами в ескізах. Можуть відбуватися суттєві переінакшення, які проводяться без порушення головної ідеї теми з метою збагачення художніх образів, сюжетів, композицій. Це відновлення теми картини у незвичних формах, різка зміна теми, оригінальне художнє вирішення. При цьому, можливі зміни усієї картини, або лише окремих її деталей.

4. УНІВЕРСАЛЬНИЙ ПІДХІД (рівномірне гармонійне поєднання вищезазначених дій). Застосування універсальної стратегії ґрунтується на одностайному або ж почерговому використанні трьох попередніх стратегій – аналогізування, комбінування, реконструювання.

5. СТРАТЕГІЯ СПОНТАННИХ ПІДСТАНОВОК (або стратегія «спроб» і «помилки»). Пошук виходу з «глухого кута» шляхом «мозкового штурму». Фіксуються та використовуються усі можливі уявні варіанти випадкових образів у рішенні завдання. (Для детального ознайомлення з тренінговою методикою КАРУС – див. «Творческая конструктология (пролегомены)» – автор В.А. Моляко) [1].

Наприклад, Стратегія пошуку аналогів, в основі котрої механізм еталонування, ґрунтується на пошуку еталонів з попереднього досвіду. Ці еталони можуть збігатися з об'єктом розуміння. У цьому випадку йтиметься про впізнання і пригадування. В інших випадках, еталони суб'єкта можуть мати ознаки, якості, властивості, подібні до об'єкта розуміння. У такому випадку йтиметься про більш або менш віддалені аналогії.

Складнішою є Стратегія комбінування. Вона полягає в тому, що суб'єкт або зіставляє складові частини завдання, або конструює складові різних елементів знань та попереднього досвіду. Особливо виразно ця стратегія проявляється у вирішенні неординарних проблем, розв'язання яких вимагає, головним чином, перекомбінування, отже реконструювання складових елементів вихідної умови проблеми, завдяки домінуючій стратегіальній дії як мисленнєвої тенденції, детермінованої минулим досвідом.

Разом з тим, зазначається, що Стратегії пошуку аналогів та Комбінування не завжди здатні забезпечити успішність процесу перцептивного конструювання образу. У ситуації, коли є здатність використати інший спосіб як чинний засіб процесу сприймання, подивитися на неї з іншого боку, відмовитися від попереднього, інколи як гальмуючого засобу, тоді йтиметься про використання суб'єктом стратегії реконструювання.

Універсальна стратегія дає змогу відмовлятися від стереотипів у процесі розуміння, отже, перцептивного конструювання образу, і припускає використання наведених вище стратегій у згорнутому вигляді.

Досліджуючи закономірності актуалізації чинників творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників в процесі розв'язання завдань, надаємо значення *і Стратегіальній мисленнєвій тенденції спонтанних підстановок як особливій дії, здатної активувати, насамперед, роботу несвідомого в процесі спонтанного конструювання образу.*

Таким чином, зауважимо, в процесі перцептивного конструювання образу необхідно зважати на передумови й несвідомого вибору стратегії, що є немало значущим під час виконання запропонованих типів завдань.

Художня творчість завжди пов'язана з перетворенням реальності у нову форму. *Процес конструювання художнього образу старшокласниками як майбутніми художниками характеризуватиметься певними закономірностями, котрі полягатимуть у нерозривному одностайному взаємозв'язку психологічних показників як параметрів актуалізації їхніх творчих здібностей з мисленнєвими стратегіальними діями, що матимуть такий одностайний прояв у різних типах перетворень (побудові образів за аналогією, комбінуванні, реконструюванні або застосуванні універсальної стратегії).*

Отже, основою нашого експериментального дослідження стали *психодіагностична методика Еліса Пола Торренса та провідні положення стратегіальної теорії творчої діяльності В.О. Моляко [2; 4; 1].*

Метою теоретичного блоку *стратегіальної методики* було пояснення старшокласникам загальних положень щодо застосування стратегіальних мисленнєвих дій як одного зі способів творчого мислення, які можуть актуалізуватися не лише в образотворчій діяльності, але й деінде: у вирішенні побутових проблем, взаємодії з людьми, державному управлінні, спортивній діяльності тощо.

Таким чином, *операційно-мотиваційним чинником перцептивного конструювання образу світу можуть слугувати творчі параметри як структурно-функціональні детермінанти перцептивно-мисленнєвого процесу, що організовуватиметься і реалізовуватиметься таким регулятором, як стратегія, творчою складовою котрої і буде побудова нового.*

Творча активність – це психічна активність, спрямована насамперед на динамічну актуалізацію переживань як інтерсуб'єктивних та конструктивно детермінованих. Отже, творча активність здатна продукувати нове як ідеальну модель бажаного.

Класичний варіант оцінювання проявів творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників, згідно з методикою Еліса Пола Торренса [2; 4], доповнений нами як показниками, так і наступними рубриками до них, і визначений як **«Інтегрована психодіагностична методика оцінювання творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників (Модифікована методика Еліса Пола Торренса + творча технологія КАРУС В.О. Моляко)»**, заснована на концепції системно-стратегіального підходу до дослідження творчої діяльності, розробленій В.О. Моляко [1; 2; 4] та показниках як творчих параметрах оцінювання, що включає естетико-художні компоненти як індикаторні елементи актуалізації проявів творчих здібностей у старшокласників як майбутніх художників.

Інтегрована психодіагностична методика оцінювання творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників

(Модифікована методика Еліса Пола Торренса + творча технологія КАРУС В.О. Моляко)

Психологічні показники активізації творчих здібностей у старшокласників	ГНУЧКІСТЬ	ОРИГІНАЛЬНІСТЬ	ТОЧНІСТЬ	ЕКСПРЕСИВНІСТЬ	СИСТЕМНІСТЬ
Рубрики психологічних показників активізації творчих здібностей у старшокласників	назва форма зміст	нестандартне призначення деталей	ретельна деталізація з відповідним структурно- функціональним призначенням деталей	емоційна виразність втілення ідеї	цілісність твору як завершеного композиційного оформлення
Перцептивно-мисленнєві стратегії					
Учасник 1	+ C A	+ C A R U S	+ C A R	-	+ C A R
Учасник 2	+ C A	+ C A R U S	+ C A R	+ S	+ C A R
Учасник 3	+ C A	-	-	-	-
Учасник 4	+ C A	-	-	+ S	-
Учасник 5	+ C A	-	-	-	-
Учасник 6	+ C A	+ C A R U S	+ C A R	+ S	+ C A R
Учасник 7	+ C A	+ C A R U S	+ C A R	-	+ C A R
Учасник 8	+ C A	+ C A R U S	+ C A R	-	+ C A R
Учасник 9	+ C A	-	+ C A R	+ S	-
Учасник 10	-	+ C A R U S	+ C A R	+ S	+ C A R

ПРИМІТКА. В таблиці, для позначення перцептивно-мисленнєвих стратегій, використовуватимемо умовні скорочення: *Аналогізування – А; Комбінування – С; Реконструювання – R; Універсальна стратегія – U; Стратегія спонтанних підстановок – S.*

Запропоновані показники з детальною до них рубрикацією визначаються нами як творчі параметри методики оцінювання і слугують в якості особливих когнітивних критеріїв оцінювання, з їхнім чистим денотативним значенням, та емотивних критеріїв оцінювання, що характеризуються чутливістю і глибокими реакціями у сфері тонких емоцій, з їхнім конотативним значенням

(суб'єктивна стилістична виразність, підтекст, другий план формування художнього контексту (*гумористична, анімалістична карикатури, казкові, міфологічні, релігійні зображення тощо*), з певним наміром викликати відповідні асоціації у того, хто сприймає).

Конотативне значення розумітимемо вже як трансформовану частину системного значення головного як центрального художнього об'єкта. В процесі конструювання образу з'являтимуться додаткові конотативні значення як нові компоненти змісту одиниць, що здатні до трансформації навіть початкового значення, і проявлятися вже у новому рішенні. Сконструйований образ можна представляти як структуру, що характеризується певними відношеннями між його «старою» денотативною і вже «новою» конотативною частинами, компоненти котрих можуть перебувати в ієрархічному як підпорядкованому, так і не підпорядкованому відношеннях. В контексті семантики образотворчих засобів децю розширюється поняття конотату як суб'єктивного образу, який виникає під час сприймання чи конотативного плану, та у випадках появи «образно-символічного» значення.

Якщо денотація є деяким своєрідним логічним відношенням між суб'єктом як знаком та об'єктом, то конотація накладає на суб'єкт (або групу суб'єктів), що сприймають ще й емоційні елементи, а це певною мірою трансформує «чисте» денотативне значення. Інакше кажучи, якщо денотації вказують на об'єктивний зміст, тому, то конотації – на суб'єктивне сприймання. *Конотативний зміст* акумулює в собі цілу палітру переживань, оцінок, спогадів, інтерпретацій, образів та асоціацій, які виникають у суб'єкта щодо об'єкта, котрий він сприймає. *Образно кажучи, конотація – це експресивно-емоційне чи оцінне нашарування на тлі денотативного значення, що розглядається як певна сукупна «чиста» цілісність.*

До конотації з експресивною та стилістичною компонентами подекуди залучатиметься ще й оцінна компонента, хоча вона найтісніше за інші пов'язана з предметно-логічним значенням. Конотативна компонента як структуруюча компонента образу особливо важлива у формуванні оцінки образу, позаяк сама оцінка переважно збігатиметься з денотативною компонентою, але відрізнятиметься за своїм стилістичним забарвленням.

На основі будь-якого конотативного значення, той, що сприймає, виражає свої суб'єктивні ставлення та оцінку до позначуваного (денотативної інформації). Аналіз конотативного аспекту образу поряд з його денотативним аспектом допоможе краще зрозуміти онтологію його значення.

Денотативне значення може змінюватися історично, тобто діахронно, а у синхронному плані воно стійке і постійне. *Денотативне значення* досить спільне для тих, хто сприймає, хоча останні мають про нього неоднакову уяву як внутрішню референцію (*наприклад, уяву про свого коня, кохану людину тощо*). *Денотативне значення* взаємодіє безпосередньо з денотатом – об'єктом визначення. Об'єкти, що характеризуються образотворчим значенням, неоднорідні.

Конотативне значення – це відносна цінність образотворчого засобу, що переважно знаходиться поза денотативним як концептуальним змістом.

Таким чином, подальше системне вивчення *явищ денотації та конотації в психології творчості* сприятиме дослідженням у сфері оптимізації засобів художнього впливу, процесу породження сенсу та його сприймання.

Отже, в процесі аналізу виконаних старшокласниками завдань, ми виокремили *психологічні показники та їхні рубрики як когнітивні критерії з денотативним значенням та емотивні критерії з конотативним значенням оцінювання творчих здібностей школярів*:

Когнітивні критерії з денотативним значенням оцінювання творчих здібностей школярів:

1. Гнучкість (назва, форма, зміст) як рівень осмислення, розуміння. Здатність по-різному інтерпретувати задані категорії.

2. Оригінальність (нестандартне призначення деталей) як нестандартність інтерпретації, вишуканість. Здатність до генерації рідкісних ідей.

3. Точність (ретельна деталізація, з відповідним структурно-функціональним призначенням деталей) як ретельний пошук змісту та віднайдення його як змісту відповідного структурно-функціонального призначення.

4. Системність (цілісність твору як завершеного композиційного оформлення) як здатність до визначення логічних та смислових зв'язків, з умінням відтворити завершеність як цілісність композиційного оформлення тощо.

Емотивні критерії з конотативним значенням оцінювання творчих здібностей школярів:

1. Експресивність (емоційна виразність втілення ідеї) як стилістична виразність (авторський стиль). *В основі експресивності* – естетичні та художні елементи – естетико-художні компоненти втілення ідеї: колір; яскравість образів; колорит; емоції; настрої; почуття.

Зауважимо, проте такий поділ на критерії з їхніми значеннями подекуди не завжди може бути таким однозначним, позаяк *конотативне значення виникає як експресивно-емоційне чи оцінне нашарування на тлі денотативного значення, і розглядається як певна сукупна «чиста» цілісність*. А також, до конотації з експресивною та стилістичною компонентами подекуди залучатиметься ще й оцінна компонента, хоча вона найтісніше за інші пов'язана з предметно-логічним значенням.

В результаті аналізу виконаних учнями завдань, було зроблено висновок щодо переваги актуалізації тих чи інших перцептивно-мисленневих стратегій, згідно з методикою В. О. Моляко [1], в контексті їхньої одностайної актуалізації з переважаючими психологічними показниками та їхніми рубриками, когнітивними критеріями з денотативним значенням оцінювання творчих здібностей школярів та емотивними критеріями з конотативним значенням оцінювання творчих здібностей школярів.

Висновок. В процесі аналізу результатів дослідження варто зважати на *психологічні параметри та їхні значення як критерії оцінювання, а також, естетико-художні компоненти втілення ідеї*, корегуючи їхню актуалізацію в контексті прояву домінуючих стратегій в процесі виконання завдань, задля подальшого планування завдань.

Процесуальні елементи оцінювання полягатимуть, насамперед, у з'ясуванні особливостей односпайної актуалізації та структурно-функціональної взаємодії психологічних показників з їхніми значеннями і перцептивно-мисленневих стратегій в процесі виконання учнями завдань.

Вимоги до формування тренінгової групи. Формування тренінгової групи доцільно розпочати, передовсім, з диференціації учасників за таким критерієм, як професійна спеціалізація (художник, архітектор, скульптор).

Висновок. З метою стимульного розвитку та актуалізації творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників розроблено **«Інтегровану психодіагностичну методику оцінювання творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників (Модифікована методика Еліса Пола Торренса + творча технологія КАРУС В. О. Моляко)»**, придатну для трьох рівнів, згідно з диференціацією професійної спеціалізації учнів (художник, архітектор, скульптор).

Отже, проведене дослідження з організаційною допомогою директора ДХСШ імені Т. Г. Шевченка – Олени Іванівни Авраменко, заступника директора з навчально-виховної роботи загальноосвітнього циклу – Тетяни Семенівни Сидорук, вчителя української мови і літератури, класного керівника 10-Б класу – Оксани Михайлівни Кислої, дозволило нам отримати оригінальні матеріали з виявленими нами конкретними показниками, щодо з'ясування специфіки процесу конструювання художнього образу школярами, а також, формування творчого задуму у них.

Проведене дослідження дозволило нам розробити **«Інтегровану психодіагностичну методику оцінювання творчих здібностей старшокласників як майбутніх художників (Модифікована методика Еліса Пола Торренса + творча технологія КАРУС В. О. Моляко)»**, придатну для трьох рівнів, згідно з диференціацією професійної спеціалізації учнів (художник, архітектор, скульптор), сутність якої полягає в тому, що у старшокласників як майбутніх художників необхідно активізувати такі мисленневі тенденції, як аналогізування, комбінування та реконструювання, безумовно, зважаючи на поєднання їхньої односпайної активізації з активізацією психологічних показників з конкретними значеннями як критеріями проявів як стратегій, так і показників, що, в свою чергу, сприятиме активізації творчих умінь як передумов знаходження оригінальних варіантів рішень різноманітних завдань.

Підсумовуючи результати експерименту, ми маємо конкретні підстави стверджувати, що систематичне проведення таких досліджень сприятиме активізації творчої активності учнів та стимуляції творчого мислення у них.

За результатами нашого дослідження було розроблено рекомендації для педагогів з фаху ДХСШ імені Т. Г. Шевченка, які можна використовувати як для актуалізації чинників творчих здібностей у дітей, так і з метою оптимізації *образотворчої діяльності учнів у художній школі загалом:*

1. Систематичне включення комплексу творчих завдань в образотворчий процес художнього середнього навчального закладу як вправ на актуалізацію чинників творчих здібностей у дітей, згідно з їхньою професійною спеціалізацією.

2. Розвиток стратегіальних тенденцій аналізування, комбінування та реконструювання у школярів, на основі виконання ними завдань на творчу уяву. Для цього, вчитель з фаху повинен забезпечити успішний процес індивідуальної підготовки до образотворчої діяльності учнів, створивши всі необхідні умови для проявів їхніх творчих здібностей.

3. Врахування у кожному окремому випадку індивідуальних як особистісних характеристик учня сприятиме унікальному прояву їхніх творчих здібностей.

4. Сприяння активізації чинників творчих здібностей у старшокласників є передумовою успішності творчого навчального процесу.

Запропоновані завдання допомогли з'ясувати психологічні критерії актуалізації творчих здібностей в учнів як майбутніх художників, особливості перебігу процесу конструювання художнього образу школярами та формування творчого задуму у них.

Виконання такого циклу завдань лише сприятиме розвитку творчої особистості старшокласника як майбутнього художника (архітектора, скульптора).

Результати проведеного дослідження можуть впроваджуватися у практичну діяльність роботи Державної художньої середньої школи імені Т. Г. Шевченка, насамперед, як методичні засоби, спрямовані на стимуляцію активізації творчих здібностей у старшокласників та з'ясування особливостей їхньої особистісної креативності як майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К., 2007. – 388 с.
2. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб., 2002. – 48 с.
3. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 369 с.
4. Torrance E. P. Tests of Creative Thinking. – Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

Відомості про авторів

Боровицька Олена Миколаївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент

Ваганова Наталія Аркадіївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Гулько Юлія Анатоліївна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Латиш Наталія Михайлівна — старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Москаленко Валентина Володимирівна — головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор філософських наук, професор

Третяк Тетяна Миколаївна — провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Шепельова Марія Володимирівна — молодший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Виробничо-практичне видання

СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ

Методичні рекомендації

Авторська редакція

Ум. друк. арк. 4,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

01033, м. Київ, вул Паньківська 2;

тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.