

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Тернопільський національний економічний університет**  
**Юридичний факультет**  
Кафедра психології та соціальної роботи

**ДАНІЄЛЯН Овсана Айковна**

**Чинники та умови формування задачно структурованого мислення  
майбутнього соціального працівника / Factors and conditions of formation of  
purposefully structured thinking of the future social worker**

спеціальність 231 – Соціальна робота  
магістерська програма – Соціальна робота  
Магістерська робота

Виконала студентка  
групи СРзм-21  
Данієлян О.А.

---

Науковий керівник:  
д.пс.н., професор А.В. Фурман

---

Магістерську роботу допущено  
до захисту:

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри  
\_\_\_\_\_ **А. В. Фурман**

**ТЕРНОПІЛЬ -2018**

## РЕЗЮМЕ

**Дипломна робота** містить 121 сторінку, список використаних джерел із 94 найменувань.

**Мета роботи** – є аналіз чинників та умов формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників.

**Об'єктом дослідження** є професійне мислення майбутніх соціальних працівників, а його **предметом** – творчі професійні задачі як необхідна умова його формування.

**Одержані висновки та їх новизна:** обґрунтовано, визначено та проаналізовані засадничі умови та чинники формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників; теоретично й експериментально доведено, що використання в освітньому процесі елементів проблемності, а саме навчальних творчих задач, створює сприятливі умови для активного розвитку професійного мислення.

**Ключові слова:** мислення, навчальна творча задача, професійна задача, умови, чинники, проблемність, професійне мислення, соціальний працівник, інноваційний підхід..

## RESUME

**Thesis contains** 121 pages, a list of used sources with 94 titles, applications.

**The purpose of the work** is to analyze the factors and conditions for the formation of deliberately structured thinking of future social workers.

**The object** of research is the professional thinking of future social workers, and his **subject** - creative professional tasks as a necessary condition for its formation.

**The obtained conclusions and their novelty are:** substantiated, determined and analyzed the basic conditions and factors of formation of purposefully structured thinking of future social workers; theoretically and experimentally proved that the use in the educational process of the elements of problem, namely, educational creative tasks, creates favorable conditions for the active development of professional thinking.

**Key words:** thinking, educational creative task, professional task, conditions, factors, problem, professional thinking, social worker, innovative approach ..

## АНОТАЦІЯ

**Данієлян Овсана Айковна. Чинники та умови формування задачно структурованого мислення майбутнього соціального працівника. – Рукопис.**

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 231 – «Соціальна робота». – Тернопільський національний економічний університет. Юридичний факультет. – Тернопіль, 2018.

У дипломній роботі із наукових позицій теоретично обґрунтовано, визначено та проаналізовані засадничі умови та чинники формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників; теоретично й експериментально доведено, що використання в освітньому процесі елементів проблемності, а саме навчальних творчих задач, створює сприятливі умови для активного розвитку професійного мислення.

## ANNOTATION

**Danylyan Ovsana Aikovna. Factors and conditions of formation of purposefully structured thinking of the future social worker.** - The manuscript.

Study on obtaining an educational qualification level of a master's degree on specialty 231 - "Social work". - Ternopil National Economic University. Faculty of Law. - Ternopil, 2018.

In the dissertation work on scientific positions theoretically substantiated, determined and analyzed the basic conditions and factors of formation of deliberately structured thinking of future social workers; theoretically and experimentally proved that the use in the educational process of the elements of problem, namely, educational creative tasks, creates favorable conditions for the active development of professional thinking.

## **ПЛАН**

### **ВСТУП**

### **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ**

1.1. Мислення як особлива форма психічного відображення дійсності.

1.2. Процесуальний аспект мислення: ретроспектива досліджень та аналіз сучасних підходів.

#### **Висновки до першого розділу**

### **РОЗДІЛ 2. ЗАСАДНИЧІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗАДАЧНО СТРУКТУРОВАНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

2.1. Чинники та умови формування професійного мислення майбутніх соціальних працівників: задачний підхід.

2.2. Інноваційний підхід до навчання у закладах вищої освіти як необхідна умова формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників.

#### **Висновки до другого розділу**

### **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ**

3.1. Організація і зміст експериментального дослідження.

3.2. Завдання, зміст та умови реалізації програми тренінгових занять.

3.3. Процесуальна і підсумкова результативність впровадження експериментальних умов формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників.

#### **Висновки до третього розділу**

#### **ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ**

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

#### **ДОДАТКИ**

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП</b> .....	13
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ</b> .....	18
1.1. Мислення як особлива форма психічного відображення дійсності....	18
1.2. Процесуальний аспект мислення: ретроспектива досліджень та аналіз сучасних підходів.....	26
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	43
<b>РОЗДІЛ 2. ЗАСАДНИЧІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗАДАЧНО СТРУКТУРОВАНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ</b> .....	44
2.1. Чинники та умови формування професійного мислення майбутніх соціальних працівників: задачний підхід.....	44
2.2. Інноваційний підхід до навчання у закладах вищої освіти як необхідна умова формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників.....	57
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	68
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ</b> .....	69
3.1. Організація і зміст експериментального дослідження.....	69
3.2. Завдання, зміст та умови реалізації програми тренінгових занять.....	74
3.3. Процесуальна і підсумкова результативність впровадження експериментальних умов формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників.....	96
<b>Висновки до третього розділу</b> .....	105
<b>ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ</b> .....	107
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	108
<b>ДОДАТКИ</b> .....	117

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Завдання, що постають сьогодні перед нашим суспільством пов'язані, насамперед, з пошуком резервів підвищення ефективності професійної діяльності у всіх сферах життєдіяльності. Швидка технологізація та прогресивність сучасного соціуму все більше вимагають підготовки висококваліфікованих фахівців з інтелектуальною спроможністю та здатністю до постійного розвитку професійного мислення. Щодо останнього, то процес його вдосконалення залежить від багатьох як внутрішніх (генетичні задатки, особистісні стилі мислення, індивідуальні особливості аналізу, синтезу та абстрагування тощо) так і зовнішніх (суспільні потреби, стимули, вимоги науково-технічного прогресу в різних сферах виробництва, врахування умов навколишнього середовища та особливостей професійної діяльності тощо) детермінант. Якщо перші належать до так званих індивідуально-психологічних особливостей особистості і рівень їх розвитку майже не підлягає корекції, то другі – керовані й контрольовані, особливо коли йдеться про спеціально створені умови. Мовиться про освітній простір вищого навчального закладу, основна мета якого – створення найбільш комфортних умов, які б стимулювали поєднання цих двох складових.

Саме тому, готуючи в стінах вищого освітнього закладу майбутнього фахівця, слід максимально враховувати чинники та умови, які сприятимуть формуванню його професійного мислення. Особливо це питання має хвилювати педагогів, котрі готують соціальних працівників, адже давно і справедливо зауважено, що соціальна сфера – це різновид мистецтва, тобто сплав знань і досвіду, мислення й інтуїції. Як зауважує О.В. Тарасова: «Формуючись у процесі конкретної професійної діяльності, професійне, як і будь-яке високорозвинене, мислення передбачає наявність узагальнених понять про об'єкти, що пізнаються, вміння проводити розумовий їх аналіз і синтез, будувати судження, умовисновки, докази тощо. Якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення: високий рівень

професіоналізму пов'язаний із творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом» [68, с. 215].

Питання, пов'язані з формуванням мислення загалом й професійного мислення фахівця зокрема, завжди привертали увагу науковців та практиків. Окреслене питання в різні часи і в різних контекстах розглядали філософи (М. Мамардашвілі, І. Меркулов, В. Черняк), методологи (О. Майданов, Г.Щедровицький), психологи (П. Гальперін, В. Зінченко, О. Леонт'єв, Л. Рубінштейн, Л. Фрідман та інші), філологи (В. Дем'янков, О. Лагута) та представники багатьох інших наукових напрямків.

За останні роки зацікавлення проблеми розвитку професійного мислення фахівців так званих людинознавчих професій суттєво зросло. Зокрема, сутнісний зміст поняття «професійне мислення» з позиції рефлексії та саморефлексії, види та типи професійного мислення досліджено М. Марусинець; питання особливостей та функцій професійного мислення, а також його характерологічних особливостей висвітлено у працях О. Дубасенюк [17], а різноманітні аспекти творчого компонента у зазначеному процесі нині є предметом наукових розвідок І. Ходоровської [81]. При цьому майже всі науковці визначають основні чинники, які позитивно впливають на розвиток інтелектуальних здібностей студентів: стимуляція активності суб'єкта, навчання, внутрішня ініціатива та вільність вибору, створення сприятливих умов для особистісного зростання.

Серед усіх вищеозначених підходів особливе місце посідає проблемне навчання, яке сприяє активізації творчої самостійності студентів. Для стимулювання цього процесу представники даного напрямку пропонують активно використовувати різні види навчальних задач, які моделюють проблемні ситуації професійної діяльності та забезпечують виконання суттєвих для навчання психологічних умов: - формування мотивації до пізнання засвоюваного матеріалу, що активізує пошукову діяльність студентів; - активізація самостійного пошуку правильних розв'язків; - організація самої діяльності (через систему підказок) з максимальним використанням набутих



знань, умінь та навичок тощо. Все це, за логікою, мало би бути давно втілено в освітній процес вищої школи, але практика показує інше. Поки що в навчальному процесі закладу вищої освіти все ще переважає тенденція до сліпого нарощування знань та заучування. Тому нині як ніколи важливо віднаходити такі методи навчання майбутнього соціального працівника, який був би підготовлений до вирішення будь-яких, часто несподіваних, незнайомих професійних задач. Виходячи з цього, на перший план висувається проблема формування професійного мислення майбутніх соціальних працівників при розв'язуванні саме нестандартних професійних задач.

**Метою** дослідження є аналіз чинників та умов формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблематики ;
- 2) проаналізувати засадничі умови та чинники формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників;
- 3) здійснити емпіричне дослідження специфіки умов формування професійного мислення майбутніх соціальних працівників при розв'язуванні навчальних творчих професійних задач.

**Об'єктом дослідження** – професійне мислення майбутніх соціальних працівників, а **предмет** – навчальні творчі професійні задачі як необхідна умова його формування.

**Методи дослідження.** Для вирішення сформульованих у дослідженні завдань використовувались такі методи: теоретичні – теоретико-методологічний аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукової літератури, пов'язаної із вивченням умов та чинників формування професійного мислення майбутніх соціальних працівників; емпіричні – застосування авторського тесту “Хто підніме папірець?” (А. В. Фурман) для здійснення проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики психологічної грамотності майбутніх соціальних працівників, як основоположної категорії

при зrealізуванні задачного підходу; нормативного аналізу змісту задач (М. Г. Алексеев), аналіз мовної продукції учасників експерименту при розв'язуванні творчих задач та методика «думання вголос» (В. К. Зарецький) для дослідження особливостей формування професійного мислення студентів-майбутніх соціальних працівників при розв'язуванні творчих професійних задач.

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що:

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні підходи до вивчення проблематики.
2. Визначені та проаналізовані засадничі умови та чинники формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників;
3. Теоретично й експериментально доведено, що використання в освітньому процесі елементів проблемності, а саме навчальних творчих професійних задач, створює сприятливі умови для активного розвитку професійного мислення.

**Практичне значення роботи.** Результати дослідження можуть застосовуватися у педагогічній діяльності вчителів ЗОШ та викладачів закладу вищої освіти для діагностики індивідуального стилю мислення при комплексній характеристиці індивідуально-особистісних особливостей мислєдіяльності учнів та студентів, виявлення у них моменту максимальної готовності до прийняття психолого-педагогічного впливу, що уможлиблює здійснення проєктивної діяльності з управління процесом самостійного розв'язування складних задач, у тому числі творчих професійних, а результати формуючого експерименту вказують на можливість підвищення продуктивності мислєдіяльності через вплив на її організацію.

**Впровадження результатів дослідження.** Дослідження здійснювалося на базі кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали студенти 1-2 курсу, які навчаються за магістерською програмою «Соціальна робота» (14 осіб) – експериментальна група

А, та студенти 1-2 курсу, які навчаються за магістерською програмою «Соціальне забезпечення» (9 осіб) – контрольна група Б .

**Структура і об'єм роботи.** Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку літератури, що нараховує 94 найменування.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ

#### 1.1. Мислення як особлива форма психічного відображення дійсності

Пізнавальна діяльність людини починається з відчуттів і сприймання, а вся необхідна інформація зберігається у пам'яті. Проте таких знань про об'єктивний світ людині недостатньо. Вичерпні знання про об'єкти дійсності, їх внутрішню, безпосередньо не дану у відчуттях і сприйманні сутність, людина отримує за допомогою *мислення*.

Людина, живе серед подій, які відбуваються як в її безпосередньому оточенні, так і в цілому світі. Її потреби і цілі зумовлюють необхідність пізнати не лише сутність речей, а й з'ясувати як пов'язані між собою об'єкти, явища і події та які саме властивості детермінують цей зв'язок.

*Мислення* – процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях; процес самостійного пошуку й відкриття суттєво нового, тобто процес опосередкування та узагальнення відображення дійсності під час її аналізу й синтезу, що виникає на основі практичної діяльності й досвіду [6, с.12].

До опосередкованого пізнання людина вдається тоді, коли безпосереднє пізнання виявляється неможливим через недосконалість людських аналізаторів або недоцільність, що зумовлюється складністю самого процесу отримання і переробки інформації. Опосередкованість мислення виявляється і в тому, що всі його акти відбуваються за допомогою слова і попереднього досвіду, який зберігається в пам'яті людини.

Ще однією особливістю мислення є узагальнений характер відображення дійсності. За допомогою мисленнєвого процесу людина пізнає істотні ознаки, що виявляються спільними для споріднених предметів.

*Матеріальною основою мислення є мова, яка є знаряддям і способом існування думки.*

Розумова діяльність органічно пов'язана з практикою, яка є джерелом розумової діяльності. Мислення породжується потребами людської практики і розвивається в процесі пошуку шляхів їх задоволення.

*Значення мислення в житті людини полягає в тому, що воно дає не лише можливість практичного оволодіння закономірностями об'єктивної дійсності та наукового пізнання світу, а й дозволяє передбачати й прогнозувати події, які гіпотетично можуть відбуватися у майбутньому. Отож, унікальною властивістю мислення є створення нового знання, яке виникає у результаті активного відображення дійсності. Цей процес невід'ємно пов'язаний із творчістю, коли із наявних у людини уявлень про те чи інше явище чи подію відбувається народження нового знання, якого, можливо, до цього часу ні в самій дійсності, ні у суб'єкта на даний момент часу не існує [34].*

Мислення є підґрунтям свідомої діяльності особистості, а рівень його розвитку визначає, якою мірою людина здатна орієнтуватися в оточуючому світі, як вона панує над обставинами і над собою.

Розумова діяльність людини, що спрямована на пізнання закономірностей об'єктивного світу, має суспільну природу. Суспільно-історична зумовленість мислення виявляється в тому, що в кожному акті пізнання дійсності особистість спирається на досвід, нагромаджений попередніми поколіннями, оперує тими засобами пізнання, які були створені ними (мова, знаряддя вираження, узагальнення та збереження результатів, наука і суспільна практика). Суспільна природа мислення виявляється також у потребах соціуму, характері тих пізнавальних завдань, на розв'язання яких воно спрямоване. Об'єктом розумової діяльності завжди є найактуальніші проблеми, породжені сучасністю.

Поняття мислення універсальне. Особливості його сутнісних механізмів, джерел активності, методів розвитку та функціонування завжди цікавили представників різноманітних наукових напрямків – соціології, де вивчається залежність мислення від соціальної структури суспільства і процесу його

розвитку; логіки, яка досліджує закономірні зв'язки між такими основними формами мислення, як поняття, судження і умовивід; фізіології, кібернетики та інших. Але, звичайно, найдавніші уявлення про мислення та його роль у житті людини розвивалися у предметних рамках філософії, представники якої досліджували загальні відносини між мисленнєвими процесами і матерією [24].

Так, на думку знаного давньогрецького філософа Аристотеля мислення і відчуття – дві рівноцінні частини душі, одна з яких здатна сприймати інформацію, що надходить зовні, а інша – спроможна розмірковувати, досягати думкою світ і самого себе, а відтак пізнавати власну душу. Досліджуючи цей процес, Аристотель створив на той час абсолютно нову науку логіку – науку про мислення, у якій сформулював основні закони та описав форми останнього.

Давні дослідження зазначеної проблематики отримали яскраве продовження у роботах філософів Нового часу (Дж. Локка, Ф. Бекона, К. Гельвеція та ін.) [93], які зазначали, що мислення – це діяльність, яка спрямована на пізнання та практичні дії. За допомогою цього процесу людина відшуковує методи (засоби, прийоми) пізнання та практичних дій. У цей же час дослідники виокремили:

- прояви мислення – відчуття, споглядання, уяву, рефлексію;
- рівні мислення – розсудок, розум;
- прояви діяльності мислення – сумнів, віра, задум, прийняття рішень, розуміння, уявні операції.

Представники класичної німецької філософії (Е. Кант, Ф. Вільгель, Г. Гегель та ін.) розглядали мислення як акт самодіяльності суб'єкта, що породжує різні інтелектуальні, уявні феномени – поняття, принципи, закони, ідеї, ідеали.

Зокрема Е. Кант [93] відзначав спонтанність актів мислення, апріорний характер його діяльності, спрямованість на пізнання за допомогою понять. Філософ також виокремив декілька рівнів мислення. Зокрема це інтуїція і розсудок. Також він вперше спробував типологізувати цей процес та описав 6 основних різновидів мислення:

- формально-логічне (розсудливе);

- діалектичне (розумне);
- конкретне;
- абстрактне;
- теоретичне;
- практичне.

Окрім того, Кант проаналізував особливості мисленнєвого процесу та визначив його односторонність, обмеженість розсудку і антиномічність розуму, встановив зв'язки «чистого» мислення з чуттєвістю, з зовнішнім світом.

Його колега Г. Гегель [93] визначає мислення як діяльність суб'єкта, що спрямована на пізнання світу в формі понять (категорій). Вищою формою пізнання, на його думку, є наука (філософія), яка пізнає Абсолютний дух. Мислення є пізнанням в поняттях (категоріях) Абсолютного духа, внаслідок чого формується всезагальне знання.

На сучасному етапі розвитку наукової думки існує декілька основних концепцій, об'єктом досліджень яких є мислення:

- логіко-філософська;
- інформаційно-кібернетична;
- евристична.

Звичайно, особливої уваги у цьому контексті заслуговує *психологічний підхід* [3; 10; 16; 19; 27 та ін.], який побудований на принципах єдності діяльності і мислення, соціоісторичної та культурної детермінації, розвитку, системності, відображення. У цьому контексті психологів, насамперед, цікавить процесуальний аспект формування понять та форми мислення, заснованих на оперуванні останніми. Основна теза про взаємозв'язок психічних явищ реалізується в дослідженні впливу на мислення інших психічних процесів, станів і властивостей особистості, таких як емоції, установки, характер, особистісні особливості.

Однією з перших теорій, яка історично склалась і до наших днів чинить значний впливає на психологічну науку, є *асоціаністська теорія* [93]. Вона бере початок із XIX ст. і пов'язана, насамперед, із іменами Т. Гобса,

Г.Спенсера, Т.Гербарта, Е.Ебінгауза, В.Вундта, Ф.Тена та інших знаних науковців того часу. В її основі – поняття асоціації, яка трактується як зв'язок між елементами психічної діяльності – відчуттями, уявленнями та поняттями, які виникають під впливом повторення їх поєднань у часі та просторі.

При цьому мисленнєвий процес визначається як потік складних асоціативних ланцюжків, які протікають у свідомості. Джерело створення ідей, згідно з цим трактування, пересувалося у зовнішній світ, вилучалося із свідомості суб'єкта назовні. Енергія створення внутрішніх психологічних зв'язків між елементами мислення привносилось ззовні потоком зовнішньо-детермінованого досвіду та відчуттів.

Дана теза, а саме детермінованість свідомості і творчості підсвідомими процесами, активно підтримувалася психологами-фрейдистами та їх послідовниками.

Концепція вторинної, похідної природи продуктів інтелектуальної діяльності розвивалась у руслі марксистської теорії відображення, в якій ідеї та поняття розглядалися як відображення матеріального світу та суспільно-історичної практики.

І хоча основні ідеї даного підходу доволі довго і активно підтримувалися багатьма знаними науковцями, опонентів у неї також вистачало. Зокрема, перша суперечлива теза стосувалася того, що якщо трактувати мислення як нескінченний потік асоціацій, то як тоді пояснити механізм виникнення нових ідей, тобто таких утворень, які б не траплялись у минулому досвіді особистості. Ще одне питання - яким чином асоціації, які утворюють розумові процеси, набувають вибіркового і цілеспрямованого характеру [31, с. 19].

Такі труднощі, врешті-решт, привели до виникнення нових психологічних теорій, представники яких відмовлялися від уявлень про вторинність, пасивність та зовнішню детермінованість інтелектуальної діяльності та визнавали за нею здатність до активної самодетермінованості. [9, с.20]. Так, прихильники так званої вюрцбюргської школи (Ах, Кюльпе, Мессер) вказували на неможливість зведення внутрішніх розумових процесів до



простого асоціювання словесних понять, а гештальтисти (Вертгеймер, Келер, Коффка, Левін, Дункер) розглядали у якості механізму творчого мислення переструктурування проблемної ситуації у свідомості суб'єкта, здійснюване не поелементно, а цілісно, у вигляді цілісної форми, "гештальту".

У результаті такого переструктурування виявляються нові, до того приховані у вихідній ситуації відносини і властивості, які слугують основою для інтуїтивних прозрінь, творчих рішень та нових ідей. Процес цей не може бути виведеним з попереднього досвіду й асоціацій, він є результатом внутрішньої само-детермінуючої активності мислення [9, с. 20].

Прихильники і наступники цієї думки в подальшому створили передумови для виникнення ще одного напрямку досліджень і заклали основу цілої низки теорій, які отримали назву інтуїтивістських (Шеллінг, Бергсон та ін.). Так, Бергсон вказує на те, що на відміну від логічного мислення інтуїція, яка має скоріше підсвідому природу, уможливорює розуміння будь-якого об'єкта без попереднього навчання й логічного аналізу.

І хоча представники вищезазначених теоретичних підходів критикували асоціаністів, вони все ж погоджувалися з ними щодо деяких засадничих положень. На відміну від них науковці, котрі працювали у рамках теорії "бісоціацій" (Кестлер, Роменець), виступали з різкою критикою своїх колег та пропонували розглядати такий механізм утворення нових ідей, в основі якого немає видимого зв'язку між попереднім досвідом та новим знанням.

Відтак, на сьогоднішній день існує дві основні течії, які вивчають процеси мислення та механізми, що лежать в основі їх функціонування. Так, *представники першої* - асоціаністети, біхевіористи, фрейдисти, марксистичні та рефлексологісти, в концептуальній основі своїх підходів використовують так званий епіфеномен – філософський та психологічний термін, що означає явище, яке супроводжує у якості побічного продукту інше, фундаментальне явище, але не впливає на нього [94]. Вони зводять інтелектуальну діяльність до процесів, що пасивно визначаються фізичними, матеріальними, поведінковими та іншими детермінантами.

Їх опоненти – вірцбургерська школа, гештальпсихологія, інтуїтивізм і теорія бісоціацій, відмовляються від визнання пріоритету зовнішніх умов та визнають активну роль внутрішніх джерел самодетермінації мислення у процесах утворення нових ідей, понять та гіпотез.

Сучасні науковці [5; 12; 15; 25; 27; 39 та ін.] виділяють у мисленні інтелектуальні процеси (планування, проектування, оцінювання, розуміння тощо) й інтелектуальні операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). А також зазначають, що мисленневий процес має певні особливості, зокрема:

- опосередкований характер. Так, незважаючи на те, що мислення майже завжди опирається на дані чуттєвого досвіду - відчуття, сприйняття, уявлення і раніше отримані теоретичні знання, у певних ситуаціях цього може виявитися недостатньо. Адже не все людина може пізнати безпосередньо, деякі речі вона намагається зрозуміти опосередковано: одні властивості через інші, невідоме - через відоме;

- узагальненість. Узагальнення як пізнання загального і істотного в об'єктах дійсності можливо тому, що всі властивості цих об'єктів пов'язані один з одним. Загальне існує і виявляється лише в окремому, в конкретному.

Також дослідники [10; 31] виокремлюють вихідні умови, які необхідні для виникнення, функціонування та розвитку мислення: предметна діяльність і спілкування. Звичайно, у цьому процесі важливу роль також відіграють біологічні і соціальні передумови, але саме у діяльності виявляються, встановлюються та утверджуються зв'язки між об'єктами предметної дійсності. При цьому центральним компонентом виступає безпосередня перетворююча активність окремого індивіда, яка стає стартовою умовою формування першої фази всього мисленневого процесу – формування та вдосконалення спеціальних органів дії (так, у людини таким органом є рука, удосконалення функціонального призначення якого полягало в поступовому набуванні нею такої форми, при якій один палець протиставлений іншим. Це уможливило розвиток здатності до тонких операційних дій, а відтак сприяло розвитку

мислення). Наступна фаза – перетворення індивідуальної предметної діяльності на потужний засіб міжособистісної взаємодії – спочатку як інструментальний обмін, потім – як комунікативно опосередкована дія. В результаті саме це стає визначальним чинником становлення розумових процесів. Зауважимо, що ці дві фази не є автономними, вони взаємозумовлені та взаємозалежні.

Відтак, на початковому етапі основним засобом розвитку мислення є практична дія. Пізніше, вже думка стає засобом організації цієї дії та провідним чинником, який виконує програмуючу і регулюючу функцію. При цьому, практична дія не втрачає свого значення і продовжує виконувати роль одного з основних засобів удосконалення думки.

Мислення на відміну від інших психічних процесів, зокрема відчуття і сприймання виходить за межі чуттєво даного та спроможне розширити горизонти пізнання. Відтак, отримавши певну сенсорноу інформацію за допомогою розумової діяльності людина здатна робити певні теоретичні та практичні висновки та відображати буття не тільки у вигляді окремих речей, явищ і їх властивостей, а й визначати зв'язки, що існують між ними, які частіше за все безпосередньо, в самому сприйнятті людині не дано. Властивості речей і явищ, зв'язки між ними відображаються в мисленні в узагальненій формі, у вигляді законів, сутностей. На практиці мислення як психічний процес не існує, воно незримо присутня у всіх інших пізнавальних процесах: у сприйнятті, увазі, уяві, пам'яті, мові. Вищі форми цих процесів обов'язково пов'язані з мисленням, і ступінь його участі в цих пізнавальних процесах визначає їх рівень розвитку.

Отже, мислення – це передусім психічний процес самостійного пошуку й відкриття суттєво нового, тобто процес опосередкування та узагальнення відображення дійсності під час її аналізу й синтезу, що виникає на основі практичної діяльності й досвіду. Інакше кажучи, це узагальнене та опосередковане пізнання світу в процесі практичної і теоретичної діяльності індивіда, засіб творчості особистості.

## 1.2. Процесуальний аспект мислення: ретроспектива досліджень та аналіз сучасних підходів

Незважаючи на те, що дослідники, котрі працюють у різних наукових напрямках досі сперечаються про джерела, механізми, природу мисленнєвого процесу та його різновиди, майже всі вони підтримують ідею про те, що мислення розпочинається з проблемної ситуації, для виходу з якої індивід повинен знайти і застосувати нові для себе знання чи дії. При цьому остання має містити чотири обов'язкові компоненти: невідоме (шукане), індивідуальну потребу індивіда, його здібності та досвід [4, с.20].

Активізувати цей процес та зробити його продуктивним у більшості випадків вдається тоді, коли проблемна ситуація перетворюється на задачу – мету, яка задана певними умовами.

Відтак, аналіз умов задачі є обов'язковим для розуміння того, як протікає і чим визначається мисленнєвість. Процес аналізу є взаємодією суб'єкта з можливостями його мислення і об'єкта – умов задачі. При цьому, змінюючись, об'єкт викликає новий процес мислення, що знову ж таки змінює об'єкт, тобто результат одного акту мислення включається у подальший його процес, при цьому пізнання поглиблюється. І так триває доти, доки індивід не отримає бажаний результат. Загалом, процес розв'язання задачі є актом конкретизації – переходу від загального і вкрай нечіткого уявлення про майбутній результат до його конкретного образу.

Пошук невідомого в межах акту конкретизації здійснюється як безперервний процес прогнозування – створення образу очікуваного результату. Цей процес здійснюється шляхом мислительних дій та операцій.

В залежності від того, який вид мислення використовує людина змінюється і характер задач, розв'язування яких і має привести до очікуваного результату. Так, у науковій літературі виокремлюють такі **види мислення**:

- *наочно-дійове мислення*, яке вимагає розв'язування задач, що представлені у наочній форм. Для їх успішного вирішення людині необхідно

застосувати низку практичних дій для того (такий різновид мислення використовують деякі тварини та маленькі діти, які таким чином розпочинають процес опосередкованого пізнання свого оточення);

- *наочно-образне* (образне, просторове) – це мислинневий процес, який вимагає розв’язування задач шляхом ідеального перетворення їх умов (у цьому випадку людина не маючи змоги діяти практично, здатна оперувати образом об’єкта);

- *словесно-логічне* – виступає найбільш універсальним засобом теоретичного освоєння дійсності. Воно інтенсивно формується під час навчання, коли людина оволодіває системою наукових понять в процесі. Цей процес здебільшого протікає у вигляді міркування і здійснюється шляхом таких мисленневих дій, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння.

- *теоретичне*, завдання якого полягає у побудові узагальненого і значною мірою усвідомленого образу світу та цілеспрямованому теоретичному освоєнні дійсності, відтворення її у поняттях;

- *дискурсивне мислення* – це розгорнуте в часі міркування за допомогою умовиводів – способів логічного зв’язку суджень. Останні складаються із засновків та висновку. Умовивід здійснюється шляхом індукції (від лат. *inductio* – наведення) – від менш загальних до більш загальних суджень або ж дедукції (лат. *deductio* від *deduco* – виводжу) – застосування вже відомого до нових випадків. Цей різновид мислення хоча майже цілком належить до сфери свідомого людини, все ж частково містить і неусвідомлені компоненти. Цікавим є факт про те, що коли останні починають домінувати, раціональна частина мисленневого процесу набуває вигляду *інтуїції* – спонтанного і довільного акту пізнання, що, на перший погляд, не має достатніх логічних підстав;

- *практичне*, яке генетично пов’язане з наочно-дійовим, але за механізмами здійснення нагадує теоретичне, тобто також може бути як дискурсивним, так і інтуїтивним. Проте, на відміну від теоретичного, воно є

засобом розв'язання конкретних задач та передбачає внесення якихось дій у дійсність.

Таке мислення може мати вигляд *технічного* (обслуговує процес створення і вдосконалення людиною технічних об'єктів) чи *оперативного* (розв'язання задач, що виникають під час управління технічними об'єктами).

- *творче (продуктивне) мислення* – найбільш складний за своїм змістом різновид, який може включати усі вищезначені типи. Його головне призначення – розв'язання оригінальних і складних задач, пошук нових або вдосконалених образів того чи іншого аспекту дійсності. Це невід'ємний компонент творчості та креативності, без якого немислима будь-яка людська діяльність, що спрямована на продукування всього нового й такого, чого не існувало досі [51].

Феномени динаміки протікання творчого мислення відомі людям з давніх часів. Разом з результативною характеристикою цього процесу (отримання нового продукту, знання) вони є найважливішими процесуальними характеристиками творчого акту. Як зазначає відомий дослідник проблем творчого мислення Я.О.Пономарьов, «Через всю історію психології творчості проходить проблема фаз, що стала класикою творчого процесу» [48, с.4]. Саме такі феномени динаміки як «крах первинних задумів», переживання «безвиході», «спроби і помилки», «муки творчості», «інсайт» і ін. та їх безпосередній зв'язок із отриманням творчого продукту містять в собі шлях до пізнання закономірностей і механізмів творчого мислення, до розробки засобів управління цим процесом. Детальний аналіз наукових джерел із зазначеної проблематики [2; 5; 20; 25; 28; 29 та ін..] дозволив нам виокремити **основні підходи до вивчення динаміки творчого мислення** та умовно об'єднати їх у три основні групи: 1) уявлення про стадіальність творчого мислення в описовій психології творчості; 2) перші експериментально-психологічні дослідження цього процесу; 3) сучасні концептуальні підходи, що трактують творче мислення як складноорганізований об'єкт, що має багаторівневу будову.

*Перші уявлення про стадіальність творчого мислення в описовій психології творчості* починалися із спроби теоретично осмислити його динаміку у формі виділення різних етапів виникнення і розвитку задуму розв'язування як у вітчизняних (Д. М. Овсянніков-Куликовський, Б. О. Лезін, П. К. Енгельмейер та ін.) так і закордонних (Д. Девей, А. Пумнкаре та ін.) дослідженнях та мали достатньо поверхневий характер. Зокрема, тогочасних науковців цікавила природа творчості, характерологічні риси творчої особистості, класифікація творчих здібностей, стадіальність процесу тощо.

Найбільше досягнення, на нашу думку, зазначеного етапу наукових пошукувань було пов'язане зі спробою деталізованого виокремлення двох основних фаз творчого процесу: 1) виникнення основної ідеї (принципу) розв'язання проблеми; 2) її реалізація. Іншим надбанням цього періоду стало вивчення ролі усвідомлюваних або неусвідомлюваних компонентів творчого мислення, які і стали визначальними у подальшому та започаткували два основні напрями в історії розвитку проблеми.

Для першого напрямку характерним є пошук зв'язку творчого продукту з несвідомими мисленнєвими процесами. Так, російський вчений Б.О. Лезін [30] на початку ХХ століття на основі аналізу продуктів праці відомих людей (записників, щоденників тощо), сформулював три основні стадії творчого мислення: 1) підготовка підсвідомої мислєдіяльності; 2) підсвідома мислєдіяльність; 3) натхнення, в процесі якого відбувається «перекладання» з підсвідомої сфери у свідомість готового продукту. Тут характерним є виокремлення власне творчої ланки як центральної фази несвідомої роботи, і відведення усвідомлюваним компонентам ролі обслуговування несвідомої стадії – підготовки виникнення ідеї і її реалізації. Відправними феноменами для побудови даної схеми стали раптовість виникнення ідеї (що пізніше отримало в гештальтпсихології назву «інсайту») і невідомість шляхів її виникнення.

У роботі П.К.Енгельмейера [85], автора основ «еврикології», процес творчості розглядається як трьохактний: перший акт (інтуїція і бажання)

починається з інтуїтивного проблиску ідеї і закінчується усвідомленням її автором (наприклад, принцип винаходу, наукова гіпотеза або задум художнього твору); другий акт (знання) полягає у виробленні плану, експериментуванні і формуванні логічного уявлення; третій акт (уміння) – конструктивне втілення винаходу. Власне творчим є, на думку автора, лише перший акт, на якому важлива роль в психологічному механізмі виникнення ідеї відводиться інтуїції. Схожої думки про стадіальність творчого процесу дотримується російський дослідник М.О.Блох та закордонні науковці Т. Рібо, А. Пуанкаре, Г. Уоллес та ін.

Особливе визнання у свій час здобула схема Г.Уоллеса [18], що фактично є незначною модифікацією етапів, запропонованих А.Пуанкаре, згідно з якою процес творчого мислення включає чотири етапи: 1) підготовка; 2) дозрівання (інкубація); 3) натхнення («осяяння»); 4) перевірка. Виокремлені фази в цілому адекватно описували творчий процес, зокрема, ті моменти динаміки, які пов'язані із зовнішнім припиненням спрямованої свідомої роботи над проблемою і раптовості усвідомлення принципу її розв'язання. Узагальнена характеристика фаз зводиться до наступного.

На етапі підготовки відбувається інтенсивна робота над проблемою, накопичення відомостей про предмет, що вивчається, апробовуються різні варіанти рішення. Стадія дозрівання характеризується відсутністю уваги до проблеми, свідомої роботи над нею. Виділення її в особливу фазу ґрунтується на численних емпіричних фактах, вказуючих на те, що принципове вирішення проблеми нерідко відбувається саме в період розслаблення, природної або вимушеної перерви в роботі. При цьому, багато науковців наголошують на тому, що «ідеї не абсолютно відсутні в свідомому мисленні протягом фази дозрівання. Ідея що виношується... повертається час від часу» [9, с.77], так що є час від часу виникає можливість свідомої роботи над нею. Стадія натхнення або осяяння лише умовно може бути названа саме стадією. Зазвичай вона описується як «спалах», дуже короткий період часу, іноді –лише мить, коли виникає ідея. Стадія перевірки полягає в технічній реалізації принципу



вирішення проблеми: у доведенні вже отриманого творчого рішення до виду остаточного продукту.

В центрі уваги дослідників, що дотримувалися даної схеми, опинилася стадія несвідомої роботи – дозрівання. Були зроблені спроби дослідження мислення шляхом аналізу досвіду вчених, винахідників, діячів мистецтва і моделювання виділених етапів в експерименті (Patric, Platt, Baker, Rosstfan та ін.). Результати опитування показали, що не всі «творці» відзначали у себе наявність фази «дозрівання» (лише близько 70%), а у «чистому вигляді» несвідомої роботи як такої немає взагалі, оскільки свідомість зазвичай повертається до невирішеної проблеми; фази не мають чітких меж і, як правило, перекривають одна одну. Нарешті, в експериментальному дослідженні чітко за протоколами виокремлюються лише три стадії – підготовка, натхнення, перевірка.

Як наголошується у низці наукових робіт, подальші описи творчого процесу в рамках зазначеного напрямку фактично відтворювали схему Г.Уоллеса. На нашу думку, вона досить чітко відображає основні недоліки даного підходу та зводиться до наступних:

1. Схема Г.Уоллеса є лише описом зовнішньої сторони протікання творчого процесу, і не спрямована на розкриття тих, що зреалізують його психологічні механізми.

2. Виділені етапи не мають чітких меж, що призводить до синкретичного опису динаміки процесу.

3. Схема будується за принципом «від кінця» – від вже отриманого творчого результату. Всі стадії розглядаються як рух до кінцевого продукту. Тим самим схема не відображає достатньо важливого моменту – на початковій стадії мислення, що завершується творчим продуктом і що не приводить до нього, феноменологічно дуже схожі, іншими словами, засобами даної схеми неможливо зіставити продуктивне і непродуктивне мислення, що важливо, оскільки реально перше отримує специфічну характеристику лише у співставленні з другим. Не виключено, що саме неможливість,

відштовхнувшись від схеми, зробити крок у бік вивчення психологічних механізмів творчого мислення, певною мірою блокувала цю лінію досліджень і стимулювала вивчення інших чинників творчості.4. Схема побудована на визнанні провідної ролі несвідомої роботи, тобто неусвідомлюваних компонентів мислення і не розглядає продуктивну функцію його усвідомлюваних компонентів.

Як вже наголошувалося вище, домінування несвідомого над свідомим, характерного для даної і інших розглянутих схем, не приймалося як безумовний факт ні «творцями», ні дослідниками творчості. Відповідно в історії психології не менш авторитетно представлений і інший напрям в якому або відкидалося значення несвідомої роботи загалом, або спеціально не розглядалося, а основний акцент ставився на ролі усвідомлюваних компонентів мислення.

До однієї з перших таких моделей належить пошукування Д.Дьюї про цілісний розумовий акт, що включає п'ять рівнів: 1) зіткнення з трудностю, спроби розкрити елементи взаємозв'язків, що приводять до суперечності; 2) обмеження зони пошуку (локалізація проблеми); 3) виникнення можливого рішення (рух до того, що дане, до того що не дано, утворення ідеї, гіпотези тощо); 4) раціональна обробка однієї ідеї (логічний розвиток основного положення); 5) верифікація. Пізніші моделі мислення, що розроблялися на основі переважання свідомого (раціонального, логічного) в творчому процесі, фактично є більш-менш модифікованими варіантами схеми Д.Дьюї [90].

Найбільш, на нашу думку, розгорнутим та поліаспектним описом творчого процесу є схема стадій, запропонована П.М. Якобсоном [87], котрий досліджував творчість винахідників. Він виокремлює сім стадій: 1) період інтелектуально-творчої готовності; 2) виявлення потреби; 3) зародження ідеї – формулювання задачі; 4) стадія пошуків рішення; 5) отримання принципу винаходу; 6) перетворення принципу на схему; 7) стадія технічного оформлення винаходу. Зауважимо, що в запропонованій схемі, збільшення кількості етапів відбувається не за рахунок розгортання стадії пошуку рішення

(найцікавішою з погляду психології), а за рахунок більш диференційованого представлення стадій підготовки і реалізації. Тобто вказівки на психологічні механізми виникнення творчого рішення в схемі не містяться. Проте важливим положенням в концепції П.М.Якобсона є те, що при всій несподіваності моментів того, що «осяяло» і «раптових відкриттів», творчість – це не стихійно несвідомий процес, а процес глибоко осмислений, такий, що підпорядковується чіткій закономірності. Особливий акцент робився автором на умінні винахідника свідомо організовувати свою активність в потрібному напрям і, оволодінні своїми складними психічними операціями для досягнення поставленої мети.

Узагальнюючи схематизації динаміки в роботах даного напрямку, в Я.А.Пономарьов [46 - 49] відзначає, що не зважаючи на відмінність у кількості етапів і деталізованість їх характеристик, незмінно загальними залишаються три фази, що поступово змінюють одна одну: 1) усвідомлення проблеми; 2) її розв'язування; 3) перевірка. Критикуючи такий підхід автор пише наступне «Неважко відмітити, що ... описані фази ... можуть бути з повним успіхом використані в цілях аналізу тієї або іншої проблеми в масштабі не тільки індивідуального, але і суспільного пізнання, при цьому такого , тривалість якого іноді перевищує терміни зміни поколінь» [49, с. 152]. Дійсно спроби чіткого раціонального аналізу мисленневого процесу привели до втрати специфічно психологічного змісту проблеми, дозволили дати лише логічну характеристику рівнів процесу, але залишили без пояснення головне – «...за допомогою яких психологічних механізмів... виявляється принцип її розв'язування...» [там само].

Підсумовуючи проаналізовані дослідження, виконані переважно на матеріалі вивчення даних самоспостереження «творців», *відзначимо паралельний розвиток двох інших напрямів дослідження і пояснення творчого процесу: перший акцентує роль несвідомої роботи в творчості, а другий відкидає роль несвідомої роботи, та наголошує на свідомій організації творчого пошуку.* Проте, обидва типи схем динаміки творчого процесу

мислення лише так чи інакше відображали зовнішню картину протікання процесу, але не задавали уявлення про психологічні механізми явищ, що описувалися. У історії психології мислення спроба теоретичного пояснення феноменів динаміки творчого процесу на основі аналізу результатів експериментального психологічного дослідження розв'язування творчих задач вперше зроблена лише у середині ХХ ст. К.Дункером. Вивчаючи мислення на матеріалі сконструйованих творчих задач, дослідник розвинув та поглибив вже існуючу теорію інсайту – феноменологічну, що набула статусу пояснювального принципу функціонування мислення.

Роботи К.Дункера [18] певним чином стали відправним пунктом в історії психології мислення і творчості. Запропонувавши як емпіричний матеріал особливий тип задач («неюмовського типу») науковець зробив доступним експериментальне вивчення творчого мислення, описав основні феномени його динаміки, висловив низку цікавих гіпотез щодо ролі евристичних методів, котрі сприяють продуктивності мислення, і механізмах, що перешкоджають успішному протіканню творчого процесу. Результати досліджень К.Дункера розкрили теоретичну обмеженість ортодоксальної гештальтпсихології та стимулювали розвиток психології мислення за кордоном. Різні аспекти його психологічних переконань стали основою для «неогештальтистів», дослідників у галузі евристичного програмування та сучасної когнітивної і метакогнітивної психології.

Але, не зважаючи на таку велику зацікавленість у здобутках науковця, жоден з послідовників так і не зміг цілісно асимілювати учення К.Дункера. Наприклад, побудова евристичних програм здійснювалася по аналогії з авторським «родоводом дерева рішень». Тут використовується фактично проведене розділення змістовного плану на «передумови» рішень і «операції». Проте, як відзначає О.М.Матюшкін [35] в евристичному програмуванні поза увагою повністю залишаються феномени динаміки мислення і їх психологічні механізми, описані К.Дункером. Із сформульованих ним евристичних «методів» мислення в когнітивній психології виділяється лише два (аналіз мети і аналіз

матеріалу), а третій – основний з погляду дослідника (аналіз конфлікту), або зовсім ігнорується, або зводиться до аналізу матеріалу. У той же час саме аналіз конфлікту – пошук причин утруднення, варіація яких дозволяє суб'єктові змінити власні помилкові рішення стає центральним положенням в дослідженнях метакогнітивних процесів або саморефлексії.

Можливо саме непослідовність і суперечність концепції К.Дункера, побудована на основі тонкого аналізу надзвичайно багатого експериментального матеріалу, стала могутнім каталізатором постановки нових проблем і розробки нових концепцій, що частково асимілюють погляди науковця, хоча багато в чому так і не досягли його рівня розробленості проблематики.

Сучасний етап досліджень творчості, характеризується, з одного боку, масштабним розгортанням прикладних досліджень, впровадженням досягнень психології творчості в практику, а з іншого – активним проникненням в психологію методологічних і концептуальних засобів суміжних наук (зокрема, кібернетики, біології, лінгвістики і ін.). Якщо перша з зазначених особливостей розвитку психології загострила проблему дослідження механізмів творчого мислення, поставивши перед психологією завдання створення дієвих засобів управління творчим процесом, то друга – як це не парадоксально – навпаки, поставила під сумнів специфічність механізмів не тільки творчого, але і загалом – людського мислення, що безпосередньо пов'язане з впливом на психологію інформаційно-кібернетичного підходу і досягнень у сфері створення штучного інтелекту.

Протидія двох вказаних тенденцій багато в чому обумовлює розвиток психології мислення і творчості за кордоном.

Найяскравіше процес зближення різних напрямів спостерігається в сучасній когнітивній психології, об'єктом дослідження якої є пізнавальні процеси, а ціннісно-методологічною орієнтацією – визнання зумовленості поведінки людини її знаннями. Відповідно в центрі уваги когнітивній психології опинилися процеси і механізми пам'яті людини, а проблема

мислення відійшла дещо на другий план [49]. Пізніше, у різних концептуальних схемах когнітивної психології пам'ять починає розглядатися як один із структурних рівнів або компонентів мислення. Таким чином, цей напрям, що асимілює в собі деякі прогресивні методологічні орієнтації і конкретно-наукові досягнення різних психологічних шкіл, здійснює важливий крок до розуміння мислення як складноорганізованого об'єкту, що має структурно-багаторівневу побудову.

Якщо до 50-х років рівневий підхід до вивчення творчості був характерним переважно для психоаналітичного напрямку, а в сфері дослідження мислення структурно-рівневою можна було визнати лише концепцію Ж.Піаже, то в когнітивній психології такий підхід до трактування когнітивних процесів стає нормою.

Проте, «за кроком вперед», були зроблені «два кроки назад»: мислення людини почало розглядатися за аналогією роботи комп'ютера, а його структурні компоненти – як рівні переробки інформації. Відповідно до цих уявлень починає розглядатися і динаміка процесу розв'язування задач. Так, Дж.Гріно, систематизуючи знання когнітивної психології щодо цього, виділяє п'ять послідовних стадій: 1) читання тексту задачі; 2) інтерпретація понять; 3) знаходження релевантної інформації; 4) створення плану рішення; 5) виконання обчислювальних операцій [49, с.15].

Центральним, при цьому, є етап знаходження релевантної інформації (одні задачі вимагають знаходження правил операції, інші – наявності попередніх знань, що зберігаються в пам'яті, треті – додаткової трансформації вже наявних знань).

Г.Ньюелл, Д.Шоу і Г.Саймон аналізуючи дослідження Дж.Гріно, приходять до висновку, що головними характеристиками творчості є продукт і «недостатня визначеність» задачі [45; 49]. Таким чином, відкидаючи явище «інсайту», як необхідного «супутника» творчого процесу, вони фокусують свою увагу на понятті «задача». Але в прийнятій ними «лабіринтовій» логіці вони можуть відрізнитися лише більшою або меншою різноманітністю поля

ходів. Скорочення ходів за рахунок застосування евристик, полегшує вирішення багатогодових, тобто «творчих», на думку авторів задач. Відтак теорія програмування оголошується теорією творчого мислення.

Увага дослідників зосереджується також на способах попередження помилок, що відводять суб'єкта в хибні сфери пошуку, і засобах скорочення числа спроб, що дозволяють йому в осяжні терміни зорієнтуватися в складному «лабіринті» можливих ходів та в змісті задачі. Застосування таких евристичних прийомів дозволяє звести складну творчу задачу до менш творчої, а зрештою – до типової, знайомої суб'єкту. Такий підхід заслуговує на увагу, але слід виокремити декілька суттєвих недоліків його положень:

- динаміка мислення описується через переходи від стратегії до стратегії, від одного стану обізнаності до іншого у міру вичерпання інформації з ситуації (моделюючи уявлення про мислення як проходження лабіринту). Таким чином, розв'язок знаходиться шляхом перебору всіх можливих варіантів або їх груп (при використанні евристик) в заданому полі руху;

- специфічне трактування «творчої задачі» як простої невизначеності умов з великою кількістю ходів, хоча іншими авторами було доведено, що воно пов'язане, насамперед, із необхідністю подолання стереотипів мислення;

- мислення фактично полягає в активізації, - добуванні з довготривалої пам'яті деякої евристичної процедури, найбільш відповідної даній проблемній ситуації та її реалізація «за визначеним курсом». Достатньо суперечливе, на нашу думку, твердження, якщо взяти до уваги емпірично доведений факт, що людська мислєдіяльність підконтрольна, тобто що особа може у будь-який момент припинити проблемно-орієнтований перебіг мислення і розпочати рефлектувати над адекватністю і вірогідністю успіху перерваного розумового процесу. Іншими словами автор ігнорує так званий метод саморефлексії (здатність людини думати про власне мислення з метою його вдосконалення), яка зазвичай здійснюється у формі зрушення на проблемному рівні.

До спроб вивчення рівневої будови мислення можна віднести дослідження структури інтелекту, що ґрунтуються на застосуванні факторного

аналізу (Гилфорд, Кетелл, ін.). Проте в них інтелект розглядається як щось статичне, і проблема динаміки мислення не ставиться, тому ми вважаємо за можливе тут не розглядати ці дослідження.

Підводячи підсумки аналізу сучасних зарубіжних досліджень мислення при розв'язуванні творчих задач, відзначимо як основну позитивну тенденцію трактування мислення з позиції його внутрішньої організації, рівневої будови і введення рефлексії як одного з рівнів, а також визнання ролі свідомих механізмів організації і управління процесом мислєдіяльності при розв'язуванні творчої задачі.

Щодо вітчизняних пошукувань то експериментально-психологічні дослідження мислення при розв'язуванні творчих задач значно активізувалися в радянській психології з початку 50-х рр. [28; 41; 47]. До цього часу вже склалися основні методологічні принципи розвитку психологічної теорії [9; 41; 47], а сама психологія твердо стала на діалектико-матеріалістичну марксистську основу, що зумовило специфіку підходу до вивчення мислення. Творчі задачі почали розглядатися в структурі взаємодії суб'єкта з об'єктом, а процес їх розв'язування – як активне перетворення суб'єктом початкової ситуації, пошук засобів її розв'язування.

В центрі уваги перших психологічних досліджень творчого мислення опинилися перш за все феномени раптового виникнення «здогадки» і продуктивної ролі «підказок» в знаходженні принципу розв'язування. Використання «підказок» для вивчення виникнення «припущень» ґрунтувалося на відомих фактах про те, що нерідко випадкова дія, образ або який-небудь новий зміст, що часто має далеке відношення до творчої проблеми, сприяє раптовому знаходженню принципу її розв'язування.

На вивчення умов ефективності «підказки» для вирішення основної творчої задачі були спрямовані дослідження Я.О. Пономарьова і Ю.Б.Гіпенрейтера, проведені під керівництвом О.М.Леонтьєва [31]. Динаміка мислення при розв'язуванні творчої задачі описується ними двома етапами: 1) знаходження принципу рішення, 2) його реалізація. Але оскільки у



використовуваних задачах застосування знайденого принципу не складало для учасників експерименту особливих труднощів, то основним об'єктом вивчення стає перший етап, що становить власне творчу ланку розумового процесу і при цьому є найбільш цікавим.

Адекватною методологічною базою вивчення мислення як складного багатокомпонентного комплексу став *системний підхід* [1; 7; 12; 17; 41]. Як відзначають В.М. Пушкін і Т.В. Шавиріна «такий підхід з одного боку припускає диференціацію різних рівнів регуляції пізнання, включеного в розумову діяльність, а з іншого боку робить необхідним об'єднання різних рівнів в роботу єдиної цілісної системи саморегуляції психічних процесів, що забезпечують вирішення проблеми» [51, с. 6]. Таким чином, центральним моментом проблеми стає розробка структурно-рівневого уявлення про організацію мислення.

Вивчення динаміки мислення з позиції системного підходу дозволило виділити особистісний і пізнавальний рівні у мисленнєвій саморегуляції в процесі розв'язування задач, охарактеризувати взаємозв'язок мотиваційного і динамічного аспектів мислення, розкрити особливості рівневої організації мислення на етапах логічного аналізу, формування інтуїтивного розв'язування, його вербалізації і формалізації.

Вивчення динаміки мислення з урахуванням його особистісного аспекту дозволило отримати цілий низку нових фактів, що вказують на продуктивну роль мотиваційних, емоційних, рефлексивних компонентів.

Як підкреслює Я.А.Пономарьов [46, с.56], в психології накопичено достатньо фактів, що вказують на неоднорідність творчих задач і самої творчості. Виходячи з цього науковець виділяє два класи творчих задач, що вирізняються за механізмами мислення, функціонування яких приводить до їх розв'язання. Задачі першого класу можуть бути розв'язані за рахунок використання усвідомлюваних прийомів і способів мислення, де провідну роль відіграють механізми рефлексії мислення. Вирішення задач другого класу опосередковані неусвідомлюваними механізмами, психологічне дослідження

яких дозволило охарактеризувати динаміку рівневої організації мислення з погляду продуктивної функції неусвідомлюваних механізмів формування інтуїтивного розв'язку.

Для радянської психології характерна тенденція розглядати в єдності усвідомлювані і неусвідомлювані компоненти мислення [47, с.56]. Останніми роками зростає інтерес до рефлексії, яка відіграє важливу роль і в розвитку мислення (Б.Г.Ананьев, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн), і у його функціонуванні – в продуктивному протіканні розумового процесу при розв'язуванні задач. Так, в дослідженнях, проведених у руслі теорії поетапного формування розумових дій, усвідомленість розглядається як одна з основних якостей дії, що визначає ефективність його засвоєння і виконання. Усвідомленість в цих дослідженнях виступає також як необхідна умова організації дії, а формування планомірного аналізу гіпотез, що висуваються суб'єктом, розглядається як один з чинників оптимізації творчих процесів.

У дослідженнях В.М Пушкіна [47, с.21] підкреслюється роль свідомої самоорганізації діяльності в здійсненні динаміки «прогностики» (актив аналізу мети, умов і співвідношення його результатів). У дослідженнях К.Тіхомірова [70] наголошується на важливості зміни позиції (одна з умов функціонування рефлексії). О.М. Матюшкін [35] вказує на провідну роль процесів самоорганізації мислення, корекції і свідомої перебудови дії, критичного перегляду способів, що приводять до помилкових розв'язків. Відмова від використання стереотипних способів дії і перехід до пошуку оригінального рішення розглядається при цьому як момент, що розмежує етап реалізації помилкових уявлень і етап знаходження принципу розв'язування. Таким чином, весь процес розв'язування задачі описується О.М.Матюшкіним чотирма етапами: 1) реалізація відомих способів дії і відмова від них 2) пошук нового способу і знаходження принципу розв'язування; 3) його реалізація; 4) перевірка.

Щодо новітніх досліджень зазначеної проблематики, особливої уваги, на нашу думку, заслуговує ідея *миследіяльності (МД) Г. П. Щедровицького,*

основна принципова схема котрої містить три відносно автономні пояси, що розташовані горизонтально один над одним: 1) пояс соціально організованого й культурно закріпленого колективно-групового мислення; 2) пояс поліфонічної і поліпарадигмальної думки-комунікації, котра виявляється і закріплюється передусім у словесних текстах і 3) пояс чистого мислення, який розгортається у невербальних схемах, формулах, графіках таблицях, картах тощо. У кожного з цих поясів є своя специфічна дійсність, і між ними принципово невірно встановлювати відносини тотожності: як правило, вони відображаються один на одному в процесах розуміння, інтерпретації та рефлексії [83, с.54]. Вищезначена ідея отримала своє наукове продовження у **теорії мислєдїяльності проф. А. В. Фурмана**, котрий зауважує, що центральне місце у даній схемі займає саме, пояс поліфонічної і поліпарадигмальної думки-комунікації, оскільки «...саме він поєднує в одне ціле всі три пояси, тобто зіштовхує принаймі двох, а реально групу, учасників діалогу, кожний з яких виступає і як мислячий у процесі комунікації, і як той, хто розуміє повідомлення партнера чи партнерів, а також по-своєму інтерпретує текст у площині «мисленнєвих дошок» і в контексті індивідуального та колективного діянь під час відкритих виступів-презентацій, зреалізовуючи авторські форми рефлексії у динамічному просторі-часі загальної рефлексивної дискусії» [77, с.113].

У руслі системного підходу до вивчення мислення при розв'язуванні творчих задач в даний час розробляється концептуальна схема організації мислення як функціональному взаємозв'язку чотирьох ієрархічно супідрядних рівнів – 1) особистісного; 2) рефлексивного, 3) предметного 4) операціонального.

На *операціональному* рівні відбувається вироблення схем дії і виконання операцій, що зреалізовують їх. На *предметному* рівні з окремих, часткових уявлень про елементи проблемної ситуації на основі розуміння загального змісту і мети складаються цілісні предметні уявлення для подальшого

отримання відповіді. *Предметний і операціональний рівень утворюють змістовну мислесферу, котра є підконтрольною рефлексивно-особистісній.*

Рівень *рефлексії* пов'язаний з усвідомленням пошукового руху в цілому. На цьому рівні здійснюється контроль за логічною чіткістю і достовірністю процесу розв'язування, забезпечується усвідомлення зв'язків між реалізованими предметними підставами і отриманими відповідями, тим самим створюється можливість перебудови припущень для відшукування нових принципів розв'язку. *Особистісний* рівень характеризується сукупністю ставлень суб'єкта до задачі, експериментальної ситуації в цілому, до себе самого і до власної діяльності в ній. Останнє може характеризуватися готовністю реалізувати звичні норми і способи дій або ж трансформувати їх при необхідності, що визначає особистісну позицію людини при розв'язуванні задачі [20].

Вивчення особливостей мислення при розв'язуванні творчих задач «у межах» початкової концептуальної схеми дозволило дослідникам сформулювати *загальне положення про те, що продуктивність мислення визначається адекватністю предметно-операціонального руху, похідного від характеру його особистісно-рефлексивної регуляції* [55]. Включення компонентів рефлексії і особистісного компонентів у структуру мислення дало змогу поглянути на проблему динаміки рівневій організації мислення з точки зору продуктивної функції особистісно-рефлексивної регуляції пошуку розв'язку творчої задачі [20].

Підсумовуючи здійснений аналіз вітчизняних і закордонних досліджень динаміки і організації мислення при розв'язуванні творчих задач можна виокремити основні передумови постановки проблеми даного дослідження:

- на методологічному рівні – установка на системний розгляд мислення як складноорганізований багаторівневий об'єкт, визначальним компонентом якого є особистісний аспект;

- на теоретичному рівня – уявлення про неоднорідність творчих процесів, про їхню зреалізованість різноманітними механізмами; виокремлення класу

творчих задач, у розв'язуванні яких провідну роль відіграють механізми рефлексивної саморегуляції мислення;

- на емпіричному рівні – характерна феноменологія протікання творчого процесу, зумовлена виникненням утруднень, «смыслових бар'єрів», внутрішніх перешкод, в подоланні яких полягає специфіка подолання проблемності при розв'язуванні творчих задач.

### **Висновки до першого розділу**

1. Мислення – процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях, що спонукає людину до самостійного пошуку й відкриття суттєво нового.

2. Незважаючи на те, що дослідники, котрі працюють у різних наукових напрямках досі сперечаються про джерела, механізми, природу мисленнєвого процесу та його різновиди, майже всі вони підтримують ідею про те, що мислення розпочинається з проблемної ситуації, для виходу з якої індивід повинен знайти і застосувати нові для себе знання чи дії, а відтак – розв'язати певний тип задачі.

3. Від того, наскільки швидко та якісно людина спроможна вирішувати складні життєві задачі, залежить її успішність у будь-якому виді діяльності, у тому числі і професійному. Адже давно доведено, що професіоналізм, залежить від типу мислення, зокрема від рівня розвитку його творчого компоненту. Враховуючи, що вихідними умовами виникнення, функціонування та розвитку мислення є предметна діяльність і спілкування зауважимо, що нині особливе місце у сучасних дослідженнях займають ті пошукування, що інтегрують проблеми мислення, творчості та розвитку задачного підходу. Найяскравішим прикладом такого синтезу, на нашу думку, є ідея мислєдіяльності (МД) Г. П. Щєдровицького, яка вдало поєднує напрацювання більшості науковців минулого і сучасності.

## РОЗДІЛ 2

### ЗАСАДНИЧІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗАДАЧНО СТРУКТУРОВАНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

#### 2.1. Чинники та умови формування професійного мислення майбутніх соціальних працівників: задачний підхід

Узагальнюючи досвід вивчення поняття «професійне мислення», потрібно вказати, що одні науковці пов'язують його із процесом розв'язування професійних задач у тій чи іншій галузі діяльності, інші ж – розглядають його як тип орієнтування фахівця у предметі своєї професійної діяльності. Однак, найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих значеннях. Так прийнято говорити про «технічне» мислення інженера, робітника у певній галузі, про «клінічне» мислення лікаря, «просторове» мислення архітектора, «економічне» мислення економіста й менеджера, «художнє» мислення працівників мистецтва, «математичне» мислення тощо.

Безумовно, мисленнєві процеси у різних фахівців проявляються за одними й тими ж психологічними законами, однак є специфіка предмета, засобів, результатів праці, відносно яких здійснюються мисленнєві операції. Тому, насамперед, враховуються деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально розв'язувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній галузі. Таких фахівців звичайно характеризують як людей творчих у своїй професійній галузі, як людей, що по-особливому сприймають предмет своєї діяльності й здатні до раціоналізаторства, новаторства, відкриття нового. Отже, *професійне мислення* – це мисленнєва діяльність, яка спрямована на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі.

Найбільш продуктивним, на наш погляд, у дослідженні проблеми професійного мислення є акмеологічний підхід (А. А. Баталов,

Д. Н. Завалішина, Є. О. Климов, Ю. К. Корнілов, А. К. Маркова), який розглядає останнє як структурний компонент професіоналізму та пояснюється як система, що розвивається у структурно-цілісне утворення та включає пізнавальний, операційний і особистісний компоненти. В якості системоутворювального розглядається операційний компонент (прийоми мислення – мисленнєві дії і операції), на основі якого відбувається перетворення в межах пізнавального компонента і формуються конкретні професійно значимі особливості мислення. Ступінь сформованості загальних мисленнєвих дій і операцій визначає рівень розвитку професійного мислення у будь-якій сфері діяльності.

Аналізуючи особливості формування професійного мислення майбутнього фахівця, Л. В. Засєкіна [24] вказує на наступні його характеристики:

1. Професійне мислення проявляється у різноманітних видах практичної діяльності і спрямоване на розв'язання специфічних задач за певних умов.
2. Об'єктом пізнання професійного мислення є складна, багатоелементна система, до якої належить і сам суб'єкт мислення.
3. Мета мислення фахівця-практика – досягнення конкретних результатів у складних умовах. Саме тому вивчення об'єкта опосередковується цілями практичної реалізації.
4. Професійному мисленню властиві ціле-мотиваційний, змістовий, функціонально-операційний аспекти. Особливості цих аспектів зумовлюються специфікою понять, пов'язаних з певною сферою діяльності, операцій (аналіз, синтез, узагальнення), які засновані на досвіді та теоретичних знаннях, порівняннях з елементами оцінювання, розрахунку та комплексністю практичних цілей.
5. Професійному мисленню властива якісна своєрідність (спрямованість на реалізацію, оригінальність, гнучкість, оперативність, евристичність).

Професійна діяльність в сучасних умовах праці потребує від працівників розвиненого професійного мислення, професійної творчості. *Професійна*

*творчість* – це знаходження нових нестандартних способів розв’язання фахових задач, аналіз професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатами професійної творчості може бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи), новий підхід до реалізації професійних дій (нові моделі, технології, правила), отримання нових результатів у професійній діяльності тощо.

Нині в психологічній науці активно обговорюються структурні підходи щодо професійного мислення тощо. Проте, в науковців досі немає єдності в цьому питанні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідники даної проблематики визначають досить різносторонні структурні компоненти мисленнєвої діяльності. Так, наприклад, Г. С. Костюк [27] вирізняє:

1) *змістовий* (знання, які людина отримує через органи чуття та логічним шляхом, становлять змістовий компонент її мислення, збагачення якого не може відбутися без розуміння. Описуючи процес розуміння, Г. С. Костюк наголошував, що зрозуміти об’єкт - означає розкрити його в усіх зв’язках і відношеннях, у цьому процесі важливе значення має відповідний досвід людини);

2) *функціонально-операційний* (у взаємодії суб’єкта з дійсністю мислення виникає і формується безперервний процес аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації);

3) *ціле-мотиваційний* (потреби, інтереси, почуття, що виконують спонукальну роль мислення).

Л. Р. Джелілова [22], характеризуючи психологічні особливості розвитку професійного мислення виділяє наступні компоненти:

1) *мотиваційний* (професійна спрямованість особистості, ставлення до діяльності, прагнення досягти успіху в діяльності);

2) *змістово-операційний* (загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості, системність, обсяг професійних знань, ступінь розвиненості загальнонавчальних і професійних умінь);



3) *рефлексивно-самооцінювальний* (усвідомленість здійснюваної діяльності, самооцінка, усвідомлення особистісної відповідальності за результати навчання).

А. О. В. Ягупова [86 а] вирізняє: - *ціннісно-мотиваційний* (спрямованість на спілкування, спрямованість на справу, спрямованість на себе, мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдачі, цілі педагогічної діяльності, ієрархія цінностей); - *системно-образний* (предметно-образне, предметно-знакове, предметно-символічне, образно-знакове, образно-символічне, знаково-символічне, креативність мислення); - *поннятево-змістовний* (технічне мислення, просторове мислення, предметне мислення, професійна спрямованість мислення, соціальний інтелект); - *операційно-дійовий* (здатність із запропонованих засад робити вірний висновок, уміння розв'язувати фізико-технічні задачі, уміння встановлювати логічні відносини між символами, креативність мислення); - *суб'єктний* (самооцінювання своєї педагогічної діяльності, усвідомлення та сприйняття педагогічної діяльності та задоволеність нею, основні цілі та ставлення до педагогічної діяльності) компоненти професійного мислення.

Отже, детально проаналізувавши усю вищезначену інформацію висновуємо, що *професійне мислення* – це мисленнєва діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий*. До кожного з компонентів професійного мислення встановлено відповідні критерії оцінки:

*Мотиваційно-цільовий компонент* професійного мислення передбачає активний інтерес до професійної діяльності, потребу розв'язувати задачі, прагнення до успіху та переживання радості від успішного розв'язання задачі.

*Змістовий компонент* – утримує знання найважливіших характеристик функціонування професійно значущих об'єктів.

*Процесуально-операційний компонент* – враховує логічність і аналітичність мислення, повноту використання мисленнєвого операціонального складу.

*Творчий компонент* здійснює пошук оригінального й продуктивного способу розв'язання мисленнєвої задачі, гнучкість мислення, схильність до візуалізації.

*Рефлексивно-оцінковий компонент* – це усвідомлення здійсненої діяльності, оцінювання самого себе, своїх можливостей, самокритичність.

Зрозуміло що процес розвитку професійного мислення залежить від цілої низки як внутрішніх і зовнішніх чинників. Ґрунтовний аналіз цілої низки літературних джерел довів, що до першої групи належать: *спадкові* (О. О. Бодальов, О. А. Кісельова, В. Д. Небиліцин, Л. А. Рудкевич, Б. М. Теплов та ін.); *особистісні* (Д. Б. Богоявленська, Г. С. Костюк, Н. Лейтес, Н. І. Пов'якель, В. А. Семіченко та ін.); *мотиваційні* (В. К. Зарецький, С. Л. Рубінштейн, І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, О. К. Тихомиров та ін.); *середовищні* (В. М. Дружинін, Н. В. Хазратова, М. М. Меєрович, Л. І. Шрагіна, А. Арієті, Р. Стернберг, П. Торранс, К. Урбан та ін.). Щодо другої, то найбільш значущими серед них є такі: суспільні потреби, стимули, вимоги науково-технічного прогресу в різних сферах виробництва, врахування умов навколишнього середовища та особливостей професійної діяльності та найголовніше - середовище навчального закладу.

Звичайно, кожна професійна діяльність висуває специфічні вимоги до фахівців, які її здійснюють. Погодимося з тим, що фахівець соціальної сфери як суб'єкт повинен бути творцем свого життя загалом, враховуючи специфічність професії, оцінювати способи діяльності, контролювати її, аналізувати результати, а на основі аналізу здійснювати корегування діяльності. А для цього недостатньо «вузькопрофесійних» здібностей, потрібно ще й володіти рефлексивною свідомістю, оцінює себе серед інших, у суспільстві загалом.

Однією із основних характеристик фахівця соціальної сфери є його здатність змінювати та впливати на соціокультурну дійсність, впроваджувати у

неї нове, прогресивне, перетворювати та вдосконалювати себе і клієнтів, весь процес надання соціальних послуг. Зауважимо, що цей процес дуже складний, вимагає докладання значних зусиль та вміння поєднувати внутрішню організацію свого життя з умовами зовнішнього світу. Враховуючи свої реальні можливості і недоліки соціальний працівник має узгодити систему особистих якостей (здібностей, почуттів, інтуїції, волі, мотивації) з системою об'єктивних умов і завдань. З цього приводу К.О.Абульханова-Славська пише: „Позиція суб'єкта – це комплексна характеристика психологічних режимів діяльності відповідно до здібностей, станів, відношень суб'єкта до завдання, з одного боку, його стратегією і тактикою – з другого, нарешті, з об'єктивною динамікою діяльності - з третього" [1, с. 75].

Детальний аналіз кваліфікаційних характеристик, що нині висуваються до соціального працівника, дає нам можливість скласти *профіль мислення*, що відображає домінуючі способи переробки інформації та рівень креативності, є однією з найважливіших особистісних характеристик людини, що визначає стиль її діяльності, схильності, інтереси та професійну спрямованість:

- творче осмислення фахових ситуацій та комплексний підхід до їх розгляду;
- володіння способами інтелектуальної діяльності, аналітичними, проектувальними, конструктивними вміннями;
- швидкість переходу від одного плану діяльності до іншого (від вербально-абстрактного до наочно-дієвого типу мислення);
- високий рівень розвиненості творчого мислення тощо.

Щодо останнього, то основною його особливістю є характер протікання процесів мислєдіяльності, їх оперативність, швидкість актуалізації необхідної системи знань для вирішення позапланових ситуацій, імовірнісний підхід при вирішенні багатьох завдань і вибір оптимальних рішень тощо.

У такому випадку мовиться про формування та розвиток так званого *професійного типу мислення* [68], яке передбачає переважне використання прийнятих саме в даній професійній сфері прийомів вирішення проблемних

завдань, способів аналізу професійної ситуації, прийняття професійних рішень, способів вичерпання змісту предмета діяльності.

Для того, щоб керувати цим процесом ефективно, необхідно з'ясувати динаміку мислення та детально вивчити увесь цикл функціонування останнього [94]. Відомо, що вчені багатьох наукових напрямків вже давно шукають загальні закономірності розвитку усіх біологічних систем у тому числі і людини. У ХІХ ст. були зроблені спроби створити загальну теорію розвитку, яка отримала назву так званих S-подібних кривих. У ній зазначено, що у розвитку будь-якої групи живих істот спостерігається три етапи:

- 1) повільне нарощування;
- 2) швидке, лавиноподібне зростання;
- 3) стабілізація.

Дана теорія отримала значне розповсюдження у ХХ ст. коли з'ясувалося, що ці етапи проходять у своєму розвитку не лише біологічні, а й технічні системи. Тоді ж з'ясувалося, що S-подібну криву розвитку супроводжує лінія, яка відображає так звані «фактори розплати». Виявлена закономірність може бути застосована й відносно розвитку психологічних функцій в онтогенезі, зокрема основних форм мислення. При цьому під чинниками «розплати» слід розуміти витрати на формування та використання відповідної психічної функції.

Так, у ранньому дитинстві розвивається, перш за все, образно-чуттєве відображення реальності і пов'язане з ним образно-чуттєве мислення. Відповідної до цієї теорії згадані три етапи відображені у наступній послідовності:

- 1) повільний початок – високому рівню пізнавальної активності дитини, її значній допитливості (на рівні бачу – чую – відчуваю) протистоять її обмежені фізичні можливості та заборони з боку дорослих, які турбуються про безпеку життя немовляти. При цьому психічний розвиток обмежений певними умовами і центрується переважно навколо дому, членів родини та їх найближчих знайомих;

2) швидкий розвиток образно-чуттєвого мислення. З часом, коли дитина дорослішає, ці обмеження поступово зменшуються, коло її спілкування та цікавості збільшується, вона швидко розширює свої уявлення про світ. На неї починає впливати дуже багато чинників – нові знайомства, різні соціальні інститути – освітній, культурний тощо;

в) уповільнення. З одного боку, світ нескінченний і по суті, людини на рівні «бачу – чую – відчуваю», могла б захоплюватися відображенням світу до нескінченності. А для цього необхідно докладати значну кількість сил та ресурсів, які мають певне обмеження. Тому з часом виникає відчуття занадто великого обсягу вражень, до того ж вони починають повторюватися і втрачається найголовніше – гострота відчуттів. Це змушує людину шукати способи узагальнення та комплектування, коли в одному й тому ж понятті можуть бути відображені багато процесів і явищ. Відтак інтерес до подальшого накопичення вражень зменшується, увага переключається на розвиток абстрактного мислення, яке знову починає розвиватися за таким самим циклом:

1) повільний початок, коли понятійно-логічне мислення зустрічає значний внутрішній опір конкретно-асоціативних зв'язків, які вже встигли скластися. Вони конкурують з логікою, часто суперечать їй. Але дитину вчать думати в дитячому садку, в початкових класах школи, поступово протидія розвитку понятійно-логічного мислення починає слабшати.

2) швидкий розвиток понятійно-логічного мислення. У цей час швидко розвивається здібності до внутрішнього гальмування функцій однієї півкулі іншою, а це сприяє тому, що людина поступово вчиться свідомо витіснити конкретно-асоціативні зв'язки в мисленні, не надавати їм значення, гальмувати їх прояв і внутрішні бар'єри розвитку понятійно-логічного мислення різко зменшуються. Паралельні зменшуються і зовнішні перешкоди.

3) уповільнення. З часом, приблизно після 21-го року, виникає так званий ефект «перенагромадження думок». У цей час понять, якими оперує людина, так багато, а вміст понятійно-логічного мислення настільки об'ємний, що ним стає важко користуватися. При цьому виникає необхідність і потреба у

систематизації наявних знань, яка має пом'якшити суперечність між тим, що людина знає і тим, що вона не може все це застосувати на практиці. Відтак, ентузіазм подальшого розвитку понятійно-логічного мислення зменшується. За сприятливих умов (достатність внутрішніх резервів, інтелектуальний потенціал тощо) розпочинається новий «виток» розвитку мислення – інтуїтивно-евристичного.

Цей період доволі специфічний, так як опинившись на ньому людина потрапляє у так званий перехідний стан, коли їй одночасно доступне і понятійно-логічне мислення і образно-чуттєве. Тут можливі декілька варіантів. По-перше, якщо в особистості відсутня внутрішня мотивація, або ж вона перебуває у несприятливих зовнішніх умовах (вона не може чи не хоче продовжувати вчитися, у неї спостерігається низький пізнавальний інтерес, трудова діяльність не вимагає докладання значних інтелектуальних зусиль, а наявні абстрактні знання, які відірвані від життя та велика кількість умовиводів скоріше лякає ніж спонукає до подальшої діяльності тощо) рано чи пізно вона повертається до низхідного рівня, на якому переважає образно-чуттєве мислення. По-друге, від перехідного стану можна рухатися і вперед, накопичувати абстрактно-аналітичні знання, отримувати їх у надлишку. Але при цьому слід пам'ятати, що для того, щоб вони не стали простим нагромадженням інформації, їх потрібно навчитися організовувати і використовувати як нову сходинку до справжньої творчості. Основною ознакою такого стану слід вважати почуття незадоволення тим що пропонується. Так, наприклад, значна частина студентів весь період навчання у закладі вищої освіти перебуває на одному з етапів розвитку понятійно-логічного мислення, або у перехідному стані. І лише частина з них, вже на другому або третьому курсі починає бути незадоволена як власним рівнем досягнень так і пропонованою стандартизованою програмою, яка в основному вчить тому, чим вони вже володіють. Тому вони активно починають шукати власні шляхи отримання необхідних знань та навичок, а для цього вдається до нестандартних підходів.

Зважаючи на все вищезначене зауважимо, що розвиток абстрактно-аналітичного мислення – процес майже нескінченний, так як нескінченим є число образів, якими може оперувати людина. Але одночасно воно обмежене в сенсі набору деяких розумових операцій та дій. Докази цього приводяться в наукових дослідженнях формальною інтелекту Ж. Піаже. В них вчений показав, що існує якийсь, досить обмежений набір дій або операцій, якими характеризується все абстрактно-аналітичне, логічне мислення. Так, якщо людина достатньо довго вивчає якийсь об'єкт, то з часом починає помічати, що в отриманому розмаїтті знань зустрічається все більше аналогій, тобто вони стають однотипними, тривіальними. Так звана безкінечна новизна розумових операцій в певному проблемному полі можлива лише для тих, хто вміє виходити за рамки пропонованого, тобто мислить креативно, творчо, нестандартно. А для цього, насамперед, необхідно володіти психологічними знаннями та намагатися бути постійно включеним у так зване «розвиваюче середовище». Так, наприклад, якщо учень, студент, фахівець впродовж багатьох років перебуває серед тих, хто майстерно володіє абстрактно-аналітичним, логічним мисленням – він з часом майже гарантовано навчиться його прийомам і буде використовувати їх у своїй навчальній чи трудовій діяльності. Але майже кожен з нас на певному віковому етапі перестає відчувати захоплення від можливостей такого типу мислення і починається пошук нових шляхів взаємодії зі світом. У цьому випадку новим кроком у розвитку може бути перенесення уваги на мислення, яке об'єднує узагальнені знання навколо конкретних предметів і явищ, що досягається шляхом *інтуїтивно-евристичного мислення*, яке вже здатне використовувати резерви підсвідомості. Наукові дослідження даної проблематики вказують на те, що перші «проблиски» такого типу мислення спостерігаються ще у дитинстві і якщо для його розвитку є достатньо сприятливі умови, то з часом воно набуває сформованого вигляду і визначає усю життєдіяльність людини.

Щодо етапності розвитку *інтуїтивно-евристичного мислення* то воно має наступний вигляд:

1) повільний початок. Розвиток інтуїтивно-евристичного мислення пов'язаний, насамперед, із розвитком здібностей до аналітико-синтетичної діяльності (поєднання образно-чуттєвого відображення процесів та явищ, які викликають інтерес та їх логіко-понятійне осмислення). Цей процес достатньо складний та можливий лише за умов, коли колишні, ті, що були основними раніше, форми мислення подолані.

На початковому етапі внутрішній супротив дуже сильний, адже новий вид мисленнєвої діяльності дуже незвичний і ламає усі набуті до цього уявлення про способи організації, розподілу та використання отриманої інформації. Частіше всього до цього ще й додається опір навколишнього середовища, яке звикло сприймати людину з певних позицій та будувати з нею взаємовідносини згідно них. Так виникає потреба або ж повністю змінити оточення і приєднатися до більш комфортного, або ж позбутися найбільш антагоністично налаштованих опонентів. Поступово, за рахунок емоцій, які підтримують інтуїтивно-евристичне мислення, а в особливих випадках і за рахунок боротьби із звичним оточенням створюються внутрішні і зовнішні умови проявів нової форми мислення - людина вчиться проходити всі стадії творчості.

2) швидкий розвиток нової психологічної функції. На цьому етапі спостерігається період захоплення творчістю коли кількість отримуваних результатів до певної міри може рости «лавиноподібно».

При цьому так зване «коло творчості» може мати доволі нечіткі межі, бути відокремленим від реальної практичної діяльності та бути невизначеним. Так, більшість людей, які стоять на порозі відкриття своїх творчих здібностей довго сумніваються у правильності свого вибору, їм важко відмовитися від звичного способу мислення і почати діяти відповідно до своїх нових переконань. Тому впровадження одержаних творчих результатів у життя може затримуватися на досить тривалий час, а інколи так і не отримати продовження.

3) уповільнення. Розвиток інтуїтивно-евристичного мислення часто сповільнюється через те, що результатів стає занадто багато та вони мало



поєднувані між собою. Відтак виникають нові проблеми - «синтезу областей синтезу» (наприклад, потрібно систематизувати написані картини та провести їх виставку чи започаткувати акцію з їх продажу тощо) та суперечності між кількістю результатів (задумів, нових уявлень) та числом їх реального впровадження в практику життя (людина перестає бачити перспективу своєї діяльності, зникає потреба у подальшому продукуванні нових ідей).

На цьому розвиток мислення в сенсі його основних стадій завершується, далі відбувається розвиток соціально-психологічних особливостей особистості, які відповідають за налагодження стосунків із іншими та включають людину у суспільний простір. І хоча дане питання безпосередньо і не стосується безпосередньо мисленнєвої діяльності, на нашу думку, його можна назвати однією з умов, які визначають успішність соціальної діяльності людини. А відтак визначають подальший вектор розвитку мислення. Так, відповідно до S-подібної кривої зазначені стадії можуть мати такий вигляд:

1) повільний початок. Спочатку, коли людина демонструє оточуючим свою інновацію, вона зазвичай, наштовхується на значний опір та нерозуміння з їх боку. Якщо особистості вдається це подолати, її визнають, приймають та «дозволяють» продовжувати свою діяльність.

2) швидкий розвиток діяльності. Якщо ідея стає затребуваною, це стимулює виробництво більшої кількості інтелектуального продукту, а відтак стимулює новий виток у розвитку мислення. За сприятливих обставин може спостерігатися швидкий ріст впровадження нових результатів у життя.

3) уповільнення. Може бути пов'язане із великою кількістю причин, серед яких і внутрішні (вичерпання ресурсів, втрата інтересу, мотивації тощо) і зовнішні (критика, велика кількість конкурентів, нерозуміння тощо).

Зважаючи на все вищезначене, а також на доволі специфічний об'єкт нашого дослідження, а саме особливості становлення та розвитку професійного мислення у студентів зауважимо наступне. Період студентства – важливий етап не лише формування та розвитку особистості у цілому, а й визначний період формування мислєдіяльності, який має достатньо суперечливий характер.

Так, з одного боку, в цей період студент вирішує розумові завдання відносно просто, швидко та ефективно, може досить легко абстрагуватися від конкретного, наочного матеріалу і розмірковувати про абстрактні речі. Також на основі отриманих під час навчання даних він спроможний будувати гіпотези, які перевіряє при розв'язуванні пропонованих начальних задач. У разі, коли студент нашоухується на необхідність розв'язання завдання, яке для нього є новим чи незрозумілим, в більшості випадків намагається відшукувати різноманітні підходи до її рішення, прагнучи знайти найефективніший із них. Відтак мислення молоді людини знаходиться на рівні формальних операцій і гіпотетичного міркування, воно абстрактне, системне і рефлексивне, характеризується гнучкими переходами у взаємозв'язках образних, логічних і дійових компонентів. Молоді люди цієї вікової категорії спроможні усвідомлювати процеси власного мислення, розумові, мовні і мнемічні стратегії, а також проявляти гнучкість і пластичність. Більшість з них готові до змін, відкриттів і співпраці.

Також характерною ознакою мислення у студентському віці є комплексний характер розумових операцій при високому рівні інтеграції різних його різновидів (так, наприклад, результати теоретичного мислення перевіряються практикою, під впливом якої відбувається його збагачення. В той же час практичне мислення, пов'язане з ситуацією, що безпосередньо сприйнята, відшоухується від понять теоретичного мислення і так далі). Як зауважує А. О. Реан: «...мислення в студентський період - це сплав практичного (наочно-образного) та теоретичного (логічного) мислення».

Паралельно з розвитком мислення розвивається увага, що є додатковими сприятливими умовами прояву творчості. Студенти поступово починають визнавати і навіть схвалювати різноманітність думок та звикають до того, що всі люди мають на це право, а відтак у цей період молоді люди схильні до роздумів та аналізу протилежних думок, їх синтезу та інтеграції.

З іншого боку, оскільки в цей час "єго" людини вже тісно пов'язано з мисленням, то студентів стає важко насолоджуватися самим процесом

мисленням, у нього може падати мотивація до творчості і зростати бажання працювати за шаблоном, оскільки так легше і надійніше. Часто вирішення проблем може набувати однобічного характеру.

У студента формується яскраво висловлена особиста думка, самостійно вибрана позиція. Він володіє величезним творчим потенціалом, який необхідно розвивати і якому не можна дати згаснути.

Для мислення, як вищого психічного процесу, діяльність, якою займається людина, має вельми істотне значення. Заняття творчою діяльністю є необхідною умовою формування умінь і навичок студентів вирішувати проставлені перед ними проблемні завдання.

## **2.2. Інноваційний підхід до навчання у закладі вищої освіти як необхідна умова формування задачно структурованого мислення майбутніх соціальних працівників**

Для здійснення соціально-економічних перетворень, розв'язання надзвичайно складних і нових завдань, людині сьогоdnішнього, а тим більше завтрашнього дня, вже не просто бажано, а необхідно оволодіти творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм не тільки у професійній, а й, навіть, у повсякденній діяльності. Адже творчість повинна стати нормою професійної діяльності та нормою підготовки до неї, тобто кожен фахівець має бути творчим фахівцем.

У психолого-педагогічній літературі існує ряд концепцій, які розкривають психолого-педагогічні засади розвитку мислення й формування уміння розв'язувати задачі у процесі навчальної діяльності. Проблема розвитку професійного мислення розглядається не відокремлено, а як складова частина загальної проблеми розвитку мислення особистості.

У сучасній психології у дослідженні проблеми мисленнєвого розвитку сформувалися напрями, які вказують на його залежність від:

- навчання учнів і студентів раціональним способам і прийомам

мисленнєвої діяльності (Н. О. Менчинська, Л. Б. Ітельсон та ін.). Представники цього напрямку доводять, що студенти можуть засвоювати знання, якщо пояснення викладачем здійснюється від конкретного до загального;

- способів формування розумових дій (П. Я. Гальперін, О. М. Леонт'єв, Н. Ф. Талізїна та ін.);

- формування в учнів та студентів узагальнених поняттїйних систем (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконїн та ін.). Представники цього напрямку особливого значення надають теоретичним узагальненням, які можуть бути оформлені в студентів у вигляді умозаключень, тобто, це є засвоєння знань від загального до конкретного.

Позитивно впливають на розвиток інтелектуальних здібностей студентів такі чинники, як стимуляція активності суб'єкта навчання, внутрішня ініціатива та вільність вибору, створення сприятливих умов для особистісного зростання.

Протилежними за спрямованістю є концепції авторів, які вказують на необхідність цілеспрямованого та систематичного керування процесом мисленнєвого розвитку. У межах цього спрямування окреслено наступні чинники: програмування та алгоритмізація процесу засвоєння навчального матеріалу, поетапне формування розумових дій.

Особливе місце посїдає проблемне навчання, значущість якого полягає в активізації творчої самостійності студентів. Суттєвою ознакою проблемного навчання є пропонування студентові задачі, спосіб розв'язання якої йому невідомий. Майбутній соціальний працівник має розв'язувати задачі самостійно, методом спроб і помилок, аналізувати та комбїнувати їх шляхом актуалізації набутих опорних знань. У дослідженнях Т. В. Кудрявцева, Є. О. Мілеряна та ін., присвячених проблемному навчанню, з метою розвитку творчого мислення студентам пропонувалося самостійно розробляти засоби розв'язання різноманїтних професійних задач.

Проблемне навчання, у порівнянні з ілюстративно-інформаційним, має свої переваги. Як зазначає О. М. Матюшкін [35], поняття «задача» і «проблемна ситуація» принципові у проблемному навчанні, вони означають різні

психологічні реально. Основна характеристика проблемної ситуації – об’єктивна відсутність засобів досягнення цілей, що поставлені у даній ситуації. Для розв’язання проблеми потрібно визначити відсутні складові, виробити знання про “незнання” і знайти відсутні засоби. Утруднення суб’єкта, усвідомлення наявності перешкод при здійсненні діяльності – головне у проблемній ситуації. Зазначимо найймовірніші утруднення: а) у знаходженні шляхів їх подолання (у даному випадку проблемна ситуація породжує задачу, головним компонентом якої стає шукане); б) в усвідомленні відсутності шляхів подолання перешкод чи існування між ними протиріччя (усвідомлення власного незнання, нерозуміння). У зв’язку з цим Г.С. Костюк зауважує: “Проблемна ситуація характеризується не просто незнанням, а усвідомленням людиною того, що у відомому є дещо невідоме, суттєво важливе для неї (людини) і в той же час таке, що неможливо відразу з’ясувати” [27, с. 68]. Дане визначення передбачає наявність у людини якоїсь певної кількості інформації про об’єкт, що її цікавить, тобто для розв’язування проблемної ситуації вона обов’язково використовує елементи репродуктивного мислення, а поява нового знання неможлива без використання вже наявного. З даним твердженням не погоджується К. Дункер, котрий стверджує: “У проблемній ситуації обов’язково чого-небудь не вистачає (інакше вона була б не проблемною, а простою ситуацією), і ця невідома ланка повинна бути знайдена за допомогою мисленнєвого процесу” [18, с. 79]. При цьому, як доводить автор, мислення є провідним процесом у переході від наявного стану предмета у бажаний, а дії, які його супроводжують, – лише допоміжна ланка. Такий підхід дещо суб’єктивує проблемну ситуацію, оскільки не враховує основних джерел мислення, які завжди знаходяться у зовнішньому світі та знаходяться у постійній взаємодії із внутрішнім світом особистості.

Водночас саме із проблемної ситуації народжується *проблема*, головним компонентом якої є суперечність, котра може бути трьох видів: а) пов’язана із отриманням результатів, протилежних до очікуваних (тобто суперечливість самої системи знань); б) самого матеріального об’єкта, що вивчається, коли

виникає проблема його пізнання; в) між суб'єктом і об'єктом у процесі пізнання, себто протиріччя “між пізнавально і цілепокладально налаштованою свідомістю і самим об'єктом”.

Аналіз суперечностей і вибір шляхів їх подолання (тобто поява шуканого) перетворює проблему у відкриту *задачу*, тип якої невідомий, і доки не знайдений принцип її вирішення, вона розглядається як проблема. Отож, ситуація – це система, компонентами якої є об'єкти та їх зв'язки (останні можуть бути описані за допомогою функцій об'єктів). Задачна ситуація містить деяку ціль (вимогу).

Істотним внеском у теорію задач стало проведене Л.М. Фрідманом розмежування понять “проблемна ситуація” і “задача як знакова модель проблемної ситуації”. “Будь-яка проблемна ситуація вимагає свого розв'язання, тобто знаходження способу здолання перешкоди і здійснення наміченої цілі... Для вирішення проблемних ситуацій людина висловлює їх на деякій мові, інакше кажучи, будує їх знакові моделі. Побудова знакової моделі проблемної ситуації є першим етапом її розв'язання, у процесі якого уточнюється характер та особливості ситуації і перешкоди, ситуація поділяється на окремі її характеристики, встановлюються зв'язки і співвідношення між характеристиками ситуації і перешкоди тощо. Будь-яку знакову модель проблемної ситуації ми будемо називати задачею” [75, с. 27].

Окрему позицію у наукових пошукуваннях провідних науковців займає питання про відношення між суб'єктом, котрий розв'язує задачу, і самою задачею. Одні психологи Я.А. Пономарьов, Ю.Н. Кулюткін, Л.Л. Гурова, Г.О. Балл та інші не мислять позасуб'єктного існування задачі. На їхню думку, суб'єкт розглядається як невід'ємна складова задачі, яка є станом, ситуацією, метою. Тоді коли інші чітко розрізняють поняття “проблемна ситуація” і “задача” у контексті суб'єктивної належності. Так, О.М. Матюшкін підкреслює суб'єктивність проблемної ситуації та об'єктивність задачі “Поняття “проблемна ситуація” і поняття “задача” – це принципово різні поняття, що означають різні психологічні реальності” [35, с. 131]. Далі він вказує на те, в

чому саме полягає зазначена відмінність: “Суб’єкт не потрібний для визначення поняття задачі, тому що задача за своєю структурою є об’єктивно задане і сформульоване у словесній чи знаковій формі відношення...”. Між тим “проблемна ситуація характеризує специфічний вид взаємодії суб’єкта й об’єкта” [35, с.132]. Аналогічної думки дотримується ціла група інших авторів— А.В. Брушлинський, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман та інші.

Досліджуючи загальні закономірності розвитку мислення, Г. С. Костюк зазначав, що мислення розвивається у процесі діяльності [27], відповідно, професійне мислення – у процесі розв’язування задач професійного спрямування. Для майбутнього соціального працівника – це професійні творчі задачі, а для студента вищого навчального закладу – це навчальні задачі, які моделюють ситуації професійної діяльності.

У сучасній психологічній науці склалося два головних підходи до визначення поняття “навчальна задача”: – перший з них, традиційний, розглядає її як таку, що в цілому не випадає із змістового поля дій, тобто тут задача тотожна тому, що суб’єкт робив раніше, тобто він лише володіє недостатніми способами її розв’язування, коли спосіб тлумачиться не як приватне поняття, а як загальне для вирішення окремого виду задач, але при цьому провідною ознакою є не мотиваційна складова пошукової активності студента, а тільки її результативність; – другий, інноваційний, найбільш повно, на нашу думку, втілений у визначенні, яке дає А.В. Фурман: “навчальна задача містить наявну систему відомостей про певний об’єкт пізнання, а її розв’язання сприяє удосконаленню не лише наукових знань, а й розвитку пізнавальних процесів (пам’ять, мислення тощо)” [78, с. 125]. Головний компонент зазначеного типу задач – обов’язкова співдіяльність викладача і студентів у процесі їх розв’язування. Цінність таких моделей-задач полягає у тому, що вони, по-перше, сконцентровані навколо визначеної конкретної практичної проблеми, а, по-друге, дозволяють одночасно проектувати декілька напрямків розвитку особистості студента – пізнавальний, соціальний, моральний, духовний тощо.

Розглядаючи навчальну задачу, що “функціонує у сфері інформаційно-дійових відносин викладача і студентів як складні утворення, передбачають використання на їхньому структурному тлі щонайперше *пізнавальних та комунікативних задач*” [78, с. 124 – 125]. Автор зазначає, що предметом такої задачі охоплюється не лише система відомостей про певний об’єкт пізнання, що має на меті вдосконалення наукових знань і розвиток пізнавальних процесів, а й моделювання поведінки та управління діяльністю іншої людини чи групи.

Оскільки професійне мислення – це інтелектуальна діяльність щодо розв’язання професійних задач, необхідно розкрити специфіку навчальної задачі професійного спрямування, тому що процес мислення спрямований на розв’язання тих чи інших задач. Окрім того, особливої актуальності набуває проблема дослідження природи творчих задач професійного спрямування, оскільки, на наш погляд, підготовка фахівця можлива за умов постійного, систематичного впровадження в навчальний процес різнопланових навчальних, зокрема навчально-творчих, задач професійного спрямування.

Досліджуючи творче мислення, Т. В. Кудрявцев вказує, що “головне в навчанні майбутніх соціальних працівників – це створення проблемних ситуацій, у процесі яких студенти повинні використати знання й уміння, а також досвід, що набувається у процесі розв’язування творчих задач” [28, с.281], розв’язування яких безпосередньо впливає на формування мисленнєвих стратегій та інтелектуальних вмінь, які необхідні для самостійного пізнання і розумового конструювання своєї діяльності, створення умов для ефективного досягнення поставленої мети [13].

Проблемне навчання, яке є підґрунтям *інноваційно модульно-розвивальної системи навчання проф. А. В. Фурмана* [80] як відомо, спрямовано на створення для студентів проблемних ситуацій у процесі спільної діяльності педагога й студента, за умов оптимальної самостійності студентів і під загальним керівництвом наставника. В його основу покладено суттєві для навчання психологічні умови:



- створення проблемних ситуацій формує мотивацію до пізнання засвоюваного матеріалу, що активізує пошукову діяльність студентів;
- засвоєння матеріалу відбувається у процесі розв'язання проблемних творчих професійних задач через самостійний пошук;
- сама діяльність організується (через систему підказок) з максимальним використанням набутих знань, умінь та навичок.

Основоположний принцип проблемності, насамперед, реалізується у:

- 1) методах організації навчально - пізнавальної діяльності студентів та засобах управління нею;
- 2) змісті досліджуваного матеріалу;
- 3) структурі навчальних занять;
- 4) формах контролю викладача за результатами діяльності студентів.

Впровадження в навчальний процес елементів проблемного навчання передбачає внесення змін як у саму структуру навчального процесу так і уточнення його змісту та завдань. Одним із пріоритетів такого навчання є розвиток мислення студентів. При цьому основна мета викладача – навчання не окремим розумовим операціям, а формування цілої системи розумових дій для аналізу та розв'язання нетипових професійних задач. У такому випадку найважливіше – створення умов, які максимально сприятимуть активності студентів за яких вони самі аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи, конкретизуючи фактичний матеріал вчать отримувати з нього нову інформацію. Отже, наслідком використання проблемного типу навчання є не тільки засвоєння результатів наукового пізнання, але і самого процесу одержання цих результатів, формування пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх творчих здібностей.

На практиці освітнього простору закладу вищої освіти проблемне навчання реалізується через систему проблемних навчальних задач [4; 12; 14; 15; 19; 25; 32 та ін.]. У професійній підготовці майбутніх фахівців із соціального забезпечення джерелами таких завдань можуть бути ситуації професійної

діяльності, життєві факти, альтернативні методи розв'язування професійних завдань.

Для постановки проблемної ситуації необхідні: проблеми, труднощі, суперечності між старим і новим, відомим і невідомим, недостатність стандартних засобів діяльності; наявність пізнавальної потреби. Студент при цьому повинен знайти вихід з інтелектуально складної ситуації.

Основним компонентом творчого мислення є дослідницькі навички, коли студент сам відкриває невідомий йому до цього часу шлях до розв'язання проблеми. Робота над розв'язанням проблеми починається з того, що у студента виникає ускладнення: він не може пояснити з допомогою раніше засвоєних знань нові факти і явища, що його зацікавили. Намагаючись зняти протиріччя, що виникають в розумінні даного явища, студент прагне відкрити або засвоїти нові відомості, нові способи дій.

У проблемному навчанні виділяють три основні етапи: постановку проблеми, її формулювання і розв'язання. Якщо проблема поставлена і розв'язана викладачем, то в кращому випадку він доб'ється від студентів відносного розуміння. В тому випадку, коли студенти самі усвідомлюють проблему, самі її формулюють і розв'язують, а викладач лише координує і контролює їх діяльність, вони оволодівають дослідницьким рівнем розуміння даної проблеми.

Робота на занятті з використанням елементів проблемного навчання визначається активною співпрацею викладача та студентів. Викладач систематично створює проблемні ситуації й організовує навчально-пізнавальну діяльність студентів для їх вирішення. Діяльність студентів, полягає в аналізі проблемних ситуацій, постановці і розв'язанні проблем. В результаті студенти під керівництвом викладача відкривають для себе нові знання, формулюють правила, закони.

Детальний аналіз літературних джерел із зазначеної проблематики уможливив виокремлення основних способів і прийомів створення проблемної ситуації:

- виникнення необхідності використання раніше засвоєних теоретичних знань на практиці;
- відсутність способу розв'язання задачі, відповіді на поставлене питання чи недостатність знань для пояснення певного явища чи факту тощо;
- наявність протиріччя між теоретичною можливістю розв'язання задачі та практичною неможливістю застосування саме цього способу;
- виникнення протиріччя між практично досягнутим результатом і відсутністю в студентів знань для його теоретичного обґрунтування.

Структура заняття з елементами проблемного навчання має вигляд системного утворення, яке складається із цілої низки навчальних проблемних ситуацій, які пропонуються викладачем. При цьому основне завдання останнього - координувати напрямок розмірковування студентів за допомогою системи запитань, коректувати помилки, допомагати у роботі з різними джерелами інформації.

Вивчаючи можливості використання проблемного методу навчання, Т. В. Кудрявцев [28] вважає, що за таких умов спостерігається динаміка розвитку професійного творчого мислення, тому що такий метод навчання спрямований на розширення поля й якості мислєдїяльності та формування інтелектуальних здібностей та виділяє такі рівні ефективності проблемного навчання відносно професійної діяльності:

- на першому рівні висувається гіпотеза, здійснюється її перевірка, знаходяться рішення й оцінюються результати;
- другий рівень досягається, коли педагог організовує проблемні ситуації, а студенти залучаються до їх розв'язання;
- на третьому рівні проблемна ситуація створюється педагогом, а розв'язання її здійснюється студентами самостійно;
- четвертий рівень характеризується тим, що студенти самі знаходять проблему на підставі знань, які дає педагог.

Серед досліджень різних аспектів професіоналізації, виконаних у напряму проблемного чи планомірно-поетапного формування, проблема розвитку

професійного мислення традиційно перебуває в центрі уваги досліджень науковців, зокрема: А. М. Аверіна, В. Є. Алексєєва, А. А. Баталова, С. Я. Батищева, А. А. Вайсбурга, Г. М. Василевської, Н. П. Ерастова та ін.

Формуючись у процесі конкретної професійної діяльності, професійне, як і будь-яке високорозвинене, мислення передбачає наявність узагальнених понять про об'єкти, що пізнаються, вміння проводити розумовий їх аналіз і синтез, будувати судження, умовисновки, докази тощо. Якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення: високий рівень професіоналізму пов'язаний із творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом. Оскільки мислення спрямоване на розв'язування професійних задач, тому підготовка фахівця вимагає обов'язкового аналізу їх специфіки і стратегій.

Отже, розкриваючи сутність методів вивчення й розвитку професійного мислення у процесі розв'язування творчих задач, можна зробити припущення, що навчально-творча задача – це форма організації навчальної діяльності, за допомогою якої для студентів створюється творча проблемна ситуація, коли прямо чи опосередковано задається мета, умови та вимоги до творчої діяльності, у процесі якої студенти активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності. Окрім того, при розв'язанні творчих задач розвиваються особистісні якості студентів та їх інтуїтивне мислення [68].

Аналіз наукових праць переконує в тому, що розвинуте професійне мислення соціального працівника є однією із важливих професійних якостей. Адже тільки фахівець соціальної сфери, який має високий рівень розвитку професійного мислення на основі набутого соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, умінь і навичок, здатний знаходити і використовувати оригінальні способи розв'язання задач, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати реалізацію своїх професійних функцій.

У психолого-педагогічній практиці визначено прийоми стимулювання професійного мислення студентів, які поділяються на 3 групи [33]:

- прийоми, що активізують професійне мислення шляхом організації проблемних навчальних занять, на яких викладач повинен створити мисленнєву напругу в студентів у пошуках способів розв'язання задач професійного спрямування та психолого-педагогічні умови, які б спонукали до моделювання реальних професійних ситуацій за своєю ідеєю чи задумкою, а не за зразком;

- прийоми керування формуванням знань та умінь студентів. Викладач здійснює керування процесом засвоєння знань, пропонує студентам диференційовані завдання і своєчасні евристичні підказки, здійснює поетапне формування знань та умінь, визначає послідовність етапів конструювання, виділяє навчальну інформацію, яку потрібно повідомити студентам, і вказує на те, що студент повинен зробити самостійно під час розв'язання проблемних завдань, здійснює поетапний контроль за процесом виконання завдання;

- методичні прийоми, за допомогою яких встановлюються взаємовідносини з студентами, що сприяють ефективній організації навчального процесу. Це створення атмосфери співпраці викладача та студентів на заняттях, заохочення діяльності студентів, стимулювання мотивації до учіння.

Отже, існує пряма залежність розвитку професійного мислення від організації професійної діяльності в цілому й організації навчання зокрема. При цьому на перший план виступає не спонтанне «дозрівання» мисленнєвих дій та операцій, а пошук прийомів, що сприяють інтенсивному інтелектуальному розвитку людини (організація проблемного навчання, використання методу ускладнення завдань, поетапне формування розумових дій, орієнтація навчання на розвиток творчого мислення тощо). Тому, на нашу думку, проблема підготовки фахівців буде успішно вирішуватися за умов, якщо в процесі навчальної діяльності навчити студентів самостійно розв'язувати задачі професійного спрямування, які відповідають даній спеціалізації, замість заучування стандартних засобів розв'язання окремих професійних задач.

## **Висновок до другого розділу**

1. *Професійне мислення* – це мисленнєва діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий.*

2. Розвиток професійного мислення визначається цілою низкою умов та чинників. Так, основними внутрішніми чинниками є мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, психологічна компетенція у вирішенні професійних задач). Щодо зовнішніх, то це суспільні потреби, стимули, вимоги науково-технічного прогресу в різних сферах виробництва, врахування умов навколишнього середовища та особливостей професійної діяльності. Однією ж з основних умов, які сприяють цьому процесу є спеціально зорганізоване навчання.

3. Розвинуте професійне задачно структуроване мислення соціального працівника є обов'язковим компонентом системи професійних якостей. Адже тільки фахівець, який має високий рівень розвитку професійного мислення на основі набутого соціального досвіду, психологічних і предметних знань, умінь і навичок, здатний знаходити і використовувати оригінальні способи розв'язання задач, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати реалізацію своїх професійних функцій.

4. Управління процесом цілеспрямованого розвитку професійного мислення може здійснюватися за умов активізації умов та чинників шляхом запровадження комплексної програми, яка містить елементи розв'язування творчих задач фахового спрямування з використанням інноваційних активних методів навчання у закладі вищої освіти.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ

### 3.1. Організація і зміст експериментального дослідження

Наше дипломне дослідження мало теоретико-експериментальний характер і проводилося у два етапи:

1) *теоретичний етап* – була визначена сфера і проблема дослідження; вивчалася психолого-педагогічна, методична література з даної теми; аналізувалися особливості перебігу мислення студентів-майбутніх соціальних працівників при розв'язуванні ними творчих професійних задач у ході навчальної діяльності; формулювалася мета та завдання дослідження;

2) *експериментальний етап* - здійснювався за наступними етапами:

- діагностичний (жовтень 2016 р.) – за допомогою авторського тесту “Хто підніме папірець?” (А. В. Фурман) [78], здійснювалася проблемно-ситуативна (розвивальна) діагностика психологічної грамотності майбутніх фахівців із соціального забезпечення, результати якої виявили значні утруднення, з якими зіштовхувалися студенти під час розв'язування складних творчих професійних задач;

- власне формуючий експеримент (листопад 2016 – червень 2017 р.), в процесі якого застосовувався тренінг КАРУС (В.О. Моляко) [42], а також проводилися лекційні та практичні заняття, за основу яких був взятий авторська система підготовки фахівців соціогуманітарної сфери А. В. Фурмана [76]. Для дослідження особливостей мислєдіяльності майбутніх фахівців із соціального забезпечення при розв'язуванні навчальних творчих професійних задач був застосований метод нормативного аналізу змісту задач (М. Г. Алексєєв), метод аналізу мовної продукції та «думання вголос» учасників експерименту при розв'язуванні творчих задач (В. К. Зарецький);

- констатуючий (жовтень 2017 р.) – виявлялася ефективність запропонованого підходу через порівняння даних обстеження у експериментальній групі до і після виконання тренінгової програми;

- теоретико-узагальнюючий – основна увага спрямовувалася на теоретичний аналіз і узагальнення результатів експерименту, оформлення роботи та з'ясування подальших перспектив розробленої.

Експериментальне дослідження проводилося на базі кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали студенти 1-2 курсу, які навчаються за магістерською програмою «Соціальна робота» (14 осіб) – експериментальна група А, та студенти 1-2 курсу, які навчаються за магістерською програмою «Соціальне забезпечення» (9 осіб) – контрольна група Б.

На діагностичному етапі експериментального дослідження спочатку усім фахівцям було запропоновано пройти авторський тест А. В. Фурмана «*Хто підніме папірець?*», який допомагає виявляти не тільки культурно-психологічний потенціал соціального працівника, а й розвиває його професійне мислення, зокрема дозволяє детально проаналізувати особливості мислєдїяльності під час розв'язування складних творчих професійних навчальних задач.

Автор тесту переконаний, що початковим моментом мисленнєвого процесу є *задачно організована проблемна ситуація*.

У першому розділі нами було зазначено, що задачі бувають зовнішні, які існують (випадково виявлені чи спеціально задані) об'єктивно, поза розв'язувачем та внутрішні, що функціонують як *Я-проблеми*, тобто як прийняті та ідентифіковані із системою своїх цілей власні потоки пошукової діяльності особистості. Виходячи з цього положення А. В. Фурман зазначає, фахівець соціальної сфери може вважатися психологічно грамотним лише тоді, коли він постійно перебуває у ситуації *проблемно-задачного ставлення до світу*, котра характеризується безперервним взаємодоповненням зовнішнього



(середовищного) і внутрішнього (особистого) аспектів соціального життя людини.

На думку автора центральною ланкою такого процесу є внутрішня проблемна ситуація – організована сукупність умов і засобів розгортання пошукової продуктивної активності і спрямованої мислєдіяльності, яка забезпечує рівновагу між людиною і світом шляхом відкриття нових явищ, їх властивостей, відношень, ознак. Її функціонування у психічному світі особи з моменту неявного зародження і до моменту повного зняття має двофазний (формування і переборення) характер: перша активізує перебіг самозорганізованого цілісного перебігу процесів розвитку і функціонування вмотивованої пошукової активності, друга – усунення та зняття інтелектуального напруження і внутрішнього дискомфорту. “Своєрідною межею між цими двома фазами є той момент пізнавального пошуку, коли пізнавально-сміслова суперечність максимально загострена у свідомості особистості – під час переходу від словесного формулювання проблеми до її розв’язання” [78, с. 141].

Науковець зауважує, що повний функціональний цикл внутрішньої проблемної ситуації містить чотири етапи (виникнення – становлення – розв’язування – зняття), на початку яких розвивається *проблемогенна ситуація*, а в кінці – *постпроблемна*, повно переборена особою. Подвійне ситуативне спричинення проблем і задач вказує на те, що процес їх виникнення відбувається тільки на певних стадіях розгортання пізнавального процесу у внутрішньому світі людини. Так, пізнавальна потреба, астимулюючи пошукову активність, деталізується через пізнавальний мотив, а останній у вигляді проблеми наближає момент відкриття особою суб’єктивно нового знання, сприяє визначенню нею власної мети, й відтак – постановці конкретних задач. При цьому “найперша ознака думуючої людини – бачити проблеми там, де вони є” [78, с. 142].

У ситуаціях організованого та тимчасового навчання саме на основі зовні створеної чи змодельованої проблемної ситуації формулюється проблема і

водночас одне, або декілька проблемних запитань, а згодом – задача. З іншого боку, “внутрішня проблемна ситуація не завжди зникає навіть у задачі й може існувати як поза, так і всередині процесу її розв’язування, що здебільшого порізному відбивається на пошуковій активності і продуктивності мисленнєвої діяльності” [78, с. 142]. При цьому, у випадку коли педагогічні ситуації і психологічні задачі ставляться зовні, тобто в готовому, сформульованому вигляді, то процес мислення розпочинається із *суб’єктного прийняття* людиною задачі, що стала її власною, життєво значущою. В іншому разі вона залишиться нав’язаною зовні задачею, яка буде відкинута і не розв’язуватиметься. Показником прийняття задачі є прагнення змінити формулювання окремих її умов, одні слова і вислови замінити іншими, деталізувати чи конкретизувати ситуацію та вимоги задачі. У зв’язку з цим проф. Г.О. Балл пише: “Розв’язувана людиною внутрішня задача, що виникла в результаті прийняття зовнішньої здебільшого відрізняється від останньої змістом. Тобто відбувається явище, відоме під назвою *довизначення*. Зміст внутрішньої (довизначеної) задачі залежить від цілей, до яких прагне дана людина, знань і вмінь, якими володіє, тощо. Нерідко запропонована ззовні задача змінюється під їх впливом настільки сильно, що кажуть про підміну цієї іншою, або про так зване *перевизначення* задачі” [4, с. 9]. Отож завжди є чотири варіанти виходу із будь-якої життєвої проблемної ситуації: **Р +** – розв’язати проблемну задачу позитивно, **Р –** – негативно, **Зн +** – зняти проблемну задачу позитивно, **Зн –** – негативно .

Проблемно-ситуативний підхід в науковому обґрунтуванні розвивальної психодіагностики виправданий не лише теоретично та методологічно, а й емпірично, досвідно, оскільки використовує основні засоби встановлення природного діалектичного зв’язку психосоціальних теорій і соціальної практики, а саме виявляє і відстежує розвиток та функціонування *джерел* (особистісна невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сміслова суперечність) і *форм* (задача, запитання, проблема, діалог, проблемна ситуація та ін.) *внутрішньої проблемності*. Тому моделювання проблемних педагогічних

та освітніх ситуацій у процесі професійної підготовки соціального працівника – важлива умова оволодіння ним методами успішного психологічного впливу на клієнтів. Ось чому ефективний соціальний працівник – це обов’язково практичний психолог, діяльність якого наповнена гуманістичним змістом, характеризується очевидною психокультурною грамотністю, є своєрідним особистим взірцем конкретної громадянськості, духовності і мудрості. Все це в сукупності й дає змогу психологічно грамотним соціальним працівникам завжди виявляти найкращі виходи-розв’язки з буденних скрутних ситуацій та обставин [78, с. 144].

У процесі проходження студентами-майбутніми соціальними працівниками зазначеного авторського тесту їм було запропоновано 10 проблемних ситуацій, кожна з яких має вісім виходів-розв’язків, а кожний такий вихід, зі свого боку, є рівноцінним за психологічними критеріями і являє собою окрему *психологічну творчу задачу*, що вичленяється з того чи того поля (контексту) змодельованої ситуації (додаток А). Отож, тест містив 80 психологічних задач. Заповнюючи бланк відповідей, слід було пам’ятати, що існує всього два варіанти вибору відповідей із восьми: варіант А відповідає прийняттю *оптимального психолого-педагогічного рішення*, варіант Б – *близького до оптимального*. Тому в бланку відповідей закреслювалося для кожної ситуації дві клітинки для цих варіантів (додаток Б).

Водночас як виняток майбутні фахівці із соціального забезпечення могли запропонувати до окремих проблемних ситуацій свій вихід чи розв’язок, якщо їх не влаштовували запропоновані. Тоді його треба було записати у нижній частині бланку відповідей біля номера відповідної ситуації як дев’яту версію розв’язання змодельованої психологічної задачі.

*Процедурна схема* кількісно-статистичної обробки одержаних результатів полягала у наступному. Наявність ключа (Додаток В), що створений на основі психологічного аналізу ефективності ситуативних виходів-розв’язків, дає змогу кожному розв’язку дати цілком аргументовану оцінку – від  $-3$  балів до  $+3$ . Тому, незважаючи на якість психолого-педагогічного розв’язку (А чи Б), всі

позитивні та негативні оцінки підраховуються як звичайна математична сума. Одержаний доданок – це і є *первинний показник* рівня культурно-психологічної грамотності, або, так звана, “*сира*” оцінка, з якою проводяться відповідні математичні операції та аналітичні дії.

У результаті здійсненої діагностики були отримані наступні результати: лише по одній особі і в експериментальній і в контрольній групах показали високий та вище середнього рівень соціально-психологічної грамотності, у 6 осіб з експериментальної та у десяти з контрольної групи цей рівень виявився середнім.

В обох групах було достатньо багато студентів із рівнем соціально-психологічної грамотності нижче середнього (6 – у групі А та 3 – у групі Б), а загалом 6 осіб взагалі показали доволі невтішні результати діагностики (2 і 4 осіб відповідно з обох діагностованих груп виявили низький, дуже низький та вкрай низький рівень соціально-психологічної грамотності). Це довело, що переважна більшість майбутніх фахівців має доволі приблизне уявлення про те, як діяти у складних, проблемних ситуаціях, а відтак не може надати достатньо грамотної професійної допомоги людям, котрі звернулися до них по допомогу.

### **3.2. Використання тренінгу КАРУС**

Як уже зазначалося, у психології існує чітко окреслена тенденція до розуміння мислення як розв’язання мисленневих задач. К.О. Абульханова-Славська пише: „Аналіз історії психології показує незаперечну важливість поняття „розв’язання задач», оскільки без нього не зміг обійтися жодний напрям у психології мислення... Мислення реально здійснюється як розв’язання задач» [1, с. 36]. У психолого-педагогічній літературі накопичений досвід вивчення творчого мислення на матеріалі розв’язання творчих задач.

У сучасних психологічних дослідженнях процес розв’язання творчих задач є головним предметом дослідження творчої діяльності. Розв’язання творчої задачі має для суб’єкта певні труднощі, вимагає пошуку особливих

засобів розв'язання (нових способів, методів). У випадку, коли суб'єкт не має таких готових засобів, він змушений у процесі розв'язання самостійно проектувати шлях і спосіб досягнення мети. Саме цей момент дозволяє розглядати процес розв'язання творчої задачі як адекватну модель творчої діяльності.

Ще в давнину люди, прагнучи знайти нові форми впливу на психіку, які сприяли б активізації творчого мислення, намагались узагальнити нагромаджений досвід і виробити якісь практичні рекомендації. Одним з перших, відомих з історії методів активізації творчого мислення, був метод дискусії, який упроваджували ще Платон та Арістотель (майєвтичний метод).

На сьогодні в літературі описано близько трьох десятків методів, здатних, на думку їх розробників, ефективно впливати на творчу активність людини. У зарубіжній літературі найпоширенішими методами активізації та стимуляції творчого мислення є „мозковий штурм» (А.Ф. Осборн) та „синектика» (У.Дж. Гордон). В основу цих методів покладена вимога відмови від будь-якої критики при висуненні гіпотез та перевтілення себе в певну частину чи деталь проблеми, що розв'язується.

У практиці винахідницької діяльності дістали визнання спеціальні методи, які здобули всебічне теоретичне обґрунтування: „алгоритм розв'язання винахідницьких задач» (Г.С.Альтшуллер), „гірлянди асоціацій» і „стратегія семикратного пошуку» (Г.Я. Буш).

Деякі науковці підходять до розв'язання проблеми активізації мисленнєвої діяльності шляхом удосконалення структурної її організації. У цьому випадку з'ясовуються умови оптимізації процесу розв'язання задач шляхом уточнення вимог (метод підказок). Зазначається, що здійснити стимулюючу функцію підказки може тільки найбільш суттєва, ключова інформація. Ефективність підказки визначається її місцем у структурі діяльності суб'єкта, а також тим, у структуру якого продукту (прямого чи побічного) вона включається (Я.А. Пономарьов).

Інша частина психологів акцентує свою увагу на формуванні окремих передумов творчості (мотивації, цілей, загального рівня розумового розвитку, теоретичного мислення) або на організації різноманітних зовнішніх умов організації творчого процесу (соціально-психологічного клімату, функціонального комфорту умов розумової праці, раціонального відбору інформації тощо).

Визнаючи той факт, що зазначені підходи сприяють поліпшенню організації мисленнєвого процесу загалом, однак залишають поза своєю увагою розробки засобів, адресованих актуалізації можливостей суб'єкта у розв'язанні нетипових, творчих за своїм змістом задач, а також мотивів здійснення інноваційної діяльності.

У вітчизняних дослідженнях використовувалися найрізноманітніші способи і прийоми оптимізації творчого мислення. Це, зокрема, формування системи прийомів організації мислення, яка сприяє розумінню тексту задачі та уникненню помилок шляхом виділення в тексті умови різних порцій інформації („одиниць повідомлення»), схематичне зображення суттєвих відношень задачі.

Інший метод був спрямований на формування у суб'єкта здатності до самостійної перевірки догадок та гіпотез, що висуваються, а також доведення й обґрунтування рішень, що приймаються як на етапі проміжних, такі кінцевих продуктів діяльності. З метою оптимізації процесу розв'язання творчих задач дослідження поділялося на дві основні частини: аналітичну і конструктивну. Остання вимагала активізації творчих компонентів мислення, у той час як аналітична слугувала необхідною передумовою першої. Вони виходили з розрізнення двох основних частин процесу розв'язання: аналітичної і конструктивної, яка пов'язана з побудовою того, що треба знайти або придумати, щоб одержати відповідь (П.Я. Гальперін). Педагоги добивалися (шляхом відповідного впливу на мотивацію) переключення досліджуваного зі спроб розв'язати задачу «з ходу» на її планомірне дослідження. Це забезпечувалося спеціальними прийомами аналізу тексту, за допомогою яких

досліджувані навчалися здійснювати виділення суттєвих елементів проблемної ситуації і визначати функціональні значення останніх.

Та, незважаючи на вирівнювання процесу мислення при планомірній організації його аналітичної або конструктивної частини, ефект непорядкованості руху думки навіть після сформованості прийомів систематичного мислення все-таки зберігався.

Як зазначалося вище, процес розв'язання творчої задачі визначається продуктивністю функціонування алгоритмічних та евристичних прийомів (І.П.Калошина). Алгоритмічний тип – це система операцій, за допомогою яких забезпечується безпомилкове розв'язання певного класу задач. Широке оволодіння такими прийомами не тільки дає можливість правильно розв'язувати задачі, але й слугує „будівельним матеріалом» для створення (конструювання) методів розв'язання нових задач. Можливості ж розв'язання нових задач у процесі навчання при використанні прийомів алгоритмічного типу обмежені. Більше того, це може за певних обставин стати гальмом у розвитку продуктивного мислення, оскільки суб'єкт звикає працювати за існуючими зразками. Тому навчання таким прийомам має поєднуватися із застосуванням прийомів евристичного типу.

На відміну від алгоритмів, евристичні прийоми, не гарантуючи безпомилковості розв'язання, дозволяють все ж діяти в умовах невизначеності, коли людина ще не знає суттєвих ознак складових, опора на які веде до розв'язання проблеми. Ці прийоми містять лише загальні вказівки, які допомагають у пошуку шляхів її розв'язання, спрямовують думку на проникнення в її сутність.

У сукупності існуючих до сьогодні евристичних прийомів можна назвати такі, як „мисленнєвий експеримент», „прийом конкретизації» (коли суб'єкт надає даним задачі більш конкретного характеру); „прийом абстрагування» (коли умова задачі формулюється в абстрактній формі), „прийом постановки аналітичних запитань» (які полегшують виділення причинно-наслідкових зв'язків) та ін. Наведені прийоми виклав і Д.Пойа, який рекомендував

педагогам послідовно ставити учням запитання типу „що невідоме? що дано? що слід знайти? чи досить для цього даних?». Ставлячи подібні запитання, дані умови задачі включаються в різні зв'язки, розглядаються з різних боків і тим самим знаходяться нові ознаки. Усе це веде до розв'язання задачі. Експериментальні дані свідчать про високу ефективність такого навчання.

Засадничим положенням при формуванні творчого мислення є те, що систематичне залучення суб'єкта до творчої діяльності, формування готовності до неї стає можливим за умови спеціальної організації навчання студентів базовим умінням розв'язання творчих професійних задач.

Процес оптимізації має враховувати оптимальну форму подання задачі, обсяг інформації в ній, рівень її складності. Не менш важливу роль при цьому відіграють чинники особистісного характеру. У зв'язку з цим украй важливим видається формування у суб'єкта позитивної мотивації, стійкого пізнавального інтересу, а також тих якостей мислення, від яких безпосереднім чином залежить успішне розуміння і розв'язання творчих задач.

Зазначені положення і були покладені в основу нашого експериментального дослідження, головним засобом якого слугував творчий тренінг. У даному дослідженні використовувався модифікований варіант *творчого тренінгу КАРУС (В.О.Моляко)* [42].

Цей творчий тренінг припускає використання підказок і ускладнюючих умов. Подання підказки виявляється ефективним при дотриманні таких вимог:

- 1) підказка надається в момент „блокади», коли дозріли умови для її використання;
- 2) за умови наявності інтересу до задачі;
- 3) підказка має містити мінімум нової інформації, достатньої, аби підштовхнути суб'єкт до подальшого пошуку розв'язку;
- 4) підказка має стимулювати розвиток процесуальних (операціональних) складових розуміння, а не вказувати правильний шлях розв'язання;
- 5) підказка має допомагати суб'єкту сконцентрувати увагу на провідній частині, але прямо не розкривати смислу задачі.



Вибір змісту підказки повинен зумовлюватися такими чинниками: етапом розв'язання задачі, рівнем знань та попереднього досвіду суб'єкта, а також характером припущеної помилки.

Крім підказок, при проведенні творчого тренінгу повинні застосовуватися спеціальні ускладнюючі методи.

1. Метод інформаційної недостатності. Він передбачав подання задачі з пропущеними певними даними в умові.

2. Метод інформаційної перенасиченості, який ґрунтувався на включенні в умову зайвої інформації.

3. Метод раптових заборон. Полягає в тому, що на певному етапі розв'язання задачі суб'єкту не дозволяється використовувати певних варіантів розв'язання задачі. Застосування цього методу сприяє руйнуванню стереотипів, розвитку гнучкості мислення, формуванню вміння змінювати діяльність залежно від обставин.

4. Метод часових обмежень. Він спрямований на вивчення особливостей мисленнєвої діяльності в умовах, близьких до екстремальних. При обмеженні часу суб'єкт намагався знайти найбільш простий і найбільш відомий йому шлях розв'язання проблеми. Застосування цього методу допомагає виявити стереотипи мислення, розвивати здатність діяти в умовах, наближених до екстремальних.

5. Метод швидкісного ескізування. Цей метод виконує в процесі розв'язання задач функцію допомоги у використанні ескізів, рисунків, схем, креслень тощо та дає можливість проаналізувати процес розуміння, рівень сформованості образних уявлень, показники знань та попередній досвід. Мета швидкісного ескізування: сприяти контролю власної мисленнєвої діяльності, формуванню образних уявлень, виробленню вміння перекодувати інформацію на «свою» мову, оперувати знаннями.

6. Метод нових варіантів. Сприяє пошуку суб'єктом нового варіанта розв'язання. Застосування цього методу допомагає руйнувати стереотипи. Вищезазначені спеціальні методи, за допомогою яких створювалися штучні

труднощі в ході розв'язання задачі, використовуються з метою формування в суб'єкта вміння аналізувати умову задачі (методи інформаційної недостатності та перенасиченості), перекладати умову задачі на іншу «мову», схематизувати її (метод швидкісного ескізування).

З усіх методів утруднюючих умов, описаних вище, ми використали: часові обмеження, раптові заборони, метод нових варіантів і метод ситуаційної драматизації.

Застосування зазначених методів створює штучні труднощі, що долаються за допомогою підказок. Застосування утруднюючих умов привчає суб'єкт діяти в нешаблонних умовах, руйнувати стереотипи, активізувати мисленнєву діяльність, розвивати здатність всебічно аналізувати умову задачі, і все це врешті-решт приводить до формування гнучкості мислення. Метод часових обмежень використовувався у нашому експериментальному дослідженні тому, що він не тільки стимулює процес творчого пошуку, але й максимально точно моделює реальну напружену ситуацію педагогічної діяльності, яка вимагає від педагога аналізу і дії. Необхідність використання методу раптових заборон пов'язана з тим, що він перешкоджає протіканню процесу пошуку рішення у небажаному напрямку (використання педагогічних штампів, шаблонів тощо). Цей метод заважає формуванню стереотипів поведінки у партнерів по спільній діяльності.

Метод нових варіантів нами використовувався тоді, коли більшість студентів пропонувала відносно схожі розв'язки творчої професійної задачі. Цей метод застосовувався також у ситуаціях, коли окремі підгрупи студентів «застрявали» на одному й тому ж рішенні. У цьому випадку їм пропонувалось шукати нові варіанти розв'язування задачі. Нарешті, метод ситуаційної драматизації дозволяв нам, по-перше, уникати тупикових моментів у процесі вирішення проблемних ситуацій шляхом включення додаткових даних (іноді – введення нових ролей, персонажів тощо) і, по-друге, змінювати хід вирішення ситуації відповідно до основної мети нашого дослідження.

Отже, оптимізація творчого мислення повинна відбуватися в кількох напрямках:

- у напрямі стимуляції мисленнєвої діяльності за допомогою підказок (подача недостатньої інформації або актуалізація наявних знань і досвіду);
- у напрямі формування гнучкості мислення за рахунок виконання діяльності в нешаблонних ситуаціях, в ускладнених умовах;
- у напрямі формування загального позитивного ставлення до процесу розв'язання задач.

Зауважимо, що в процесі впровадження запропонованих експериментальних умов відповідно до тематики нашого дослідження, а саме аспекту, що стосувався формуванню багаторівневого перебігу мислення майбутніх соціальних працівників при розв'язуванні творчих професійних задач, нами був застосований інноваційний підхід до побудови навчального процесу, котрий суттєво відрізняється від традиційної суб'єкт-об'єктної педагогічної парадигми, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише викладач, студенти ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. В навчальному процесі переважає монолог викладача перед студентською аудиторією і майже не використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі викладач виступає носієм незаперечної істини, яку він передає студентам. Діалог за цих умов є лише формою (а не принципом) побудови навчального спілкування і застосовується як конкретний прийом навчання, що сприяє досягненню певних дидактичних цілей. Суб'єкт-об'єктна форма навчання побудована переважно на авторитарному характері взаємодії викладача і студента. Це може призвести до утворення надмірної дистанції між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. В такій ситуації дуже важко налагодити колегіальний стиль спілкування, перетворити студентів на співмислителів, співучасників творчого процесу.

Реалізація репродуктивної стратегії навчання, монологічного підходу в

системі вищої педагогічної освіти не дає можливості подолати нагромаджені негативні явища: формалізм засвоєння наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої активності як викладачів, так і студентів, їх невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низьку соціально-психологічну компетентність майбутніх соціальних працівників.

Вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студентів є, на нашу думку, організація вузівського навчання на основі *проблемного діалогу*, як особливий тип діалогічної взаємодії, який характеризується обмеженими творчими можливостями одного або двох партнерів у подоланні виявленої проблемності, тому вимагає від них пошукової пізнавальної та мовної активності для зняття діалогічної проблемної ситуації та виникає за умов, коли у свідомості співрозмовників уже відбулося розмежування отриманих знань, вони адекватно розуміють зміст запитань та відповідає один одного й одночасно відчують потребу у конкретній взаємодії [80, с. 69].

Психологічною наукою вже доведено, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. На думку дослідників, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. Творча особистість завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог – це найприродніша форма стосунків викладача зі студентами, що перетворює партнерів зі спілкування на творчу діаду, груповий суб'єкт творчості. Нарешті – це найбільш демократична форма проведення занять, найкоротший шлях до постійного підтримання зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації. Саме діалог створює для студентів «зону їх найближчого розвитку» (Л.С.Виготський), формує позитивну навчальну мотивацію, стимулює творчу активність, інтереси. Діалог стає для студента і викладача закладу вищої освіти особистісноформуючим, стимулює їх взаєморозуміння у навчанні. Діалог передбачає взаємодію, спілкування

учасників як індивідуальностей – носіїв унікального особистісного досвіду, тобто діалогові відповідає концепція співрозмовника як особистості, яка стверджує його повноправність і орієнтована на розвиток. У діалозі «Я» обох співрозмовників спирається на взаємне утвердження себе як особистості. Тим самим для партнерів зі спілкування розкриваються необмежені можливості щодо всебічного взаємного розвитку і вдосконалення, більш глибокої орієнтації в ситуації спілкування і кооперації при виконанні завдань спільної творчої діяльності. Діалог не дає змоги партнерам зі спілкування однобічно тлумачити обговорювані ними проблеми, розширює діапазон підходів до роз'яснення і вирішення цих проблем. Саме тому діалог – несприятлива основа для догматичного мислення, натомість він є важливою умовою розвитку діалектичного, гнучкого, творчого мислення учасників педагогічної взаємодії.

Оскільки метою експериментального дослідження було створення спеціальних умов для формування багаторівневого перебігу мислення майбутніх соціальних працівників при розв'язуванні творчих професійних задач, а основою цього стало забезпечення успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів у реально функціонуючому вузівському навчальному процесі, ми відмовились від «особливих вимог» організації тренінгових груп і провели формуючий експеримент у звичайних академічних групах, згідно розкладу під час проведення лекційних і семінарських занять з дисциплін фахового спрямування, а результатом впровадження експериментальних умов також стали наукові творчі роботи студентів. В експериментальних групах заняття проводилися як проблемне діалогове навчання з використанням системи навчальних задач та елементами методики творчого тренінгу КАРУС (усі викладачі, котрі проводили дані заняття попередньо пройшли теоретичну, методологічну та технологічну підготовку до роботи за інноваційного підходу та ознайомлені з умовами експерименту). У контрольних групах застосовувались традиційні форми та методи навчання у закладі вищої освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити систему форм організації проблемно-діалогового навчання. Це групові дискусії,

диспути, бесіди, ігри, насичення елементами проблемного діалогу традиційних форм навчання, передусім лекції. При організації лекції у діалоговому режимі ми спиралась на виділені А.І.Єремєєвою, Е.І.Киршбаумом, Н.Ю.Посталюк, В.Н.Расторгуєвим принципи діалогізації лекції і використовували розроблений Л.М.Поповим метод «діалогової залученості». На перших лекціях створювались проблемні ситуації, висувались гіпотези їх розв'язання, здійснювався пошук з одночасним показом звивистих шляхів наближення до істини. Лектор прагнув показати власне бачення проблеми, ставлення до неї, тобто здійснював персоніфікацію тексту лекції, акцентував свою суб'єктивну позицію. Викладач намагався вести лекцію так, щоб його мовлення виступало стимулятором внутрішнього діалогу слухачів, в якому студенти як би відкривали знання для себе і включали їх у власну систему знань. Після проведення проблемних лекцій були визначені студенти, які виявили бажання спробувати себе у ролі співавтора наступних лекцій. З ними здійснювалась підготовча робота до проведення «лекції удвох». «Лекція удвох» проходила у вигляді спільно-послідовного викладу думок викладача і його співлектора-студента, які обговорювали одну й ту ж тему. Викладач, як більш досвідчений лектор, був ініціатором і центром спілкування зі своїм колегою-студентом, постійно включався у розмову з ним, ставив питання, що розглядалися, спрямовував увагу слухачів на багатомірність предмету розмови, тобто здійснював діалогове мовлення. При організації семінарських занять необхідно було суттєво підвищити рівень активності студентів у навчальному процесі. Важливою умовою активізації педагогічної співтворчості у навчанні є залучення студентів до управління власною учбовою діяльністю. Спираючись на виділені у роботах В. Я. Якуніна етапи управління педагогічною системою, ми прагнули до поступового «делегування» студентам повноважень щодо управління учінням у межах навчальних занять. Важливо підкреслити, що підвищення творчої активності студентів на семінарських заняттях досягалось, передусім, шляхом організації діалогового навчання, яке мало проблемний характер. Основним засобом проблематизації змістовної сторони семінарських

занять було використання творчих навчально-професійних задач у напружених педагогічних ситуаціях. Ми вважаємо, що саме аналіз і розв'язування таких задач, де відтворюються реальні змістовні протиріччя педагогічної діяльності, дозволяє зробити навчання дійсно глибоким, діалектичним і перетворити його із пасивного засвоєння інформації в активний творчий процес відкриття нового, в спосіб розвитку і саморозвитку його учасників. У процесі навчання акцентувалась увага на аналізі помилок учасників спілкування при обговоренні певних проблем. Помилки розглядалися нами, по-перше, як нормальне, природне, більше того, неминуче у сфері співтворчості явище, по-друге, як важливий і необхідний елемент навчання. Доцільність такого підходу до помилок у процесі навчання підтверджується у роботах О.Л.Братченка, Н.Ю.Посталюк, Ю.Сенько. Помилки не виправлялись, не оцінювались відповідним балом, а тактовно аналізувались з різних позицій, із точки зору їх наслідків, впливу на кожного з учасників творчої взаємодії, обговорювались можливі альтернативи та їх переваги чи недоліки. Підлягали обговоренню як помилки студентів, так і викладача. Робота на семінарських заняттях проходила за певними етапами. На першому етапі академічна група ділилась на три, відносно рівні за чисельністю, підгрупи. Першій підгрупі пропонувалось швидко формулювати питання з раніше вивченої теми і ставити їх в усній формі іншій підгрупі. Учасники другої підгрупи мали швидко і, по можливості, правильно відповідати на поставлені запитання. Студенти ж третьої підгрупи виконували функції експертів, які аналізували та оцінювали дії всіх учасників навчального процесу. Роль викладача полягала у включенні всіх студентів групи у діалог, спонуканні їх до активності і стимулюванні змагання підгруп. Слід підкреслити, що на кожному етапі заняття викладач виступав як активний учасник процесу обговорення проблем. Проте, міра його допомоги студентам у вирішенні учбових завдань зменшувалась з кожним етапом навчання, натомість зростав вклад у спільне обговорення співробітництва самих студентів. На другому етапі кожного семінарського заняття пропонувались напружені педагогічні ситуації. Студентська група поділялась

на малі групи (тріади), одна з яких — експерти. Кожна з тріад мала після обговорення педагогічно-напруженої ситуації виробити свій варіант розуміння останньої та шляхів її розв'язання. Роль викладача на другому етапі заняття полягала в тому, що при вирішенні тріадами педагогічно-напружених задач, він спонукав ініціативу студентів щодо відбору найбільш оптимальних рішень та їх обґрунтування. На третьому етапі заняття обговорювались варіанти вирішення творчих навчально-професійних задач методом групової дискусії і творчої рольової гри. Дискусія і творча рольова гра включали три основні стадії: підготовка до дискусії (гри), її проведення, підбиття підсумків. Пошук шляхів вирішення напружених педагогічних ситуацій у процесі творчої рольової гри здійснювався з використанням методів утруднюючих умов, а також із застосуванням методів оптимізації спільної творчості (методів «мозкової атаки», евристичних питань, синектики тощо). У процесі дискусії чи гри виникали труднощі: стикалися стереотипи студентів оцінювати і діяти на основі однієї (власної) позиції з реальною багатозначністю ситуацій. За цієї умови когнітивна проблема переростала у когнітивний конфлікт, а то й – у міжособистісний конфлікт. У випадку переростання когнітивного конфлікту у міжособистісний викладач прагнув провести в максимально коректній формі аналіз конфлікту на ранніх стадіях, зокрема, на рівні конфліктної ситуації. Функція викладача полягала також в оцінюванні колективного обговорення та ініціюванні запропонованих студентами варіантів вирішення педагогічної ситуації. Викладач створював сприятливі умови для розвитку комунікативних умінь студентів, їх активності, надаючи останнім роль фасілітатора (ведучого дискусії). На завершальному етапі семінарського заняття студенти-експерти аналізували і оцінювали дії як окремих учасників навчального процесу (включаючи викладача), так і тріад. Отже, основна функція експертів полягала у здійсненні зворотнього зв'язку стосовно позицій та конкретних дій партнерів по спілкуванню. Після оцінки експертів всі учасники семінару обговорювали і підбивали підсумки спільної творчої діяльності.

Таким чином, методика експериментального навчання характеризується



певними особливостями. Однією з основних особливостей даної методики є організація діалогового навчання з елементами творчого тренінгу. При організації лекції реалізувались два рівні залученості у діалог: 1) проблемний виклад матеріалу лектором (проблемна лекція); 2) спільно-послідовний виклад думок викладачем і його співлектором-студентом («лекція удвох»). На семінарських заняттях реалізувались такі рівні діалогової залученості: 1) полемічне спілкування (організація групових дискусій); 2) ділове спілкування однодумців (організація творчих рольових ігор і використання методів оптимізації спільної творчості). Особливостями використаної методики є також проблематизація змістовної сторони навчального процесу через використання творчих навчально-професійних задач у напружених педагогічних ситуаціях та запровадження групових форм організації навчальної діяльності (тріад, підгруп експертів).

Успіх реалізації методичних засобів визначався, передусім, особистістю викладача, діяльність якого, на нашу думку, слід вважати специфічною особливістю описаної нами методики експериментального навчання. Важливою якістю викладача, яка сприяла ефективності протікання педагогічної співтворчості зі студентами, було його творче ставлення до організації навчання. Фактично кожне нове заняття у експериментальних групах проходило за своїм сценарієм, щоразу спільними зусиллями викладача і студентів вибудовувалась нова технологія проведення заняття. Викладач забезпечував психологічну атмосферу взаємної поваги і моральної рівності всіх учасників навчального процесу. Для створення такої атмосфери викладач займає відповідну позицію у навчанні. Остання характеризується тим, що головним завданням викладача стає не передача знань, а організація навчально-творчої діяльності студентів, яка змінює характер взаємодії «викладач-студент», трансформує її у план міжособистісних стосунків.

Завдяки названим вище особливостям програмово-методичних засобів, які детально розроблені у системі модульно-розвивального навчання та адекватній процедурі їх застосування, нам вдалося досягти передбачуваного результату

експериментального дослідження проблеми педагогічної співтворчості.

Під час проведення тренінгових занять, ключовим моментом яких мало стати дослідження ефективності застосування методу «підказки», надання якої у правильний момент часу мало сприяти ефективному розв'язуванню студентами пропонованих навчальних творчих професійних задач, нами також була застосована методика дослідження особливостей процесу рівневого протікання мислєдїяльностї, що є модифікацією широко поширеного в психології методу «думання вголос», розроблену на основі застосування до творчих задач методу нормативного аналізу і типологічного аналізу функцій висловів, що вербалізуються досліджуваними в процесі розв'язування творчих задач [2].

Метод «думання вголос» полягає у: 1) стимуляції мислєдїяльностї студентів за допомогою інструкції і її підкріплення в процесі експерименту до максимальної повної вербалізації всього того, що «приходить в голову в процесі роботи над завданням; 2) реєстрації всієї мовної продукції випробовуваних і подальшому її аналізу.

Основну трудність, пов'язану із застосуванням даного методу, складає саме аналіз мовної продукції. Оскільки в ній представлені не тільки вислови, що належать прямо до змісту задачі – тексту умов, уявлень, моделей і операцій, що реалізують її, але і вислови, лише непрямо пов'язані із змістом задачі, то виникає проблема впорядкування (приведення в систему) всієї мовної продукції з погляду віддзеркалення у висловах функціональної ролі процесів, що забезпечують продуктивність мислення.

Методичне вирішення цієї проблеми ґрунтується на використанні методу нормативного аналізу змісту задачі і типологічного аналізу функцій висловів, що здійснюється на основі уявлення про організацію мислення, як функціонального взаємозв'язку особистісного, рефлексивного, предметного та операціонального рівнів [57] (див. розділ I).

Основна ідея методу нормативного аналізу процесу розв'язування творчих задач полягає в «ідеальному програванні комбінаторики можливих

ходів відповідно до наявних засобів» [2, с.195]. Розвиток цієї ідеї в роботі І.Н.Семенова [57] дозволив описати рух у змісті задачі як такий, що реалізовується частковими (окремі уявлення і операції) і цілісними (моделі, схеми) засобами, в межах кожного з можливих ходів в її змісті і вичленувати операції, що приводять до різних варіантів відповідей (як вірних, так і помилкових).

Кожен з ходів приводить до відповіді певного типу, тільки один з яких є вірним. Побудований таким чином норматив є таблицею, в якій по горизонталі розташовуються типи модифікацій наочного змісту завдання (від тексту до формулювання рішення), а по вертикалі – їх наповнення понятійним змістом задачі [57, с. 45].

Типологічний аналіз функцій мовних висловів полягає у віднесенні до того або іншого вигляду відповідно до рівня (особистісного, рефлексивного, предметного та операціонального рівнів) і у встановленні їх функцій.

*Процедура проведення експерименту.* Для проведення експерименту використовувалися текст завдання, надрукований на картці, диктофон (для запису мовної продукції), секундомір.

Студентам давалася наступна загальна інструкція, яка модифікувалася залежно від цілей експериментальної серії: «Розв'яжіть задачу, думаючи вголос. Прагніть висловлювати всі думки, що приходять Вам в голову. Читайте і перечитуйте текст задачі також вголос. Якщо Ваша відповідь виявиться невірною, експериментатор скаже Вам: «Невірно, розв'яжіть задачу далі». На випадок, якщо Вам буде потрібно щось написати або намалювати пропонується папір і олівець. Час розв'язування не обмежений».

Запропонувавши інструкцію, експериментатор пропонує текст задачі, включає диктофон і засікає час з того моменту, коли експериментований починає вголос читати текст задачі. Паралельно диктофонному запису експериментатор веде протокол, в якому фіксуються вислови учасників (надалі він доповнюється обробкою диктофонного запису) і кожні 3-5 хвилин оголошується час. Після закінчення процедури експериментованого просять

дати усний або письмовий самозвіт про процес розв'язування, про невербалізовані думки і переживання, про враження у зв'язку з виконанням задачі.

*Процедура обробки результатів експерименту.* При обробці мовної продукції всі змістовні функції висловів встановлюються через їх ототожнення з тим або іншим елементом нормативу розв'язування задачі. Функції особистісних для рефлексії висловів, що залишаються в результаті «віднімання» зі всього об'єму мовної продукції змістовних (предметних і операціональних) , встановлюються залежно від лексико-граматичних і смислових характеристик, що реконструюються за текстом.

До операціональних функцій належать: «формулювання розв'язків», «операції» з їх отримання, «схеми» виконання операцій; до предметних - «фрагменти тексту», окремі «уявлення», що виникають у зв'язку з елементами тексту, «інтенції», похідні від запитання задачі, цілісні «моделі» проблемної ситуації, що залучаються для трансформування моделі на схему (план конкретних дій). До рефлексивних висловів належать «фіксації» окремих моментів пошукового руху, що виникають по відношенню до «питання», на з'ясування причин утруднення або помилки, «оцінки» експериментованих власних ходів при пошуку розв'язку і «установки» на конкретні дії. Особистісні моменти пошуку вербально виражаються в «мотивуваннях» попередніх ходів, «самооцінках» себе у зв'язку з розвитком ситуації пошуку, «самовказівках» і «поясненнях» (внутрішній діалог).

*Основні принципи аналізу мовної продукції:*

1. Встановлення еквівалентності предметно-операціональних функцій висловлювань елементам нормативу проводить шляхом занесення відповідно до його змістовного значення в ту або іншу графу нормативу.

2. Встановлення функцій рефлексій проводиться за наступними ознаками: – фіксація – нейтральна, позаоцінкова зупинка предметно-операціонального руху, ознака – відтінок контролю і перевірки коректності зв'язку між попереднім кроком і подальшим у вигляді : «так», «так»,

«виходить», «значить», «тут», «ось» тощо; установки – передбачення майбутнього предметно-операціонального руху; ознака – відтінок прийняття як достовірний на даний момент деякого змістовного припущення («якщо», «тоді», «це означає», «буде», «мабуть», «потрібно» тощо); – запитання – спроби усвідомлення причин утруднення, (ознака – запитувальна інтонація); оцінки – «упереджена» зупинка предметно-операціонального руху (ознака – фіксація ясності або неясності тих або інших змістовних моментів, їх уточнення («вірно», «невірно», «можна так», «зрозуміло» тощо).

3. Встановлення особистісних функцій висловів проводиться на основі ознаки належності вислову до «Я» експериментованого або особи експериментатора. Лінгвістичні ознаки: «наявність займенника «Я» в різних відмінках («мені», «у мене») або припущення («думаю», «здається», «дивно»), дієслівні форми, що виражають звернення до іншої людини («почекай», «стій», «дивися»).

4. За одне рахується або закінчене (якщо випробовуваний говорить розгорнуто), або фрагмент мови до паузи (якщо випробовуваний говорить, обриваючи фрази, дійсно думаючи вголос). Первинне розбиття мовної продукції на проводиться вже під час проведення експерименту, коли експериментатор, заповнюючи протокол, кожного разу з нового рядка кожне нове. Потім встановлюються смислові і змістовні функції вислову.

*Структурно-динамічні показники мислення.* За результатами обробки мовної продукції підраховуються показники. Розроблена на основі концептуальної схеми системної чотирьохрівневої будови мислення, методика аналізу мовної продукції випробовуваних при розв'язуванні задач «вголос» дозволяє охарактеризувати особливості організації мислення у зв'язку з його продуктивністю за допомогою системи відповідних показників [20]:

1) показник продуктивності: а) тип отриманого розв'язку і кількість виданих нормативних відповідей; б) час, витрачений на розв'язок.

2) показник організації – відсотковий розподіл функцій висловів відповідно до їх належності до того або іншого рівня (відображає домінуючу або підлеглу функцію того або іншого рівня).

Визначається за формулою:

$$\frac{a}{N} * 100\% \quad (3.1)$$

де а – кількість висловлювань даного рівня,

N – загальна кількість висловлювань

3) Показник домінування – відсотковий розподіл функцій мовних відповідно до їх належності до визначеної сфери (характеризує домінування однієї сфери над іншою). Визначається за формулою (3.1).:

4) Показник усвідомленості руху в предметному змісті (характеризує конструктивну функцію рефлексії).

5) Показники динаміки

а) співвідношення кількості предметно-операціональних висловлювань та кількості переходів із предметного рівня на рівень змісту задачі (характеризує рівень опосередкованості розвитку руху у змісті задачі функціонуванням рефлексивно-особистісного компонента):

Визначається за формулою:

$$\frac{c}{v} \quad (3.2)$$

де с – загальна кількість предметно-операціональних висловлювань,

v – кількість переходів із рівня змісту задачі на рефлексивно-особистісний

б) співвідношення кількості особистісно-рефлексивних до кількості перехоів із предметної сфери.

Визначається за формулою:

$$\frac{a}{B} \quad (3.3)$$

де а – загальна кількість рефлексивно-особистісних висловлювань,

B – кількість переходів із предметного рівня задачі на рефлексивно-особистісний

в) співвідношення кількості власне- особистісних та загальної кількості переходів з предметного і операціонального на особистісний рівень

Визначається за формулою:

$$\frac{a}{b} \quad (3.4)$$

Де  $a$  – загальна кількість власне-особистісних висловлювань,

$b$  – кількість переходів на особистісний рівень

б) Показник інтенсивності рефлексії (процентне відношення питань і оцінок до загальної кількості рефлексивних показників – відображає конструктивну функцію рефлексії).

При обробці результатів показники організації домінування і динаміки обчислюються як для всього процесу розв’язування задачі в цілому, так і для кожного з етапів, що дозволяє охарактеризувати особливості рівневого організації мислення в процесі розв’язування творчої задачі.

*Критерії виділення етапів.* Розчленовування процесу розв’язування задачі на етапи здійснюється за допомогою розроблених методичних критеріїв виділення «блокади» і «осяяння» [21]. Методичним критерієм встановлення «осяяння» є перший змістовний «крок», що здійснюється в межах моделі вірного рішення. Методичними критеріями встановлення «блокади» є: 1) відсутність новизни в засобах предметного руху і їх обґрунтування; 2) суб’єктивне переживання вичерпаності можливих варіантів руху в предметному змісті.

*У за першого експерименту входило:*

- встановлення закономірностей динаміки рівневої організації мислення при розв’язуванні творчої задачі;

- порівняльний аналіз організації мислення при правильному і неправильному розв’язуванні задачі за різних умов її пред’явлення;

- виявлення закономірностей організації мислення при розв’язуванні творчої і нетворчої задачі;

Всього в першому експерименті було проведено 4 серії: «швидка», «вільна», «тривала», «репродуктивна».

В перших трьох серіях пропонувалася задача «Годинник» («Годинник» відбивають 6 ударів за 6 секунд. Скільки часу потрібно на 12 ударів?).

Відмінності між серіями полягали в наступному:

У *«швидкій»* серії вводилося обмеження в часі, відведеному на розв'язування задачі: «Розв'яжіть задачу, думаючи вголос. На це відводиться 3 хвилини». Передбачалося, що за такий короткий термін експериментованим не вдасться «вичерпати» усі суб'єктивно доступні їм засоби мислення протікатиме в основному на першому етапі (до блокади) і відповідно продуктивність в цілому по серії буде достатньо невисокою.

У *«вільній»* серії знімалося обмеження в часі, але експеримент тривав або до знаходження правильного розв'язку, або до першої відмови від продовження пошуку. На продовженні пошуку при неправильному розв'язку експериментатор не наполягав. Передбачалося, що при «вільному» режимі пошуку рішення етап руху в блокаді буде більш виражений, ніж в першій серії, а продуктивність мислення зросте.

У *«тривалій»* серії давалася та ж інструкція, що і в попередній, але при цьому змінювалася тактика експериментатора, котрий прагнув всіяко перешкоджати відмові від пошуку, максимально продовжити етап блокади, спонукаючи експериментованих до продовження спроб знайти відповідь. Передбачалося, що в цій серії етап блокади матиме місце у всіх випадках, а продуктивність мислєдїяльності бути вищою, ніж в попередніх серіях.

Порівняння результатів експериментів по серіях дозволило б виявити закономірності залежності продуктивності мислєдїяльності від динаміки його рівневої організації.

У четвертій серії, названій нами *«репродуктивною»*, давалася та ж інструкція, що в другій і третій, але змінювався текст задачі «Годинник». У модифікованому варіанті умов тексту звучало так: «Годинник відбиває удари через рівні проміжки часу. На 6 ударів потрібно 6 секунд. Скільки часу піде на 12 ударів?» Введення в умови задачі уявлення про проміжки дозволяло експериментованим, по-перше, будувати модель задачі, з самого початку



вводячи у неї зв'язок ударів і секунд із проміжками, а по-друге, у випадку, якщо у разі модель задачі все таки будувалася без уявлення про проміжки, перебудувати її опираючись на аналіз умов задачі. Таким чином, виключалася необхідність в рефлексивній перебудові початкової моделі проблемної ситуації, і створювалася можливість репродуктивного розв'язування задачі шляхом логічного аналізу її умов.

Передбачалося, що етап блокади в цій серії буде менш виражений (або навіть просто відсутній), успішність розв'язку буде найвищою, а сам пошук розгортатиметься за типом «репродукції засобів».

Зіставлення особливостей організації мислення при репродуктивному і продуктивному розв'язуванні задачі дозволяє виявити роль особистісно-рефлексивної регуляції в продуктивності мислення.

Другий експеримент був спрямований на вивчення ролі етапу руху всередині блокади в динаміці мислєдіяльності шляхом дослідження феномена різної ефективності (залежно від моменту пред'явлення) «підказки» при розв'язуванні основної задачі. Як вже наголошувалося, у ряді досліджень було встановлено, що ефективність підказки підвищується при пред'явленні її після початку роботи над основною задачею. У цих дослідженнях були виявлені умови ефективності допоміжної задачі, її здатність «навести» на розв'язок основної. За нашою гіпотезою оптимальні умови для виконання підказкою своєї функції складаються на етапі блокади, коли вже відбувається відмова від початкових помилкових способів розв'язування, але ще зберігається інтерес до задачі. Завданням даного експерименту було встановлення зв'язку ефективності підказки з моментом її пред'явлення, як обумовленої особливостями рівневої організації мислення.

Експеримент включав три серії: «фонову», «констатуючу» і «контрольну». В якості основної задачі пропонувалася задача «Годинник». Роль підказки відігравала схожа з нею за принципом розв'язку, але простіша задача «Тигр». Її текст - «Тигр стрибками пробігає 50 метрів, торкаючись землі десять разів. Яка довжина стрибка?». У цій задачі «торкання землі» еквівалентне за

функціями «ударам годинника», а «стрибок» відповідає «інтервалу між ударами». Таким чином, обрахування довжини стрибка (кінцева мета «Тигр») виконується за таким же принципом, що і обрахування тривалості інтервалу в задачі «Годинник» (основна проміжна операція при отриманні правильної відповіді).

У «фоновій» серії задача «Тигр» пред'являлася до розв'язування основної задачі, в «констатуючій» і «контрольній» – після. У «констатуючій» серії задача «Тигр» пред'являлася до виникнення блокади, тобто - на першому етапі розв'язування задачі «Годинник». У «контрольній» серії - після виникнення блокади, тобто на другому етапі.

Варіювання моменту пред'явлення підказки в опорі на виділені методичні критерії виділення етапів дозволяло встановити продуктивність використання експериментованими допоміжної задачі на різних етапах для розв'язування основної і, таким чином, з'ясувати можливості оптимізації мислєдіяльності при розв'язуванні творчої задачі за допомогою «підказок».

### **3.3. Процесуальна і підсумкова результативність впровадження експериментальних умов**

Результати першого експерименту представлені в таблицях (Додатки Г, Д, Е). У додатку Г відображені результати успішного розв'язування задачі по серіях, середній час отримання остаточної (правильної або неправильної) відповіді, а також наявність другого етапу пошуку розв'язку і його відносна тривалість, яка характеризується співвідношенням кількості висловлювань другому етапі та загальної кількості висловлювань за протоколом в цілому. Як видно з таблиці у перших трьох серіях (де задача пред'являлася в творчому варіанті) паралельно зростанню успішності розв'язку збільшувалась кількість експериментованих, таких, що працювали на II етапі. Для наочності до таблиці також внесені дані про відмови експериментованих «до» або «у момент» настання блокади, до яких належать всі випадки, коли 2 етап відсутній.

Так, в «швидкій» серії успішного розв'язку досягали 10% випробовуваних, а 80% відмовлялися від подальшого розв'язування, сформулювавши поверхневу відповідь. Зекспериментованих, таких, що неправильно розв'язали задачу, лише двоє (тобто 10% від загальної кількості) якийсь час працювали на етапі блокади, решта ж завершували пошук на першому етапі. Як видно з середнього часу розв'язування (2,3 хв.), багато експериментованих навіть не вичерпали відведений ліміт часу.

У «вільній» серії «точного» розв'язку досягли 20% експериментованих. Середній час розв'язування 9 хвилин. У всіх випадках успішного розв'язування мав місце другий етап (рух в блокаді), тривалість якого складає 0,2 від тривалості всього пошуку. Неправильно розв'язали задачу 80% експериментованих. Середній час роботи над задачею склав 11 хвилин. Половина експериментованих, таких що неправильно розв'язали задачу склали 40% від загальної кількості та відмовилися від пошуків, не приступаючи до другого етапу. Решта експериментованих якийсь час діяла в умовах блокади, але точного розв'язку не знайшла. Тривалість етапу блокади в обох групах приблизно однакова.

У «тривалій» серії, завдяки особливій тактиці експериментатора, стимулюючій до продовження пошуку в умовах блокади, продуктивність розв'язку підвищилася в чотири рази в порівнянні з «швидкою» серією, і удвічі в порівнянні з «вільною». Успішно розв'язали задачу 40% експериментованих. Всі вони (100%) продовжували пошук в умовах блокади. Середній час отримання правильного розв'язку склав 17 хвилин. Тривалість другого етапу також зросла в порівнянні з першими двома серіями.

Таким чином, попередні дані за першими трьома серіям експерименту показують, що продуктивність мислення від серії до серії зростає. У всіх випадках успішного розв'язку мав місце етап руху в блокаді. Зростання продуктивності супроводжує паралельне збільшення кількості експериментованих, таких, що діють на етапі блокади, яке в «тривалій» серії досягає 100%. Відповідно скорочується кількість передчасних відмов від

пошуків. Проте успішність розв'язку не залежить безпосередньо від тривалості етапу блокади.

Відтак, можна припустити, що успішність розв'язку залежить не тільки від тривалості, але і від «якості» руху на цьому етапі – від характеру організації миследіяльності.

Найважливішим результатом «репродуктивної» серії є те, що майже всі експериментовані (75%) успішно і без особливих зусиль (середній час - 4 хвилини) впоралися із задачею. Решта 25% експериментованих сформулювали принцип розв'язування, але не змогли його зреалізувати. Моменту блокади ні в одному з випадків зафіксовано не було. Тому в таблиці 1 (Додаток Г) (а також і в решті таблиць) дані по другому етапу для цієї серії відсутні. Результати даної серії експерименту підтверджують наше припущення про те, що здійснена нами модифікація умов задачі знімає характерні утруднення, що мають місце при її розв'язуванні в початковому варіанті, і допускає можливість репродуктивного рішення.

Розглянемо структурно-динамічні показники миследіяльності при правильному і неправильному розв'язуванню задачі за серіями, представлені в таблиці 2 (Додаток Д).

У таблиці 2 зліва направо вказані серія експерименту, вид розв'язку (правильний чи неправильний) їх відсотокпоказники усвідомленості, організації, домінування, інтенсивності рефлексії і динаміки миследіяльності.

Розглянемо спочатку результати «швидкої», «вільної» і «тривалої» серій.

Зіставляючи показники миследіяльності експериментованих що правильно розв'язали задачу з показниками тих, що розв'язали задачу неправильно в «швидкій» серії, можна виокремити в них наступні відмінності. Для перших характерним є високий показник усвідомленості засобів розв'язування, який майже в сім разів вище, ніж у експериментованих, ніж у других. Відповідно при правильних розв'язках в цій серії був вище не тільки показник домінування особистісно-рефлексивної сфери (53%), але ще і показник інтенсивності рефлексії (36%), в порівнянні з показником

домінування (39%) і інтенсивності рефлексії (23%) при неправильних розв'язках.

Якщо звернутися до аналізу рівневої організації мислєдіяльності в умовах обмеженого часу, то можна відмітити, що у експериментованих, котрі досягти успіху найбільша кількість висловлювань припадає на рефлексивний компонент (36%). В той час, як у решти експериментованих в цій серії питома вага операціонального (28%), предметного (25%) і рефлексивного компоненту (30%) приблизно рівні, тобто організація мислєдіяльності за його компонентами не цілком структурована.

Істотні відмінності між групами, що правильно і неправильно розв'язали задачу спостерігаються і в показниках динаміки. З таблиці видно що показники динаміки предметно-операціонального і особисто-рефлексивного руху в цих двох групах як би дзеркально відображені: при правильному розв'язуванні їх значення 1,3 і 1,9, а при неправильному – відповідно 2,0 і 1,3. Показник динаміки формально відображає середню «щільність» розподілу висловлювань (предметних, змістовних чи особистісних) в протоколі. Теоретично найменше значення цього показника - 1, коли за кожним предметно-операціональним висловлюванням йде одне змістовне. Чим частіше висловлювання, що належать до однієї сфери йдуть підряд, тим більше показник динаміки відрізняється від одиниці. Таким чином, ми бачимо, що для правильного розв'язування характерніший тривалий рух змістовній сфері (показник - 1,9), а для неправильного розв'язування - в змістовній (2,0).

При порівнянні правильних і неправильних розв'язувань у «вільній» і «тривалій» серіях виділені для «швидкої» серії співвідношення між показниками зберігаються. Так, в кожній з них дуже виразно простежується провідна роль рефлексивного компоненту в організації мислєдіяльності при правильних розв'язках. При неправильних ж розв'язках розподіл за компонентами більш рівномірний.

Як і передбачалося, для продуктивного мислення характерне переважання предметного рівня (52%) над змістовним (43%), що свідчить про провідну роль

особистісно-рефлексивного руху в організаціях мислєдїяльностї, домінуюче значення рефлексивного компоненту (43%), значний відсоток інтенсивної його форми (36%). Важливо відзначити, що показник усвідомленості (1,3) засобів розв'язування більш ніж в два рази перевершує за своїм значенням аналогічний показник при репродуктивному мисленні (0,5).

У таблиці 3 (додаток Е) наведені показники організації, домінування і динаміки для груп, що правильно і неправильно розв'язали задачу на різних етапах.

Як видно з таблиці найбільш близькі між собою значення показників на першому етапі розв'язування задачі. Так, в обох групах особистісно-рефлексивний рівень є підпорядкованим предметно-операціональному, домінуючому на етапі вичерпання засобів. Показники організації фактично ідентичні. Незначні відмінності є в показниках динаміки.

На другому етапі картина показників істотно змінюється. Якщо в групі неправильного розв'язування основні відмінності в показнику організації полягають в значному збільшенні (більш, ніж в два рази) особистісних висловлювань, то в групі правильного розв'язування має місце кардинальна перебудова організації мислєдїяльностї. Особистісно-рефлексивний рівень явно домінує над змістовним (74% проти 25%), при цьому 65% висловлювань припадає на рефлексивні. Підвищення інтенсивності руху на цьому рівні відображається на показнику динаміки (3,6), який в два рази вище, ніж в групі неправильного розв'язування (1,7).

На третьому етапі - при реалізації принципу правильного розв'язку - показники мислєдїяльностї знову набувають значень, близьких до першого етапу.

Отже, результати експерименту підтверджують висунуті гіпотези про продуктивність мислення і особливості динаміки його рівневої організації в різних серіях. На підставі аналізу результатів експерименту можна зробити наступні висновки:

- розроблене теоретичне уявлення про етапи розв'язування творчої задачі адекватно описує динаміку пошуку, дозволяє виявити переломні моменти в організації мислєдїяльності за знайденими психологічними критеріями виділення меж між етапами;

- розроблені показники і прийоми аналізу динаміки пошуку охоплюють істотні відмінності в організації мислєдїяльності при продуктивному і репродуктивному розв'язуванні задач;

- динаміка рівневої організації мислєдїяльності при правильному розв'язуванні творчої задачі характеризується зміною домінуючих рівнів на етапі руху в блокаді: на першому етапі (при «вичерпанні засобів») домінують предметний і операціональний рівні, на другому етапі (рух в «блокаді») домінує особово-рефлексивний. При неправильному розв'язуванні задачі зміни домінуючих рівнів не відбувається;

- продуктивність мислєдїяльності визначається характером його організації на етапі руху в блокаді;

- при правильному розв'язуванні творчої задачі особистісно-рефлексивна регуляція мислєдїяльності на етапі «блокади» виконує функцію усвідомлення і перебудови помилкового рішення, що є одним з механізмів творчого мислення.

*Ефективність використання «задачі-підказки» на різних етапах розв'язування основної задачі*

Ще один етап експерименту був спрямований на вивчення залежності ефективності підказки від моменту її пред'явлення. Відштовхуючись від відомого факту менш ефективності підказки, що пред'являється до основної задачі або на ранніх етапах її розв'язування і більшої її ефективності при пред'явленні на пізніх етапах аналізу ми припустили, що моментом пред'явлення, при якому підказка найбільш дієва, є етап руху в блокаді.

Дві основних умови, при яких підказка може спрямовувати мислєдїяльність, - збереження інтересу до задачі і висновок про неефективність способів, які були використані на початку, - на наш погляд, утворюються саме на етапі блокади. Дві інших умови – наявність орієнтовної реакції на «навідні

обставини» і наявність у підказці принципу розв'язування – належать до самої підказки.

Нарешті, як було показано в роботах, виконаних під керівництвом С.Л.Рубінштейна [54], основною умовою спрацьовування підказки є співвідношення двох задач, яке ефективніше на пізніх стадіях аналізу. Останнє також вказує на те, що пред'явлення на етапі блокади повинне бути ефективніше, ніж на першому етапі або до розв'язування основної задачі.

Як було показано в першому експерименті, блокада настає в результаті вичерпання помилкових способів розв'язку. Відмова від них, поява сумніву в правильності запропонованого способу, при збереженні спрямованості на отримання результату, зумовлюють перебудову організації мислення, що полягає в перемиканні домінуючого руху на рефлексивному і особистісному рівнях. Відкритість новому досвіду, що виникає внаслідок відмови від старого має сприяти вбачання в підказці причин утруднення при розв'язуванні задачі і способів їх усунення.

З метою перевірки гіпотези про те, що перебудова організації мислення на етапі блокади створює умови, які сприяють ефективнішому використанню підказки, були проведені три експериментальні серії: «фонова», «констатуюча» і «контрольна». У кожній серії студентам експериментальної групи пропонувалася основна задача «Годинник» і допоміжна задача - «підказка « - «Тигр».

У «фоновій» серії підказка пред'являлася до основної задачі, тобто на початку експериментовані розв'язували «Тигра», а потім «Годинник». У двох інших серіях підказка пред'являлася після основної задачі. У «констатуючій» серії підказка пред'являлася зразу після початку розв'язування задачі «Годинник» і до настання блокади, тобто на першому етапі пошуку. У «контрольній» серії задача «Тигр» пред'являлася після «блокади», тобто на другому етапі розв'язування «Годинника».

Інструкція і умови проведення експерименту були такими ж як в «вільній» серії першого експерименту. Відмінність полягала лише в тому, що в



«констатуючій» і в «контрольній» серіях, де розв'язування основної задачі переривалося пред'явленням підказки. Переривання роботи над задачею «Годинник» пояснювалося експериментованими тим, що час, відведений на її розв'язування, закінчився. Після отримання розв'язку «підказки» експериментатор під приводом того, що час ще залишився, пропонував учасникам експерименту повернутися до задачі «Годинник».

Методика аналізу мовної продукції в цьому експерименті використовувалася як засіб інтерпретації того, настав чи не настав момент блокади. Аналіз результатів полягав в зіставленні продуктивності розв'язування основної задачі з моментом пред'явлення підказки.

Результати другого етапу експерименту представлені в додатках Є, Ж, З.

Отримані результати показують, що ефективність підказки виявляється значно вищою при пред'явленні її на етапі блокади, чим при пред'явленні на першому етапі і до розв'язування основної задачі.

Отже, як показали результати експерименту, пред'явлення підказки до основної задачі і на першому етапі пошуку (до блокади), не привели до зростання продуктивності розв'язування задачі «Годинник» в порівнянні з «вільною» серією першого експерименту, іншими словами продуктивність за даних умов проведення експерименту залишилася такою ж, як при розв'язуванні «Годинника» без пред'явлення підказки.

Як показує аналіз мовної продукції, в цих серіях не виконувалася головна умова спрацьовування підказки: задача «Тигр» і «Годинник» не зіставлялися між собою, тобто учасники не вбачали принципової схожості двох задач і не намагалися перенести позитивний досвід розв'язування задачі «Тигр» при роботі над «Годинником».

У «констатуючій» серії в ході експерименту тільки один учасник зіставляв два завдання між собою за способом рішення. Проте, це єдиний випадок, а загальна картина полягає в тому, що і в «фоновій» і в «констатуючій» серіях експериментовані розв'язують задачі «Тигр» і «Годинник» як зовсім різні, не зіставляючи їх між собою.

У розглянутих серіях підказка виявилася не тільки неефективною, але і в певному розумінні зайвою – тобто неадекватно осмислений принцип її розв’язування переносився на основну задачу, укріплюючи наявний смисловий бар’єр і утруднюючи його подолання. Таким чином, результати «фонові» і «констатуючої» серії узгоджуються з наступним: непряма підказка, пред’явлена до основної задачі або на ранніх стадіях її розв’язування, виявляється неефективною.

У «контрольній» серії, при пред’явленні підказки після блокади, учасники в цілому вирішували основну задачу значно успішніше (75%), ніж в двох попередніх серіях, при цьому головною особливістю стало співвідношення основної і допоміжної задачі, в результаті якого здійснювалося перенесення принципу розв’язування підказки на задачу «Годинник».

Більшість учасників експерименту, приступаючи повторно до розв’язування основної задачі, починали порівнювати її із задачею «Тигр», оскільки вбачали деяку поверхневу схожість між ними. Сам процес пошуку розв’язку «Годинника» після успішного вирішення підказки протікав досить легко, майже без утруднень.

Таким чином, ми бачимо, що при пред’явленні підказки на етапі блокади, основна задача розв’язується за допомогою допоміжної, що приводить до різкого збільшення продуктивності мислення в «контрольній» серії.

Провівши контрольне дослідження після впровадження експериментальних умов (проведення лекційних та семінарських занять за інноваційного підходу, застосування тренінгу КАРУС (В. О. Моляко), можемо констатувати, що у експериментальній групі, де при формуванні соціально-психологічної грамотності використовувались тренінгові форми роботи спостерігався доволі значний ріст її рівня у порівнянні із діагностичним етапом дослідження.

Так, наприклад, з’явився майбутній фахівець із високим рівнем соціально-психологічної грамотності, зросла кількість осіб з вище середнього та середнім рівнем соціально-психологічної грамотності (3, 4 осіб відповідно

порівняно із 1, 1 особою доекспериментального етапу). В той же час, скоротилася кількість майбутніх соціальних працівників із рівнем соціально-психологічної грамотності нижче середнього (з 6 до 1 особи), а діагностованих із низьким, дуже низьким та вкрай низьким рівнем загалом не було виявлено.

У той же час у контрольній групі Б результати були не такі помітні, хоча так само спостерігалася дещо позитивна тенденція до змін. Насамперед, слід відмітити відсутність фахівців, котрі показали вкрай низький результат діагностики.

### **Висновок до третього розділу**

1. Розкриваючи сутність інноваційних методів навчання, які нині успішно впроваджуються у стінах закладу вищої освіти, можна зробити висновок, що використання у навчально-виховному процесі елементів проблемності, а саме навчальних творчих задач, створює сприятливі умови для активного розвитку професійного мислення.

2. Існує пряма залежність розвитку професійного мислення від організації професійної діяльності в цілому й організації навчання зокрема. При цьому на перший план виступає не спонтанне «дозрівання» мисленнєвих дій та операцій, а пошук прийомів, що сприяють інтенсивному інтелектуальному розвитку людини (організація проблемного навчання, використання методу ускладнення завдань, поетапне формування розумових дій, орієнтація навчання на розвиток творчого мислення тощо). Тому, на нашу думку, проблема підготовки фахівців буде успішно вирішуватися за умов, якщо в процесі навчальної діяльності навчити студентів самостійно розв'язувати творчі задачі професійного спрямування, які відповідають даній спеціалізації, замість заучування стандартних засобів розв'язання окремих завдань.

3. Виявлені закономірності динаміки організації мислення дозволили розробити способи впливу на особистісну позицію учасників експерименту при розв'язуванні творчих задач. Застосовані нами способи дії на цей процес привели до підвищення продуктивності і організації мислення, відображеному

в структурно-динамічних показниках. Зміна організації мислення зумовлена прагненням учасників зайняти продуктивну особистісну позицію відповідно до сформованого уявлення про неї.

4. У більшості випадків в результаті впровадження експериментальних умов була досягнута абстрактна готовність студентів підходити творчо до своєї діяльності (75%). У 15% випадків випробовувані зуміли зайняти дієву продуктивну особистісну позицію і зреалізувати її. Також доведено, що продуктивність розв'язування творчої задачі визначається рівнем розвитку рефлексії.

5. Знання про цю закономірність може бути використане як психолого-педагогічний прийом, що полегшує процес самостійного розв'язування студентами складних професійних творчих задач.

## ВИСНОВКИ

Досліджуючи психолого-педагогічні детермінанти розвитку саме професійного мислення, більшість науковців стверджують, що найуспішнішим шляхом його розвитку є розв'язання творчих фахових задач, що безпосередньо впливає на формування мисленневих стратегій та інтелектуальних вмінь, які необхідні для самостійного пізнання і розумового конструювання своєї діяльності, створення умов для ефективного досягнення поставленої мети.

Розкриваючи сутність інноваційних методів навчання, які нині успішно впроваджуються у стінах закладу вищої освіти, можна зробити висновок, що використання у навчально-виховному процесі елементів проблемності, а саме навчальних творчих задач, створює сприятливі умови для активного розвитку професійного мислення.

Аналіз наукових праць переконує в тому, що розвинуте професійне мислення є однією із важливих професійних якостей соціальних працівників. Адже саме його поєднання із набутим соціальним досвідом, психолого-педагогічними і предметними знаннями, вміннями й навичками створює надійне підґрунтя для знаходження і використання оригінальних способів розв'язання задач, новаторських форм й методів роботи, а відтак - удосконалення форм реалізації своїх професійних функцій.

Існує пряма залежність розвитку професійного мислення від організації професійної діяльності в цілому й організації навчання зокрема. При цьому на перший план виступає не спонтанне «дозрівання» мисленневих дій та операцій, а пошук прийомів, що сприяють інтенсивному інтелектуальному розвитку людини (організація проблемного навчання, використання методу ускладнення завдань, поетапне формування розумових дій, орієнтація навчання на розвиток творчого мислення тощо). Тому, на нашу думку, проблема підготовки фахівців буде успішно вирішуватися за умов, якщо в процесі навчальної діяльності навчити студентів самостійно розв'язувати творчі задачі професійного спрямування, які відповідають даній спеціалізації, замість заучування стандартних засобів розв'язання окремих завдань.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: [монография] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н. и др. / Н.Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов. – Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений.–Новосибирск: Прогрес, 1991. – 327с.
3. Балл Г. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Георгій Балл // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 2. – С. 21 – 36.
4. Балл Г.А. Основы типологии задач / Г. А. Балл. – К.: Ин-тут кибернетики АН УССР, 1979. – 132 с. (Препринт – 79 – 7).
5. Балл Г.О. / Георгій Олексійович Балл. – У світі задач. – К.: Знання, 1986. – 48 с.
6. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – [3-е изд., перераб.]. – СПб.: Прайм–Еврознак, 2007. – 672 с.
7. Брунер Дж. / Джером Брунер. – Психология познания. М.: Прогресс, 1977 – 320 с.
8. Брушлинский А. В. Психология мышления и педагогическая практика / Андрей Владимирович Брушлинский // Вопросы психологии. – 1969. – № 3. – С. 22 – 23.
9. Вудвортс Р. Экспериментальная психология: [монография] / Роберт Вудвортс. - М.: Издательство иностранной литературы, 1950. – 799 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – 358 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семенович Виготский. – М.: Педагогика, 1996. – 512 с.
12. Глушков В. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки / В. Глушков, Г. Костюк, Г. Балл, О. Довгялло, Ю. Машбиць, К. Ющенко // Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С. 151 – 167.

13. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. / Л.Л. Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 327 с.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
15. Давыдов В.В. Психологическая характеристика учебных задач / В.В. Давыдов // Вопросы психологии обучения и воспитания. – К.: Рад школа, 1961. – 365 с.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: [монография] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
17. Дубасенюк О. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczyciela (Особливості та функції професійного мислення вчителя) // Paradygmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli / pod redakcja: Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojeweij. – Warszawa – Krakow Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 277 – 287.
18. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления / Дункер Карл // Психология мышления: Сб. переводов. – М.: Прогресс, 1965. – 367с.
19. Завалишина Д.Н. Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 6. – С. 32 – 41.
20. Зарецкий В.К. Динамика продуктивного мышления при решении творческих задач / Виктор Кириллович Зарецкий //Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Международному психологическому конгрессу. – 1980. – С.57-59.
21. Зарецкий В.К. Путь к самовоспитанию творческих способностей / Виктор Кириллович Зарецкий // Наука и техника. – 1980. – № 12. – С. 8 – 10.
22. Джелілова Л.Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи. – Автореф. дис. канд. психол.

наук: 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — О., 2008. — 19 с.

23. Засєкіна Л. В. Соціалне мислення як чинник професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері "людина—людина" / Л. В. Засєкіна // Психологічні перспективи. - 2013. - Вип. 22. - С. 70-78.

24. Кашапов М. Психология педагогического мышления / М. Кашапов. — Монография. — СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с.

25. Коваленко А. Психология розуміння творчих задач / Алла Коваленко // Психология і суспільство. — 2004. — № 4 . — С. 110 – 128.

26. Костін Я. А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання: [наук. вид.] / Ян Анатолійович Костін; за ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 2005. — 62 с.

27. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления в советской психологии / Григорий Силович Костюк // Вопросы психологии — 1957. — № 5. — С. 66 – 90.

28. Кудрявцев Т.В. Основные понятия теории проблемного обучения на современном этапе их разработки и реализации / Т.В. Кудрявцев / О проблемном обучении. — М.: Наука, 1974. — Вып. 3. — С. 3 – 11.

29. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. — М.: Педагогика, 1970. — 229 с.: ил.

30. Лезин Б. А. Художественное творчество как особый вид экономии мысли /Борис Лезин // Вопросы теории и психологии творчества. — 1907. — Т. 1. — С. 252 – 312.

31. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

32. Марусинець М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект / М. Марусинець // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. — 2014 — № 2(23). — 161 – 167.

33. Митник О. Розвиток мислення на уроках природознавства / О. Митник, Н. Богомаз // Учитель початкової школи. — 2013. — № 6. — С. 37 – 40.



34. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Навчальний посібник. — Київ: МАУП, 2000.р.
35. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
36. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
37. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Ефим Израилевич Машбиц. – К.: Вища школа, 1997. – 223 с.
38. Менчинська Н.А. Некоторые вопросы психологии применения учащимися знаний на практике // Вопр. психол. – 1955. – № 1. – С. 87 – 98.
39. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
40. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. [монографія] // Лідія Анатоліївна Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 482 с.
41. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / Валентин Алексеевич Моляко. – К.: Рад. школа, 1983. – 96 с.
42. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления /В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. - № 1. – С.136 – 141.
43. Надвинична Т. Теоретико-методологічне обґрунтування задачного підходу у психології / Тетяна Надвинична // Психологія і суспільство / Гол. редактор А.В. Фурман. – 2008. – № 1. – С. 63–87.
44. Надвинична Т.Л. Проблемність у контексті психологічного проектування навчальних задач / Т.Л. Надвинична // Проблеми загальної та педагогічної психології: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименко]. – Т. X, част. 5. – К., 2008. – С. 400 – 408.

45. Ньюэлл А. Эмпирические исследования машины “Логик-теоретик”, пример изучения эвристики / пер. с англ. [под ред. Э. Фейгенбаума и Дж. Фельдмана] А. Ньюэлл, Дж. Шоу, Г. Саймон; – М.: Мир, 1967. – 564 с.

46. Пономарев Я.А. Психология творчества / Яков Александрович Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

47. Пономарев Я.А. Творчество и психология / Яков Александрович Пономарев // Психологічний журнал. – 1980. – Т. 1. – С. 18 – 25.

48. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Яков Александрович Пономарев. – М.: Узд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с.

49. Психолінгвістика. Д. Слобин, Дж. Грин / Ред. А. А. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1976. – 350 с.

50. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с..

51. Пушкин В.Н. О системном подходе к анализу мышления / В.Н. Пушкин / Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. – М.: Знания, 1973. – С. 9 – 14.

52. Рибников О. М. Психофізіологія професійної діяльності. – Академія, 2010. – 230с.

53. Рейтман У.Р. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов. / У.Р. Рейтман. – М.: Мир, 1968. – 400 с.

54. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

55. Семенов И.Н. Системное исследование мышления при решении творческих задач: автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”. – М., 1980. – 18 с.

56. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників // Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К, 2000. – С. 46.

57. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития человека / И.Н.Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.

58. Славская К.А. Детерминация процесса мышления / Ксения Александровна Славская // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966.

59. Собко С. Професійне мислення на етапі становлення майбутнього вчителя фізичного виховання / С. Собко // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред кол.: В. Радул [та ін.]. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121, ч. 2. – С. 75 – 79.

60. Сорокун П.А. Основы психологии. – Львів: ПДПУ, 2005. – 312 с.

61. Социальная педагогика: Учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.

62. Социальная работа: Учеб. пособие / Под общ. ред. проф. В.И. Курбатова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростовн/Д.: Феникс, 2003. – С. 69 – 81.

63. Соціальна робота в Україні / За заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової. – К.: Наук, світ, 2003. – С. 195 – 233.

64. Соціальна робота в Україні: Навч. посібник / За заг.ред. І.Д.Зверевої, Г.М.Латонова. - К.: Центр навч. літератури, 2004. – 169 с.

65. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К., 2000. – С. 4

66. Соціальна робота: В 3 ч. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – Ч. I.: Основи соціальної роботи / Н.Б. Бондаренко, І.М. Грига, Н.В. Кабаченко та ін.; За ред. Т. Семигіної та І. Григи. – 2004. – С. 69 – 72.

67. Соціальна робота: Короткий енцикл. слов. – К.: ДЦССМ, 2002. – С. 461 – 462.

68. Тарасова О.В. Психологічні детермінанти розвитку професійного мислення майбутніх інженерів-педагогів //Міжвузівський збірник

"Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво". – Луцьк 2011. – Випуск №4. – С. 214 – 218.

69. Турищева Л. Педагогічне мислення як об'єкт дослідження психологічної служби / Л. Турищева // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 46(2). – С. 248 – 252

70. Тихомиров О.К. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи / О.К. Тихомиров, В.А. Перехов. // Вопросы психологии. – 1969. – № 4. – С. 66 – 84.

71. Тюптя Л.Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика): Навч. посіб. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – С. 60 – 78.

72. Тюптя Л.Т., Тюптя О.В. Інформаційний матеріал опису професії «Фахівець із соціальної роботи»: Навч.-метод, посіб. для Державної служби зайнятості. – К., 2002. – 38 с.

73. Халилова Л. Организация диагностики креативного педагогического мышления. – [Электронный ресурс].– Режим доступа: [http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11081&table=papers\\_file&type=1&conn=confDB](http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11081&table=papers_file&type=1&conn=confDB)

74. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС»: Моск. гос. соц. ун-т, 2001. – С. 252 – 305.

75. Фридман Л.М. Психологический анализ задач: Сообщение IV /Л.М. Фридман // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М.: АПН СССР, 1971. – № 4. – С. 25 – 29.

76. Фурман А. Авторська система дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника: досвід десяти років // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 180–186.

77. Фурман А.В. Педагогіка як сфера мисле діяльності: Наукове видання. – Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2010. – С. 24.

78. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 119 – 153.

79. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета система / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105 – 144.

80. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні / Анатолій Васильович Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

81. Ходоровська І. Розвиток творчого мислення майбутніх учителів музики на заняттях сольфеджіо / І. Ходоровська // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 16 – 17 жовт. – 2014. – С. 558 – 563.

82. Шеламова Г.М. Психологическая культура педагога // Профессиональное образование. – 2004. – № 5. – С. 6.

83. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 50–61.

84. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

85. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб. – 1910. – 208 с.

86. Эсаулов А.Ф. Психология постановки и решения конструктивно-технических задач: автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора психол. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”. – Л., 1974. – 42 с.

86. Ягупова О. В. Методологічні засади обґрунтування детермінантів розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання / О. В. Ягупова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. - 2009. - Вип. 23. - С. 71-74

87. Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя / П.М. Якобсон. – М.-Л.: Изд-во ЦС Всес. об-ва изобретателей, 1934. – 135 с.

88. Berlyne D.E. / D.E. Berlyne. – Structure and Direction in Thinking. – New York: Wiley, 1958. – 203 p.

89. Brow A.L. Metacognitive development and reading / R.J.Spiro, B.Bruce, W.F.Brewer // Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale: Erlbaum, - 1980, P.52 – 481.

90. Davis G.A. Current status of research and theory in human problem solving / G.A. Davis // Psychological Bulletin. – 1966. – v.66 – № 1. – P. 36 – 54.

91. Greeno J. The structure of memory and the process of solving problem /J. Greeno //Contemporary issues in cognitive psychologie. – Washington : D.C. : V.H.Winston and Sons, 1973, P.98 – 106.

92. Pask G. The Generality of Problem solving. /G. Pask. – Pinal report. – Ford Foundation, Institute of Educational Technology, 1978, 526 p.

93. <http://www.psylib.ukrweb.net/books/shchg02/index.htm>

94. <http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29349/>