МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ “ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ”

На правах рукопису

МАЗЯР ВАЛЕРІЙ МИХАЙЛОВИЧ

УДК 159.922.8:159.955

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, доцент
Михальчук Наталія Олександрівна

Острог – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ 10

1.1. Методологічні підходи до формування наукових уявлень щодо психологічної структури мислення та природи мисленнєвого процесу особистості 10

1.2. Психологічні особливості розвитку мислення 15

1.3. Діалогічна взаємодія як предмет психологічних досліджень 34

1.4. Психолого-педагогічне забезпечення розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках у сучасній школі 51

Висновки до першого розділу 82

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ 85

2.1. Організація та результати констатувального дослідження 85

2.2. Психолого-педагогічне забезпечення як чинник розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури 111

2.3. Аналіз ефективності психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків під час навчання 141

Висновки до другого розділу 171

ВИСНОВКИ 174

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 177

ДОДАТКИ 204

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція України в Європейське та світове освітнє співтовариство передбачає формування гармонійної, конкурентоспроможної особистості. Останнє сприяє досягненню високого рівня розвитку в економічній, соціальній та культурній сферах нашої країни, її конкурентоздатності у глобальному просторі.

У державних документах, зокрема Указі Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті" від 17 квітня 2002 року, Законі України "Про освіту" зі змінами від 11 червня 2008 року, Державній програмі "Вчитель" від 28 березня 2002 року, постанові Президії Національної Академії педагогічних наук України "Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні" від 01 липня 2004 року, значна увага приділяється підготовці національно свідомих і творчих спеціалістів, здатних розв'язувати різноманітні задачі та проблеми, оригінально діяти в нестандартних ситуаціях, нестереотипно мислити та приймати самостійні, креативні рішення. У цих документах також наголошується, що головною метою системи освіти в Україні є створення умов для розумового розвитку кожної особистості.

В науковій літературі неодноразово наголошується, що ефективна взаємодія суб'єктів педагогічної комунікації має стимулювати розвиток мислення партнерів по спілкуванню. Разом з тим, зазначає В.Г. Кремень, проблемі розвитку мислення школярів у діалогічній взаємодії, зокрема у підлітковому віці, приділено неприпустимо мало уваги. Тому проблема, яка піднімається в даному дисертаційному дослідженні, є вельми актуальною.

Проблемі розвитку мислення школярів приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні вчені – А.В. Брушлінський, Л.С. Виготський, Дж. Гілфорд, В.В. Давидов, М.Т. Дригус, К. Дункер, Б.Д. Ельконін, О.П. Журавльов, А.З. Зак, Л.В. Засєкіна, О. Зельц, З.С. Карпенко, В.В. Клименко, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, О.Я. Митник, В.О. Моляко, І.Д. Пасічник, Ж. Піаже, О.Я. Савченко,

М.В. Савчин, І.М. Семенов, М.Л. Смульсон, С. Ю. Степанов, Т.М. Третяк, Г. Уоллес, Дж. Флейвел, Ю.М. Швалб, Т.Д. Щербан, П.М. Якобсон та ін. Оскільки мислення, зазвичай, розгортається як процес вирішення проблем і розв'язання людиною задач, у психології чимало робіт присвячено саме експериментальному вивченню процесів розв'язання задач, головним чином проблемного, творчого характеру (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Л.Е. Орбан-Лембрик, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко, О.К. Тихомиров та ін.). Тому більшість емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей розвитку мислення школярів, проведено на матеріалі дисциплін фізико-математичного циклу. На жаль, у психологічній літературі не приділено належної уваги розвиткові мислення учнів на уроках гуманітарного циклу, в тому числі – й на уроках зарубіжної літератури. В.О. Моляко неодноразово наголошував на тому, що, описуючи творчі процеси, слід звертатися до літературного матеріалу, зокрема поезії, оскільки остання є найбільш прийнятним підґрунтям для здійснення різноманітних досліджень, пов'язаних із вивченням творчого сприймання та мислення особистості.

Окремий інтерес також становить проблема розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії. В.О. Медінцев зазначає, що фундаментальні категорії психологічної науки, зокрема такі, як "мислення", "дія", "відносини", "взаємодія", за своєю суттю є принципово діалогічними, з чого випливає, що все різноманіття форм психічної активності (як константних, так і ситуативних) виявляє себе в різноманітті саме діалогічних форм. Але, на жаль, проблема впливу особливостей діалогічної взаємодії підлітків між собою та з творами художньої літератури на розвиток їх мислення до цього часу залишається поза увагою дослідників.

Відсутність психологічних досліджень з даної проблеми і зумовила вибір теми дисертаційного дослідження – "Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії".

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 2 листопада 2006 року) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 29 вересня 2009 року). Дисертаційне дослідження є складовою комплексної теми кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету "Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис" (державний реєстраційний номер 0106U000636). Роль здобувача в розробці цієї теми полягає в дослідженні особливостей розвитку мислення підлітків з позиції раціогуманістичної психології.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники розвитку мислення школярів у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури.

Відповідно до сформульованої мети визначено **такі завдання дослідження:**

1) здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній літературі щодо проблем розвитку мислення в підлітковому віці, діалогічної взаємодії учнів упродовж навчання в цілому та на уроках зарубіжної літератури зокрема;

2) на підставі теоретичного вивчення проблеми сконструювати концептуальну модель розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії;

3) емпірично дослідити рівні розвитку логічного і творчого мислення та мисленнєвих операцій підлітків;

4) розробити та апробувати систему психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків під час діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури;

5) визначити психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії.

Об’єкт дослідження: розвиток мислення підлітків.

Предмет дослідження: психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії упродовж навчання зарубіжної літератури.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є культурно-історична теорія Л.С. Виготського, теорія навчання і розвитку особистості у генетичній психології С.Д. Максименка. У дослідженні також використані концепції розвитку мислення упродовж навчання (А.В. Брушлінський, М.Т. Дригус, Н.І. Жигайло, Л.В. Засєкіна, Л.Б. Ітельсон, Л.О. Калмикова, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, І.Д. Пасічник, О.М. Поддьяков, С.Л. Рубінштейн, І.М. Сєченов, М.Л. Смульсон, Т.М. Третяк та ін.), теорії розвитку мислення як процесу вирішення проблем та розв’язання задач (Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.З. Зак, О. Зельц, А.Б. Коваленко, О.М. Матюшкін, Ю.І. Машбиць, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб та ін.), положення про сутність діалогу та організацію ефективної діалогічної взаємодії школярів між собою та з літературним твором (Я.Ф. Андрєєва, В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, М.М. Бахтін, В.С. Біблер, А.Г. Волинець, Г.В. Дьяконов, Л.О. Калмикова, В.В. Клименко, Г.О. Ковальов, Н.О. Михальчук, О.Я. Митник, С.О. Мусатов, М.В. Папуча, Н.М. Семенів, Н.В. Чепелєва та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення сформульованих у дослідженні завдань було застосовано такі методи:

теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень із проблеми розвитку мислення та діалогічної взаємодії учнів підліткового віку;

емпіричні – експеримент, спостереження, бесіда, дискусія, тестування: тест структури інтелекту Р. Амтхауера (для визначення рівня розвитку вербальних та невербальних компонентів мислення); тест “Пошук проблеми” (модифікація тестів Роршаха і ТАТ – для вивчення рівня розвитку уяви, цілісності сприйняття та здатності до самостійної побудови сюжетно-

проблемної ситуації); тест “Легкість асоціювання” (для виявлення ступеня продуктивності у процесі знаходження протилежних значень); тест “Нестандартне застосування предмета” (для виявлення рівня розвитку гнучкості мислення, вміння бачити предмет у системі нових зв’язків, уміння формулювати оригінальні рішення в проблемній ситуації); тест “Множинність угруповування” (для визначення здатності до продуктивної класифікації); тест “Кола” (модифікація тесту Торренса, для визначення образної гнучкості та оригінальності мислення); тест гнучкості мисленнєвих дій А.С. Лачинса, модифікований О.М. Гарнець, Ю.З. Гільбухом (для оцінки гнучкості мислення); методика “Рівень розвитку мисленнєвих операцій” Г.І. Липкіної (для виявлення ступеня сформованості мисленнєвих операцій);

математичні методи обробки емпіричних даних – кореляційний та факторний аналіз із використанням комп’ютерного пакету статистичних програм SPSS 10.0. (для визначення взаємозв’язку мисленнєвих операцій, логічних та творчих компонентів мислення підлітків).

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечено методологічним обґрунтуванням вихідних положень, відповідністю методів дослідження його меті та завданням, поєднанням якісного і кількісного аналізу емпіричних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше розглянуто шляхи розвитку мислення підлітків у діалогічно організованому навчальному процесі на уроках зарубіжної літератури в загальноосвітньому навчальному закладі; сконструйовано концептуальну модель розвитку мислення підлітків під час діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури; конкретизовано види діалогічної взаємодії (координативна, субординативна, особистісно-рефлексивна) з урахуванням переважаючої діади взаємодії, функцій, аспектів спілкування, видів комунікативних здібностей та діалогу; виявлено три типи співвідношення логічного та творчого мислення підлітків (раціональний, креативний,

гармонійний); визначено психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури;

удосконалено метод рефлексогри, спрямований на розвиток мислення підлітків у діалогічній взаємодії;

подальшого розвитку набули психологічні знання про особливості мислення осіб підліткового віку, а також шляхи розвитку мислення школярів через моделювання рефлексивного середовища, культурологічної зорієнтованості, комунікативної акомодації, інтеракціонізму, трансіндивідуального дискурсу.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та апробації психолого-педагогічного забезпечення розвитку логічного та творчого мислення школярів, їхніх мисленнєвих операцій на уроках зарубіжної літератури шляхом організації діалогічної взаємодії підлітків. Результати дослідження можуть використовуватися для ознайомлення педагогів з теоретичними засадами створення діалогічної взаємодії та розвитку в учнів продуктивних мисленнєвих дій на основі виконання останніми спеціальних навчальних завдань; в лекційних курсах з вікової та педагогічної психології, загальної психології, психології інтелекту, у процесі професійної підготовки і підвищення кваліфікації шкільних психологів.

Результати дослідження **впроваджено** у практику роботи загальноосвітніх шкіл м. Рівного: № 1 (довідка № 297 від 07.12.2011р.); № 5 (довідка № 502 від 20.12.2011р.); № 15 (довідка № 869-1 від 23.11.2011р.); "Центр Надії" (довідка № 407 від 27.12.2011 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження доповідалися та обговорювалися на *міжнародних науково-практичних форумах*: "Психология 21 века. Актуальные проблемы и тенденции развития" (Москва, 2007); "Проблеми психології спілкування" (Рівне, 2007); "Наука, освіта, суспільство очима молодих" (Рівне, 2008, 2009); "Dni Nauki, 2008: Europejskie Kolegium Polskich I Ukraińskich Uniwersytetów " (Lublin, 2008); "Освіта, наука та самореалізація молоді" (Рівне, 2009);

всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив” (Рівне, 2007); “Інформаційні технології в професійній діяльності” (Рівне, 2008); “Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку” (Рівне, 2008); щорічних звітних наукових конференціях Рівненського державного гуманітарного університету (1994 – 2013 роки).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження відображено у 9 наукових публікаціях, із них – 6 статей у наукових виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, 3 – тези виступів на наукових конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 258 найменувань, у тому числі – 22 іноземною мовою, 14 додатків. Основний текст викладено на 175 сторінках. Робота містить 7 таблиць, 1 рисунок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

1.1. Методологічні підходи до формування наукових уявлень щодо психологічної структури мислення та природи мисленнєвого процесу особистості

У психолого-педагогічній літературі існує багато досліджень із питань розвитку мислення в процесі навчання, в яких вивчаються засоби цілеспрямованого впливу на мислення школярів для його розвитку (Н.П. Абакелія, А.Л. Гарш, В.В. Маткін, Б.Д. Пайсон, Г.І. Сорокіна, Т.А. Шилова та ін.) [1; 60; 152; 172; 205; 224]. Засобом цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності школярів дослідники Г.О. Балл, О.П. Журавльов, І.Я. Лернер, В.О. Моляко, О.В. Савченко та ін. вважають розв’язання школярами пізнавальних задач, зібраних в спеціальну систему [22; 24; 79; 122; 160; 192].

Для сучасних психологічних досліджень, що здійснюються в межах системного підходу, характерним є уявлення про мислення як багатоаспектний, багаторівневий, поліфункціональний, гетерогенний процес. Системний підхід, з огляду на погляди вітчизняних філософів і психологів (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко, І.М. Семенов, Е.Г. Юдін та ін.), припускає наявність системної складової того явища, що вивчається [120; 131; 162; 195; 229]. Це явище складається з елементів, які підпорядковуються певним функціональним взаємозв’язкам й передбачають групування елементів в сталі або, навпаки, змінні структури, які детермінують організацію і розвиток системи як єдиного цілого.

Ідеї системного підходу були розроблені представниками гештальт-психології, психоаналізу, неофрейдизму та реалізовані в операційній концепції структури інтелекту Ж. Піаже [175; 176].

За теорією Ж. Піаже, інтелект – це процес реалізації та прогресу змістових мобільних психічних структур особистості. При цьому зовсім не обов'язково, що будь-який зміст, який отримується людиною із зовнішнього простору, може асимілюватися людиною. Необхідною умовою засвоєння та подальшого використання, перетворення та реорганізації такого змісту є ступінь відповідності внутрішнім структурам когнітивної сфери суб'єкта. Ці структури характеризуються Ж. Піаже як засоби знаходження розв'язання за законами математичної логіки. Розвинений інтелект при цьому є системою операцій, тобто внутрішніх дій людини, які певним чином сполучаються із зовнішніми наочними діями особистості [175; 176].

Когнітивізм є одним з найрозвиненіших напрямів сучасної психології, що досить активно застосовує засоби системного аналізу психічних явищ. При цьому можна спостерігати таке явище: у зарубіжній когнітивній психології перевага надається категорії інтелекту, серцевиною якого є мислення, а у вітчизняній психології перевага надається категорії мислення. На думку А.В. Брушлінського, це пов'язано із тим, що саме мислення відображає розум людини в дії [41]. Розглянемо структуру мислення, представлену у зарубіжній і вітчизняній літературі, більш докладно.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що в цілому структура мислення особистості зображується у вигляді блок-схемних моделей, які описують процеси прийому і переробки інформації. Так, структура інтелекту Дж. Гілфорда, побудована на основі факторного аналізу, зображує ці моделі у вигляді елементів з приблизно однаковою факторною вагою, тому вони функціонально пов'язані між собою [244]. Наприклад, на основі мнемічного фактора мислення модель імітує систему функціональних залежностей між блоком машинної пам'яті (репрезентації, що зберігається в довготривалій пам'яті людини), ввідним пристроєм (короткочасна пам'ять) та оператором (власне мисленнєві операції). Таким чином, Дж. Гілфорд описує процес мислення як взаємодію окремих факторів, що не дозволяє розкрити його

психологічну структуру та окреслити психологічні принципи організації структури як єдиного цілого.

У результаті проведення багатьох психологічних досліджень продуктивного мислення виявлено типову картину пошуку розв'язання творчих задач: тривалі проби та здійснені помилки призводять до раптового відкриття певного розв'язання, сприяючи функціональній організації мисленнєвого процесу у разі систематичної перевірки виконаних дій. Тому модель Дж. Гілфорда часто використовується для дослідження конвергентних і дивергентних здібностей, які визначають природу вербально-логічного і творчого мислення. Цю процесуальну феноменологію узагальнено та представлено в концепції Г. Уоллеса у вигляді чергувань таких стадій, як: підготовка, дозрівання, виконання та перевірка розв'язання. Підґрунтя для виокремлення стадій створює ретроспективне розчленовування процесу нібито "з самого кінця", тобто з огляду на кінцевий продуктивний результат розв'язання. Так, кожна стадія характеризує прогрес у процесі пошуку розв'язання задачі [258].

У когнітивному підході, запропонованому російськими і вітчизняними вченими мислення та інтелект чітко розмежовуються. Мислення розглядається як необхідна складова інтелекту та пов'язується із категорією мисленнєвої діяльності. Так, В.М. Дружинін, ґрунтовно аналізуючи моделі інтелекту, чітко виокремлює у них мислення як узагальнене і опосередковане відображення суттєвих закономірностей і властивостей реальності [74].

Інший методологічний підхід, який здійснив значний внесок у дослідження, представлений гештальтпсихологією. В основу методологічного підходу гештальтпсихології до вивчення мислення покладено процесуальний опис. З огляду на такий стадіально-результативний опис розвитку в часі розумового процесу центральною ланкою останнього є друга стадія – відкриття принципу розв'язання (перша стадія аналізується у вигляді підготовки, третя – безпосередньої реалізації, четверта – перевірки тощо). Завдяки дослідженням гештальтпсихологів, узагальнених в концепції

К. Дункера, встановлено, що принцип розв'язання певної задачі являє собою цілісне утворення – гештальт, який нівелює проблемність завдання, а усвідомлення принципу відбувається в результаті його раптового інтуїтивного переструктурування або інсайту [75].

Якщо розвинути точку зору гештальтистів, то перша і третя стадії досить "часткові" порівняно з другою, центральною стадією, і лише четверта стадія є цілісною. Насправді, на першій стадії розв'язання задачі відбувається актуалізація вихідних умов задачі, характеризуються та обґрунтовуються зв'язки між ними як елементами проблемної ситуації. Виокремлення їх "функціональних значень" (К. Дункер) на другій стадії приводить до індуктивного утворення гештальту як цілісної моделі проблемної ситуації (І.М. Семенов) [75; 196; 197].

Поглиблене дослідження в цьому напрямку призвело до утворення неокогнітивізму, яке згодом перетворилося на особливий напрям сучасної психології – метакогнітивізм. На відміну від традиційного когнітивізму, що вивчає закономірності переробки інформації як центральні механізми психічних процесів, метакогнітивізм прагне також враховувати й периферійні механізми. Так, в концепції Дж. Флейвела виокремлюються дві фундаментальні метакогнітивні функції в пізнавальних процесах: 1) планування на початку розв'язання; 2) контроль наприкінці розв'язання. Це означає розгляд периферійних функцій мислення, пов'язаних з його рефлексивними аспектами [241].

Одним із питань, найбільш важливим для вивчення динаміки мислення, є проблема розвитку здібностей особистості і засвоєння людиною знань, оволодіння вміннями та навичками. У широкому розумінні знання, вміння й навички і зумовлюють певний зміст мислення. Зокрема, вони допомагають моделюванню конкретних уявлень, абстрактних понять, орієнтуючих схем, а також певних способів дій та ін. Під здібностями розуміється можливість і уміння суб'єкта організувати власне мисленнєвий процес відповідно до умов ситуації, мети та завдань, які формулює людина під час розв'язання проблем.

У цьому сенсі традиційно експериментальні дослідження стосувалися одного з аспектів розвитку мислення: змістового, предметного або того, який пов'язаний з розвитком здібностей, що забезпечують процесуальну, динамічну сторону мислення.

Оскільки мислення часто розгортається як процес розв'язання людиною задач, у психології є багато робіт, присвячених експериментальному вивченню процесів розв'язання задач, головним чином, проблемного, творчого характеру. У роботах дослідників вюрцбурзької школи, гештальт-психологів, а також Г.О. Балла, А.В. Брушлінського, П.Я. Гальперіна, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, О.К. Тихомирова і багатьох інших розроблялися уявлення про мислення як процес, як здатність до руху думки в змісті та умовах проблемної ситуації чи задачі [24; 41; 42; 56; 57; 153; 162; 181; 191; 210].

В межах іншого психологічного напрямку вивчається, передусім, розвиток змістової сторони мислення в різних його формах: наочно-дієвої, наочно-образної, понятійно-логічної. При цьому диференційовано різний структурний зміст мислення, що вміщує: уявлення, образи, поняття, асоціації, способи орієнтування, конкретні операції, автоматизовані навики, узагальнені схеми, а також варіанти їх зв'язку та взаємодії в процесі використання під час розв'язання типових завдань як форм засвоєння та автоматизації, стереотипізації знання тощо [13; 41]. Таким чином, обидва напрями досліджень актуалізують розуміння, по-перше, необхідності синтезу змістової та процесуальної сторін мислення, по-друге, вивчення взаємозв'язку, знань та розумових здібностей. За своєю суттю розумові здібності зумовлюють рефлексивні механізми мислення, які актуалізуються в умовах проблемно-конфліктної ситуації чи ситуації когнітивного дисонансу. Ці механізми забезпечують активність, діалогічність, рухливість, розвиток, динамічність знань, які використовує суб'єкт у процесі розв'язання проблемних ситуацій, завдань чи задач.

Серед розумових здібностей, які утворюють основу процесуальної сторони мислення, важливе місце посідають творчі здібності. В умовах формування творчих здібностей людини проблема розвитку мислення трактується в процесуально-смисловому аспекті, тобто як безпосереднє становлення та розвиток психічних новоутворень особистості в певних конкретних ситуаціях їх актуалізації. В якості таких утворень слугують продуктивно-процесуальні та структурно-динамічні властивості мислення під час розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу [80; 81; 83].

Таким чином, результати теоретичного аналізу методологічних підходів дають змогу виокремити найбільш вагомі щодо дослідження мислення у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі. У зарубіжній психології найпоширенішими є гештальпсихологічний та когнітивний напрями дослідження. Когнітивний напрям найбільший внесок здійснив у дослідження природи мислення, його структури, зокрема у вивчення поняттєвого мислення та його ролі у структурі цілісного інтелекту. Гештальтпсихологи зробили вагомий поступ у розуміння природи творчого мислення, стрижем якого є творчі здібності людини. У вітчизняній психології мислення здебільшого розглядається через діяльність, відтак, виокремлюються змістовий і процесуальний бік мислення. У змістовому аспекті розрізняються різні види мислення: наочно-дійове, наочно-образне, поняттєво-логічне, а процесуальна сторона мислення представлена розумовими операціями і діями. Функціонування мисленнєвого процесу забезпечується взаємозв'язком знань, які утворюють змістову (предметну сторону) мислення, та розумовими здібностями.

1.2. Психологічні особливості розвитку мислення

З огляду на вивчення динаміки мислення розрізняють емпіричний і теоретичний його рівні [59; 82; 83; 104]. Результати експериментальних

досліджень, які вивчають емпіричний рівень, пов’язані з лінійною моделлю опису якостей розвитку розумових процесів, де внутрішні, причинні зв’язки, як правило, не беруться до уваги. Дослідження теоретичного рівня мислення пропонують концептуальні моделі, де представлені механізми, які дозволяють із достатнім ступенем ймовірності пояснювати та прогнозувати закономірності розвитку мислення, хоча емпіричний рівень більш фактологічний, конкретний. У деяких дослідженнях передбачається використання обох напрямів, що, на нашу думку, є більш продуктивним, ніж концентрація уваги лише на одному – емпіричному чи теоретичному – вивченні даної проблеми.

В історії психології описано зміну уявлень вчених щодо динаміки мислення. Так, Г. Уоллес виокремлює чотири послідовні етапи творчого процесу:

- підготовка: формулювання завдання, усвідомлення його умов, прогнозування шляхів вирішення та спроби його розв’язання;
- інкубація: відмова розв’язувати завдання та зосередження уваги на іншому предметі;
- прояснення: інтуїтивне проникнення в сутність завдання;
- перевірка: випробування і/або реалізація розв’язання [258].

Описані Г. Уоллесом етапи практично не отримали емпіричного підтвердження, проте в психологічній літературі було використано ідею вченого щодо інтроспективної людини, яка здатна до породження творчої думки [258]. Обґрунтування цієї ідеї знайшло своє підтвердження в дослідженнях А. Пуанкаре, який описав властивості автоморфних функцій. Особливу увагу цей вчений приділив стадії “дозрівання”, коли людиною здійснюється несвідома робота, яка завершується інсайтом [184]. Чотиристадіальний опис Г. Уоллесом розумового процесу не розкриває механізмів і рушійних сил мислення особистості, а лише фіксує деяку лінійну, феноменологічно дану послідовність станів свідомості суб’єкта, між якими не можна провести чіткої межі [258].

Описи такого роду можна також знайти в роботах психологів кінця XIX – початку XX століття. Так, П.М. Якобсон виділяє сім стадій творчого мислення:

- період інтелектуальної готовності суб'єкта;
- виникнення потреби розв'язувати завдання;
- формулювання завдання і моделювання ідей;
- пошуки способів розв'язання;
- окреслення принципів розв'язання;
- моделювання схеми розв'язання на основі принципів;
- оформлення та презентація розв'язання [232].

Дж. Дьюі розрізняє п'ять етапів мисленнєвого процесу: 1) зіткнення особистості з проблемами, спроби розкрити взаємозв'язки елементів, що призводять до суперечностей; 2) окреслення зони локалізації проблеми; 3) прогнозування можливого розв'язання; 4) раціональне перетворення однієї ідеї у форму логічного міркування щодо основної проблеми; 5) верифікація одержаного розв'язання проблеми [76].

Але, на жаль, результати цих емпіричних досліджень не дають чіткої відповіді на запитання про те, за допомогою яких саме психологічних механізмів особистості досягається розв'язання творчого завдання [76].

Спробу психологічного аналізу мисленнєвого процесу робить У. Джеймс. Мисленнєвий процес, вважає вчений, складається з двох чітких етапів. Перший – коли відбувається міркування щодо істотних сторін ("атрибутів") явищ. Сутність другого етапу визначається актуалізацією фактичних знань особистості з метою формулювання завдання та проведення експериментальних досліджень. Важливим є те, що, за У. Джеймсом, існує пряма залежність мисленнєвого процесу від певних особистісних та інтелектуальних якостей суб'єкта [70; 71]. Іншої точки зору дотримувався О. Зельц. Автор, вивчаючи психологічні механізми динаміки мислення, зробив спробу обґрунтувати, як шляхом актуалізації психічних операцій або

методів розв'язання, тобто шляхом процесів репродуктивного характеру, можуть виникнути продуктивні досягнення людини (надалі психологи-когнітивісти також прагнули звести сутність творчого процесу до репродуктивних операцій з метою обробки в людському мозку інформації за аналогією з роботою ЕОМ). О. Зельц, асимілювавши операціональні уявлення та позитивістську методологію біхевіоризму, прагнув проаналізувати мислення особистості з огляду на його складові, а, точніше, – елементарні стимульно-реактивні зв'язки цих складових [84].

Дослідники вюрцбурзької школи стали засновниками експериментального вивчення мисленнєвих процесів як несуцільних за своїм характером (на відміну від інших психічних функцій та елементів свідомості). Ці експерименти значно вплинули на дослідження О. Зельца. Роботи психологів вюрцбургської школи базувалися на відмінній від біхевіоризму методології, а саме – методології феноменологічного підходу у філософії, представленого в спадщині Ф. Брентано та Е. Гуссерля. Таким чином, О. Зельцу вдалося розробити більш змістові порівняно з ортодоксальним біхевіоризмом теоретичні положення, що стосуються механізмів мисленнєвих процесів. Процес мислення визначався О. Зельцем як набір операцій антиципуючого характеру. При цьому, як і представники вюрцбурзької школи, О. Зельц виокремлював процес усвідомлення задачі як детермінанту мисленнєвого розумового пошуку. На думку О. Зельца, усвідомлення задачі передбачає побудову компонентів-понять та компонентів-відносин. Другі, в свою чергу, слугують для зв'язку перших. Проблемна задача усвідомлюється людиною лише тоді, коли один із компонентів не визначений і його слід відновити в результаті цілеспрямованого мисленнєвого пошуку. Окремими етапами мисленнєвого процесу можуть бути операції актуалізації засобів розв'язання, репродуктивної, випадкової та безпосередньої їх абстракції тощо. При цьому в молодшому шкільному віці формуються перші дві операції, а в підлітковому – останні. О. Зельц припускав, що операції, потрібні для

знаходження нових методів розв’язання задачі, є доцільними та ефективними лише тоді, коли людина не може використати старі методи для даної проблемної задачі чи ситуації [84].

Таким чином, згідно з концепцією О. Зельца, процес мислення можна зобразити у вигляді трьох етапів:

1) усвідомлення проблемної задачі;

2) актуалізація або репродуктивна абстракція засобів з метою здійснення мисленнєвого пошуку шляхів розв’язання задачі;

3) класифікація засобів, пов’язана зі знаходженням нових методів розв’язання задачі [84].

О. Зельц зробив істотне доповнення до теорії У. Джеймса на предмет розрізнення в мисленні таких його змістових складових, як наочні уявлення у вигляді комплексів знань та операцій, а також – методів і засобів розв’язання задачі [84].

В межах гештальт-психології К. Дункер розробив одну з самих значущих за своїм змістом концепцій щодо розвитку мислення шляхом становлення продуктивних мисленнєвих процесів. Науковець узагальнив роботи О. Зельца, який першорядне значення відводив “випадку” як необхідному чиннику продуктивної мисленнєвої діяльності. Але при цьому К. Дункер нівелював “випадок” як пояснювальний принцип успішності розв’язання творчих задач. На продуктивність мисленнєвого процесу, вважає дослідник, суттєво впливають наступні компоненти:

- частота розв’язань – правильні розв’язання трапляються частіше;
- новизна – проби та помилки закінчуються після знаходження особистістю правильного розв’язання;
- емоційність або експресивність – в цьому випадку правильне розв’язання призводить до досягнення мети діяльності;
- набутий особистісний досвід – за його допомогою шлях знаходження людиною правильного розв’язання буде відрізнятися від інших можливих шляхів;

- повторення – шлях досягнення правильного розв’язання повторюється декілька разів, якщо ідентичними є умови розв’язання задачі;
- інформація, що здобувається людьми в процесі читання літератури наукового, навчального та художнього характеру – з її допомогою коректується те, що набувається особистістю в результаті передачі з покоління в покоління в усному або писемному вигляді [75].

Для експериментально-психологічної практики К. Дункер запропонував абсолютно новий тип задач, в розв’язанні яких мислення суб’єкта здійснюється за принципом саморозвитку, тобто за рахунок своїх внутрішніх резервів та механізмів, а не з орієнтуванням на зовнішні, незалежні від мисленнєвої активності чинники та фактори, зовнішні обставини та причини. К. Дункер визначив мислення як процес, який за допомогою інсайтного розуміння людиною проблемної ситуації призводить до адекватних дій. Спираючись на дослідження В. Келера, К. Дункер найбільш істотним вважав феномен “переструктурування” елементів певної ситуації, який найбільш чітко виокремлюється в моменти виникнення у особистості інсайтного розуміння в результаті здійснення людиною пошуку невідомого, нового тощо. Наявність цього феномену слугувало для Дункера ознакою, що визначає дві стадії мисленнєвого процесу:

1) усвідомлення людиною умов когнітивного дисонансу певної проблемної ситуації;
2) реалізація особистістю функціонального розв’язання проблеми чи задачі, вибір того, що саме постає необхідним для знаходження рішення [75].

Неабияким досягненням К. Дункера вважається диференціація динаміки мислення людини від динаміки безпосередньо процесу розв’язання – це означає відмінність нібито шару внутрішніх механізмів розвитку мислення і шару зовнішнього їх прояву у вигляді процесу пошуку рішення. Динаміка процесу розв’язання, на думку К. Дункера, існує у вигляді

конкретних фаз. Вчений підкреслював, що в типовому мисленнєвому процесі вирішальну роль відіграють певні евристичні “методи”, які обумовлюють виникнення послідовних фаз розв’язання. На думку К. Дункера, використовуючи ці методи-механізми, психолог має задаватися питанням: “Як і за рахунок чого було знайдено рішення?” При цьому під евристичними методами мислення К. Дункер розумів “дії над власними діями”, тобто, фактично, мав на увазі рефлексію. Сутність таких дій автор бачив, передусім, в тому, що вони дозволяють людині навчатися на власних помилках. Усвідомлення суб’єктом передумов когнітивного дисонансу призводить особистість до зайняття позиції, яка дозволяє людині коректувати недоліки вже знайдених рішень [75]. Роботи К. Дункера є прикладом вдалого заповнення прогалин між емпірично-феноменологічним та теоретико-експериментальним описом динаміки мислення. Проте, на жаль, поза увагою дослідника залишилися питання становлення особистісних аспектів мисленнєвої активності людини, а також умови істотної її обумовленості комунікативними процесами. Вивчення цих аспектів має принципове значення для сучасної психології. Зокрема, у сучасній психології когнітивний напрямок знаходиться під впливом інформаційного підходу, який на передній план висуває роль “змодельованих уявлень” [75]. Практичне застосування в психології також одержав принцип зображення динамічної організації процесу розв’язання задач у вигляді багатокомпонентної блок-схеми. В якості змодельованих уявлень було сформульоване положення, з огляду на яке блок-схема, представлена у вигляді лабіринту, являє собою відповідну абстрактну модель, що може використовуватися у різних видах діяльності з розв’язання задач чи проблем. Лабіринт вміщує різноманітні шляхи, що формуються у підгрупи. Кожна така підгрупа відрізняється від інших тим, що наприкінці них знаходяться цілі. Структура поведінки людини в ході розв’язання завдання, задачі чи проблеми є завжди сталою, оскільки суб’єкт діяльності виокремлює в межах завдання множини більш простих проміжних завдань та розв’язує їх шляхом спроб застосування однієї з

операцій, обраних з невеликої кількості можливих у даному разі [163; 197; 206]. Отже, процес мисленнєвого пошуку редукується до послідовності виконання особистістю елементарних операцій, а також застосування евристик (А. Ньюел, Г.А. Саймон, Б. Шоу та ін.) [250; 226]. При цьому П. Ліндсей та Д. Норман стверджують, що мова йде саме про принципи використання структурних елементів мисленнєвого пошуку, спрямованого на розв'язання проблемної задачі чи завдання [125].

Таким чином, графічна лабіринтна модель не відображає якісну динаміку мисленнєвого процесу, що слугує основою для його розвитку, оскільки виокремлення стадій чи етапів знаходження рішення не обумовлюється характером механізмів мислення. Тому специфіка етапів мисленнєвого пошуку в роботах науковців інформаційно-когнітивістського напрямку розглядається як несвідомий процес, оскільки орієнтується швидше на ідеологію створення та експлуатації ЕОМ, ніж на традиційні психологічні шляхи вивчення мислення людини [13; 68; 80]. В якості прикладу можна навести періодизацію розв'язання задачі Г. Гріно. Автор виокремлює наступні етапи даного процесу: читання тексту задачі; інтерпретація понять; окреслення релевантної інформації; створення плану розв'язання; виконання обчислювальних операцій [243]. Абстрагування від проблеми механізмів та рушійних сил мисленнєвого процесу призвело дослідників когнітивістсько-інформаційного підходу до ігнорування факту соціально-історичної, індивідуально-особистісної та комунікативно-кооперативної детермінації мислення людини. О.К. Тихомиров зазначає, що у процесі розв'язання мисленнєвих задач людиною такі реальні функціональні завдання, як знаходження смислу (операціонального та особистісного) й визначення цінності об'єктів для людини, не просто зіставлені з інформаційною характеристикою матеріалу, але й безпосередньо беруть участь у процесах управління діяльністю за розв'язанням задач [210].

Подоланню таких стереотипів інформаційного підходу з огляду на проблему опису динаміки мислення сприяли роботи метакогнітивістів –

Г. Брауна, П. Дернера, В. Маттеуса, Ф. Райтер, Дж. Флейвела та інших, виконаних у зв'язку з розробкою проблеми оптимізації й розвитку здібностей людини до самонавчання [237; 239; 249; 254; 241]. Так, Д. Дернер відзначає, що люди можуть у будь-який момент раптово припинити проблемно-орієнтований процес їх мислення й спрогнозувати адекватність та вірогідність успіху даного перерваного мисленнєвого процесу у випадку відновлення його ходу [239].

Деякі дослідники безпосередньо ототожнюють метакогнітивні процеси з ієрархічно-організованою рефлексією, інші вважають рефлексію одним з метакогнітивних процесів. Так, наприклад, Г. Браун відносить до метакогнітивних процесів:

- формулювання самодіагнозу в процесі усвідомлення проблеми. Самодіагноз пов'язаний із здатністю суб'єкта диференціювати в тексті задачі інформацію, яка вже відома людині і яку їй ще слід виявити та дослідити;
- планування стратегії розв'язання задачі;
- прогнозування складності задачі та шансів досягнення успіху;
- здійснення паралельної та перспективної оцінки реалізованої дії;
- контроль за реалізацією діяльності [237].

Слід зазначити, що якщо в межах метакогнітивізму уявлення про якісну багаторівневу психічну активність стали розроблятися нещодавно, приблизно з 70-х років XX століття, то у вітчизняній психології активно аналізувався процес розвитку мислення особистості Б.Г. Ананьєвим, Л.М. Веккером, Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, Д.М. Завалишиною, Ю.М. Кулюткіним, О.М. Матюшкіним, В.М. М'ясищевим, Я.О. Пономарьовим, С.Л. Рубінштейном, І.М. Семеновим, О.К. Тихомировим та іншими дослідниками, починаючи з першої половини двадцятого століття [8; 47; 51; 65; 67; 80; 111; 153; 167; 181; 191; 197; 210].

Характеризуючи концепцію Я.О. Пономарьова, а саме спосіб відображення вченим динаміки мислення, слід зазначити, що структурно-рівнева модель мисленнєвого процесу детально розкриває сутність інтелектуальних механізмів, що, в свою чергу, включають інтуїтивну (неусвідомлювану) та логічну (усвідомлювану) складові системи мислення. Положення, які стосуються врахування особистісної та комунікативної обумовленості мисленнєвого процесу, постають в якості додаткових тлумачень та коментарів щодо структури мислення як пізнавального процесу людини [181].

І. М. Семенов досліджував особистісний та комунікативний аспекти мислення людини за допомогою системної методології. Вчений розробив концептуальну модель системно-рівневого відображення структури і динаміки мислення та апробував її в циклах експериментальних досліджень, проведених спільно з М.Г. Алексєєвим, В.К. Зарецьким, С.Ю. Степановим, А.Б. Холмогоровою та іншими дослідниками [195; 6; 82; 206; 217]. Згідно з цією моделлю, структура мислення утворюється ієрархічно підрядними рівнями: операціональним, предметним, рефлексивним, особистісним. Рівні перераховано в порядку їх надбудови один над одним. Два останні рівні здійснюють регулятивно-смислові функції по відношенню до двох перших, які, у свою чергу, виконують реагулятивно-смислові функції в мисленнєвому процесі. Над вище перерахованими рівнями надбудовується комунікативний рівень, який у випадку індивідуального мисленнєвого пошуку може розгортатися у формі діалогу випробовуваного з експериментатором. На цьому рівні здійснюється спілкування партнерів з метою спільного пошуку колективного рішення. За допомогою даної моделі динаміка мислення відображується як рух думки усередині одного з рівнів, так і перехід з одного рівня на інший. При цьому динаміка мисленнєвого процесу характеризується різного типу співвідношеннями руху думки, який може як сповільнюватися (блокуватися), так і прискорюватися (інтенсифікуватися), і лише збалансованість цього процесу забезпечує успішність розв’язання задачі чи

завдання. Розроблені І.М. Семеновим методи аналізу мислення (нормативно-категоріального та структурно-функціонального) пропонують послідовний опис динаміки мисленнєвого процесу з огляду на три аспекти, які доповнюють один одного: феноменологічний, змістовий та структурний [195; 196].

В результаті проведення досліджень І.М. Семеновим [195; 196] було виділено три основні макроетапи пошуку рішення: 1) реалізація неадекватних уявлень особистості; 2) рух в заблокованому мисленнєвому процесі; 3) реалізація принципу знаходження правильного розв'язання. За І.М. Семеновим, межі між ними – це дві фундаментальних події, що виникають у процесі пошуку рішення, – блокада та осяяння. Перша подія відбувається, коли можливості руху в наявному, предметному змісті розглядаються людиною як такі, що суб'єктивно вичерпані. Друга подія виникає у момент знаходження особистістю принципу чи алгоритму розв'язання. Зміна етапів пояснюється характером функціонування структурно-рівневого механізму мислення. На першому і третьому етапах домінують базові – предметний та операціональний рівні, а на другому – надбазові – рефлексивний та особистісний.

Систематизуючи та узагальнюючи проаналізований нами матеріал, присвячений вивченню розвитку мислення, можна виділити три основні типи модельного відображення мисленнєвого процесу: 1) стихійне; 2) інсайтне; 3) поетапне (структурно-рівневе). Всі види перераховано в послідовності їх виникнення в психологічній ретроспективі, а також з урахуванням їх поетапного ускладнення. Ці види об'єднує уявлення про те, що людська думка від одного моменту свого розгортання та розвитку до іншого залишається нібито монотонною, одноголосою. Потенціал відображення мислення як процесу продуктивної взаємодії його підструктур, одночасне функціонування і розвиток яких складає поліфонію мисленнєвих діяльностей індивідуального або колективного суб'єктів творчості, що, в свою чергу,

вміщує полілог декількох процесів і “голосів”, залишився за межами описаних моделей.

Реальний мисленнєвий процес є складним поліфункціональним утворенням. Велике значення для переходу до поліфонічного принципу трактування мисленнєвих процесів мають роботи, орієнтовані на урахування діалогічної природи мислення людини. Основні дослідження в цьому напрямку проведено О.М. Матюшкіним та його учнями. Узагальнивши результати праць, присвячених розвитку мислення, автор робить висновок про те, що в сучасній психології мисленнєвий процес визначається як процес розв’язання мисленнєвих задач, а структура мисленнєвого акту вміщує три базові ланки:

- прийняття усвідомлення мисленнєвої задачі чи завдання;
- пошук та досягнення розв’язання;
- контроль за правильністю чи адекватністю знайденого рішення [153].

На основі проведених експериментальних досліджень О.М. Матюшкін формулює положення про те, що повна структура мисленнєвого акту та відповідної йому пізнавальної активності вміщує: породження проблеми, формулювання мисленнєвої задачі чи завдання, їх розв’язання та обґрунтування знайденого рішення. Описуючи завершальний акт мислення, О.М. Матюшкін відзначає, що всі форми презентації знайденого рішення іншій людині, людям, суспільству – опис, демонстрація, доведення, пояснення, обґрунтування та інші – утворюють необхідні ланки мисленнєвого акту особистості та її пізнавальної активності. У цих ланках здійснюється розуміння та обґрунтування власного рішення. Їх значення є особливо важливим для розвитку теоретичного, інтуїтивного та гіпотетичного мислення школярів, а також рефлексивних рівнів його регуляції тощо [153].

О.М. Леонтьєв визначає мислення як найвищий ступінь пізнання. Він вважає, що розумовий розвиток дитини неможливо аналізувати ізольовано по

відношенню до психічного розвитку в цілому, до інтересів дитини, її відчуттів, тобто окремо від особистісних рис та якостей [120]. Розумовий розвиток – це складне явище, обумовлене рядом причин: змістом знань, які отримує дитина, методами впливу на особистість (Н.О. Менчинська) [156]. До цього часу в психологічній літературі не існує однозначного визначення поняття "розумовий розвиток". З.І. Калмикова вважає, що "розумовий розвиток" – складна динамічна система кількісних та якісних змін, що відбуваються в мисленнєвій діяльності людини в зв'язку з віком та збагаченням життєвого досвіду (відповідно до суспільно-історичних умов, в яких живе особистість, та індивідуальних особливостей її мислення) [92].

О.В. Скрипченко аналізує розумовий розвиток як систему взаємопов'язаних сенсомоторних, мнемічних, імажинативних, мисленнєвих, мовленнєвих та інших утворень, вважаючи їх компонентами цієї системи. Автор доводить, що кожний компонент можна вивчати як відносно самостійну систему, якісні зміни якої детерміновані своєрідною структурою її елементів [202].

І.М. Сєченов вважає, що практичні дії включаються в чуттєве пізнання і стають не тільки засобом розв'язання конкретної задачі, але й засобом засвоєння самої пізнавальної діяльності. Дану концепцію було покладено в основу розуміння процесу розвитку мислення у дітей: онтогенез мислення дитини здійснюється в процесі її предметної діяльності, спілкування, присвоєння суспільного досвіду. Так, джерелом психічного розвитку є оточуючий світ та досвід людства, а відбувається цей розвиток в результаті цілеспрямованого впливу дорослого в формі навчання та виховання [200].

Л.С. Виготський розглядає мислення як становлення та розвиток системи інтеріоризованих операцій [51; 52]. С.Л. Рубінштейн теоретично обґрунтував операційну сторону мисленнєвого процесу, продемонстрував його основний механізм, тобто "засіб аналізу через синтез", а різноманітність мисленнєвих операцій вважав специфічними формами аналізу і синтезу. На його думку, початок мислення – в проблемній ситуації. Цією проблемною

ситуацією визначається залучення особистості в мисленнєвий процес [191; 192]. А.О. Люблінська також вважає, що мислення є процесом розв'язання певної задачі, яка формулюється у формі запитань [137].

Л.Б. Ітельсон розуміє мислення як узагальнене та опосередковане відображення дійсності саме тому, що воно замінює практичні дії над речами ідеальними діями над їх образами та поняттями [89]. І.Я. Лернер розглядає розвиток мислення як процес встановлення зв'язків між знаннями про дії та побудовою на цій основі нових знань [122].

На думку М.М. Поддьякова, процес мислення найчастіше аналізується як рух від невідомого до відомого, незрозумілого до зрозумілого, неконкретного до конкретного. Але це є лише однією стороною процесу мислення. Інша його сторона складається з протилежних рухів – від відомих, зрозумілих, конкретних – до невідомих, незрозумілих, неконкретних [180].

У психологічній літературі зазначається, що розвиток мислення учнів в процесі шкільного навчання відбувається під час участі дитини у діалогічній взаємодії, організованій за принципами творчої діяльності.

Філософське тлумачення творчості можна інтерпретувати як "створення нових матеріальних або духовних цінностей, що мають соціальне значення" [185]. Дане визначення уточнюється Л.С. Виготським, Я.О. Пономарьовим та іншими психологами в тому плані, що творчість – це завжди створення нового внаслідок певних розумових або чуттєвих структур, наявних в психіці людини [50; 51; 181]. Надзвичайно важливим для нашого дослідження є тлумачення творчості І. Лернером як процесу творення людиною об'єктивно чи суб'єктивно якісно нового за допомогою специфічних інтелектуальних процедур, які неможливо уявити у вигляді жорстко регульованих систем операцій чи дій [122]. Саме цей чинник – наявність певних надбудов у самій людині ("мисленнєва енергія" за К. Спірменом) – визначає успіх мисленнєвої діяльності в діалогічній взаємодії школярів [256].

Разом з тим творчий процес відбувається завдяки тому, що існує певна загальна модель, яка поєднує різні за призначенням та сферою докладання зусиль окремі творчі акти. Так, на думку В.О. Моляко, творчий процес – це так зване “дерево біфуркацій”, тобто розгалужена система можливих дій. При цьому всі проміжні розв’язання проблем, які можуть ґрунтуватися також і на інтуїтивних здогадках, пов’язані з перевагами, що їх суб’єкт надає на основі порівняння одержаної інформації про певні структури та функції [162; 163]. Вчений уводить у науковий обіг поняття стратегій творчості, які аналізуються як основні складові творчої обдарованості, що вміщують в себе структури, відповідальні за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об’єкта дослідження, вибір орієнтирів, планування творчої поведінки, прогнозування розвитку гіпотез і задумів розв’язання задач, можливості гнучкої переорієнтації в умовах діяльності, що постійно змінюється. Крім того, вчений припускає, що саме стратегії багато в чому спрямовують і насичують мислення конкретним особистісним змістом [162; 163].

У плані розвитку мислення, зокрема мисленнєвих операцій, заслуговує на увагу запропонована В.О. Моляко методика творчого тренінгу КАРУС (базується на механізмах: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсалізування – випадкові підстановки) [162; 163].

Узагальнюючи думки вченого, можна стверджувати, що в основі розвитку творчого мислення є розвиток стратегій, який є можливим засобами спеціально розробленого тренінгу. Вивчаючи проблему розвитку мислення особистості у пізнавальній діяльності, психологи звертають увагу на співвідношення свідомості й підсвідомості особистості у творчому акті. Зокрема, зазначаючи, що творчий акт відбувається на різних рівнях – вищому (свідомість, де формується потреба в новому знанні) і нижчому (підсвідомість, де виникають засоби задоволення цієї потреби) [52; 59], вчені вважають, що саме розв’язання проблеми взаємодії цих двох рівнів може наблизити дослідників до з’ясування сутності феномену творчості.

Наприклад, В.О. Моляко та інші дослідники піддають сумніву погляд на свідомість як на провідний рівень творчого акту, а саме те, що в дослідженні мислення й творчості наявна свого роду аксіома переважно логічної організації мисленнєвих процесів. Такий логікоцентриський підхід гальмує розробку проблем творчого мислення. Одночасно В.О. Моляко застерігає від іншої крайності: від уявлень, що творчий процес відбувається за умов повної несподіванки, сумбурності, непередбачуваності й некерованості "з боку" свідомості [162; 163].

Цілком слушним можна вважати погляд Я.О. Пономарьова, згідно з яким на початковому етапі формулювання проблеми більш активним є рівень свідомості, на етапі розв'язання – підсвідомості, а на третьому – знову ж таки рівень свідомості, який ніби "відповідає" за добір і перевірку слушності прийнятого особистістю розв'язання [181].

Л.Л. Момот, аналізуючи інтуїцію у контексті розвитку мислення, вважає її результатом виникнення підсвідомих високоінтелектуальних процесів. Інтуїція пов'язана з натхненням, емоціями й афектним станом, що виникає завдяки актуалізації фізичних і духовних сил, вона не залежить від умовиводів і доказів [164]. Інтуїція, на думку вченого, певною мірою зумовлює стан готовності людини до здійснення творчої діяльності та стимулює розвиток мислення особистості.

В.О. Моляко, виявляючи сутнісний зміст такого оригінального психічного утворення, як стратегії (готовність до творчої діяльності, наявність в конкретного суб'єкта комплексу вмінь і здібностей до її здійснення), наближує цей зміст до таких концепцій східної філософії, що пов'язують творчість із невербальними, нелогічними проявами психіки [162]. У зв'язку з цим доречно згадати висновок, зроблений К. Леві-Строссом щодо двох способів наукового мислення (міфологічного й сучасного), що постають функціями двох різних стратегічних рівнів, "на яких природа піддається атаці з боку наукового пізнання". Ці способи розрізняються не за родом ментальних операцій, а за типом явищ, щодо яких вони застосовуються [117].

У цьому зв’язку можна пригадати погляди представників глибинної психології та психоаналізу, які головною відмінністю творчої особистості вважали специфічну мотивацію (за З. Фройдом творча активність – результат сублімації (зміщення) статевого потягу на іншу сферу діяльності [242], за А. Адлером – результат компенсації комплексу недостатності (але не неповноцінності) [4], за К. Юнгом – прояв архетипів колективного несвідомого [230], за Р. Ассаджіолі – процес “підняття” особистості до “ідеального Я” засобом її саморозкриття [17], за гуманістичними психологами А. Маслоу, Г. Олпортом первісне джерело творчості – мотивація особистісного зростання, що не підпорядковується гомеостатичному принципу задоволення [151; 170]). Отже, емоційна реакція випереджає когнітивну, тому несвідоме демонструє нашій свідомості не суттєві риси того, що ми бачимо, але вже цілком сформовану нашу думку з приводу цього. Емоції володіють своїм “власним розумом”, який може функціонувати незалежно від раціонального розуму особистості [33; 41; 149; 150]. Це підтверджується й даними про те, що до моменту народження дитини в неї вже майже цілком сформоване мигдалеподібне ядро на відміну від гіппокампу (завдяки якому запам’ятовується інформація) і кори великих півкуль (на базі чого здійснюється логічне мислення).

Здатність до творчості в психологічній літературі розглядається і як особистісна характеристика, але не як певний набір особистісних рис, а як реалізація людиною власної індивідуальності [34; 50; 195]. Людська індивідуальність неповторна й унікальна, тому реалізація індивідуальності – це і є творчий акт – тобто внесення у світ якісно нового, чого раніше не існувало [108; 162; 163; 181]. Уважаємо, що саме це визначення творчості найбільш повно характеризує розвиток особистості, зокрема, її здібностей, тому що до складу здібностей людини входять суспільно вироблені операції, які історично склалися, а їх опанування орієнтується на генералізацію істотних для цієї сфери суспільних стосунків. Разом з тим здібності складаються не з набору операцій, що до них входять, – вони задаються

характером тих процесів (генералізація стосунків і т.ін.), котрі й є внутрішньою умовою перетворення цих операцій на здібності.

Саме творчі здібності стимулюють розвиток мислення особистості, зокрема її мисленнєвих операцій. Якщо ж брати до уваги, що предметом нашого дослідження є розвиток мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури, то слід окремо зупинитися на висвітленні поняття "дискурс". Дану дефініцію уперше вжив бельгійський лінгвіст Е. Бюіссанс, який включив до системи протиставлення мови і мовлення (langue – parole) новий елемент "langue – discours – parole", де "langue" – модель, певна абстрактна конструкція, "discours" – комбінації, засобом реалізації яких мовленнєвий суб'єкт використовує код мови, "parole" – механізм, який дає змогу здійснювати ці комбінації [238]. Завдяки дослідженням французьких семіологів А.Ж. Греймаса та Ж. Курте останнім часом сформувався погляд на дискурс як на сукупність семіотико-наративних та дискурсивних структур, причому наративні структури тлумачаться цими авторами як глибинні, такі, що керують процесом творення смислу і впливають на дискурс в цілому (дискурс, таким чином, можна пояснити як "те, що хотів сказати автор", а нарацію – як те, що "мовилося саме по собі" – під впливом глибинних смислових структур). Доцільно навести таке визначення дискурсу цими авторами: "Якщо розглядати семіотико-наративні структури як сукупність форм, що можуть висловлюватися, то мета акту висловлювання – відібрати ті з них, яких він потребує, щоб стати тим або іншим дискурсом" [62, с. 84].

Досить важливим для нашого дослідження є пропозиція Ю. Кристєвої щодо розрізнення двох типів тексту: фено-тексту ("авансцена" семіотичного об'єкту, "готовий, твердий, ієрархічно організований, структурований семіотичний продукт із стійким смислом") та гено-тексту ("друга сцена", де відбувається інтенсивна семіотична робота по виробленню фено-текстового смислу). Гено-текст – це суверенний світ "розрізнення", де не існує центра й периферії, суб'єктності, комунікативного завдання тощо; це – неструктурована смислова множинність, що віднаходить структурну

упорядкованість лише на рівні фено-тексту, це – своєрідний “культурний розчин”, що кристалізується у вигляді фено-тексту [110].

О.А. Кривопишина зазначає, що, починаючи вірш, поет, як правило, не знає, чим він завершиться, і часом виявляється дуже здивований тим, що вийшло, тому що часто виходить краще, ніж він передбачав, часто думка заходить дещо далі, ніж він розраховував. Це і є той момент творчості, коли “майбутнє мовлення втручається в теперішнє...” Той, хто пише вірш, пише його, насамперед, тому, що віршування – колосальний прискорювач свідомості, мислення, світогляду. Зазнавши цього прискорення одного разу, людина вже не в змозі відмовитися від повторення цього досвіду, вона впадає в залежність від цього процесу, як впадає в залежність від наркотиків і алкоголю. Людина, що перебуває в такій залежності від мовлення, я гадаю, називається поетом [109].

Тому, розглядаючи проблему “Людина мислить або їй (в ній) мислиться?”, А.В. Брушлінський доходить висновку, що зазначена проблема може бути сформульована не в такій альтернативній формі: “Адже суб’єкт формує й розвиває своє мислення як складне багаторівневе утворення. …для суб’єктно-діяльнісного підходу й відповідної теорії, розробленої С.Л. Рубінштейном та його школою, основними й дуже різними рівнями є діяльність, всередині неї психічне – як процес і т. ін. В особистісному плані мислення виступає перш за все у вигляді діяльності, тобто з боку мотивів і цілей суб’єкта, його рефлексії, здійснюваних ним перервних розумових дій та операцій тощо. Однак мислення – це не тільки діяльність, але такий процес, що формується всередині неї, неперервний (недиз’юнктивний) психічний процес аналізу, синтезу й узагальнення обставин життя даного суб’єкта, котрі постійно змінюються, тобто є новими й багато в чому невідомими. За допомогою такого гранично пластичного, лабільного процесу, що безперервно формується, індивід визначає нові для себе, зовсім конкретні умови й вимоги завдання, що виникло, та попередньої проблемної ситуації, відповідно використовуючи й перетворюючи стабільні розумові

операції, що були в нього, формуючи нові інтелектуальні дії і т.ін. Якщо мислення як діяльність, як система операцій здійснюється людиною переважно свідомо, то всередині неї мислення як процес, навпаки, формується переважно на рівні підсвідомого, хоча й під непрямим контролем з боку суб'єкту (його цілей, усвідомлених мотивів і т.ін.)" [41, с.47].

Таким чином, розвиток мислення не зводиться до простого розширення знань та розумових операцій упродовж розв'язання задач, а полягає у так званих "мисленнєвих переворотах", які зумовлюють цілісні новоутворення в особистості та слугують грунтом подальшого зростання мисленнєвих здібностей, а також нових структур мисленнєвої діяльності – мисленнєвих дій та операцій.

Щодо мислення підлітків, потрібно зазначити, що в їхньому віці триває перехід до систематичного поглибленого оволодіння науками, школа висуває нові підвищені вимоги до учнів, стимулюючи суттєве посилення когнітивної активності підлітків, зокрема розвиток пам'яті, мисленнєвих процесів в усному й писемному мовленні. На цій основі в підлітків простежується прагнення до самостійності й незалежності, вивільнення з-під опіки дорослих тощо. Разом із тим, у них загострюється потреба у діалогічній взаємодії з однолітками, вчителями, упродовж якої випрацьовується оцінність у ставленні до своїх партнерів по спілкуванню.

З метою розв'язання проблеми розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках у сучасній середній школі слід проаналізувати зміст поняття "діалогічна взаємодія".

1.3. Діалогічна взаємодія як предмет психологічних досліджень

Для успішної організації діалогічної взаємодії на уроках у середній загальноосвітній школі необхідно проаналізувати наявні досягнення психологічної науки в галузі дослідження діалогічної взаємодії в процесі навчання та спілкування загалом.

Проаналізуємо спершу поняття “діалог”. Діалог (у перекладі з грецької – розмова, бесіда) – є спілкуванням двох чи більше людей, процес їх комунікації та взаємодії. Як правило, в науковій літературі, розкриваючи особливості діалогу, науковці зіставляють його з монологом, тим самим протиставляючи відмінні риси та наголошуючи на спільних. Так, деякі дослідники [18; 24; 33] визначають різницю між діалогом та монологом їх екстралінгвальною зумовленістю. Діалог у цьому контексті відбувається в процесі спілкування двох чи більше партнерів, передбачає сприймання колективної інформації, її розуміння та оцінювання. Також ураховується вплив оточення на співрозмовників, що викликає емоційну оцінку останнього. Ці чинники визначають основні структурні особливості діалогу: велику роль відіграють запитання та відповіді на них, речення можуть повторюватися чи бути незавершеними, мовлення, як правило, – емоційне [13; 114; 157].

Інші науковці в основу розрізнення діалогу та монологу поклали функціонально-смисловий принцип [11; 19; 221]. В діалогічному мовленні речення побудоване за змістовим принципом та передбачає наявність мовленнєвої реакції. В монологічному ж мовленні речення, що виражає основну думку висловлювання, як правило, не передбачає будь-якої реакції. З огляду на ці відмінності лінгвісти розрізняють діалогічну та монологічну форми мовлення, тобто діалог та монолог як комунікативні акти мовлення.

Якщо в лінгвістичних дослідженнях вивчається лише мовний аспект діалогу, і в цьому сенсі він протиставляється монологу, то в психологічних працях окреслюються різні сторони діалогічної форми мовлення, зокрема особливості взаємодії партнерів у спільній діяльності. У цьому контексті О.Б. Орлов [171] запропонував так званий тріалогічний підхід, який розглядає особистість як структуру з трьох шарів – персона, образ, тінь, та людину з точки зору О.О. Ухтомського – людина сама по собі, людина як двійник, людина як співрозмовник [215]. Тому, зважаючи на цю тримірну модель, особистість набуває триголосся або трибуття. Тріалог вміщує:

а) концептуальну модель тримірної людини як цілісної структури;

б) комунікативну та аутокомунікативну структури, що володіють чотирма вимірами: інтерперсональним (зв'язок персона – персона); інтраперсональним (зв'язок персона – тінь); субперсональним (зв'язок тінь – тінь); трансперсональним (зв'язок образ – образ);

в) реальну позицію спостерігача за актом комунікації між двома співрозмовниками;

г) голос третього учасника або спостерігача [171].

О.Р. Лурія характеризує діалогічне мовлення як психологічний процес, підкреслюючи деякі особливості діалогу, які також відрізняють його від монологу. Зокрема, базовим у діалогічному мовленні є мовна дія одного з партнерів по спілкуванню, з якої, а не із внутрішнього задуму, походить відповідь іншого учасника спілкування (а в монологічному мовленні основним етапом завжди є внутрішнє мовлення, завдяки якому формується розгорнуте висловлювання). Діалогічне мовлення має реактивний характер, тоді як монологічне – активний. Перше завжди ситуативне, тобто пов'язане з середовищем, в якому безпосередньо відбувається спілкування [136].

М.В. Папуча розглядає діалог у вигляді особливого способу взаємодії та мислення, яка притаманна виключно особистості. При цьому люди, які беруть участь у діалозі, завжди будуть знаходитися на суб'єктній позиції. Останню М.В. Папуча розуміє як поєднання особистісної інтенціональності з можливістю прийняття іншої людини як рівноцінного, тобто інтенціонального партнера. У такому сенсі суб'єктність аналізується науковцем як синонім діалогічної взаємодії, бо до такої взаємодії здатні лише два рівноцінні суб'єкти [173].

Розглядаючи психологічні особливості діалогу, Т. Слама-Казаку досліджувала діалог дітей дошкільного віку та виокремила загальні ознаки, властиві діалогу дітей і дорослих [203]. Такими ознаками дослідниця вважає спрямованість мовлення на партнера по спілкуванню, чергування висловлювань партнерів, своєрідність лінгвістичних характеристик: швидкий

темп мовлення, наявність різних форм звернення, смисловий та синтаксичний зв'язок між висловлюваннями, роль міміки, жестів та ін.

Базуючись на експериментальних даних, Г.М. Кучинський [115] формулює ряд вимог, відповідно до яких має будуватися психологічне дослідження діалогу. Науковець уважає, що основна увага має приділятись процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії партнерів по спілкуванню. Найбільший інтерес для дослідників, вважає Г.М. Кучинський, має становити вивчення мовленнєвої форми діалогу, тобто на основі актуалізації базових характеристик єдиного тексту, що виникає впродовж діалогу, має розглядатися процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Також дослідник неабияку роль повинен приділяти виявленню особливостей міжособистісних стосунків співрозмовників, що формуються та розвиваються безпосередньо в процесі діалогу. Г.М. Кучинський визначає діалог "не просто як взаємодію суб'єктів за допомогою мовлення, а взаємодію різних смислових позицій, що вони розвивають" [115, с.73]. Саме це передбачає різницю між зовнішнім діалогом (різні думки висловлюються двома суб'єктами) та внутрішнім (різні точки зору належать одній особі).

Вивчення діалогу з різних позицій має безпосередній зв'язок із філософськими та культурологічними ідеями. Новий, незвичний "образ" діалогу з'являється в роботах М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, М. Бубера, Г. Ґадамера [28; 29; 33; 43; 53] та інших. У працях цих науковців діалогічними взаємовідносинами вважаються такі, що передбачають, передусім, взаємну повагу та прийняття рівноцінної позиції партнера по спілкуванню, готовність толерантно ставитися до думок та точок зору співрозмовників, до зміни власної позиції, якщо це здається для суб'єкта доцільним чи необхідним. Психологічним механізмом реалізації діалогічної стратегії постають внутрішні діалоги зі своїм "співрозмовником", "двійником" (за В.С. Біблером), які розгортаються у психіці індивідів [33].

На особливостях внутрішнього мовлення і діалогу слід зупинитися детальніше, адже вони є фундаментальними для розкриття поняття

“діалогічна взаємодія”. Аналіз психологічної літератури свідчить, що термін “внутрішнє мовлення” застосовується для визначення досить різних, багатопланових явищ. Звідси і виникають суперечності між дослідниками стосовно речей, позначених одним й тим самим терміном. Зокрема, первинним значенням цього терміну було розуміння внутрішнього мовлення як вербальної пам’яті. Малося на увазі, що можна прочитати напам’ять вивчений вірш, але, разом з тим, можна і репродукувати його лише у пам’яті, мисленнєво. Так, слово може замінятися на уявний образ, модель якого вже існує в пам’яті. В цьому випадку внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього так, як уява про предмет відрізняється від реального предмета. Саме в такому значенні розглядали внутрішнє мовлення деякі західні дослідники (І. Мальзман, Л. Моррисет, А. Ньювелл, Х.А. Симон, Б.А. Фішер), вивчаючи, в яких зразках пам’яті – акустичних, оптичних, моторних та синтетичних – реалізується певна згадка слів, чи ставлять знак рівності між відтворенням слів по пам’яті та внутрішнім мовленням. Насправді – це два зовсім протилежних процеси, які слід розрізняти [247; 248; 250; 240].

Інше трактування внутрішнього мовлення, як правило, пов’язують із процесом комплексації звичайного мовленнєвого акту. Внутрішнє мовлення, згідно з таким розумінням, є невимовним, беззвучним, німим мовленням, тобто “мовленням мінус звук” за визначенням Дж. Міллера [124]. В.М. Бехтєрєв визначає його як невиявлений у своїй моторній частині мовленнєвий рефлекс [32]. Останнім часом А.Ф. Петерсон [251] запропонував термінологічно розмежовувати внутрішнє мовлення та внутрішнє говоріння, окреслюючи останнім терміном зміст, який передусім розуміли під поняттям “внутрішнє мовлення” вищезгадані автори. Від власне внутрішнього мовлення це поняття відрізняється насамперед тим, що воно має на увазі лише активні, а не пасивні процеси мовленнєвої діяльності, а також тим, що стає можливим здійснення первісної моторної діяльності мовленнєвої функції.

Американський дослідник А. Ньювелл дає внутрішньому мовленню надзвичайно глибоке тлумачення. Учений внутрішнім мовленням називає все, що попереджає моторний акт говоріння, всю загалом внутрішню сторону мовлення, в чому автор розрізняє два основних моменти: по-перше, мотиви говоріння за Вундтом, і, по-друге, наявність того невизначеного, несенсорного, моторного, але специфічно мовленнєвого переживання, яке так само відоме будь-кому і не піддається точній характеристиці. Але внутрішнє мовлення, як стверджує А. Ньювелл, є скоріше не мовленням в прямому значенні цього слова, а розумовою та афективно-вольовою діяльністю, оскільки вона включає в себе мотиви мовлення, думку та експресію, які виражаються в слові [250].

На наше переконання, найбільш адекватне розуміння внутрішнього діалогічного мовлення має виходити з того положення, що воно є особливим за своєю психологічною природою утворенням, особливим видом мовленнєвої діяльності, який має свої специфічні особливості та знаходиться у складних стосунках з іншими видами мовленнєвої діяльності. Для того, щоб з’ясувати ці відношення внутрішнього діалогу, з одного боку, до думки, та, з іншого боку, – до слова, слід, перш за все, виокремити його специфічні відмінності від тої чи іншої форми мовленнєвої діяльності та обґрунтувати його цілком особливу функцію.

Зрозумілим є те, що внутрішнє мовлення є мовленням для себе, а зовнішнє – для інших. На цю функцію егоцентричного мовлення дитини звернув увагу ще Ж. Піаже [252; 253]. Але, разом із тим, він проігнорував суть егоцентричного мовлення з точки зору його генетичної обумовленості та зв’язку з внутрішнім мовленням. Егоцентричне мовлення являє собою низку ступенів, що попереджують розвиток внутрішнього мовлення. По-перше, егоцентричне мовлення виконує інтелектуальні функції подібно до внутрішнього та наближене до нього за своєю структурою [115; 121; 156]. А, по-друге, зіставляючи доведені Ж. Піаже факти відмирання егоцентричного мовлення з початком шкільного віку з низкою фактів, які встановлюють

розвиток внутрішнього мовлення в цей період, можна зробити висновок, що насправді на порозі шкільного віку відбувається перехід егоцентричного мовлення у внутрішнє [175; 176]. У функціональному та структурному відношеннях мова школяра – це егоцентричне мовлення, воно не осмислюється як внутрішнє і не відокремлюється дитиною від мовлення для інших. В об'єктивному відношенні це мовлення являє собою відокремлену від соціального мислення функцію, але знову ж таки неостаточну, оскільки й вона може функціонувати лише в ситуації, яка уможливлює соціальне мовлення [175; 176; 252].

Таким чином, внутрішнє мовлення доцільно розглядати не як "мовлення мінус знак", а як цілком особливу та своєрідну за своєю структурою та засобом функціонування мовленнєву функцію, яка саме тому, що вона організована абсолютно по-іншому, ніж зовнішнє мовлення, перебуває з останньою у динамічній єдності, що зумовлює переходи з одного стану в інший.

М. Бубер наголошує на подвійній структурі свідомості людини, говорячи про дуальність позицій особистості у світі. Так, людина здатна промовляти лише деякі пари слів, зокрема "Я – ВОНО" і "Я – ТИ". Якщо людина вимовляє "Я – ВОНО" – це означає, що вона здатна ДЕЩО робити. Це ДЕЩО, в свою чергу, знаходиться на внутрішньому, репродуктивному рівні, фіксується думками, почуттями, переживаннями, уявними образами, фантазіями. В свою чергу, цей простір утворюється речами ВОНО. Тому сфера ВОНО, вважає М. Бубер, утворює особистісний досвід людини.

Світ ТИ кардинально відрізняється від ВОНО, це – світ, який характеризує пізнання людиною і зовнішнього світу, і себе самого. Завдяки саме цій сфері людина здатна до різного роду відношень. Тому основне, базове слово Я – ТИ може промовити лише цілісна, зріла особистість. Тобто, через і завдяки ТИ людина стає Я, себто суб'єктом діалогічної взаємодії [43].

М.М. Бахтін також вважає, що зрозуміти оточуючий світ можна лише як подію співіснування "Я" та "Іншого", – і тоді є можливою ціннісна позиція

особистості як естетична умова. Світ для філософа наповнений голосами, сторонніми словами, емоційними інтонаціями, мовчанням, яке розмовляє, тим, що усвідомлюється та не усвідомлюється, але певною мірою входить до сфери пізнання. Це – діалогічний світ культури та людини в ньому – ціннісно значущої незалежно від соціального статусу, інтелектуального розвитку [30].

Ідеї М.М. Бахтіна були розвинені в наративній психології Х. Херманса. Науковець вводить поняття "dialogical self", що означає самодіалогізацію. Ця самодіалогізація буде утворена завдяки Я-позиціям людини (адже людина може займати дещо іншу позицію в кожній окремій ситуації); кожна Я-позиція буде знаходитися в просторово-часовій перспективі, перегукуватися з голосами значущих інших; зазначені Я-позиції мають здатність до самодіалогізування в чітко окресленому просторі та часі. Завдяки механізму самодіалогізування особистість виявиться спроможною до формування своєї оцінної системи сьогодення, минулого та майбутнього, що створить перспективи для моделювання значущих для людини мотивів. Тому у оперативно структурованому самодіалогізуванні буде відбуватися узагальнення діалогу на рівні внутрішнього мовлення людини [245].

В.С. Біблер, враховуючи досвід філософів XIX століття, підходить до вивчення діалогу дещо по-новому, за першооснову взявши саме "дію на самого себе", яку проігнорувала філософія XIX століття. Для доказу, вважає В.С. Біблер, необхідними є дві особи. Тому мислитель уявляє собі свого Двійника: він сам собі висловлює протиріччя, сам їх усуває – і лише тоді думка вважається доведеною [34].

На подвійності людських стосунків наголошував також С.Л. Франк. Ця подвійність, визнавав вчений, виникає з самої природи людини, котра, з одного боку, є тілесною емпіричною істотою, яка живе у матеріальному світі, а, з другого, – істотою духовною, внутрішньопоєднаною з іншими та з абсолютом [216]. Проблема і драматизм людських стосунків полягає саме у подвійній суті цього становища, яке займає людина серед інших, завдяки чому особистість нібито зливається з іншими, зсередини поєднується з ними,

але, разом з тим, пізнає їх та вступає у діяльність з ними як з зовнішніми об’єктами, які можуть розглядатися як засіб щодо здійснення цілей або ж, навпаки, бути перешкодою на шляху до здійснення цих цілей.

У різних формах людських стосунків обидві ці подвійні структури зосереджені одночасно, але, звісно, дещо у різних співвідношеннях. Однак з генетичної точки зору дуже важливо зрозуміти, коли і як виникають ці виокремлені шляхи, що зумовлюють ставлення до іншого. Для розуміння цього варто звернути увагу на початковий етап життя людини – перші п’ять місяців. У цей період стосунки між дорослим і дитиною відрізняються чистим, безкорисним характером – ніякої опредмеченості, нічого іншого, крім “Я – Ти” [30]. Саме ці стосунки, тобто відносини “персоніфікації”, за М.М. Бахтіним, в психологічній літературі визначаються як афективно-особистісні зв’язки, що слугують змістовим підґрунтям для подальшого розвитку особистості, духовного формування дитини тощо (М.І. Лісіна, С.Ю. Мещерякова). Можна вважати, що стосунки “Я – Ти” є необхідною передумовою розвитку індивідуальної свідомості особистості. М.І. Лісіна [127] констатувала, що необхідність у спілкуванні – це необхідність у пізнанні себе та іншого, а продуктом комунікації є створення образу себе та іншого. Так, орієнтуючись на концепцію М.І. Лісіної, “Я” та “Інший” виступають як детермінуючі одна одну інстанції, тому будь-які зміни в образі “Я” породжують зміни в образі “Іншого” (і навпаки) [127].

Проаналізовані філософські ідеї щодо проблем діалогу знайшли свій відбиток в підході Г.О. Ковальова до типів міжособистісного впливу та взаємодії [98]. Науковець розглядає такі види впливів: імперативний; маніпулятивний; діалогічний. В свою чергу, виходячи з концепції Г.О. Ковальова щодо існування монологічних та діалогічних полюсів міжособистісної взаємодії, Г.О. Балл та М.С. Бургін виділяють два основні типи стратегій психології впливу – монологічну та діалогічну [25].

Суб’єкт впливу, який використовує лише монологічну стратегію, поводить себе як повноправний суб’єкт та носій істини, тоді як реципієнт

повністю підпорядковується першому та виконує всі дії, ураховуючи мету суб'єкта впливу. Діалогічна стратегія визнає суб'єктивну повноцінність та принципову рівноправність взаємодіючих партнерів незалежно від їх соціального статусу.

У межах монологічного типу стратегій і взаємодій Г.О. Балл та М.С. Бургін виділяють два підтипи: імперативний та маніпулятивний. Реалізація імперативної стратегії відбувається там, де людина з певних причин має обмежені можливості для здійснення самостійного вибору дій чи рішень. Імперативна стратегія передбачає, що суб'єкт впливу повною мірою скеровує активність реципієнта на виконання певних дій для досягнення бажаного результату. У результаті дотримання маніпулятивної стратегії мета впливу досягається завдяки активним діям реципієнта, а не проголошується з самого початку, але суб'єкт впливу організує діяльність реципієнта в бажаному для нього напрямі.

Найбільш ефективною є діалогічна стратегія, яка враховує цілі суб'єктів. І хоча монологічний вплив не виключає діалог між суб'єктом та реципієнтом, але він і не орієнтується на діалогічні (тобто повною мірою суб'єкт-суб'єктні) відносини. Якщо діалог на певному етапі діяльності і організується, то він має тільки службову, методичну функцію, і ні в якому разі не передбачає змін позицій суб'єкта впливу.

Так, Г.О. Балл та М.С. Бургін показали, що принциповою особливістю монологічного впливу є ставлення до іншої людини як до засобу для досягнення цілей, які визначив суб'єкт впливу. В процесі діалогічної взаємодії партнери по спілкуванню перебувають на рівних позиціях, вони допомагають один одному [20; 21; 25].

Парадигма діалогу в окресленому розумінні становить, вважає Г.О. Балл, "гуманістичну альтернативу пануванню імперативних та маніпулятивних стратегій у мікро- і макро-соціальних стосунках, а також і байдужості до партнерів. У пізнавальній царині ця парадигма протистоїть, з одного боку, авторитаристським претензіям на осягнення абсолютної істини,

а, з іншого, – характерному для ліберального світогляду (не кажучи вже про філософський постмодернізм) радикальному релятивізмові, який від пошуку істини фактично взагалі відмовляється. Загалом парадигму діалогу можна вважати невід'ємною рисою, атрибутом сучасного гуманізму. До діалогу слід ставитися як до загальноцивілізаційної цінності і при цьому знайти засоби переведення ідеологеми діалогічність у культуру реальної поведінки" [22].

Саме діалогічний підхід, зазначає Г.О. Балл [21; 24], надає учневі право мати власну точку зору, власну позицію, до якої вчитель ставиться з повагою. За таких умов організації навчальної діяльності учень може вільніше розвиватися як особистість.

Монологічна та діалогічна стратегії психології впливу мають світоглядну значимість та корелюють з гносеологічними та соціальними ідеями. Г.О. Балл та А.Г. Волинець зазначають, що в цих стратегіях знаходять свій вияв певні ідеї тлумачення істини, а саме:

1) авторитарна (в тому числі тоталітарна) ідея;

2) ліберальна ідея;

3) гуманістична ідея [23].

Керуючись першим підходом, суб'єкт вважає тільки своє розуміння ідеї, предмета, дії тощо правильним, а думки інших людей – хибними. Другий підхід дає право кожному суб'єктові розуміти істину зі своєї власної позиції, враховуючи індивідуальні погляди та думки. Розуміння істини як діалогу пов'язане з гуманістичною ідеєю, і основною є діалогічна стратегія впливів, що передбачає принципову рівноправність та взаємозалежність суб'єктів. Це означає, передусім, орієнтацію на культуру і діалог, діалог відрефлексований, який, перш за все, виступає як механізм функціонування культури.

У психологічній літературі діалог також потрактовують як:

1. Обмін репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування.

2. Принцип взаємовідносин.

3. Діалогічність самого змісту мислення й діяльності сучасної людини.

У першому випадку діалог розуміють як обмін репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування [163], і вже такий діалог учнів з учителями та один з одним слугує засобом інтенсифікації учіння. Виходячи із загальних уявлень про спілкування Г.М. Андреєвої, О.О. Бодальова, С.В. Кондратьєвої, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, а також про його форми (Д.Х. Бараннік, О.О. Земська, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Т. Слама-Казаку, Л.П. Якубинський, Я. Яноушек), можна виокремити головну ознаку, за якою діалог відрізняється від монологу. За допомогою діалогу реалізується комунікативна взаємодія між партнерами по спілкуванню, а за допомогою монологу здійснюється функція повідомлення, тобто фактично виконується односторонній комунікативний вплив [10; 37; 100; 120; 131; 133; 147; 148; 174; 235]. Іншою особливістю діалогу є реактивно-ініціативний характер його реплік, тому що кожне наступне висловлювання партнера по спілкуванню є реакцією на попереднє та спонукання до наступного висловлювання [26; 85; 119; 136; 203; 233; 234].

Таким чином, поняття діалогу є центральним для окреслення парадигми діалогічної взаємодії. Взаємодію тлумачать як аспект соціальної інтеракції людей, що забезпечує організацію їх спільних дій та планування оптимального обміну діями [45, 145]. Відтак, інтеракційна взаємодія забезпечується за допомогою різних рухомих, гностичних та соціально-інтерактивних дій. У загальній структурі діалогічної взаємодії автор виокремлює дві сторони – комунікацію й інтеракцію. Оскільки в його розумінні комунікативна сторона виражає лінгвокомунікативний аспект діалогу, інтерактивний бік постає втіленням сутнісних уявлень про діалогічну взаємодію.

Результати теоретичного аналізу з проблеми діалогічної взаємодії свідчать про те, що останніми роками діалог став предметом психолого-

педагогічного аналізу з метою його використання для вдосконалення та гуманізації системи освіти, підвищення ефективності шкільного навчання. Термін "взаємодія" у контексті навчання С.О. Мусатов пропонує вживати у якості вихідного поняття, яке, передусім, вміщує риси та якості "найрізноманітніших типів та рівнів безпосереднього й опосередкованого обміну діяльностями та їх опредмеченими результатами, до якого так чи інакше причетні всі люди" [165]

У такому розумінні поняття "взаємодія", наголошує С.О. Мусатов, може використовуватися як синонім "соціального зв'язку", тобто широко застосовуватися у сферах політики, економіки, соціології та ін. Термін "діалогічна взаємодія", як правило, слугує засобом психологічного аналізу та спрямовується, передусім, на вивчення педагогічних явищ. Тому в навчальному процесі середньої школи це поняття використовується у досить вузькому значенні та ототожнюється зі змістом термінів "спілкування" та "діалог".

Слід розмежовувати модальну й диктальну взаємодію. Перша пов'язана з актуалізацією міжособистісних стосунків, що здійснюються шляхом зараження, навіювання, переконування та наслідування. Диктальна взаємодія реалізує функціонально-рольові, предметно-ділові стосунки щодо інформаційного обміну та взаємодією партнерів [77, 107]. На думку Г. Буша, діалогічна взаємодія є модальним міжособистісним спілкуванням, спрямованим на задоволення провідної потреби людини в людині, базованим на духовній спільності, інтимному контакті та внутрішній солідарності.

Модальна діалогічна взаємодія є діалектичним процесом, аспектами якого є спільність та уособлення. Останні виявляються в діалогічній взаємодії як співпраця й суперництво, згоди й суперечки, схвалення й заперечення. Із позиції Г.В. Дьяконова, це положення суголосне з уявленнями сучасної психології щодо діалектики ідентифікації та індивідуації, що є фундаментальними механізмами психології діалогу [77]. Ефективна діалогічна взаємодія передбачає рівноправ'я партнерів,

дотримання принципу негативної співпраці (суперечки або змагання за правилами), взаємоповаги, визнання цінності кожної особистості, внутрішню духовну близькість, а також визнання невичерпності творчого потенціалу розвитку особистості [45, 143].

Подальший аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що діалогічну взаємодію доцільно розглядати в контексті спілкування. Спілкування розглядається як складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми в процесі їх спільної діяльності [13; 18; 114]. Діалогічне спілкування передбачає, що співрозмовники здійснюють обмін інформацією, мають адекватно сприймати та певним чином, з огляду, передусім, на особистісний досвід, розуміти іншу людину [115; 157]. Специфіка спілкування визначається, зокрема, тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої [100; 206; 210].

А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський [174; 235] наголошують на поліфункціональному характері спілкування, що відображається в більшості існуючих класифікацій функцій спілкування.

Г.М. Андреєва вважає спілкування триєдиним процесом, який передбачає: обмін інформацією (комунікативний бік спілкування), взаємовплив (інтерактивний бік спілкування), сприймання співрозмовниками один одного (перцептивний бік спілкування) [10].

Б.Ф. Ломов [133] також виокремлює три сторони спілкування:

• інформаційно-комунікативну, яка зумовлює прийом та передачу інформації;

• регулятивно-комунікативну, що має безпосередній зв'язок із взаємним коректуванням дій в процесі спільної діяльності партнерів по комунікації;

• афективно-комунікативну, яка характеризує, передусім, емоційну сферу особистості та фіксує зміни особистістю власних емоційних станів.

Важливою характеристикою комунікативного процесу є намір його учасників вплинути один на одного, на поведінку іншого, забезпечити

особистісну персоналізацію в партнері, необхідною умовою чого виступає не просто використання однієї мови, а й подібне адекватне розуміння ситуації, в якій саме й відбувається спілкування.

Інтерактивна сторона спілкування відповідає за побудову загальної стратегії взаємодії партнерів по комунікації, а перцептивна – орієнтується на формування образу іншої людини, що досягається за рахунок спостереження за фізичними характеристиками особистості, її психологічними властивостями та особливостями поведінки.

У вітчизняній психології проблема спілкування традиційно вивчалась у двох напрямках. Перший напрямок передбачає дослідження спілкування у парадигмі діяльнісного підходу (В.І. Аснін, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, В.П. Зінченко, О.М. Концева, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, М.І. Лісіна, О.Р. Лурія, Г.Д. Луков, С.Л. Рубінштейн, К.Е. Хоменко) [16; 55; 227; 228; 86; 101; 120; 119; 127; 136; 191; 218]. Науковці, які представляють цей напрям, уважають, що діяльність людини – це, передусім, предметна та психічна взаємодія особистості з навколишнім світом, тобто мають розглядатися, аналізуватися та враховуватися як суб'єкт-суб'єктні, так і суб'єкт-об'єктні відносини. Зокрема, О.М. Леонтьєв вказує на те, що дитина оволодіває мовою як носієм значень вже в дитинстві, збагачує і вдосконалює її протягом всіх шкільних років та подальшого життя [120]. Але використання та розвиток мовлення особистості не обмежується формуванням значень. Окрім загальноприйнятої системи значень слова, як і деякі інші факти свідомості людини, вміщують певний "особистісний смисл", так би мовити особливу значущість, індивідуальну для кожного.

О.М. Леонтьєв вважає, що особистісні смисли на відміну від значень слів не мають свого "наділндивідуального", свого "непсихологічного" існування. Це науковець пояснює, передусім, тим, що якщо зовнішня чутливість має на меті виконувати функцію зв'язку в свідомості суб'єкта певних значень з реальністю об'єктивного світу, то особистісний смисл співвідносить їх з реальністю самого життя в цьому світі, з її мотивами тощо

[120]. Тому особливу значущість для людини – особистісний смисл – має, зокрема, те, що пов'язує мету діяльності з мотивами її здійснення, те, в чому відображуватимуться її потреби.

Виходячи з теорії О.М. Леонтьєва, для різних людей одне і те само слово, дія, обставина набувають неоднакового, індивідуального та, більшою мірою, індивідуалізованого смислу. Тому дитина має не лише оволодіти мовою (словами з різними значеннями), але і системою прийнятих дорослими особистісних смислів, орієнтованих на відповідні моральні та духовні цінності. Дорослим, зі свого боку, слід адекватно зрозуміти особистісні смисли дитини [120]. В іншому випадку в спілкуванні виникатимуть міжособистісні конфлікти, які не лише призводитимуть до нерозуміння партнерами один одного, а й до порушення зворотного зв'язку у спільній взаємодії людей в цілому.

Хоча в межах діяльнісного підходу до аналізу проблем спілкування існують деякі невідповідності, так би мовити, протиріччя. Зокрема, спілкування розглядається науковцями або як особливий вид діяльності, або виводиться за межі категорії діяльності. Тоді міжособистісні стосунки посідають другорядне місце, хоча й залишаються однією з складових, що входять у цілісне поле проблематики спілкування. Б.Ф. Ломов указував на однобокість діяльнісного підходу. Науковець наголошував на тому, що реальний спосіб життя людини, який детермінується її психічним складом, як правило, не обмежується предметно-практичною діяльністю. Остання є лише однією із сторін цілісного способу життя та поведінки людини. А іншою стороною є саме спілкування як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми [132; 133].

Інший напрям передбачає дослідження проблем спілкування у парадигмі психології взаємовідносин (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Ковальов, О.Ф. Лазурський, В.М. М'ясищев, М.М. Обозов, К.К. Платонов тощо) [8; 98; 116; 166; 167; 169; 179]. У даному разі об'єктом аналізу є особистість, яку ми сприймаємо як детермінанту взаємовідносин, ядро якої складається з

індивідуально-цілісної системи суб'єктно-оцінювального ставлення людини до оточуючої дійсності. В.М. М'ясищев створив психологічну концепцію взаємовідносин, окреслюючи три домінуючих компоненти у спілкуванні: соціальне відображення, емоційне ставлення та модель поведінки. Перевагою концепції взаємостосунків В.М. М'ясищева є той факт, що спілкування розуміється вченим не як виключно вербальна комунікація, а у більш широкому сенсі, – як багатостороння взаємодія суб'єктів комунікації [166].

Ми вважаємо, що спілкування слід розглядати як цілісну систему життєдіяльності індивідів, в якій поступово реалізується вся система взаємостосунків людей. Тому спілкування існує одночасно і як реальність суспільних взаємовідносин, і як реальність міжособистісних стосунків. Способи, зміст та динаміка спілкування визначаються соціальними функціями людей, що приймають у ньому участь, зокрема їх становищем у системі суспільно-виробничих відносин, їх належністю до тої чи іншої етнічної спільноти [140; 141; 142]. Ці відносини великою мірою регулюються факторами, пов'язаними з суспільно-політичним устроєм та виробництвом, моральними та правовими нормами, соціальними інститутами, які склалися у даному суспільстві. У цьому контексті спілкування розуміється як реальна діяльність, яка розгортається процесуально, послідовно, а суспільні відносини зумовлюють тип зв'язку між учасниками цієї діяльності [144; 146].

Б.Г. Ананьєв, аналізуючи основні складові спілкування, вказує на те, що в його структурі неможливо відокремити особистісні шари від суспільних. Спілкування, вважає вчений, такою ж мірою є соціальним, як і індивідуальним. На рівні комунікації безпосередньо актуалізуються соціальні та суто психологічні фактори. Завдяки саме цій актуалізації пов'язуються соціальні та індивідуальні характеристики, і цей зв'язок виявляється в мовленні [9]. Тому існування міжособистісних відносин усередині різноманітних суспільних просторів є так би мовити реалізацією

безособистісних стосунків у діяльності конкретних людей, у процесі їх безпосереднього спілкування та взаємодії.

Міжособистісні відносини базуються на двох основних видах зв'язків. Перші актуалізовані експресивними станами, які вважаються первинними. Другі – вторинні – детерміновані співпрацею людей та визначаються як функціонально-рольові відносини [12]. У цьому разі саме спілкування, спільна діяльність, взаємодія між партнерами розкривають характер взаємовідносин особистостей.

Підсумовуючи викладені вище концепції діалогу як однієї з форм спілкування, підкреслимо, що діалогічна взаємодія є модальним міжособистісним спілкуванням, спрямованим на задоволення провідної потреби людини в людині, базованим на духовній спільності, інтимному контакті та внутрішній солідарності. У подальшому зупинемося докладніше на окресленні ефективної діалогічної взаємодії школярів на уроках у сучасній школі, а також спробуємо продемонструвати суттєві аспекти зв'язку цього феномену безпосередньо з процесом розвитку мислення підлітка.

1.4. Психолого-педагогічне забезпечення розвитку мислення підлітків в діалогічній взаємодії на уроках в сучасній школі

Для ефективної реалізації діалогічного спілкування неабияку роль відіграють комунікативні здібності. К.К. Платонов [179] тлумачить комунікативні здібності як такі, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності особистості, продуктивність спілкування з іншими людьми, а також відіграють провідну роль у створенні психологічного комфорту у спільній суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Інші автори визначають комунікативні здібності як певні індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості людей, що забезпечують успішну взаємодію партнерів та ефективне розв'язання комунікативних задач [46; 125; 147; 148; 162].

Експериментальні дані, описані в психологічних дослідженнях, підтверджують те, що природні передумови комунікативних здібностей (а це, насамперед, властивості активації нервової системи) входять до підструктури складного симптомокомплексу, утвореного поєднанням високої лабільності особистості, гарної слухової пам'яті та домінуванням функцій першої сигнальної системи. Доведено, що комунікативні здібності співвідносяться з переважною активацією правої півкулі головного мозку людини [147; 175; 189; 277]. Насамперед, провідними психологічними факторами у комунікативних здібностях особистості виступають чутливість, чуйність, вміння оцінити емоційні стани іншої людини, комунікабельність. Тому провідними фізіологічними факторами особистості є реактивність у вигляді поєднання слабкості та лабільності нервової системи, а також домінування правопівкульових функцій першої сигнальної системи [193; 194; 204].

С.О. Васильєв в структурі комунікативних здібностей виокремлює одну фундаментальну та три основних підструктури. Елементами першої, зокрема, виступають: професіоналізм, прагнення до спілкування, доброзичливість, скромність, вимогливість до себе, сценічність емоцій, активність, самовладання, кмітливість, організованість тощо [46].

Перша підструктура – гностичні здібності – характеризує, передусім, здатності людини розуміти інших людей. Особистість з високим рівнем розвитку даної підструктури демонструє неабияке прагнення до розуміння інших, уміння слухати партнера по спілкуванню, спостерігати за партнером по спілкуванню та реагувати на його висловлювання. Друга підструктура – експресивні здібності – демонструє здібності до самовираження своєї особистості, тобто людину характеризують прагнення бути зрозумілою іншими, бути правдивими, мати високий рівень розвитку культури мовлення. Елементами третьої підструктури – інтеракційних здібностей – виступають здатності людини адекватно впливати на партнерів по спілкуванню, бути вимогливими, ввічливими, тактовними, дисциплінованими, рішучими тощо.

Тому базовою властивістю комунікативних здібностей особистості є здатність до сприймання та розуміння іншої людини [46].

Іншим фундаментальним поняттям, яке впливає на ефективність обміну репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування, є поняття "готовності" до здійснення комунікації. У психологічній літературі приділено досить велику увагу розгляду наступних форм готовності: установки (Д.М. Узнадзе); передстартового стану на початку спортивних змагань (В.О. Алаторцев, Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкін, А.Ц. Пуні, О.О. Чернікова); готовності до виконання бойового завдання (О.М. Дяченко, О.М. Столяренко); мобілізаційної готовності у спортивній діяльності (Ф. Генов та ін.); стану готовності оператора (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкін) і т.п. Але всі науковці погоджуються з тим, що готовність – це, насамперед, особливий психічний стан людини [5; 49; 61; 78; 130; 168; 186; 187; 207; 214; 222].

У дослідженнях Н.Ю. Волянюк, Г.О. Ковальова, М.Д. Левітова, Г.В. Ложкіна, С.Д. Максименка, В.М. М'ясищева, А.Ц. Пуні психічний стан розуміється, насамперед, як цілісне вираження особистісних якостей та властивостей. Важливим психічним станом, вказують автори, є готовність людини до здійснення діяльності. Психічна готовність особистості до комунікативної діяльності як певний особистісний стан може бути або тривалим, або короткочасним, а залежить цей стан саме від індивідуальних особливостей особистості та типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, в яких здійснюється спілкування [49; 98; 118; 130; 147; 166; 186].

До зовнішніх і внутрішніх умов, які зумовлюють психологічну готовність до комунікативної діяльності, відносять: зміст задач, їх складність, новизну, творчий характер; зовнішні умови, в яких має реалізовуватися діяльність, приклади паттернів поведінки, що демонструють оточуючі; особливості стимулювання дій і результатів; мотивацію, прагнення досягнути того чи іншого результату; оцінку ймовірності його досягнення; самооцінку власної підготовленості; оцінку попереднього нервово-психічного стану,

зокрема стану здоров'я та фізичного самопочуття; оцінку власного досвіду мобілізації сил, спрямованих на розв'язання важких та ускладнених комунікативних задач, опанування вмінням настроювати себе на очікувану майбутню діяльність, створювати для її реалізації оптимальні внутрішні умови [80; 92; 98; 103; 107].

Експериментальні дослідження, описані Л.М. Карамушкою, Г.О. Ковальовим, В.В. Клименком, М.Д. Левітовим, В.М. М'ясищевим, А.Ц. Пуні, В.А. Семіченко продемонстрували, що динамічну структуру стану психологічної готовності до виконання комунікативної діяльності утворюють такі взаємопов'язані елементи:

- усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу;
- розуміння комунікативної задачі, яку слід розв'язати;
- усвідомлення цілей, досягнення яких призведе до задоволення потреб чи виконання поставленої задачі;
- осмислення та оцінка умов, в яких будуть реалізовуватися очікувані людиною дії, актуалізація особистісного досвіду, пов'язаного в минулому з розв'язанням подібних задач;
- визначення (на основі особистісного досвіду щодо очікуваного результату діяльності) найбільш ймовірних способів розв'язання комунікативних задач;
- прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей та рівня домагань із необхідністю досягнення бажаного результату;
- мобілізація внутрішніх сил та резервів психіки відповідно до зовнішніх умов розв'язання комунікативних задач з метою досягнення поставленої мети [94; 95; 98; 97; 118; 166; 186; 199].

Тому можна зробити висновок, що стан психологічної готовності до здійснення комунікативної діяльності має складну динамічну структуру, відображає сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових

сторін психіки людини у співвіднесенні їх із зовнішніми умовами та очікуваними бажаними результатами.

Окрім комунікативної готовності як психічного стану, розрізнюють комунікативну готовність як стійке новоутворення особистості; остання діє постійно, її не потрібно формувати кожен раз у випадку виникнення наступної нової поставленої задачі. Вже така готовність сама по собі може вважатися істотною передумовою досягнення успіху в процесі діяльності.

У структурі комунікативної готовності як особистісного новоутворення виокремлюють:

- позитивне ставлення до виконання комунікативної діяльності;
- відповідні вимогам даного виду комунікації риси характеру, здібності, темперамент, а також мотивація;
- знання, вміння, навички, відповідні предмету спілкування;
- сформовані стійкі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів, без яких продуктивності комунікації досягнути неможливо [34; 48; 54].

М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, В.О. Пономаренко вважають, що психологічна готовність в цілому та комунікативна діяльність зокрема мають складну, динамічну структуру, в яких виділяють такі компоненти: 1) мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); 2) орієнтаційний (знання та уявлення людини щодо особливостей та умов діяльності, вимоги, які ставляться до особистості у цьому зв'язку); 3) операціональний (володіння методами і прийомами діяльності, знаннями, навичками, уміннями, мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, конкретизацією, порівнянням, узагальненням та ін.); 4) вольовий (самоконтроль, самомобілізація, керування власними діями); 5) оцінювальний (самовизнання своєї підготовленості до ефективного процесу розв'язання комунікативних завдань) [78].

На відміну від стану тимчасової комунікативної готовності, який відображає, передусім, усвідомлення людиною особливостей і вимог щодо

очікуваної ситуації, готовність як особистісне новоутворення є стійкою системою важливих комунікативних якостей особистості (ставлення до процесу спілкування, організованість, спостережливість, володіння собою і т.п.), досвіду людини, знань, навичок та умінь, необхідних для успішної реалізації комунікативної діяльності в багатьох різноманітних ситуаціях.

Поряд з цим, тимчасова комунікативна готовність та готовність як особистісне новоутворення тісно пов'язані між собою. Тимчасова готовність, на нашу думку, визначає ефективність формування останньої в даних конкретних нових обставинах. У свою чергу, виникнення комунікативної готовності як тимчасового стану залежить від сформованості готовності як особистісного новоутворення. У тимчасову готовність, таким чином, нерідко включаються актуалізовані компоненти особистісної готовності, завдяки чому здійснюється трансформація особистісних установок, стійких мотивів поведінки, досвіду особистості відносно конкретних задач комунікативної діяльності в даному конкретному випадку.

Звісно, психологічна готовність до реалізації комунікативної діяльності є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання, стійкості та продуктивності. Вона зумовлює цілісне вираження особистості, зокрема її переконань, поглядів, ставлень, почуттів, вольових та емоційних якостей, знань, навичок, вмінь, настановлень тощо. Комунікативна готовність допомагає людині успішно виконувати свої обов'язки, адекватно ситуації використовувати знання, досвід, реалізовувати особистісні якості, демонструвати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність у випадку появи несподіваних перепон, виникнення конфліктних ситуацій та ситуацій когнітивного дисонансу.

Описувані уявлення щодо феномену психологічної готовності до комунікативної діяльності були покладені в основу багатьох дисертаційних досліджень. Зокрема, у дослідженні М.О. Коця наголошується, що соціально-психологічна взаємодія і перцепція у комунікативній підготовці майбутніх вчителів передбачає формування у них психологічної готовності до цих

процесів, а комунікативна готовність до спілкування з учнями розглядається як такий стан педагога, що вміщує його переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, навички, уміння, установки тощо [106].

У дослідженні О.М. Коропецької готовність педагога до ефективної комунікативної діяльності оцінюється як психолого-педагогічна умова реалізації ефективного міжособистісного спілкування вчителя та учня. Сама ж по собі комунікативна готовність розглядається авторкою у якості інтегративної особистісної якості в динамічному аспекті, постійному русі та розвитку. Ця якість вміщує певні, необхідні людині знання, обов'язкову систему умінь та навичок, ціннісних орієнтацій, соціального настановлення на активну участь в педагогічному спілкуванні, тобто все те, що детермінує ефективність спілкування на уроках в навчальному процесі [102].

О.Я. Митник також зазначає, що розвиток здатності учня до продуктивного спілкування визначається сформованістю мотиваційної (пізнавальні інтереси, спрямованість на співпрацю з учителем та однокласниками) та інструментальної (мисленнєві операції, емоційно-вольова сфера) сторін. Виходячи з даних положень, О.Я. Митник окреслює психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування на уроках в середній школі:

- демократичний характер взаємостосунків педагога та школярів;
- організація навчання зі створенням на уроках проблемних ситуацій;
- розвиток мислення школярів, їх мисленнєвих операцій, а також таких якостей мислення, як самостійність, глибина і гнучкість;
- побудова навчання як цілісного творчого процесу [157].

Навчальний діалог в межах гуманістичної парадигми має особистісне спрямування, тобто партнери по спілкуванню сприймають один одного як особистостей. Тому лідером може бути не тільки вчитель, а й учень – тоді виникає можливість побудови рівноправних партнерських стосунків у навчальному діалозі. У зв'язку з цим В.В. Андрієвська розрізняє

симетричний та асиметричний діалоги. Симетричним авторка вважає діалог, в якому обидва партнери однаково виявляють ініціативу у виборі його теми і спрямованості, активно впливають на весь хід діалогу, регулюють його режим, відіграють, зокрема, лідерську роль. У симетричному навчальному діалозі учень без керівництва вчителя сам може запропонувати тему розмови, активно обстоювати та аргументувати свою позицію, може як розпочинати, так і завершувати діалог за власним бажанням [14].

Навчальний діалог за своєю суттю залишається асиметричним, але за своєю глибинною рольовою структурою діалог учитель-учень може мати величезну кількість "поверхневих" реалізацій, які побудовані саме симетрично. Як вважає В.В. Андрієвська, "керівна роль учителя в діалозі тільки на перший погляд суперечить його симетричній побудові, насправді якість педагогічного керівництва тим вища, чим більшу активність і самостійність може виявляти учень у запропонованому вчителем регламенті навчального діалогу" [14, с.58]. Тому "симетричність навчального діалогу вимагає докорінної перебудови всієї традиційної системи навчання, його змісту і методів" [14, с.58].

В психологічній літературі діалог також аналізується як принцип взаємовідносин. З даної точки зору діалог розглядається як суттєва, глибинна характеристика педагогічного процесу, виступає як засіб розв'язання навчально-виховних завдань, і як соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу, і як спосіб організації взаємин вчителя з учнями, від яких, в кінцевому результаті, і залежить ефективність навчання, виховання та розвитку особистості школярів. Тоді діалог слід трактувати як систему органічної соціально-психологічної взаємодії вчителя та учнів, зміст якої створює обмін інформацією, пізнання особистості, здійснення виховних впливів, організацію взаємостосунків за допомогою різноманітних комунікативних засобів та цілісну "трансляцію" особистості педагога на аудиторію.

Гуманістично зорієнтована навчально-виховна система передбачає принципову зміну статусу школяра в процесі педагогічної взаємодії, а саме: перехід від домінування суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної парадигми взаємодії учителя й учня; перехід учителя від інформативно-контролювальної позиції до рівнопартнерської навчальної співпраці в системі "учитель-учні"; перетворення при цьому школяра в активного співучасника навчально-виховного процесу.

Якщо аналізувати діалог як принцип взаємовідносин, то принципової значущості набувають власне самі відносини (їх виявлення, розуміння, інтенсифікація тощо). На основі міжособистісних рольових відносин виникає модальна взаємодія (міжособистісний, психологічний аналіз "стосунків", що здійснюється під впливом механізмів зараження, навіювання, переконання та наслідування). Міжособистісна модальна взаємодія ґрунтується на духовній спільності, емоційному контакті, внутрішній солідарності. Предметом цієї модальної взаємодії постають самі по собі міжособистісні відносини. За своєю суттю їх структура відповідає механізму, за допомогою якого людина формується як суспільний суб'єкт. Міжособистісні відносини, вважає М.М. Обозов, – це свого роду взаємна готовність суб'єктів до діалогічної взаємодії, яка реалізується поведінкою суб'єктів в умовах спілкування, спільної діяльності. Готовність до такої взаємодії, як правило, супроводжується емоційними переживаннями її учасників: позитивними, індиферентними, негативними тощо. Емоційність та експресивність є специфічними рисами міжособистісних відносин. Це означає, що вони виникають на основі певних почуттів, які народжуються у людей залежно від їх ставлення один до одного [169].

Це явище подвійного ставлення до Іншого М.М. Бахтін розглядає з позицій "опредмечення" та "персоніфікації". Вчений вважає, що і думки, і відповідальні вчинки людини здійснюються на подвійній межі: ставлення до речей (опредмечення) та ставлення до особистості (персоніфікація). За допомогою одних дій людина намагається наблизитися до межі

опредмечення, але не завжди досягає її, за допомогою інших – робить спроби наблизитися до межі персоніфікації, що також вдається не кожному [28].

Аналізуючи проблему діалогу як принципу взаємовідносин, досить важливим також постає питання визначення стилю педагогічного спілкування. Стиль педагогічного спілкування найчастіше трактують як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями [155; 173; 219]. У стилі педагогічного спілкування виявляються: 1) особливості комунікативних можливостей учителя; 2) характер його взаємин з учнями; 3) творча індивідуальність самого вчителя; 4) особливості учнівського колективу (чи особистості учня) [33; 34; 113; 128].

Досить ефективним є стиль спілкування на основі дружнього ставлення. Він є надійною передумовою успішності спільної навчально-виховної діяльності, оскільки дружнє ставлення партнерів один до одного – важливий регулятор діалогічної взаємодії [14; 100; 203]. Однак тут існує небезпека переходу дружніх стосунків у неділові відносини з учнями (найчастіше це стосується молодих педагогів), що досить негативно впливає на діалогічну взаємодію зокрема та на навчально-виховний процес в цілому.

Часто у педагогічній практиці зустрічається стиль спілкування – дистанція, у якому домінантою взаємин педагога з учнями виступає відсторонення, відчуження, навмисне дистанціювання від суб’єктів навчальної взаємодії [112; 128; 129; 176]. Зрозуміло, що між вчителем та учнями має бути певна дистанція, однак вона повинна базуватися на принципах логіки та ефективної доцільності, а не вважатися основою взаємовідносин. У протилежному випадку досить стрімко знижується загальний творчий рівень спільної праці вчителя та учнів. Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до іншого стилю спілкування – залякування. В його основі покладено невміння вчителя організовувати продуктивне спілкування на основі захопленості партнерів по комунікації

спільною діяльністю. У творчому плані спілкування-залякування взагалі безперспективне.

Не менш негативною вважається роль і спілкування-загравання, коли вчитель прагне завоювати “дешевий” авторитет у дітей. Цей стиль спілкування виникає в результаті: а) нерозуміння педагогом поставлених перед ним відповідальних педагогічних задач; б) відсутності навиків спілкування; в) невміння організовувати продуктивне спілкування з класом і, одночасно, – бажання налагодити контакт з учнями [14; 28; 29; 100].

Гуманістична позиція, якої дотримуємося і ми в нашому дисертаційному дослідженні, полягає в тому, що розвивальний ефект виникає в процесі діалогічної взаємодії в результаті створення атмосфери взаєморозуміння, щирості, саморозкриття та теплих взаємовідносин між школярами й вчителем. Тому важливо, щоб педагог мав би такі особистісні характеристики, які дозволили б йому створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості, мислення учасників діалогічної взаємодії, що й забезпечує ефективність спільної колективної діяльності.

Узагальнюючи існуючі в психологічній літературі напрацювання щодо дослідження професійних особистісних рис педагогів (С. Кратохвіл [107], М. Ліберман [123], К. Роджерс [189], К. Рудестам [193] та ін.), ми виокремлюємо такі особистісні риси, які, з нашої точки зору, сприятимуть організації вчителем ефективної діалогічної взаємодії в класі:

- відкритість до сприймання та розуміння інших, не подібних до власних поглядів і думок;
- гнучкість і терпимість до інших, навіть протилежних суджень, точок зору;
- емпатійність, сприйнятливість, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту;
- автентичність поведінки, тобто здатність демонструвати групі справжні емоції та переживання;

- ентузіазм й оптимізм, віра в здатності учасників групи до самозміни і саморозвитку власної особистості;
- врівноваженість, терпимість до ситуацій фрустрації, когнітивного дисонансу і невизначеності;
- високий рівень саморегуляції;
- впевненість у собі, власних здібностях та можливостях, намаганнях та переконаннях, здатність до прояву позитивного самоставлення, до здійснення адекватної самооцінки;
- усвідомлення своїх потреб, мотивів, впливу негативних рис особистості, якостей та властивостей тощо;
- розвинені уява, інтуїція;
- достатньо високий рівень розвитку інтелекту, комунікативних та творчих здібностей [138; 140; 142; 143].

Особистісні особливості відіграють важливу роль в діяльності вчителя зарубіжної літератури, що пояснюється специфікою літератури як навчального предмета, яка як засіб, що вміщує паттерни спілкування людей, виступає в процесі навчання в двох планах – і як мета, і як засіб навчання.

Для нашого дисертаційного дослідження найбільшого значення набуває третє тлумачення діалогу, що постає доповненням до розглянутих вище підходів стосовно розуміння діалогу та виражає діалогічність самого змісту мислення сучасної людини. Про діалогічність людської психіки, яка зумовлює діалогічність мислення та діяльності, вдало сказав А.Г. Волинець. Науковець виокремив низку принципів, за якими має досліджуватися та визначатися згадана діалогічність, а саме:

- думка “здійснюється” (або реалізується) у слові;
- думка обумовлюється певним предметом, і сама по собі є словом про деякий предмет;
- свідомість існує завдяки мовленню;
- думка і є мовленням, замкненим на самому собі;

- думка є зверненням до себе як до Іншого, тобто до співрозмовника;
- думка здатна переформовувати свідомість особистості;
- думка і є “радикальним сумнівом” самим по собі;
- свідомість має двошарову природу;
- свідомість може існувати лише на межі з іншою свідомістю;
- свідомість постає у вигляді відображення світу, предмету, що підкреслює самототожність людини;
- свідомість є “затвердженням неможливого”;
- думка здійснюється у спілкуванні;
- кожне слово у спілкуванні може бути зрозумілим чи незрозумілим;
- і у мислені, і у спілкуванні суб’єкт-предмет (чи суб’єкт-об’єкт) та предикат здатні до зміни позицій;
- предмет спілкування є і організатором комунікації, і так званим “мовчазним суб’єктом”, провокатором та рушійною силою, тобто він виступає як аналог предмету думки;
- спілкування у переносному сенсі є метафорою мислення, тоді як мовчання суб’єкт-предмета не співпадає з артикульованим зовнішнім мовленням партнера по спілкуванню;
- подвійний смисл кожного слова у спілкуванні набуває ряд додаткових конотацій;
- мислення, свідомість та спілкування великою мірою детермінують одна одну;
- Я-Це і Я-Інше породжують одне одного та існують виключно в одну мить;
- ідея виступає як постулат взаємоперетворення предмету спілкування і предмету мислення;

- ідея, думка, свідомість, спілкування, мовлення, мова, слово, предмет, суб'єкт, предикат є різними сторонами діалогічного буття або діяльності [48].

Філософія діалогічності мислення та діяльності, вважає А.Г. Волинець, цілком пояснюється наступним твердженням: "До того, як Я-Інший поставив предмет переді мною-Цим, я предмет не бачив, не пригадував, не усвідомлював, тобто не усвідомлював одночасно і себе як усвідомлюючого цей предмет, тобто, Я-Цей певним чином не був Я-Цей, вже-умовчуючий, випитуваний і виникаю у спогляданні випитуючого, ще-неартикулюючого, Я-Іншого, й … породжую його!" [48, с.137].

Для діалогу з огляду на третій принцип його тлумачення характерною є тематична цілеспрямованість, тобто налаштування партнерів по спілкуванню на розвиток теми діалогу. Тому такий діалог наголошує на принципові й рівності його учасників, бажанні кожного відмовитись від монопольного володіння істиною, визначенні права співрозмовника на свою власну точку зору, навіть якщо вона є не зовсім адекватною, розумною та доцільною, повазі партнерів по спілкуванню щодо точки зору іншої особистості, бажанні її зрозуміти та оцінити, проінтерпретувати, відкритості щодо інших тлумачень істини, реальних та можливих.

Навколишній світ, кожна конкретна наявна ситуація беруть участь в діалозі з людьми в тому плані, що суб'єкт передбачає і враховує "протислово" (за М.М. Бахтіним), яким постає опір діям людини зі сторони навколишнього світу (в цьому і заключається діалогічність діяльності особистості). Виходячи з концепції М.М. Бахтіна, діалог – це загальнолюдська реальність, передумова свідомості та самосвідомості особистості, а також основна форма її реалізації. Діалог пронизує всю діяльність людини протягом цілого життя, і діалогічні включення можна побачити навіть у суто монологічних формах поведінки особистості. Усвідомивши потребу у діалогічній взаємодії з іншою людиною, особистість наділяється "діалогічною інтенцією" (за М.М. Бахтіним). А реалізація цієї

інтенції здійснюється за допомогою моделювання наративу. Так, особистість пропонує Іншому свої інтенції, які залишаються ще не досить зрозумілими їй самій. Завдяки відповіді Іншого виникає і проговорювання запропонованих інтенцій, в результаті чого вони можуть стати переживаннями особистості. В протилежному випадку несистемна будова внутрішнього світу людини призведе до усвідомлення особистістю когнітивного дисонансу.

Так, М.М. Бахтін бачить у діалозі не засіб, а скоріше сутність свідомості. Він концентрує увагу не на діалозі для вивчення змісту певного предмету, а, передусім, на змісті для розуміння сутності самого діалогу. Тобто, метою діалогу постає не необхідність передати чи отримати певну інформацію, а потреба людини у згоді, співчутті, розумінні чи нерозумінні, запереченні чи схваленні та ін. Потік свідомості (як, до речі, і сама діяльність), тим самим, рухається та існує в режимі функціонування внутрішнього діалогу. Отже, діалог – це, передусім, потреба людини у діалогічній взаємодії, схваленні, розумінні та прийнятті своєї особистості партнером по спілкуванню [28; 30].

Діалогічний підхід передбачає багатоваріантність, плюралістичність, діалогічність самого нормативного масиву знань, до якого варто прилучати учнів. Г.О. Балл та А.Г. Волинець наголошують на важливості донесення різних “голосів”, які сперечаються між собою не тільки у свідомості вчителя, а, і це є найголовнішим, в культурі, у мистецтві, філософії, науці тощо. “Саме в урахуванні багатоваріантності та принципової діалогічності вираженого цими голосами змісту полягає шлях до розв’язання суперечності між прилученням учнів до надбань культури і наданням кожному з них простору для саморозкриття” [23, с.25].

Виходячи з принципів діалого-культурологічного підходу в освіті, Г.О. Балл створює модель діалогу, що орієнтується на прилучення його учасників до наукової культури. Навчальний діалог буде продуктивним тільки тоді, коли він наближає кожного його учасника до осягнення істини, а

результати дискусії залишаються відкритими. Г.О. Балл вважає, що “зовсім не обов’язково (а у процесі обговорення досить глибоких проблем – неможливо) досягти згоди з усіх питань, котрі обговорювались під час діалогу. Йдеться про згоду щодо підсумку діалогу – підсумку, який має бути явно сформульований” [22, с.104]. Виходячи з даного положення, Г.О. Балл виділяє три типові варіанти погодженого підсумку діалогу:

1) підсумок діалогу збігається з думкою когось одного з його учасників;
2) підсумок діалогу формулюється “шляхом синтезу компонентів, кожен з яких бере початок у думці когось із учасників діалогу”;
3) підсумок, сформований на метарівні.

В даному разі парадигмі діалогу буде відповідати “схематизм драматичного твору” [22, с.107].

Спираючись на дану концепцію Г.О. Балла щодо типових варіантів погодженого підсумку діалогу, Н.О. Михальчук визначає такі види діалогізму:

1. Субординативний діалогізм, який передбачає урахування особистістю суб’єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб’єкт літературного твору, тобто його позицій, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб’єктно-орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто веде до підпорядкування іншій особистості, погодження з її судженнями тощо.
2. Координативний діалогізм, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємообумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб’єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, обумовлює також

толерантне ставлення до думок співрозмовника (навіть якщо тим співрозмовником є автор твору, який виступає у ролі “двійника” або “опонента” (за М.М. Бахтіним)), але обов’язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. Особистісно-рефлексивний діалогізм є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб’єктність в даному разі виступає як детермінанта розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення до своєї точки зору та думок, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Всі інші підструктури діалогізму – асоціативна, імажинативна, експресивна – тією чи іншою мірою можуть відноситися до систем координативного, субординативного та особистісно-рефлексивного діалогізму [161].

Прояв діалогічності мислення особистості здійснюється і в процесі читання текстів художньої літератури, а не лише під час діалогічної взаємодії партнерів по спілкуванню. Тому на даному аспекті проблеми та її аналізі слід зупинитися більш детально.

Розуміння художнього твору починається з певного контакту з ним як з явищем, що вміщує дискурсивні характеристики. На даному етапі особливого значення набуває сенсорна чутливість реципієнта, що визначає зміст первинного образу, який виникає в свідомості реципієнта. Первинний образ являє собою синкретичну цілісність, що в свідомості суб’єкта виконує функцію “генералізованого пізнання елементів ситуації” [169], які слід проаналізувати та зрозуміти. Ступінь адекватності та глибини розуміння

образного змісту твору базується на даному етапі на здібностях реципієнта до виконання образного узагальнення, що, в свою чергу, спирається на досвід художньої діяльності людини, її контакти з літературними творами.

Цей досвід має велике значення у визначенні змісту мислення на описаному етапі. Значення асоціацій з точки зору розвитку мислення в педагогічній психології визначається тим, що через них нібито висвітлюються ціннісні орієнтації, смисли, установки особистості [34; 41; 50]. Асоціації опосередковують зв'язок художнього образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвіднесення з різними явищами. Вони спрямовують подальший пошук, наближуючи реципієнта до образного змісту літературного твору чи, навпаки, відштовхуючи від нього. Характер асоціацій, що виникають в процесі сприйняття твору, може свідчити про ступінь адекватності суб'єктивного образу художньому образу твору, тобто про сам хід мисленнєвого процесу, тому що рух асоціативних образів спрямовується зв'язками, які встановлюються суб'єктом читацької діяльності в процесі пізнання [10; 15; 46].

Асоціації також сприяють розумінню читачем образів літературного твору, тобто відбувається об'єднання образних та раціональних компонентів в єдиному мисленнєвому потоці, тому що "образ утворюється" шляхом "прирощення" асоціативних уявлень та знань про певний предмет [176; 181; 219; 220].

Так, в процесі мислення асоціації виконують роль зв'язуючого компоненту між первинним образом (образом сприймання) та наступними етапами його осмислення, виступаючи нібито перехідною ланкою від інтуїтивного ступеня осмислення образного змісту твору до раціонального [55; 56; 65; 75]. Слід відмітити, що вже первинний образ, хоча він і звернений до чуттєвого ступеня пізнання, але формується завдяки контролюючої діяльності інтелекту, тоді як його зміст вміщує не лише перцептивні дані. Вторинний образ, що формується на наступному етапі осмислення образного змісту художнього твору, є результатом аналізу початкових образних

уявлень. Він формується вже завдяки провідній ролі мисленнєвих програм [115; 119; 120]. В зв'язку з існуванням різних шляхів розуміння художнього образу можна говорити про дві стадії даного етапу. Перша пов'язана з виявленням в образному змісті процесу утворення "близьких значень". В даному випадку мислення спирається на уявлення, що виникають як відображення найбільш експресивної сторони літературного твору, і спрямовані на встановлення значення окремих його елементів. Інтуїтивні елементи постають в даному випадку як необхідні компоненти мисленнєвого процесу. Тому даний аспект раціонально-логічного усвідомлення образного змісту твору можна назвати рецептивним, який орієнтується на чуттєву сторону літературного твору [46; 85; 57].

Другий рівень функціонування раціонально-логічного мислення (друга стадія) пов'язаний з виявленням в змісті літературного твору "подальших значень" [52], що представлені широким культурно-історичним контекстом. Даний етап є процесом багатостороннього аналізу, поглибленого розуміння образного змісту твору, рухом його у бік все більшої узагальненості, більшої діалогічності, в сторону інтеграції особистісного досвіду не лише інтуїтивної, але й інтелектуальної діяльності [48; 65; 66; 120].

Дані стадії функціонування мислення на другому етапі сприйняття літературного твору можна вважати взаємопроникаючими, взаємодіючими одна з одною. Вторинний образ, що формується, репрезентує новий рівень цілісності, усвідомленості відображення художньо-образного змісту твору. Виходячи з філософського розуміння єдності процесу пізнання (з точки зору якого першочергової значущості набуває питання про те, яке місце займає той чи інший вид мислення в діяльності і яку функцію щодо неї він виконує – з одного боку [119]; специфіки літературних творів та урахування того, що усвідомлення змісту неможливе без особистісного до них ставлення – з іншого [119]), не можна не звернути увагу на проблему впливу образу на особистість. Це узгоджується з підходом до проблеми образу в психології, сутність якого в тому, що "один образ (предмета чи явища) сам по собі не

може орієнтувати рух чи дію. Орієнтує не образ, а внесок даного образу в картину світу" [119].

Так, можна говорити про наступний – третій етап в осмисленні художнього твору, який характеризується включенням образу в контекст життя суб'єкта сприйняття, наявну в його свідомості особистісну картину світу. На даному етапі повною мірою функціонують саме діалогічні якості пізнавальної діяльності особистості [90].

Загалом у процесі художнього пізнання мисленню належить роль координаційного фактора, що об'єднує в єдиному пізнавальному акті процеси уяви, пам'яті, сприйняття, емоційності. Але мисленнєві процеси в художньому пізнанні не можуть бути описані тільки в категоріях інтелектуального. Розуміння літературного твору виявляє проблему особистісної зумовленості мислення людини, що постає в двох аспектах – як проблема специфіки змістів художніх творів – з однієї сторони, і як проблема організації мисленнєвого процесу – з іншої. Змістова специфіка літературних творів визначається концентрацією останніх на проблемах особистості, поданих через призму особистісного за своїм характером ставлення до них автора твору [34; 42; 52; 115].

Смисл художнього твору, який необхідно зрозуміти, тлумачать по-різному. І.М. Хладеніус вважає розуміння процесом відродження відображеної в тексті реальності, В.Ф. Асмус та Ф. Шлейермахер аналізують розуміння як реконструкцію духовного світу автора [15; 225]. В. Дільтей вважає, що розуміння є психологічною реконструкцією духовного світу особистості, а предметом розуміння може бути і сама мова твору [72].

Суттєвою рисою розуміння є його активно-діалогічний характер (за М.М. Бахтіним). Побудова контакту з літературним твором у вигляді діалогу автора і реципієнта є засобом до більш глибокого висвітлення образного змісту твору. Так, звернення до герменевтики дозволяє виявити такий важливий аспект діалогічності мислення, як його зумовленість комунікативною позицією реципієнта. Здатність людини до комунікації як в

ситуації художнього спілкування, так і реальної, є особливо важливим моментом у випадку сприйняття літературного твору. Це зумовлено тим, що образна насиченість літературного мовлення бере свій початок від мовленнєвої інтонації, а експресивні засоби літературного мовлення відображують характерні особливості комунікативної ситуації: число учасників комунікації та характер їхнього спілкування, просторові та контекстуальні (соціально-історичні) умови комунікації тощо [28].

Отже, діалогічна взаємодія читача з текстом передбачає використання суб'єкт-суб'єктної схеми розуміння. Я.Ф. Андрєєва наголошує, що "читач приєднує до свого предметно-експресивного світогляду те, що осмислюється ним при читанні, між читачем і тим, що стає предметом роздумів" [12, с.231]. І тоді, як і у випадку діалогічної взаємодії партнерів по спілкуванню в реально організованому комунікативному процесі встановлюються складні взаємовідносини погодження – непогодження, схвалення – несхвалення, прийняття – неприйняття. Ці взаємовідносини збагачують одне одного новими моментами. Читач стає активним співавтором, завершуючи роботу автора та доповнюючи її новими смислами.

Діалогічну взаємодію з текстом великою мірою забезпечують характеристики останнього, вважає Н.В. Чепелєва. Це – наступні характеристики:

1) персоніфікованість тексту, що передбачає антропоцентричність автора, його присутність у власному творінні;

2) наявність у тексті різних поглядів, точок зору, позицій на окреслені проблеми;

3) адресованість тексту читачу;

4) включення шпарин-лакун, які провокують читача до заповнення прогалин у тексті і, тим самим, – до діалогічної взаємодії з прочитаним матеріалом [220, с.14].

Орієнтуючись на ідеї діалогічної взаємодії читача з літературним твором, Н.О. Михальчук виокремлює психологічні механізми його розуміння:

Механізм емпатії:

- характер самостійно обраних для психологічного аналізу творів художньої літератури (романтичні, реалістичні, філософські);
- розпізнавання психічних станів людей, зображених у творах мистецтва;
- визначення емоційних станів персонажів літературного твору, партнерів по спілкуванню, конгруентність поведінки у нестандартно-стимулюючих ситуаціях чи ситуаціях когнітивного дисонансу;
- співпереживання героям літературного твору, тобто переживання суб'єктом тих самих емоцій і почуттів, що й інша людина;
- співчуття героям літературного твору, засноване на мисленнєвих процесах (порівнянні, аналогії та ін.);
- прояв здатності зрозуміти, прийняти думку і роль іншої людини (у тому числі автора та героя твору), передбачати афективну поведінку героя літературного твору в конкретній ситуації, описаній автором.

Механізм аперцепції:

- залежність сприймання школярем подій, які розгортаються в літературному творі, предметів і явищ, в ньому описаних, від попереднього досвіду учня, змісту і спрямованості психічної діяльності та особистісних якостей;
- вплив життєвого досвіду індивіда на формування гіпотез щодо прочитаного літературного твору.

Механізм децентрації:

- утримування в свідомості суб'єкта двох суперечливих ідей одночасно і при цьому збереження можливості діяти при аналізі художніх творів, створенні власних оповідань, розв'язанні ситуацій;
- подолання особистісних егоцентричних проявів; толерантне, неупереджене ставлення до думок і висловлювань партнерів по

спілкуванню; перетворення смислу образів, понять, уявлень з урахуванням власної емоційно-когнітивної позиції, точок зору, вчинків, образу життя інших; зміна поглядів і позицій учня у разі зіставлення власної точки зору з уявленнями і позиціями інших людей;

- проведення паритетних діалогів: внутрішнього (уміння апелювати до власної точки зору) і зовнішнього (в літературних творах, в процесі розв'язання проблемних творчих завдань та ситуацій, під час їх обговорення в бесідах, дискусіях, діалогах), наявність психологічної готовності до співдії.

Механізм рефлексії:

- підпорядкування своєї точки зору думці іншої особистості залежно від вимог моралі, суспільства, культури тощо;
- рівноцінність позицій усіх суб'єктів спілкування, розуміння наявності багатьох думок інших людей, їх прийняття та глибоке обґрунтування;
- візуалізація внутрішніх образів уяви, що є результатом внутрішнього мовлення особистості;
- здійснення взаємозв'язку елементів літературного твору у конструктивну систему; обґрунтування власного ставлення до певної ситуації, її учасників, виявлення особистісних і ситуативних детермінант поведінки суб'єктів ситуації (у тому числі, якщо цими суб'єктами є автор та герої літературного твору).

Механізм проекції:

- зумовленість сприймання школярем подій та сюжету літературного твору, героїв та автора твору власними потребами, цінностями та особистісними якостями;
- приписування учнями наявних у них усвідомлених (та неусвідомлених) думок, переживань і мотивів іншим людям (у тому числі – героям літературного твору та його автору);

- приписування прийнятних для учня переживань героям чи автору літературного твору та відображення цих переживань у власній свідомості як зовнішнє сприймання навколишньої дійсності;
- приписування школярем власних усвідомлюваних мотивів поведінки, переживань і властивостей, якостей особистості героям чи автору літературного твору;
- пристосування сприймання предметів і явищ, про які йдеться в літературному творі, до власних потреб та інтересів;
- перенесення діалогічних значень однієї культурної спільноти на значення інших спільнот, що спонукає особистість до постановки себе на позицію інших, проведення внутрішнього діалогічного спілкування зі своїм другим "Я", що активізує роботу мислення людини, діалогічних якостей його пізнавальної діяльності.

Механізм антиципації:

- передчуття розвитку можливих емоційних станів героїв літературного твору, характеру їх стосунків, розвитку подій чи то у незавершеному, чи навіть у завершеному літературному творі;
- прогнозування розвитку наслідків прийнятих рішень щодо подій, описаних в літературному творі;
- виникнення імажитивного процесу, пов'язаного з уявою (фантазією) особистості, сутність якого полягає у створенні у свідомості людини образів предметів, суб'єктів і явищ, які вона безпосередньо не сприймала, читаючи літературний твір.

Механізм ейдетизму:

- здатність учнів до запам'ятовування, збереження і відтворення надзвичайно яскравих і деталізованих образів, предметів, явищ і сцен літературного твору після припинення їх сприймання в процесі читання;
- здатність школярів до емоційної насиченості повідомлення після діалогічного "проговорення" його фактичного змісту.

Механізм ідентифікації:

- неусвідомлене чи усвідомлене ситуативне уподібнення себе значущому герою літературного твору як зразку на основі сильного емоційного зв’язку з ним;
- прийняття поглядів, цілей і цінностей автора чи героїв літературного твору та усвідомлення себе учасником подій, які відбуваються;
- постановка школярем себе на місце героя літературного твору з метою розуміння причин його поведінки;
- ототожнення себе з персонажами художнього твору, завдяки чому відбувається розуміння поведінки героїв всього задуму твору та його емоційне переживання.

Механізм фасилітації:

- перетворення потенційної ситуації розуміння літературного твору у актуальну як для себе, так і для інших, здійснення впливів, спрямованих на активізацію мисленнєвої діяльності з метою розуміння твору, створення творчої, психологічно комфортної атмосфери для партнерів по спілкуванню;
- сприяння позитивному розв’язанню конфліктної ситуації чи ситуації когнітивного дисонансу, творчої проблеми чи задачі, які виникають в процесі читання літературних творів;
- здійснення допомоги (поштовху) у діях, які сприяють розумінню літературних творів, не принижуючи гідності того, кому надається допомога або стимулюється його діяльність;
- підвищення продуктивності діяльності школярів під впливом присутності інших учасників навчальної взаємодії або актуалізація у свідомості учня образу героя літературного твору з метою його адекватного розуміння.

Механізм інтроекції:

- розуміння та аналіз почуттів, поглядів, переконань, оцінок, норм, зразків поведінки героїв літературних творів, які, вступаючи в

суперечність з життєвим досвідом учня, не асимілюються його особистістю;

- порівняння та співставлення старшокласником своїх власних переконань й поглядів із набутими під час читання літературного твору інтроектами, здатність до критичного переосмислення й перших, й других.

Механізм конфлуенції:

- здатність до глибокого входження в контекст літературного твору, яка характеризується зникненням меж між “Я” і твором, що, однак, дещо заважає учневі відмежувати свої думки, почуття або погляди від авторських;
- здатність до проведення внутрішніх діалогів з героями та автором літературного твору на полі- або квазісуб’єктному рівнях, що сприяє ототожненню своїх думок та переконань з крос-культурними ідеями та принципами [161, с.335–339].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що здатність до діалогічної взаємодії залежить від індивідуальних характеристик індивіда, від особливостей його становлення та розвитку, від сформованості моральних, естетичних, філософських знань, умінь, навичок, від місця, яке він займає у суспільному середовищі, від його особистісного, ціннісного ставлення як до самого себе, так і до інших людей, що виявляється у його поведінці, становить його культуру. Крім загальної культури у міжособистісному спілкуванні великого значення набуває і психологічна культура, яка передбачає здатність індивіда до суб’єкт-суб’єктної взаємодії, здатність будувати свої стосунки з іншими на основі паритетних відносин “Я – Ти”, його уміння поставити себе на місце іншого, уміння співпереживати тощо.

Ефективна діалогічна взаємодія суб’єктів педагогічної комунікації має стимулювати розвиток мислення партнерів по спілкуванню. Адже здатність до діалогічної взаємодії К.О. Абульханова-Славська вважає складовою

соціального мислення, інтелектуальною особливістю особистості. Вчена вказує на обов'язкову наявність процедури категоризації під час здійснення діалогічної взаємодії, що призводить до вирівнювання позиції "Ми" за рахунок протиставлення позиції "Вони" [2].

Таким чином, узагальнюючи ідеї стосовно сутності діалогічної взаємодії, їх видів та особливостей перебігу у навчальному процесі спробуємо змоделювати розвиток мислення підлітків під час діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури.

Виходячи із розуміння моделі як ідеальної конструкції, яка розширює знання про змодельований об'єкт чи процес, та може слугувати опорою для подальшого глибшого дослідження, використаємо вид концептуальної моделі. У нашому дослідженні було використано власне концептуальну модель з огляду на такі причини, по-перше, запропонована модель ґрунтується на основних узагальненнях, здійснених упродовж теоретичного аналізу літератури з проблеми мислення та діалогічної взаємодії учнів, а, по-друге, ця модель слугує провідною опорою для планування подальшого експериментально-діагностичного дослідження проблеми.

Таким чином, ***діалогічну взаємодію підлітків на уроках зарубіжної літератури*** на уроках зарубіжної літератури між собою, з учителем, з героями літературного твору або його автором та іншими культурними постатями ми розглядаємо як перманентний процес, що супроводжує пізнавальну діяльність школярів: від реконструкції безпосередньо даного, початкового предметно-змістового та смислового контекстів до виникнення нових контекстів на основі новонароджених смислів. Результати пізнавальної діяльності у цьому разі включатимуться в широку мережу контекстів, змінюючи їх кожен раз і породжуючи у результаті плину процесів розуміння та подальшої інтерпретації дійсності нові. Діалогічна взаємодія є механізмом інтерпретації, аналізу, тлумачення та розуміння мовленнєвих висловлювань партнерів по взаємодії, літературних творів чи навчальних текстів, тобто механізмом утворення смислів.

Результати пізнавальної діяльності у цьому разі включатимуться в широку мережу контекстів, змінюючи їх кожен раз і породжуючи нові у результаті плину процесів розуміння та подальшої інтерпретації дійсності: діалогічна взаємодія слугуватиме механізмом інтерпретації, аналізу, тлумачення та розуміння мовленнєвих висловлювань партнерів по взаємодії, літературних творів чи навчальних текстів, тобто механізмом утворення смислів та знаходження істини в детермінації розвитку мислення підлітків.

Отже, спираючись на теоретичний аналіз наукової літератури, зокрема, орієнтуючись на концептуальні підходи до розбудови діалогічних процедур у психології В.О. Мєдінцева [155], а також враховуючи виокремлені Н.О. Михальчук принципи організації дискусії на уроках зарубіжної літератури в 5–9 класах (а саме: принцип гуманних відносин між вчителями та школярами; принцип співробітництва та стимулювання суб'єктності учня; принцип індивідуального підходу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей учнів; принцип постійного оновлення; принцип діалогічності мислення й діяльності; принцип проблемності [158, с.66]), нами були визначені та обґрунтовані додаткові принципи діалогічної організації навчальної діяльності підлітків, які, за нашим припущенням, найбільшою мірою фасилітуватимуть розвиток мислення школярів. Розглянемо їх більш докладно.

1. ***Принцип інтеракціонізму*** передбачає, що підліток має здійснювати інтеракції не лише з іншими людьми, а й з письмовими текстами, тобто з когнітивними артефактами.

2. ***Принцип трансіндивідуального дискурсу.*** Дискурс та контекст твору розглядаються як взаємозалежні та доповнювальні щодо один одного речі. Читаючи літературний твір або будь-який текст, людина здійснює діалог із соціокультурними традиціями, припускаючи при цьому можливість аналізувати діалогічні відносини і в межах одного тексту, і між текстами чи їхніми авторами, або між культурними постатями, які експліцитно або імпліцитно представлені в тому чи іншому творі.

3. ***Принцип комунікативної акомодації.*** Значення дискурсів і текстів формуються та трансформуються під час утворення смислів, що є частиною безпосередньо діалогічної взаємодії підлітків. При цьому діалогічна взаємодія учнів із текстами та одне з одним передбачає існування семіотичної системи, яка орієнтується на певні соціальні уявлення.

4. ***Принцип культурологічної зорієнтованості.*** Культурологічно-зорієнтоване навчання створює неабиякі умови для засвоєння школярами культурних реалій через тексти художньої літератури. Адже саме літературні твори моделюють певну культурну ситуацію, яка допомагає учням набути комунікативної та соціокультурної компетентності. Культурологічно зорієнтоване навчання сприяє розвиткові у школярів творчого, культуро-зорієнтованого мислення у ході навчальної діяльності. Таке навчання створює нові підходи до розвитку особистості, враховує культурологічну зумовленість свідомості школяра, суб'єктне самовизначення, діалогічність і творче начало.

5. ***Принцип створення рефлексивного середовища.*** Даний принцип передбачає застосування вчителем у навчальній діяльності підлітків методів активного навчання (таких, як: рольова та ділова гра, дискусія, бесіда, евристична бесіда, полілог, рефлексогра), які забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних задач та проблемних завдань в умовах навчально-виховного процесу, в тому числі і в умовах когнітивного дисонансу.

Отже, до основних теоретичних узагальнень, які слугують ґрунтом для конструювання концептуальної моделі розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури (див. рис. 1.1), належать такі аспекти дослідження:

- тлумачення діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури з трьох позицій: як взаємодія в діадах: "учень-учень", "учень-вчитель", "учень-художній твір";

- визначення трьох ***видів діалогічної взаємодії*** (координативної, субординативної, особистісно-рефлексивної), які ґрунтуються на здійсненні ***специфічних функцій*** (комунікативній, реактивно-ініціативній, особистісно-рефлексивній), провідних ***діадах інтеракції***, ***видах діалогу*** (обмін репліками, міжособистісна взаємодія, діалогічність мислення, внутрішній діалог особистості), ***аспектах спілкування*** (інформаційно-комунікативному,

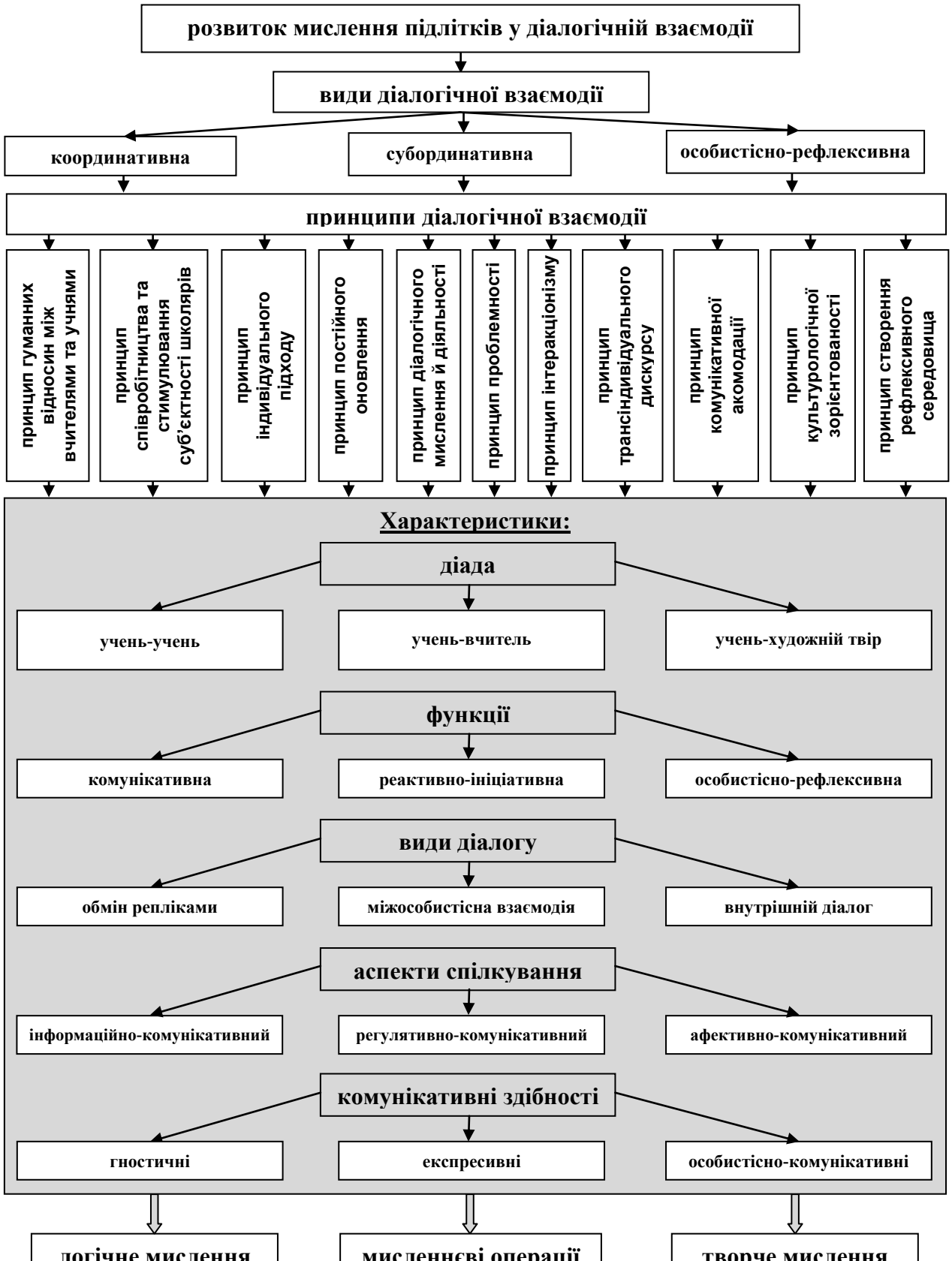


Рис. 1.1. Концептуальна модель розвитку мислення підлітків під час діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури

регулятивно-комунікативному, афективно-комунікативному), ***принципах діалогічної взаємоодії*** на уроках (принципі гуманних відносин між вчителями та учнями, принципі співробітництва та стимулювання суб'єктності школярів, принципі індивідуального підходу, принципі постійного оновлення, принципі діалогічності мислення й діяльності, принципі проблемності, принципі інтеракціонізму, принципі трансіндивідуального дискурсу, принципі комунікативної акомодації, принципі культурологічної зорієнтованості, принципі створення рефлексивного середовища), ***видах комунікативних здібностей*** учнів (гностичних, експресивних, особистісно-комунікативних) та їх ***мисленнєвих операціях*** (синтезу, аналізу, узагальненні, порівнянні, абстрагуванні, конкретизації);

- вивчення впливу видів та принципів діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури на розвиток мислення підлітків за умов використання вчителем відповідного психолого-педагогічного забезпечення. Останнє, на нашу думку, задаватиметься умовами рефлексивного середовища.

Аналіз наукових джерел з проблеми дисертаційного дослідження показав, що спеціальних цілісних досліджень проблеми впливу діалогічної взаємодії школярів підліткового віку між собою, з учителем, з героями літературного твору або його автором та іншими культурними постатями на розвиток мислення підлітків у психологічній літературі недостатньо. Існують лише окремі думки науковців, які обґрунтовують дану проблему на теоретичному рівні, та яка не підкріплена спеціальними емпіричними дослідженнями. Тому вважаємо за доцільне спеціально зайнятися цією проблемою та дослідити її глибоко й фундаментально під час проведення

експериментального навчання підлітків на уроках зарубіжної літератури, результати якого опишемо в наступному розділі нашої роботи.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертації здійснено аналіз наукової літератури з проблем, дотичних до дисертаційного дослідження, та зроблено наступні висновки:

1. Встановлено методологічні підходи до дослідження мислення у науковій літературі: системний, діяльнісний, когнітивний. У вітчизняній психології мислення здебільшого розглядається через діяльність, відтак, виокремлюються змістовий і процесуальний бік мислення. У змістовому аспекті розрізняються різні види мислення: наочно-дійове, наочно-образне, поняттєво-логічне, а процесуальна сторона мислення представлена розумовими операціями і діями. Найбільш поширеною класифікацією мислення у науковій літературі є логічне мислення, представлене вербальним і невербальним мисленням, та творче мислення, що ґрунтується на оригінальності, гнучкості та творчій уяві. Функціонування мисленнєвого процесу забезпечується взаємозв’язком знань, які утворюють змістову (предметну сторону) мислення, та розумовими здібностями. Виявлено основні етапи мисленнєвого процесу особистості: 1) зіткнення особистості з проблемою; 2) окреслення зони локалізації проблеми; 3) прогнозування можливого розв’язання; 4) раціональне перетворення однієї ідеї у форму логічного міркування щодо основної проблеми; 5) верифікація отриманого розв’язання проблеми.

2. Запропоновано визначення діалогічної взаємодії підлітків на уроках зарубіжної літератури. Діалогічну взаємодію підлітків на уроках зарубіжної

літератури між собою, з учителем, з героями літературного твору або його автором та іншими культурними постатями ми розглядаємо як перманентний процес, що супроводжує пізнавальну діяльність школярів: від реконструкції безпосередньо даного, початкового предметно-змістового та смислового контекстів до виникнення нових контекстів на основі новонароджених смислів. Результати пізнавальної діяльності у цьому разі включатимуться в широку мережу контекстів, змінюючи їх кожен раз і породжуючи у результаті плину процесів розуміння та подальшої інтерпретації дійсності нові. Діалогічна взаємодія є механізмом інтерпретації, аналізу, тлумачення та розуміння мовленнєвих висловлювань партнерів по взаємодії, літературних творів чи навчальних текстів, тобто механізмом утворення смислів.

3. Сконструйовано концептуальну модель розвитку мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури під час діалогічної взаємодії. Психологічними чинниками такого розвитку слугує відповідне психолого-педагогічне забезпечення, основою якого є інтеракціонізм, трансіндивідуальний дискурс, комунікативна акомодація, культурологічна зорієнтованість, рефлексивність середовища, які забезпечують три основні види діалогічної взаємодії підлітків на уроках зарубіжної літератури: координативну, субординативну та особистісно-рефлексивну діалогічну взаємодію. Кожен із видів цієї взаємодії передбачає специфічні функції, види діалогу учасників комунікації, комунікативні здібності останніх, аспекти спілкування, які в сукупності сприяють розвиткові логічного (вербального і невербального) та творчого мислення (гнучкість і оригінальність мислення, продуктивна уява) підлітків.

Обґрунтувавши фундаментальні теоретичні положення, на яких ми базуємо наше дослідження, перейдемо до опису результатів експериментальної роботи.

Основні результати першого розділу відображено в таких публікаціях:

Статті, надруковані у виданнях, що затверджені як фахові у галузі психології

1. Мазяр В.М. Розвивальний характер діалогічної взаємодії на уроках у сучасній школі / В.М. Мазяр // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. В.О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 12 , Вип. 8. – С. 141–150.
2. Мазяр В.М. Розвиток мислення підлітків у пізнавальній діяльності / В.М. Мазяр // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка". – Острог : Вид-во Національного ун-ту "Острозька академія", 2007. – Вип. 9. – С. 300–309.
3. Мазяр В.М. Розвиток мислення школярів в творчій діяльності на уроках світової літератури / В.М. Мазяр // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України "Проблеми загальної та педагогічної психології" / за ред. С.Д. Максименка. – К. : Логос, 2007. – Т. 7, Вип. 10. – С. 220–228.

Публікації в інших виданнях

4. Мазяр В.М. Особливості розвитку мислення підлітків в пізнавальній діяльності / В.М. Мазяр // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ["Інформаційні технології в професійній діяльності"], (Рівне, 20 – 24 травня 2008 р.). – Рівне : Вид-во РДГУ, 2008. – Вип. 38. – С. 291–295.
5. Мазяр В.М. Особливості розвитку мислення школярів на уроках світової літератури / В.М. Мазяр // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ["Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив"], (Рівне, 19 – 20 квітня 2007 р.). – Рівне : Вид-во РДГУ, 2007. – Вип. 37. – С. 113–116.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

2.1. Організація та результати констатувального дослідження

Констатувальне дослідження проводилось нами протягом 2004–2006 років . в 5–8 класах середніх шкіл м. Рівного. Дослідженням було охоплено 255 підлітків, серед яких – 149 учнів експериментальних та контрольних груп (ЗОШ № 5, 15), 106 підлітків із ЗОШ № 1, 13, 19, 22, 25, “Центр Надії”. В експерименті також взяли участь 38 учителів та 10 психологів зазначених шкіл.

Експериментальні класи:

- Е1 – 38 підлітків 5-А класу ЗНЗ №5 м. Рівного;
- Е2 – 36 підлітків 6-В класу ЗНЗ №15 м. Рівного.

Контрольні класи:

- К1 – 37 підлітків 5-Б класу ЗНЗ №5 м. Рівного;
- К2 – 38 підлітків 6-Б класу ЗНЗ №15 м. Рівного.

З огляду на те, що в дисертації йдеться мова про учнів підліткового віку, вважається за доцільне проаналізувати рівень розвитку та динаміку логічних й творчих компонентів мислення, мисленнєвих операцій школярів, а також виявити загальний показник вербального та невербального мислення підлітків. Така організація констатувального дослідження дозволить нам зробити статистично значущий висновок про розвиток мислення підлітків поза умов спеціального організованого навчання в середній школі. Найбільш прийнятним тестом, розрахованим на контингент випробовуваних підліткового віку, є тест структури інтелекту Р. Амтхауера, і саме його ми використали в дисертаційному дослідженні. Також було враховано те, що

цей тест побудований на нейтральному матеріалі, хоча він і використовує дані з різних предметних галузей, які часто зустрічаються в життєвій, а не навчальній діяльності школярів. Цей тест є груповою методикою, що дозволяє проводити дослідження в стислі терміни з великою кількістю випробовуваних, і це виключає часовий чинник, що впливає на можливість отримання деяких знань одними учнями, коли інші вже були протестовані.

Тест складається з 9 субтестів, вісім з яких вивчають різні сторони мислення, а 9-й субтест спрямований на вивчення пам'яті. У нашому дослідженні ми використовували перші вісім субтестів, де:

1 субтест – спрямований на вивчення загальної обізнаності – логічний відбір – досліджується "відчуття мовлення" за Р. Амтхауером. Випробовуваний має завершити речення, вибравши найбільш доцільне слово зі списку.

2 субтест – на вивчення вміння визначати загальну ознаку – досліджується здатність до понятійної абстракції. Учням пропонуються п'ять слів, з яких випробовуваний повинен виокремити одне, таке, що не має смислового зв'язку з іншими.

3 субтест – на вивчення вміння встановлювати аналогії – тестуються комбінаторні здібності. Школярам пропонуються три слова, між першим і другим є смисловий зв'язок. Випробовуваний має підібрати до третього слова четверте, яке знаходилося б з останнім в аналогічному зв'язку.

4 субтест – на вивчення вміння класифікувати – оцінюється здатність до формулювання суджень. Випробовуваний повинен позначити два слова загальним поняттям.

5 субтест – на вивчення рівня розвитку арифметичного мислення. Випробовуваний повинен розв'язати 20 арифметичних задач.

6 субтест – на вивчення вміння встановлювати послідовну закономірність – тестується індуктивне мислення. Слід встановити закономірність числового ряду, продовжити його.

7 субтест – вибір фігур – досліджується просторове мислення. Учневі пропонуються розділені на частини фігури. Слід обрати фігуру, відповідну розділеній.

8 субтест – на вивчення вміння мисленнєво оперувати об'ємними тілами в просторі. Школярам пропонується малюнок куба в змінених ракурсах. Потрібно на запропонованих малюнках обрати куб, відповідний даному. Для кожного субтесту пропонується певний час його виконання.

Тест має дві еквівалентні форми А і Б, які ми й використовували в своєму дослідженні.

Аналізуючи результати дослідження за цим тестом, ми виокремили 11 показників, де 8 перших – це бали за окремими субтестами; 9 показник – це сума балів за першими чотирма субтестами, що характеризує рівень розвитку вербального мислення; 10 показник – це сума балів за 5 – 8 субтестами, що характеризує рівень розвитку невербального мислення; 11 показник – це загальний бал за всіма субтестами, що характеризує загальний рівень розумового розвитку випробовуваного.

Тести, призначені для діагностики вербального мислення, орієнтовані на вивчення знакового матеріалу (слів, суджень, текстів і т.ін.), що утворює психологічний зміст поняття вербального мислення. Субтести, спрямовані на вивчення невербальних компонентів мислення, тобто тих, що відображають вміння суб'єкта оперувати з реальними предметами, візуальними об'єктами, жестами і т.ін., вивчають комбінаторне та просторове мислення. Невербальне логічне мислення вивчалося в багатьох дослідженнях [63; 115]. Л.Л. Гурова позначає даний вид мислення терміном "образна логіка", розуміючи під ним "не логіку розв'язання задач в її об'єктивному значенні, а суб'єктивну логічну структуру, особливу форму мислення" [63]. Характеризуючи образне та вербальне мислення, Л.Л. Гурова зазначає, що одна і та ж сама наочна схема презентації умов задачі може використовуватися і як її аналітична модель, і як модель, що функціонує за принципом образної логіки. За цим же принципом словесна модель ситуації може відповідати власне логічним її

ознакам і, разом з тим, може функціонувати у вигляді семантичного поля, що фіксує реальну взаємодію об’єктів, їх ознак та зв’язків [63].

Отже, в дослідженні вивчаються наступні компоненти логічного мислення:

- уміння логічно підбирати матеріал;
- уміння класифікувати;
- уміння встановлювати аналогії;
- уміння узагальнювати;
- уміння швидко розв’язувати арифметичні задачі;
- уміння встановлювати послідовну закономірність;
- уміння комбінувати;
- уміння оперувати об’ємними тілами в просторі.

Також обчислюється загальний показник логічного вербального та невербального мислення й показник загального рівня розвитку логічного мислення.

З метою визначення системи методів, спрямованих на вивчення творчого мислення, ми також проаналізували дослідження [34; 46; 55; 56; 75], в яких для розв’язання пропонуються творчі завдання з метою виявлення здатності школярів використовувати різні розумові прийоми. Також ми враховували й те, що адекватним методом дослідження творчих компонентів мислення в психологічній літературі вважається метод використання завдань на порівняння та класифікацію неоднорідних предметів [145; 146; 160]. Підґрунтям для актуалізації вибору школярем тих чи інших ознак властивостей виявляється особистісний досвід людини. У роботах Торренса [213] та Гілфорда [244] використовуються завдання, спрямовані на перетворення предмету, а також його використання в незвичній, нетрадиційній ситуації.

Ґрунтуючись на виявлених в теоретичній частині роботи особливостях творчого мислення людини та орієнтуючись на методи, які

використовуються для їх вивчення, такі, як пошук проблем [6], порівняння [191; 192; 195 і ін.], множинність угрупування [114; 115; 196 і ін.] та ін., ми визначили комплекс методик для розв'язання поставлених в дослідженні задач. Підбираючи методики, ми виходили з можливості вивчення всіх типів мисленнєвих дій. Також ми враховували описані в науковій психологічній літературі особливості логічних та творчих компонентів мислення. Якщо перші переважно орієнтуються на задані норми, правила і шаблони, то для актуалізації творчого мислення у людини мають бути сформовані уміння відходити від заданих правил та долати шаблони, існуючі в особистісному досвіді школяра. Це, у свою чергу, вимагає розвитку в учнів таких якостей мислення, як: швидкість, гнучкість та оригінальність. Останнім часом у психологічній літературі обговорюються питання щодо обмежених можливостей застосування тестів Е. Торренса та Д. Гілфорда з метою дослідження креативності. Враховуючи, проте, необхідність вивчення більшого числа показників, які можна зіставити з показниками, які характеризують рівень розвитку логічних компонентів мислення, ми зупинилися на використанні цих тестів в різних модифікаціях з метою отримання більш достовірних даних за динамікою гнучкості, швидкості й оригінальності мислення. Таким чином, ми мали можливість отримати кількісні дані, які можна використовувати у разі вивчення взаємозв'язку різних показників. Також ми враховували і той факт, що як логічне, так і творче мислення може бути вербальним і невербальним.

Нами було використано такий комплекс методик:

1. "Пошук проблеми" – тест, спрямований на вивчення рівня розвитку уяви, цілісності сприйняття та здатності до самостійної побудови сюжетно-проблемної ситуації (модифікація тестів Роршаха і ТАТ).

Опис: кожному випробовуваному роздається стандартний бланк із зображенням невизначених плям (об'єктів) і пропонується у письмовій формі описати образи, які уявляються школярами за допомогою асоціацій.

Інструкція: Подивіться на це зображення та опишіть всі ті образи, які у вас виникають. При цьому пропоноване зображення можна повертати будь-яким чином.

Час для виконання цього завдання не обмежується. Сирий бал визначається у такий спосіб: за кожен образ випробовуваний може отримати від 1 до 10 балів. Оцінка сумується за такими критеріями:

1) за "трансформацію" – впізнання та перенесення певних плям в межі окремо названого об'єкту, що має реальну аналогію. За кожне впізнання-трансформацію –1 бал;
2) за "об'єднання" плям в цілісний образ. За кожне об'єднання – 2 бали;
3) за сюжетний розвиток створеного образу – 3 бали;
4) за унікальність формулювання проблеми на основі сприйняття зображеного – 4 бали.

Бали підсумовуються в сиру оцінку. При цьому мається на увазі, що кожний попередній креативний образ імпліцитно включається в наступний, більш сюжетний. Наприклад, відповідь: "Це – наша планета в майбутньому", – оцінюється в 10 балів. Оскільки в цій відповіді є трансформація, то окремі плями малюнка об'єднаються в цілісний єдиний образ – наша планета; є сюжетний розвиток – планета з часом перетвориться; є пошук та знаходження проблеми – розвиток планети в майбутньому.

В подальшому загальний бал складався з суми балів за кожен побачений образ. Потім сирий бал переводився в трибальну оцінку.

Цей тест визначає вміння особистості образно уявляти проблему, вміння абстрагуватися від окремих об'єктів, бачити ситуацію в цілому.

2. "Легкість асоціювання" – вербальний тест на виявлення ступеня продуктивності у процесі знаходження протилежних значень. У цьому тесті пропонується певне слово, наприклад, "людина", якому слід надати якомога більше протилежних значень, записуючи критерії, на основі яких ці значення формулювалися.

Інструкція: Напишіть всі можливі слова, протилежні за значенням до слова “людина”. В кожному випадку зазначте, яким критерієм Ви керувалися.

Масових обмежень цей тест не має. Цей тест спрямований на оцінку гнучкості та оригінальності мислення особистості.

3. “Нестандартне застосування предмету”. Цей тест спрямований на виявлення рівня розвитку гнучкості мислення, вміння побачити предмет в системі нових зв’язків, уміння формулювати оригінальні рішення в проблемній ситуації.

Інструкція: Напишіть якомога більше різних незвичних, оригінальних застосувань, наприклад, кабіни автомобіля.

Час на виконання тесту не обмежується. Оцінюється гнучкість та оригінальність мислення.

4. “Множинність угруповування” – вербальний тест на продуктивну класифікацію.

Опис методики: випробовуваному пропонується список слів: стріла, бджола, риба, яхта, крокодил, шуліка, горобець, метелик, кішка, жук. Слід згрупувати ці слова, виокремивши якомога більше класів.

До початку розв’язання школярами основного завдання експериментатор пропонує приклад виконання подібного завдання, адже раніше такі завдання випробувані ще не розв’язували.

Для прикладу ми використали наступні слова: жовтий, зелений, синій, блакитний, червоний, волошковий. Дається пояснення, що ці слова слід згрупувати, виокремивши якомога більше класів. Задається питання: “Скільки об’єктів може бути в групі?” З’ясувавши, що група може вміщувати від двох і більше об’єктів, переходимо до знаходження цих груп. В якості прикладу виокремлюємо групи “кольору”, “барв веселки”, “теплих кольорів”, “відтінків синього” та інші. При цьому звертаємо увагу школярів на те, що одне і те ж саме слово може входити до різних груп.

Час виконання тесту – необмежений. Оцінюються гнучкість та оригінальність мислення.

5. “Кола” – невербальний тест з метою виявлення дивергентної продукції образно-символічної системи для визначення образної гнучкості та оригінальності мислення (модифікація тесту Торренса).

Опис методики: кожному випробуваному пропонується стандартний лист паперу з 35 колами діаметром 20 мм, які розташовані несиметрично в межах усієї площі паперу. Пропонується домалювати ці кола для отримання певного образу, а також дати йому назву.

Інструкція: Протягом 15 хв., використовуючи (або ні) кола на папері, домалювати різні предмети або образи, які уявляються на основі асоціацій. Слід намалювати якомога більше різноманітних образів без сторонньої допомоги. Якщо цих кіл не вистачає за кількістю, можна домальовувати свої.

Час виконання тесту обмежений. Оцінюється легкість виконання завдань, гнучкість та оригінальність мислення.

У контрольному дослідженні замість кіл пропонувалися трикутники.

У запропонованих тестах легкість оцінюється за кількістю адекватних відповідей, сирий бал переводиться в 3-бальну систему.

Гнучкість мислення оцінюється за кількістю переключень учня з одного класу об’єктів на інші.

Оригінальність мислення оцінюється за частотою конкретної відповіді в групі випробовуваних, а саме:

- у 4 бали оцінюються відповіді випробуваних, якщо їх пропонують більше 80% випробуваних;
- у 3 бали – від 60% до 80% досліджуваних;
- у 2 бали – від 40% до 60% випробуваних;
- у 1 бал – менше 40% досліджуваних.

Якщо оригінальних відповідей у випробуваних декілька, то знаходять суму відповідних балів.

Отже, підраховуючи оригінальність у такий спосіб, ми отримуємо деяку залежність оригінальності від гнучкості. Але поняття оригінальності є суперечливим, й достатньо часто знайдена таким чином оригінальна відповідь, за своєю суттю, є такою, що лише інколи зустрічається, але не вважається оригінальною. Тому ми використовуємо змінну, яку умовно називають функціональною залежністю гнучкості від оригінальності Г(Ор), що обчислюється у такий спосіб: кожну відповідь випробовуваного оцінюють за 9-бальною системою, спираючись на поняття кумулятивного (накопиченого) відсотка [180]. Для цього, передусім, знаходять відповідь, яка найбільш часто трапляється у школярів, а кількість випробуваних (N), що використовують конкретну відповідь, приймають за 100%. Потім обчислюють частоту кожної відповіді, що зустрічається серед всіх випробуваних. Цю частоту переводять в кумулятивний відсоток від N.

Наприклад, N=150 – це 100%

частота відповіді х дорівнює 50 – це 33,3%.

Далі кожну відповідь, виходячи з його кумулятивного відсотка, оцінюють за 9-бальною системою (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Переведення кумулятивного відсотка в бали

Кумулятивний відсоток	*9-бальна система*
0,1-4,0	9
4,1-11,0	8
11,1-23,0	7
23,1-40,0	6
40,1-60,0	5
60,1-77,0	4
77,1-89,0	3
89,1-96,0	2
96,1 - 100,0	1

Повертаючись до попереднього прикладу, отримуємо, що для відповіді х оцінка в балах дорівнюватиме 6.

Функція “гнучкість (оригінальність)” є якісною характеристикою відповідей випробуваних.

Таким чином, у дослідженні вивчаються наступні компоненти творчого мислення:

- гнучкості, гнучкості (оригінальності) та оригінальності у разі знаходження протилежних понять;
- гнучкості, гнучкості (оригінальності) та оригінальності у разі бачення предмету в системі нових зв'язків;
- гнучкості, гнучкості (оригінальності) та оригінальності у разі продуктивної класифікації;
- гнучкості, гнучкості (оригінальності) та оригінальності у разі встановлення категорії об'єктів;
- легкість розв'язання та кількість балів за формулювання проблеми.

З метою обробки експериментальних даних та оцінки достовірності застосовувалися методи математичної статистики.

Усі одержані в дослідженні дані були оброблені за допомогою процедури факторного аналізу. Для вивчення відмінностей між досліджуваними класами використовувався критерій Ст'юдента. Висновок щодо взаємозв'язку логічного та творчого мислення було зроблено на підставі обчислення коефіцієнту рангової кореляції Спірмена.

Констатувальне дослідження складалося з трьох етапів. На кожному етапі було здійснено початковий зріз та три додаткових зрізи з метою аналізу динаміки показника, який вивчався.

На першому етапі дослідження було отримано результати за логічними компонентами мислення підлітків. Ці дані дозволили нам зробити висновок про те, що вербальні та невербальні компоненти логічного мислення мають нерівномірний розвиток майже у всіх випробуваних експериментальних класів нерівномірно. Виділяються досліджувані з перевагою вербальних компонентів логічного мислення, невербальних компонентів та група учнів з їх рівномірним розвитком. Хоча як в експериментальних, так і в контрольних

класах підлітків з високим рівнем розвитку перелічених компонентів мислення досить мало (див. Додаток А, табл. А.1, табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількість підлітків з високим, середнім, та низьким рівнями розвитку логічного мислення
(в %, початковий зріз констатувального дослідження)

Показники розвитку логічного мислення	Експериментальні класи		Контрольні класи	
	Е1	Е2	К1	К2
Загальний показник вербального мислення				
- високий рівень	23,36	25,82	21,41	24,17
- середній рівень	21,16	22,04	28,56	23,08
- низький рівень	55,48	52,14	50,03	52,75
Загальний показник невербального мислення				
- високий рівень	27,73	28,71	30,16	29,02
- середній рівень	25,04	23,18	29,54	27,16
- низький рівень	47,23	48,11	40,30	43,82
Показник загального рівня розвитку логічного мислення				
- високий рівень	26,55	27,27	25,79	26,60
- середній рівень	23,11	22,61	29,05	25,12
- низький рівень	50,34	50,12	45,16	48,28

Динаміка показників як вербального, так і невербального логічного мислення підлітків в контрольних та експериментальних класах протягом проведення констатувального дослідження є нерівномірною та слабо вираженою. Різниця в середніх показниках логічного мислення всіх учнів у випадку порівняння початкового та третього зрізів є незначущою за t-

критерієм Ст'юдента (1,8 ± 0,03, при p<0,01). Значущою виявилась різниця лише за критерієм "оперування предметами в просторі" (5,2 ± 0,05, при p<0,01). (Див. Додаток А.1, рис А.1. – А.8.).

На основі проведеного кореляційного аналізу ми побудували корелограму компонентів логічного мислення підлітків на 1 % та 5 % рівнях значущості (див. Додаток А.1, рис. А.1, табл. А.1). Отже, в усіх класах виявляється досить тісний взаємозв'язок між компонентами, які вивчаються. Це можна пояснити тим, що вербальні та невербальні логічні структури мислення в молодшому підлітковому віці знаходяться на стадії становлення і не можуть розвиватися незалежно одна від одної. Тобто, для виявлення тієї чи іншої функції необхідним є достатній розвиток усіх інших функцій. Найменший зв'язок з іншими має компонент "оперування предметами в просторі", завдяки чому, напевно, ми й отримали значуще зростання результатів за цим компонентом на етапі констатувального дослідження. Отримані дані дозволяють нам припустити, що використання спеціальних психолого-педагогічних впливів вчителя на підлітків сприятиме розвиткові вербальних та невербальних компонентів логічного мислення школярів.

Проаналізуємо результати за рівнем розвитку творчих компонентів мислення підлітків експериментальних та контрольних груп, отриманих нами на другому етапі констатувального дослідження. В процесі дослідження творчого мислення були використані описані на початку даного параграфу творчі завдання, спрямовані на вивчення як вербальних, так і невербальних компонентів творчого мислення. Тому в процесі дослідження було отримано результати, що характеризують особливості розвитку різних компонентів творчого мислення.

Результати дослідження творчого мислення представлено в таблицях Б.1 – Б.4 Додатку Б.

Як свідчать дані, наведені в таблицях Б.1 – Б.4 Додатку Б, середні показники характеристик творчого мислення підлітків відрізняються залежно від зрізу констатувального дослідження. Так, середній показник гнучкості у

разі знаходження протилежних понять спочатку збільшується від початкового до другого зрізу, а потім суттєво зменшується. Це ж характерно і для середнього показника гнучкості у разі бачення предмета в системі нових зв'язків для класів Е1, Е2, К2. Для середнього показника гнучкості у разі продуктивної класифікації характерним є послідовне статично значуще за t-критерієм Ст'юдента збільшення у всіх класах.

Такі результати можуть бути свідченням, зокрема, того, що протягом підліткового віку, як правило, змінюються показники творчого вербального та невербального мислення. Характерним є те, що в цьому віці для кожного окремого компонента творчого мислення (як вербального, так і невербального) визначається своя динаміка. Наприклад, середній показник гнучкості у разі продуктивної класифікації поступово збільшується від зрізу до зрізу, тоді як середній показник гнучкості у разі знаходження протилежних понять є максимальним у період другого зрізу, а далі відбувається його падіння. Для інших показників, таких, зокрема, як "оригінальність у випадку бачення предмета в системі нових зв'язків", "легкість під час встановлення категорії об'єктів", "висока кількість балів за формулювання проблеми" характерним є збільшення на період від початкового до першого зрізу, а на момент здійснення третього зрізу показники зменшилися до рівня початку констатувального дослідження. Така динаміка, а також в цілому невисокі результати за всіма компонентами творчого мислення (як вербального, так і невербального), свідчать скоріше про випадкове зростання результатів, а не про закономірність, потребу застосування вчителями спеціальної програми для розвитку компонентів творчого мислення підлітків у навчальному процесі середньої школи.

Проаналізуємо більш детально отримані нами результати дослідження вербальних компонентів творчого мислення підлітків експериментальних та контрольних класів, представлених на рис. Б.1.1 – Б.1.4, Б.2.1 – Б.2.4, Б.3.1 – Б.3.4 Додатків Б.1, Б.2, Б.3 відповідно.

Як видно з рис. Б.1.1 – Б.1.4 (Додаток Б.1), у випадку знаходження протилежних понять середній показник гнучкості у всіх класах від початкового до другого зрізу суттєво зростає (результати значущі на 1% рівні достовірності). Менш суттєво збільшуються показники “гнучкість” та “оригінальність” (дані за цими компонентами в класі Е2 значущі на 5% рівні, в класах Е1, К1, К2 – на 1% рівні). У період 2 зрізу в усіх класах всі компоненти творчого мислення у разі знаходження протилежних понять мають найбільші значення. В період від другого до третього зрізів середні показники даних компонентів творчого мислення підлітків значно зменшуються (значущість на 1% рівні).

Якщо ж порівняти результати початкового та третього зрізів констатувального дослідження за даними компонентами, то за винятком компоненту “гнучкість у процесі знаходження протилежних понять”, різниця в результатах якого є значущою на 5% рівні достовірності за t-критерієм Ст’юдента в Е1, К1, К2, різниця в даних за всіма іншими проаналізованими нами компонентами і в експериментальних, і в контрольних класах є незначущою. Це пов’язано з тим, що у школярів ще недостатньо знань для знаходження різних протилежних значень і, разом з тим, набуває деякої стійкості логічне відношення “протилежності” й завдання розв’язується підлітком ригідно. В даному віці без спеціального розвитку дане логічне відношення ще не набуває свого стійкого характеру, хоча статистично значуще підвищення показників на рівні першого та другого зрізів свідчить про отримання учнями нових, до того часу ще невідомих знань під час вивчення різних навчальних предметів, і завдання експериментатора виконується з великим інтересом та підвищуються результати за гнучкістю.

Аналіз відповідей випробуваних також показав, що від початкового до третього зрізів констатувального дослідження змінюється характер відповідей школярів. Так, на початку експерименту найбільш часто зустрічаються відповіді, пов’язані в основному з біологічними особливостями людини, наприклад, зі способом пересування, наявності або

відсутності певних частин тіла. На рівні першого зрізу з'являються відповіді, пов'язані з фізичним станом тіла. На рівні другого зрізу школярами використовуються нові знання з біології, але їх використання не приймає системного характеру, тому результати зменшуються на рівні третього зрізу.

На початку констатувального дослідження учні давали такі відповіді на запитання, використовуючи прийоми порівняння: "Ведмідь впадає в зимову сплячку, а людина – ні", "Час – завжди рухається, а людина вночі знаходиться в стані спокою", "Годинникова стрілка рухається тільки по колу, а людина – ні". Наприкінці проведення констатувального дослідження діагностовано такі оригінальні відповіді, як: "Газ, вода – не мають форми, а людина має"; "Рослина – це флора, а людина – фауна", "Канікули – в множині, а людина – завжди в однині".

Критерії, з огляду на які учні знаходили протилежні поняття, ми згрупували таким чином:

1) за біологічною ознакою: а) жива істота; б) приналежність до того або іншого біологічного класу; в) спосіб пересування; г) місце існування; д) спосіб розмноження;
2) за зовнішніми ознаками: а) наявністю або відсутністю певних частин тіла; б) за кількістю кінцівок;
3) за фізичним станом тіла, наприклад, у людини – постійна температура, а у жаби – змінюється залежно від температури повітря та інші;
4) за психічними особливостями;
5) за граматичними особливостями мовлення.

Дане завдання виявилося найбільш важким для виконання як в експериментальних, так і в контрольних класах. У випробуваних виникали питання щодо змісту завдання, багато школярів починали його виконувати не відразу, а деякі досліджувані після написання одного поняття взагалі відмовлялися від подальшого виконання завдання. На учнів значно впливала стереотипність мислення, вони вважали, що протилежне поняття буває лише в однині. Труднощі також викликало виділення критерію протилежності,

тому відповіді не завжди були чіткими і вимагали деякої корекції. Ті випробувані, для яких дане завдання не викликало особливих труднощів, висловлювали бажання знайти ще одне будь-яке інше протилежне поняття.

Наступне дослідження творчого мислення підлітків було спрямоване на вивчення гнучкості та оригінальності у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків (див. Додаток Б, табл. Б.1 – Б.4, Додаток Б.2, рис. Б.2.1 – Б.2.4).

У своїй основі характер змін гнучкості мислення співпадає з характером змін попереднього показника. В класах Е1, Е2, К2 від початкового до другого зрізу гнучкість зростає, ці відмінності є достовірними на 5% рівні значущості. В класі К1 різниця в результатах за компонентом "гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків" є незначущою. Оригінальність же змінюється протягом першого та другого зрізів несуттєво, а функціональна залежність гнучкість – оригінальність майже не змінюється (різниці в даних за "О" ("оригінальність") та "ГО" ("гнучкість – оригінальність") – статистично не значущі). Протягом третього зрізу відбувається зменшення результатів і за гнучкістю, і за оригінальністю, а також змінюється функціональна залежність "гнучкість – оригінальність" (різниця в показниках між початковим та третім зрізом статистично незначуща). Це свідчить про те, що підлітки не вміють гнучко розв'язувати завдання у випадку бачення предметів в системі нових зв'язків, намагаються використати ригідні прийоми у знаходженні рішень даних завдань, у школярів є сформованими певні шаблони, засоби-стереотипи, за допомогою яких підлітки роблять спроби розв'язати всі без винятку завдання.

Аналіз відповідей випробуваних показав наступне. Запропонованому для характеристики предмету "автомобільна покришка" учні і експериментальних, і контрольних класів найчастіше за все давали вже відомі застосування, такі як клумба для квітів, круг для плавання, гойдалки, паркан. Також експериментатором було зафіксовано відповіді щодо

застосування цього предмету як міста для сидіння, тренажер на спортивному майданчику.

У процесі виконання даного завдання у школярів як експериментальних, так і контрольних груп не було зафіксовано змін у лексиці від початкового до третього зрізу констатувального дослідження. Ми виокремлювали також лише деякі відповіді, такі як, наприклад, транспортний пристрій для перевезення килимів, в якості полиці для книг, поштова скринька та інші.

Під час виконання завдання деякі досліджувані висловлювали бажання намалювати свої відповіді, тобто для цих респондентів це завдання легше було виконати у невербальному плані. Такий перехід було дозволено експериментатором, оскільки час виконання завдання був необмежений, і продуктивність виконання останнього не знижувалась. Хоча 53% досліджуваних в Е1, 47% – Е2, 43% – К1 та 51% – К2 не розуміли з самого початку, що означає “традиційне застосування” предмета. Загалом завдання виконувалося всіма підлітками з зацікавленістю, зовсім неадекватних відповідей зареєстровано не було.

Проаналізуємо компоненти творчого мислення підлітків у випадку продуктивної класифікації (див. Додаток Б, табл. Б.1 – Б.4, Додаток Б.3, рис. Б.3.1 – Б.3.4).

Для даного показника характерним постає рівномірна динаміка змін як гнучкості, так і оригінальності, і, відповідно, їх функціональної залежності. Так, від початкового до третього зрізу виникає значне збільшення результатів за компонентом гнучкості, достовірне на 1% рівні значущості, а компонентів “оригінальність” та “гнучність – оригінальність” – на 5% рівні достовірності. Таке зростання показників пов’язане з тим, що ці завдання залежали від вміння підлітків класифікувати об’єкти, хоча в деяких випадках у школярів виникали труднощі з визначенням ознаки, за якою дані предмети виокремлювалися ними в певну групу.

Найбільш часті відповіді, що зустрічаються як в експериментальних, так і в контрольних класах, були пов’язані з ознаками: нежива істота, спосіб

пересування, місце існування, клас комах або птиць. Нами спостерігалася тенденція підлітків абстрагуватися від самих предметів і переходити до аналізу логічної чи граматичної будови слів.

Відповіді, які зустрічалися досить рідко, були такими, як: “шпигунські речі”, “симетричний малюнок”, “знаки зодіаку”, “можуть колекціонуватися” та “предмет і його назва”.

Властивості, за якими учні відносили предмети до одного класу, можна узагальнити таким чином:

1) родові та видові ознаки;
2) функціональні ознаки, переважно основна діяльність суб’єкта;
3) значення для людини (використання предмету);
4) властивості, що постають технічними характеристиками предмету і мають значення для його використання;
5) властивості, що характеризують спосіб життя людини;
6) матеріал, із якого виготовлений предмет;
7) граматичні особливості слів;
8) орфографічні властивості слів.

Таким чином, аналіз вербальних компонентів творчого мислення підлітків свідчить про те, що учні експериментальних та контрольних класів мають недостатній рівень розвитку мислення, хоча спостерігається позитивна динаміка у зростанні результатів за даними компонентами. Таким чином, слід стимулювати інтерес школярів до творчості, не організовувати їхню діяльність лише за певними шаблонами, що впливатиме на виникнення ригідних тенденцій до виконання учнями творчих завдань. Також можна припустити, що спеціальна програма впливу на мислення підлітків сприятиме інтенсивному становленню всіх його компонентів.

Кореляційний аналіз вербальних компонентів творчого мислення підлітків експериментальних та контрольних груп зображено в таблиці 2.3.

Дані таблиці 2.3 свідчать про те, що у підлітків між вербальними компонентами творчого мислення існує тісний взаємозв’язок, тобто рівень

розвитку одного компонента безпосередньо впливає на рівень розвитку

іншого. Хоча нерівномірне зростання результатів за компонентами "оригінальності" та "гнучкості – оригінальності" призвело до того, що в деяких моментах взаємозв'язок між вербальними компонентами творчого мислення та оригінальністю і в експериментальних, і в контрольних класах є незначущим. Отримані нами кореляційні зв'язки між вербальними компонентами творчого мислення підлітків також свідчать про необхідність застосування вчителем цілеспрямованих впливів на школярів з метою розвитку мислення учнів.

Таблиця 2.3

Взаємозв'язок між окремими вербальними компонентами творчого мислення підлітків за показником рангової кореляції Спірмена (в балах, констатувальне дослідження)

Характеристики вербального мислення	гнучкість				оригінальність			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
Взаємозв'язок знаходження протилежності та бачення предмета в системі нових зв'язків	0,505*	0,502*	0,497*	0,478*	0,397**	0,354**	0,378**	0,363**
Взаємозв'язок знаходження протилежності та продуктивної класифікації	0,564*	0,587*	0,593*	0,574*	0,164	0,105	0,127	0,112
Взаємозв'язок бачення предмета в системі нових зв'язків та продуктивної класифікації	0,401**	0,392**	0,387**	0,405**	0,387**	0,304**	0,371**	0,358**

Примітка: *– кореляція значуща на 1% рівні;

**– кореляція значуща на 5% рівні.

Проаналізуємо невербальні компоненти творчого мислення підлітків. Можна стверджувати про дещо аналогічну вербальним компонентам творчого мислення картину розвитку та взаємозв'язку між результатами учнів експериментальних та контрольних класів. Результати за невербальними компонентами творчого мислення підлітків зображено в Додатку Б, табл. Б.1 – Б.4, Додатку Б.4, рис. Б.4.1 – Б.4.4, Додатку Б.5, рис. Б.5.1 – Б.5.4.

Так, під час вивчення вміння встановлювати категорію об'єктів ми отримали такі результати. Всі компоненти (легкість, гнучкість та оригінальність) мають деякий розвиток, хоча різниця в результатах підлітків і експериментальних, і контрольних класів є незначущою.

Проаналізуємо співвідношення гнучкості та легкості під час встановлення підлітками експериментальних та контрольних груп категорії об'єктів. Так, в період від початкового до першого зрізу коефіцієнт підвищується, хоча і не значущо (в Е1 k =0,73, в Е2 k =0,71, в К1 k =0,75, в К2 k =0,74), а в період від першого до третього зрізів – знову зменшується (в Е1 k =0,61, в Е2 k =0,59, в К1 k =0,57, в К2 k =0,56). Це свідчить про те, що у школярів і експериментальних, і контрольних класів легкість продукування відповідей є досить низькою, а також велика частина цих відповідей відносяться до різних категорій об'єктів.

Аналізуючи відповіді випробуваних, ми виявили такі факти. Найбільш часто (в 72% в Е1, в 68% – Е2, в 56% – К1, в 59% – К2) зустрічаються такі відповіді, як: обличчя або голова людини чи якоїсь тварини (причому зустрічаються роботи випробуваних, в яких кілька разів зображено обличчя людини з різними емоційними станами; зображення небесного тіла – це можуть бути Сонце, Земля, Місяць і різні планети; колеса (самі по собі або зображуються транспортні засоби на них); м'яч (інколи з уточненням приналежності до певного виду спорту); годинники різної модифікації (ручні,

будильник, настінні); квіти (просто підписується: “квітка”, – або вказується її назва).

В 13% в Е1, в 9% – Е2, в 7% – К1, в 5% – К2 було зафіксовано відповіді, що зустрічаються нечасто, такі, як: будова землі; падаючий сніговик; розріз парової машини; два пальці, що створюють коло (вказівний і великий); лабіринт; маятник; кульова блискавка; пилосос; ручка телевізора; пластилін та інші.

Підлітки вживали також символічні зображення, наприклад, знаки (зодіаку, машин, дорожні та інші): в 8% в Е1, в 6% – Е2, К2, в 9% – К1. Ці відсотки вживання символічних зображень є невисокими, вони свідчать про невміння підлітків порівняти два неподібні образи, передати їх у метафоричній формі, тобто про недостатній розвиток образного мислення учнів.

Проаналізуємо отримані нами результати за вмінням підлітків формулювати проблему, використовуючи невербальний матеріал (див. Додаток Б, табл. Б.1 – Б.4, Додаток Б.5, рис. Б.5.1 – Б.5.4). Рисунки Б.5.1 – Б.5.4 (Додаток Б.5) свідчать про те, що уміння школярів і експериментальних, і контрольних класів творчо підходити до формулювання проблеми характеризується нерівномірним, незначним збільшенням від початкового до другого зрізу та зниженням показників на рівні третього зрізу. При цьому зниження показників відбувається як відносно легкості у формулюванні проблеми, так і щодо кількості балів за її моделювання. Це свідчить про незмістовність, неоригінальність сформульованих підлітками проблем. Як правило, відповіді, запропоновані учням, більшою мірою приймають характер окремого елемента, наприклад, “риба”, “хобот мамонта” та інші; рідше зустрічаються відповіді, що вміщують об’єднання плям, наприклад, “скеля”, “дощ” та інше. Лише в 17% випадків в класі Е1, в 21% – Е2, в 20% – К1, в 23% – К2 зустрічаються відповіді, які свідчать не лише про об’єднання плям, а й про сюжетний розвиток створеного учнем образу. В окремих випадках також зустрічалися

відповіді, які оцінювалися максимальною кількістю балів, зокрема такі, як: “Перемога зла над добром” (Е2), “Поверхневі, розмиті знання певного предмета” (К1) та інші.

Результати засвідчили, що невербальні компоненти творчого мислення підлітків розвиваються нерівномірно, характерними є відносні збільшення та зменшення в результатах школярів (див. рис. Б.5.1 – Б.5.4, Додаток Б.5).

Таким чином, характерною особливістю творчого мислення підлітків як експериментальних, так і контрольних класів є нерівномірний розвиток його окремих компонентів. Гнучкість та оригінальність мислення, що виявляється у процесі розв’язання школярами вербальних та невербальних творчих завдань, розвиваються недостатньо без спеціального впливу вчителя на ці якості мислення учнів, тому спостерігаються підвищення та зниження в результатах підлітків залежно від зрізу констатувального дослідження. В той же час можна стверджувати про неабиякий потенціал учнів даного віку до розвитку як логічного, так і творчого мислення, їх вербальних та невербальних компонентів тощо.

На третьому етапі констатувального дослідження ми мали на меті проаналізувати рівень розвитку мисленнєвих операцій школярів. Отримані результати (див. Додаток В, табл. В.1) показали, що у багатьох учнів експериментальних та контрольних класів виникають труднощі з виконанням запропонованих завдань. В 70,38% випадків учні класу Е1, в 67,35% – Е2, в 68,54% – К1 та в 73,02% – К2 не усвідомлювали сюжету розповіді, який подавався їм в малюнках, неточно передавали послідовність дій. Школярі мали неабиякі труднощі з розумінням ситуацій, наочно представлених на малюнках, не могли точно виразити власні думки. В 28,37% – 37,44% випадків школярі класів Е1, Е2 та в 30,52% – 39,16% випадків – класів К1, К2 виконували завдання за методом “проб та помилок”, що свідчить про відсутність чіткого плану їх розповіді. Досить часто, в 51,37% та 50,68% учні класів Е1 та Е2, в 50,49% та 52,34% випадків підлітки класів К1 та К2 описували кожен малюнок окремо, тобто складали розрізнені, не пов’язані

між собою розповіді. Наприклад, на запитання: “Це розповідь про одну і ту ж саму людину?” вони відповідали: “Ні, про різних людей”. Тому чимало дітей експериментальних та контрольних класів взагалі не виконали запропонованих завдань чи виконали їх на низькому рівні.

Недостатній розвиток мисленнєвих операцій школярів як експериментальних, так і контрольних класів викликав труднощі й у розумінні сюжету малюнків. Для того, щоб у належній послідовності розмістити малюнки, підлітки мали зрозуміти зміст зображених на них подій. Це, в свою чергу, потребувало від школярів вміння аналізувати та виявляти зв’язки між елементами, які аналізуються, а саме це вміння недостатньо розвинуто в підлітків і експериментальних, і контрольних класів. Тому досить низькі результати було отримано в констатувальному дослідженні на виявлення рівня розвитку операції аналізу і в процесі діагностики операції узагальнення.

Аналіз невірних відповідей школярів експериментальних та контрольних класів в дослідженні з виявлення рівня розвитку мисленнєвої операції абстрагування показав, що ці ж самі учні виконували на низькому рівні і завдання на виявлення рівня розвитку операції синтезу. Підлітки також мали труднощі в процесі виконання завдань, які діагностували рівень розвитку операції конкретизації. Їм було важко провести роздуми, перебуваючи весь час на абстрактному рівні мислення, і хоча вони у навчальній діяльності намагались використовувати конкретні практичні дії, завдання на складання літер у більшості випадків було зроблено учнями на низькому чи середньому рівнях.

Якщо підлітки вміли порівнювати ознаки, то вони правильно виконували завдання на абстрагування. Тому, якщо учні не володіли прийомами порівняння, то в них важче та повільніше відбувався процес оволодіння прийомами абстракції. Поверховість мислення, яка виявлялася в абстрагуванні та узагальненні несуттєвого в предметі, була характерною рисою для підлітків, які виконували завдання на низькому рівні (операція

абстрагування сформована на високому рівні лише у 7,31% учнів класу Е1, 9,17% – Е2, 10,56% – К1, 11,27% – К2). Ці школярі концентрували свою увагу на окремих, випадкових деталях – форма предмету, малюнок на ній і т.д. Такого роду судження свідчать про поверховість мислення учнів, його непродуктивність. 73,84% підлітків класу Е1, 78,24% – Е2, 69,37% – К1 та 75,34% – К2 спрямовували свою увагу на зовнішні, несуттєві ознаки предметів, встановлювали випадкові зв'язки між ними. Спираючись на ці узагальнені знання про несуттєві ознаки взагалі, учні називали особливості певного предмету, що відрізняли його, на думку школярів, від інших об'єктів в просторі.

Завдання на виявлення рівня розвитку операції узагальнення потребувало вміння учнів назвати різні предмети одним словом, тобто віднести їх до одного певного виду та роду. Виконуючи ці завдання, більшість школярів і експериментальних, і контрольних класів зосереджували свою увагу саме на видовій різниці, тобто великою мірою звужували поняття, називаючи лише термін та враховуючи, таким чином, видову різницю. Інші учні експериментальних та контрольних класів відносили його до певного ряду предметів, розширюючи поняття-термін, та називали певну родову ознаку. Лише 21,88% та 18,70% підлітків класів Е1, Е2, 20,97% та 16,54% школярів класів К1, К2 зосередили свою увагу і на видовій, і на родовій ознаках (операція узагальнення у таких підлітків сформована на високому рівні). Такі учні знали не лише конкретну назву предмета, але і його загальну назву. Вони абстрагували певну ознаку і на даній основі робили узагальнення. Ці школярі також вдало встановлювали подібні ознаки, виділяли найбільш суттєві та несуттєві ознаки тощо. Хоча в цілому підлітки і експериментальних, і контрольних класів на низькому рівні виконали завдання на узагальнення (42,44% учнів в Е1, 39,74% – в Е2, 37,26% – в К1, 41,33% – в К2).

Проведене дослідження по виявленню рівня розвитку мисленнєвих операцій порівняння та конкретизації показало, що визначити подібні чи

різні предмети для більшості школярів і експериментальних, і контрольних класів важко. В процесі порівняння предметів деякі досліджувані говорили про кожний предмет окремо, описували їх. Це відбувалося тоді, коли підлітки не вміли порівнювати. Деякі учні два дуже подібних предмети, що відрізняються тільки за одною-двома ознаками, вважали різними, погано розрізняли слова “подібний” та “однаковий” (наприклад, ототожнювали родову та видову ознаки). Підлітки виділяли та зіставляли наочні ознаки предметів, лише те, що візуально осягали.

В нашому дослідженні операції порівняння учні працювали без наочного матеріалу, тому, можливо, підлітки у своїх відповідях пропонували, насамперед, відмінні ознаки. Ми задавали учням питання: “А що є подібним?” Незважаючи на нашу допомогу, досить багато школярів експериментальних та контрольних класів виконали завдання на низькому рівні, називаючи лише відмінні ознаки предметів (45,62% учнів Е1, 40,87% – Е2, 36,15% – К1, 38,97% – К2). В цілому, порівняння школярів мало безсистемний характер. Як правило, підлітки виділяли випадкові ознаки і на їх основі порівнювали або перераховували відомі їм ознаки та властивості, але не розрізнювали їх.

Операція конкретизації є найбільш складною розумовою дією, до структури якої входить цілий ряд аналітико-синтетичних операцій (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення). Дослідження мисленнєвої операції конкретизації потребувало прояву логічного мислення, пов’язаного з певною наявною ситуацією. Конкретні предметні образи, перетворюючись в образи-уявлення, організовували думки школярів та спонукали їх до здійснення розумових дій як результату словесно-логічного мислення. Виконуючи такі завдання, підлітки виявили здатність оперувати об’єктами без візуального їх сприймання. В подібних ситуаціях учні робили уявлення про запропоновані завдання, спираючись на власний досвід. Деякі підлітки і експериментальних, і контрольних класів так і не змогли вийти за межі запропонованої ситуації. Мисленнєва діяльність у таких учнів відбувалася за

схемою конкретно-чуттєвого відображення предметів. У своїх відповідях (або висновках) школярі відштовхувалися, передусім, від конкретного, поодинокого випадку, що спостерігався ними в певній ситуації. Підлітки пояснювали конкретні, реальні відношення між предметами на основі власних візуальних уявлень чи функціональної подібності об'єктів. Більшість учнів і експериментальних, і контрольних класів не змогли виконати такого плану завдання суто в теоретичній формі, їм необхідно було створити умови для здійснення дій та операцій з предметами. Деякі з підлітків розв'язували завдання правильно, але не змогли пояснити свої дії вголос. Можливо, відбувалися "внутрішні роздуми", тобто мислення практичними діями за допомогою внутрішнього мовлення. В даному параграфі дисертації ми не наводимо отримані нами результати першого, другого та третього зрізів констатувального дослідження, адже вони є ідентичними початковому зрізові, тому ніякої динаміки (як позитивного, так і негативного характеру) не простежувалося.

Із результатів кореляційного аналізу (див. Додаток В.1, табл. В.1.1) видно, що у школярів і експериментальних, і контрольних класів провідною у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій є конкретизація, друге місце займають аналіз та узагальнення. Отже, операція конкретизації має значущі кореляції на 1 % рівні достовірності з абстрагуванням, порівнянням, узагальненням та аналізом. Операція аналізу, відповідно, – з абстрагуванням, порівнянням та узагальненням. На 5 % рівні достовірності значущі кореляції спостерігаються між синтезом та конкретизацією й аналізом, між абстрагуванням та узагальненням, порівнянням та узагальненням. Так, факторизація кореляційних матриць мисленнєвих операцій підлітків експериментальних та контрольних класів свідчить про провідну роль конкретизації. Воно має найбільшу інформативність, оскільки пов'язане з усіма іншими мисленнєвими операціями. Найменшу факторну вагу мають операції абстрагування та синтезу (див. рис. В.1.1, Додаток В.1).

Отже, результати констатувального дослідження, а саме отримані дані за вербальними та невербальними показниками логічного та творчого мислення підлітків, мисленнєвих операцій учнів і експериментальних, і контрольних класів дозволяють стверджувати про недостатній рівень розвитку мислення школярів, необхідність його розвитку за допомогою спеціальних стимулюючих дій вчителя на підлітків. Тому в наступному параграфі нашої роботи опишемо систему психолого-педагогічних впливів педагога на школярів з метою розвитку мислення учнів у процесі діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури в середній школі.

2.2. Психолого-педагогічне забезпечення як чинник розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури

Психолого-педагогічне забезпечення розвитку мислення ми розглядаємо як систему завдань та супровідних педагогічних впливів, спрямованих на досягнення поставленої мети – розвиток мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури під час діалогічної взаємодії. Моделюючи програму психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків в діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури, ми мали на меті цілеспрямоване формування вербальних та невербальних компонентів логічного та творчого мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій в умовах експериментального навчання.

Програму формувального експерименту було розроблено на основі теорії О.К. Тихомирова щодо формування мисленнєвих новоутворень як основного критерію, який визначає специфіку творчої діяльності [208; 209], а також зі спиранням на концепцію Е.Д. Телегіної про специфіку засобів саморегуляції творчої мисленнєвої діяльності та особливостей цілеспрямованого використання цих засобів під час оволодіння підлітками продуктивними мисленнєвими діями [207]. Враховуючи дані теорію та

концепцію, було побудоване та проведене дослідження, що мало на меті експериментальний розвиток творчого мислення підлітків на основі побудови навчально-пізнавальної діяльності з більш широким спектром (порівняно з традиційним навчанням) використання завдань, які вимагають здійснення різних за типом продуктивних мисленнєвих дій – аналітичних, порівняльних, узагальнювальних, цілеутворювальних, плануючих, контрольно-оцінювальних тощо. Передбачалось, що наприкінці експериментального навчання підлітки мали демонструвати більш високий рівень ефективності у процесі виконання контрольних завдань та досягнути більш високих рівнів в розвиткові таких якостей мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність та самостійність.

Також фундаментальне значення ми відводили ролі особистісної рефлексії в подоланні когнітивного дисонансу в ситуації розв'язання творчого чи проблемного завдання. За рахунок таких особистісно-рефлексивних механізмів, як самомобілізація та самоорганізація суб'єкта, й відбувається реалізація цієї ролі в мисленні.

Так, в умовах когнітивного дисонансу суб'єкт може реалізувати себе як особистість двома шляхами. По-перше, з ціллю самомобілізуватися для виконання мисленнєвої діяльності за будь-яких умов з метою отримання теоретичного рішення всупереч перешкодам, які виникають під час розв'язання завдання. При цьому підліток розуміє, що, виходячи з найбільш звичних, стереотипних суб'єктові, начебто очевидних йому уявлень, що актуалізувалися у зв'язку з окремими умовами завдання, саме по собі завдання слід сприймати як неадекватне, таке, що не відповідає сутності проблемної ситуації в цілому. По-друге, навпаки, учень вирішує подолати ситуацію когнітивного дисонансу через відмову від здійснення мисленнєвих зусиль з метою розв'язання запропонованої йому проблемної задачі. Якщо в останньому випадку відбувається реалізація особистісних захисних стереотипів, які руйнують мисленнєву діяльність з метою розв'язання творчого завдання, то в першому випадку ми зіштовхуємося з процесом

переосмислення особистісної рефлексії самої експериментальної ситуації, що трансформує її з ситуації простого розв'язання задачі в особистісно значущу ситуацію, яка розглядається суб'єктом як необхідна умова випробування та розкриття творчих можливостей підлітка. Особистісно-рефлексивний механізм самомобілізації багато в чому пояснює процес породження внутрішньої пізнавальної мотивації, що спонукає суб'єкта мислення до розв'язання проблемної ситуації. Цей механізм детально описується в роботах К.О. Абульханової-Славської, А.В. Брушлінського, Д.М. Завалишиної, О.М. Матюшкіна [2; 41; 42; 80; 153] та інших.

На відміну від механізму самомобілізації, який пов'язаний з переосмисленням самої ситуації когнітивного дисонансу як особистісного протиріччя між негайною необхідністю та відносною неможливістю досягти успіху, механізм самоорганізації має зв'язок з переосмисленням, із зміною особистісного ставлення суб'єкта до власного способу діяльності, за допомогою якого він бажає досягти успіху у розв'язанні творчого чи проблемного завдання. Так, мобілізуючись на досягнення дійсно адекватного творчого рішення, суб'єкт може осмислити спосіб реалізації свого наміру або як такий, що припускає можливість звернення до "зовнішніх" ресурсів (знань та умінь, до особистісного досвіду чи досвіду експериментатора), або як протилежний, який не допускає цього. В останньому випадку суб'єкт осмислює свій "внутрішній" досвід як цілком достатню передумову для реалізації творчого пошуку. У першому ж випадку суб'єкт мислить не самостійно, а експліцитно чи імпліцитно будує власне міркування так, щоб спровокувати експериментатора на підказку: якщо не на змістову, то, принаймні, на оцінно-смислову. При цьому організація мисленнєвої діяльності відбувається з очікуваннями фасилітації з боку експериментатора. Тому саме останній і постає своєрідним джерелом організації мислення школяра. Самоорганізація не передбачає мінімізацію взаємодії експериментатора з суб'єктом, який розв'язує творче завдання та може спиратися лише на власні форми організації мислення.

Особистісно-рефлексивний механізм самоорганізації постає, таким чином, настільки ж необхідним в творчому процесі, наскільки і механізм самомобілізації. У цьому досить чітко виявляється єдність та взаємодоповнення цих механізмів. Дані механізми особистісної рефлексії реалізуються в процесі подолання суб'єктом проблемно-конфліктних ситуацій через різні види особистісної рефлексії: ситуативного, ретроспективного і перспективного.

Роль ситуативного виду особистісної рефлексії, який вербально виявляється в таких функціональних елементах пізнавальної діяльності, як "мотивування" та "самооцінка", полягає в забезпеченні безпосередньої особистісної включеності суб'єкта в мисленнєвий процес через осмислення значущості окремих моментів пошуку. У разі виникнення безвихідної ситуації це створює необхідні передумови для мобілізації особистісних (вольових, енергетичних та ін.) ресурсів суб'єкта з метою досягнення успішного розв'язання творчої задачі за будь-яких умов. Разом з тим, ситуативної рефлексії виявляється недостатньо, коли в силу лонгітюдності мисленнєвого процесу та вичерпаності різних можливостей пошуку у суб'єкта з'являється відчуття безвихідної ситуації, оскільки відсутнім є бачення реальної перспективи розв'язання проблемної ситуації. Виходом з такого конфліктного для особистості стану може слугувати ретроспективне осмислення вже реалізованого шляху з метою виявлення причин можливих помилок, що висвітлюється у вигляді таких функціональних елементів, як "кваліфікації" та "феноменологізації". Проте лише ретроспективного осмислення, як правило, також виявляється недостатньо для подолання конфліктності, оскільки вихід з безвихідної ситуації вимагає її осмислення в більш широкому контексті, що включає не лише аналіз причин її виникнення, але й можливих перспектив подолання конфлікту. Отже, це спрямовує школяра до здійснення подальшого мисленнєвого пошуку та максимальної особистісної мобілізації суб'єкта для продовження цього пошуку, що вербально реалізується в таких функціональних елементах

особистісно-рефлексивних компонентів мислення, як “проблематизація” та “самовизначення”.

Таким чином, якісна своєрідність розглянутих форм особистісної рефлексії полягає в тому, що вони, забезпечуючи подолання конфліктності мисленнєвого пошуку розв’язання творчої задачі, тим самим сприяють підвищенню продуктивності інтелектуальної рефлексії та ефективності її регулювальних функцій відносно предметно-змістового та операційно-змістового компонентів мислення. Звідси можна передбачити, що особистісно-рефлексивний аспект займає місце особливого структурного компонента мисленнєвої діяльності (що здійснюється у процесі розв’язання творчих задач) та набуває провідного значення в подоланні конфліктності мисленнєвого пошуку, реалізуючись у вигляді механізмів самомобілізації й самоорганізації суб’єкта в проблемній ситуації в процесі її розв’язання.

Під час творчого мисленнєвого процесу суб’єктом усвідомлення та осмислення постає особистість в цілому (що рефлексує над здійснюваною діяльністю та, у зв’язку з цим, і над своїм “Я”), а безпосереднім об’єктом – операції, які виконуються, та їх змістові складові. При цьому процеси інтелектуальної рефлексивності забезпечують осмислення і переосмислення візуальних та операційних складових пошуку розв’язання творчої задачі чи проблемної ситуації (перебудова змісту та розв’язання). Однак основні типи рефлексії – особистісний, комунікативний, кооперативний – є необхідними лише у випадках, коли інтелектуально-рефлексивний процес постає як неефективний, тобто коли він не є продуктивним щодо послідовного предметно-операційного перетворення змісту мислення. Це й провокує виникнення особистісних, комунікативних та кооперативних протиріч під час пошуку розв’язання задачі. Процеси подолання цих протиріч складають сутність рефлексивних функцій особистісного, комунікативного й кооперативного видів. Ці типи рефлексивної компетентності керуються не лише допоміжними функціями, що утримують процес інтелектуальної рефлексії, який спонукає суб’єкта в проблемно-конфліктній ситуації

виконувати функції конструювання нових змістових мисленнєвих утворень, які, у свою чергу, вміщують інтелектуальну складову.

Отже, для розвитку мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури неабиякого значення набуває формування у школярів рефлексивної здатності, рефлексивності та рефлексивної компетентності. Рефлексивна здатність – це здатність здійснювати суб'єктом рефлексію щодо власної активності, майбутньої професійної діяльності та навчальної практики. Інакше кажучи, це – здатність додавати якість рефлексивності будь-якому процесові та функціональній структурі. Рефлексивність, зазначає С.Ю. Степанов [206], це – якість, властивість особистості, ціннісної орієнтації, способу життєдіяльності, особливостей спілкування людей та їх взаємодії, в процесі реалізації яких розгортається рефлексивність. Готовність особистості до рефлексивності можна охарактеризувати як рефлексивну компетентність. Це – порівняно нове поняття в межах рефлексивної психології, яке являє собою складне утворення, оскільки суб'єкт може рефлексувати з огляду на різні підстави, що відповідають вище переліченим видам рефлексії [45; 78; 180]. Рефлексивна компетентність передбачає обізнаність (компетентний визначається як обізнаний, авторитетний в певній області, авторитетність постає властивістю особистості), що дозволяє розв'язати проблеми в плані їх переосмислення та подолання стереотипів мислення, а також утворення нових змістів свідомості з метою саморозвитку та вдосконалення навчальної діяльності. Спираючись на теорію І.М.Семенова [195; 196], ми розглядаємо рефлексивну компетентність як особистісне новоутворення людини, яке дає змогу їй найбільш ефективно та адекватно ситуації здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що, в свою чергу, забезпечує розвиток та саморозвиток суб'єкта, сприяє творчому підходові до навчальної діяльності, прагненню досягти її максимальної ефективності та результативності.

Рефлексивна компетентність під час творчого мисленнєвого процесу забезпечує організацію відповідних рефлексивних процесів, адекватних

засобам розв'язання задачі та певним інтелектуальним, особистісним, комунікативним й кооперативним суперечностям, які виникають. Рефлексивна компетентність є ніби резервом творчих здібностей особистості, що забезпечує побудову певної метасистеми, основна функція якої – спостереження та корекція, спрямування рефлексивних процесів з метою підвищення їх результативності й ефективності (кожному типові рефлексії відповідає тип рефлексивної компетентності – інтелектуальної, особистісної, кооперативної та комунікативної).

Таким чином, формування рефлексивної компетентності є важливою умовою розвитку як логічного, так і творчого мислення підлітків. Виходячи з нашої теоретичної моделі, представленої у першому розділі, рефлексивна компетентність учнів може бути досягнена особистісно-рефлексивним видом діалогічної взаємодії, яка представлена діадою взаємодії "учень-художній твір", особистісно-рефлексивними функціями, внутрішнім діалогом, афективно-комунікативним аспектом спілкування та особистісно-комунікативними здібностями.

Отже, психолого-педагогічне забезпечення було спрямоване на інтенсивний і цілеспрямований розвиток логічних та творчих компонентів мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій тощо. Розвивальна програма побудована на основі наступних принципів:

- формування продуктивних мисленнєвих дій має відбуватися відповідно основним структурним компонентам творчого мислення (цілеутворення, аналіз умов задачі, формулювання гіпотез та окреслення планів, виокремлення контрольно-оцінювальних дій);
- зміна системи традиційних завдань та питань у процесі вивчення зарубіжної літератури, а також введення факультативів, які потребують здійснення продуктивних мисленнєвих дій;
- зміна стилю взаємин між вчителями та учнями, заохочення й стимулювання проявів в учнів оригінальності та творчості, сприяння позитивній мотивації творчої навчально-пізнавальної діяльності

підлітків, використання емоційних оцінок та створення позитивного емоційного фону під час організації діалогічної взаємодії на уроках.

Як зазначалося вище, основою для реалізації цих принципів упродовж впровадження психолого-педагогінчого забезпечення слугували інтеракціонізм, трансіндивідуальність дискурсу, комунікативна акомодація, культурологічна зорієнтованість, рефлективність середовища.

Процедура формувального експерименту складалася із **трьох** послідовних **етапів** його реалізації.

Перший етап. У проведенні формувального експерименту брали участь 9 вчителів зарубіжної літератури та 2 практичних психологи шкіл №5 та №15 м.Рівного. Ця група педагогів створила методичне об'єднання, на якому було вироблено єдиний підхід, єдину систему вимог до організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків відповідно до принципів, покладених в основу формувального експерименту. З вчителями було проведено спеціальні заняття з метою підвищення їх психологічної компетенції щодо проблем розвитку мислення в підлітковому віці. Програма спеціального курсу для вчителів вміщувала наступні основні питання: особливості мислення як вищої форми пізнавальної діяльності; види мислення; природа і структура творчого мислення; основні підходи до розвитку творчого мислення; діагностика логічного та творчого мислення; особливості розвитку мислення в підлітковому віці та інші. Вчителі були ознайомленні з теоретичними засадами формування в учнів продуктивних мисленнєвих дій на основі виконання школярами спеціальних навчальних завдань.

Також спільно з вчителями було здійснено аналіз завдань і питань, які є в підручниках і навчальних посібниках, а також завдань, самостійно розроблених педагогами в процесі своєї діяльності, що мають використовуватися на уроках зарубіжної літератури. Завдання аналізувалися за схемою: чи потребують вони використання учнями вже існуючих знань (правил, способів розв'язання і так далі), або їх виконання передбачає

здійснення самостійної творчої діяльності школярів; на розвиток яких мисленнєвих операцій та творчих компонентів мислення це завдання або питання були спрямовані.

Окремим блоком заняття було представлення авторської теоретичної моделі, яка дала змогу досить чітко представити вчителям види діалогічної взаємодії та їх особливості відповідно до виділених нами аспектів: виду діалогу, взаємодії в діадах, функцій, комунікативних здібностей та аспектів спілкування.

На даному етапі формувального експерименту під час засідань методичних семінарів ми аналізували загальновідомі методи розвитку мислення особистості (організаційно-діяльнісні ігри, організаційно-мисленнєві ігри, соціально-психологічні тренінги та ін.). Цей аналіз показав, що в ході застосування певних методів особливої уваги надається переважно розвиткові окремої якості мислення учня. Проте при цьому створюється диспропорція в розвитку мислення особистості в цілому. На нашу думку, гармонійний розвиток мислення учня є можливим в умовах створення рефлексивного середовища, що сприятиме актуалізації творчого потенціалу особистості підлітка. Одним із таких методів є рефлексогра як метод оптимізації розвитку мислення школяра.

На нашу думку, модель рефлексогри на уроках зарубіжної літератури являє собою процес цілісного осмислення учнем читацького та особистісного досвіду. Основний принцип функціонування механізму такого осмислення полягає в тому, що навчальна ситуація та особистісний досвід самі по собі не можуть бути матеріалом або підказкою для творчого розв’язання проблемної ситуації. Наявний досвід необхідно переосмислити як можливу перешкоду на шляху породження нового досвіду. Як тільки відбувається таке переосмислення, тоді виникає передумова для породження нового досвіду. Забезпечення дії такого механізму постає можливим шляхом створення рефлексивно-творчого середовища. В якості системних факторів такого середовища розглядаються носії свідомо організованої рефлексивності: це

можуть бути психологічні рефлепрактики або різні психодіагностичні методики, побудовані на основі переживання, переосмисленя школярем особистісного або читацького досвіду. На уроках зарубіжної літератури рефлексивне середовище можна створити:

- шляхом звернення до культурно-історичних аналогів (загальновідомих історичних та вигаданих сюжетів, героїв та інших образів);
- за допомогою створення елементів “кіносвіту” (загадок, ігрових ситуацій, вправ та ін.);
- за допомогою інверсій (інверсійних стереотипів свідомості), які дозволяють створювати соціально-психологічні простори, максимально відкриті для вільної самопроекції учасників дослідження;
- через використання засобів концептуальної діагностики – моделювання діагностичної ситуації з використанням графічних смислів.

Так, діагностика, побудована на засадах звернення школяра до культурно-історичних цінностей, передбачає:

- пошук і вибір культурного аналога (історичного або вигаданого образу-сюжету, героя і так далі), що максимально повно відображує особливості досліджуваного феномену;
- його наочне уявлення (у формі соціально-драматичної імпровізації, психологічної скульптури, малюнка);
- рефлексивність наочно представленого образу з виявленням імпліцитних смислів та контекстів.

Саме звернення до культурно-історичних цінностей слугувало основою для реалізації культурологічної зорієнтованості психолого-педагогічного забезпечення. Це надає учневі можливість максимально детально виявити індивідуальне та групове розуміння досліджуваного феномену, передбачає його емпатійне відтворення, а також дозволяє учасникам глибоко проаналізувати, здійснити рефлексію досліджуваного феномену та окреслити можливості його конструктивного розвитку.

Отже, рефлексивно-творчі методи діагностики мислення школярів ставили педагогів в активну позицію щодо всіх етапів діагностичного дослідження, а також дозволяли їм:

- працювати з феноменами-сенсами та цінностями як в межах своєї індивідуальної професійної діяльності, так і в колективі в цілому;
- провести самодіагностику професійних якостей та використовувати її результати з метою саморозвитку;
- виявити глибокий необхідний матеріал для подальшої змістово-аналітичної та концептуальної роботи з метою самовдосконалення;
- організувати співтворчі стосунки з колегами та школярами;
- використовувати отриманий досвід і знання для рефлексивно-творчого розвитку своєї професійної індивідуальності, мисленнєвої та професійної культури тощо.

Головними змістово-психологічними принципами, за допомогою яких ми конструювали рефлексогру, постають:

- принцип пролонгованості – використання інтенсивних форм навчання, що дозволяє здійснювати рефлексивність власної діяльності з подальшим обговоренням успіхів і проблемних ситуацій під час рефлепрактики;
- принцип суб’єктивної паритетності – рівних прав і можливостей учасників спільного навчального процесу;
- принцип співтворчості – забезпечує такі способи саморозвитку, коли у процесі розв’язання будь-якої задачі всі учасники процесу залучаються в процес творчої взаємодії як рівноправні суб’єкти співтворчості;
- принцип полілогічного самовизначення – забезпечує свідомі самоактуалізацію та саморегуляцію кожного учасника діалогічної взаємодії;
- принцип поліфонічності – цілісного та багатоаспектного сприйняття себе та навколишнього світу.

Упродовж рефлексогри, на нашу думку, відбувається інтенсивне осмислення та переосмислення учасниками діалогічної взаємодії стереотипів свого читацького та особистісного досвіду, що, в свою чергу, актуалізує інтелектуальні та особистісні стереотипи з метою їх подолання, а також забезпечує формування інтелектуальних та особистісних новоутворень. Це досягається завдяки культивуванню рефлексивних процесів мислення та організації процесу співтворчості, що дозволяє створити рефлексивне середовище, забезпечуючи творчий процес конструктивного перетворення глибинних особистісних, соціальних і професійних стереотипів учасників рефлексогри.

Крім того, під час рефлексогри проектується нова соціально-психологічна реальність, яка не лише усвідомлюється на рівні мислення, але й сприймається на рівні відчуттів та емоцій. Нові ціннісні орієнтири постають в якості домінувальних настановлень, що детермінують поведінку та творчу діяльність людини. Ці процеси мають глибинну природу, а тому дозволяють впливати на систему ціннісних орієнтацій, стереотипів, світогляду тощо.

Рефлексогра мала забезпечити ефективне розв’язання різних проблемних та творчих завдань, які формулювалися вчителями під час діалогічної взаємодії школярів між собою та з педагогом. Таким чином, використання рефлексогри слугувало основою для реалізації принципів інтеракціонізму та рефлективності середовища.

Ми пропонували різні способи створення рефлексивного середовища, які в межах рефлексивно-гуманістичного підходу стимулювали школярів до активних дій і під час творчої діяльності у процесі рефлексогри.

Полілог ми вважали засобом організації, розвитку та стимулювання рефлексивних процесів під час здійснення підлітками колективного пошуку рішень в діалогічній взаємодії. При цьому має місце феномен здійснення колективного мислення, а спілкування і взаємодія підлітків стають найбільш продуктивними.

Перший етап полілогу пов’язаний з проблематизацією тієї області знань, яка досліджується. Одним із способів проблематизації ми вважали навмисне зіткнення існуючих у школярів знань щодо можливих причин певної проблеми з інформацією про реальні обставини, які мають місце в критичній ситуації, що досліджується. Наступним доцільним моментом в проблематизації ми вважали спробу структурувати ті не зовсім зрозумілі моменти та суперечності, які виявилися в попередньому обговоренні. Це слугує впорядкуванню можливих шляхів і способів розв’язання проблемних ситуацій, які виявилися. Даний етап проблематизації є необхідною процедурою побудови цілісного образу проблемної події та виявлення ролі кожного чинника в його розвитку.

Другим етапом проведення рефлексивного полілогу є етап генералізації ідей з метою розв’язання проблемних ситуацій. В межах цього етапу, передусім, відбувається акумуляція пропозицій з метою подолання незрозумілих, суперечливих моментів, а потім – узгодження цих пропозицій та їх синтез в цілісні алгоритми розв’язання проблем в порядку їх значущості. Якщо ж траплялося, що в ході генералізації ідей виявляються нові проблеми або з’ясовується необхідність переструктурування виявлених на попередньому етапі суперечностей, то в цьому випадку слід здійснити корекцію структури проблемного поля. Після цього остаточно ухвалюється рішення щодо послідовності найбільш вірогідних шляхів зняття проблематизації.

Ця робота була передумовою для побудови найбільш доцільної версії щодо причин виникнення проблеми. Розробка такої версії дозволяла учневі перейти до наступного, третього етапу, сутність якого полягала в побудові дослідницької стратегії верифікації висунутої гіпотези розв’язання проблеми – практична перевірка гіпотези та аналіз можливих позитивних й негативних наслідків.

Четвертий етап рефлексивного полілогу пов’язаний з розподілом функцій щодо реалізації запланованої стратегії. Наслідком цього етапу мали

стати докладний сценарій, розподіл ролей, хронологія, способи взаємодії та координації зусиль, спрямовані на зібрання та інтеграцію експертної інформації, а також формулювання критеріїв оцінки прийнятих рішень. Під час проведення такої роботи можливим є отримання таких матеріалів, які ставлять під сумнів висунуту раніше версію щодо причинності проблеми. В цьому випадку необхідним є наступний, п’ятий етап, спрямований на корекцію, а інколи й переформулювання гіпотези. Цей етап фактично має на увазі необхідність повторення третього, четвертого та п’ятого етапів.

Метод полілогу дозволяє актуалізувати та розвивати в учасників творчі можливості до самостійного осмислення проблем та вироблення способів і шляхів їх розв’язання в процесі колективного пізнавального пошуку в діалогічній взаємодії. Результатами, які ми передбачаємо отримати, постають:

1) змістовий – оволодіння шляхами розв’язання творчих задач та проблемних завдань з предмету “Зарубіжна література”;
2) психологічний – розвиток вмінь школярів самостійно формулювати творчі задачі та проблемні ситуації, а також розв’язувати завдання, побудовані за принципами когнітивного дисонансу, що потребують нетрадиційного розв’язання;
3) виховний:
    а) у сфері міжособистісних стосунків: забезпечуються колективні взаємостосунки, засновані на принципах взаємодопомоги та взаємовідповідальності учасників полілогу, що дозволяють досягти позитивного психологічного клімату в групі;
    б) у особистісній сфері: у кожного учасника розвиваються здатності до самомобілізації та самоактуалізації своїх вольових і емоційно-мотиваційних ресурсів в умовах можливих конфліктів, а також здатності до рефлексивної саморегуляції й самоорганізації зусиль в умовах мисленнєвого пошуку;

в) у сфері пізнавальних можливостей: у кожного учасника розвивається творча активність та ініціативність, підвищується рефлексивність міркування, збільшуються можливості багатостороннього аналізу проблемно-конфліктних ситуацій та цілісного усвідомлення принципів їх конструктивного розв’язання.

Сформулюємо основні психологічні положення, на засадах яких будується полілог. Перше положення – цілісна активізація всіх змістово-смислових структур і динамічних складових (актів постановки проблем, пошуку рішень та обґрунтування їх адекватності) творчого процесу. Друге положення – організація полілогу у формі кола, завдяки чому забезпечується активність всіх учасників діалогічної взаємодії з метою максимальної творчої віддачі від школярів (за рахунок їх можливостей творчо та оригінально розв’язувати проблеми на основі особистісного та читацького досвіду підлітків та ідей попередніх виступаючих). Третє положення – “рефлексивного тяжіння”. За допомогою “заборони” повторення кожен з учасників має з максимальною зосередженістю слухати та осмислювати міркування попередніх виступаючих, а що найголовніше – не просто критикувати, але й активно рефлексувати зміст їх творчого пошуку і, відштовхуючись від останнього, висувати конструктивні та конкретні доповнення й альтернативи. Четверте положення – динамічність ролей і функцій школярів. Кожен учасник полілогу повинен одночасно реалізовувати, по-перше, позиції опонента, критика, резонатора та контролера щодо тих, хто вже висловлював свою точку зору, а, по-друге, позиції проблематизатора і генератора щодо всіх учасників в цілому. П’яте положення – самоуправління і саморозвитку. Метод поділу, який заснований на недирективній психолого-педагогічній організації пізнавально-творчої активності, забезпечує можливість поступового переходу з боку психолога чи експерта від способів управління колективною роботою до способів самоуправління. Цей перехід може, зокрема, виражатися в тому, що учасники

полілогу перед початком чергового заняття розсаджуються в “коло” від найменш до найбільш компетентного суб’єкта не з огляду на рекомендації психолога чи експерта, а на основі самооцінки своїх творчих можливостей і ступеня своєї компетентності з цього предмета. І, нарешті, шосте положення взаємодоповнення “об’єктивного” і “суб’єктивного” ефектів групової творчості. Організація полілогу “за колом” має на меті не лише сприяти найбільш ефективному розвиткові процесу колективної творчої активності та досягненню її результативності, але й врахувати індивідуально-психологічні відмінності й особливості партнерів із спільної роботи таким чином, щоб забезпечити розвиток продуктивного мислення та творчих можливостей кожного з них з метою формування гармонійної особистості учнів.

Ділові ігри (організовані нами для навчання вчителів). Популярність методу ділових ігор пов’язана з тим, що вони проголошуються альтернативною (і, що найбільш важливо, – діалогічною) формою навчання на противагу лекційним, інформаційним, монологічним методам. Ділові ігри постають формою організації пізнавальної діяльності педагогів. Під час проведення ділових ігор ми ставили за мету навчити вчителів, перш за все, ефективно, оперативно й адекватно діяти в професійних ситуаціях.

Роль рефлексії у цьому випадку зводиться до аналізу та оцінки результатів засвоєння певного навчального зразка. Типове запитання, яке той, хто навчається, задає ігровому тренерові, звучить так: “Чи правильно я це зробив?” Спеціально і цілеспрямовано в учасників ділових ігор рефлексивність не формується, вона стихійно активізується в тих випадках, коли керівник гри оцінює дії гравців як адекватні – неадекватні, успішні – неуспішні. Отже, в ділових іграх в учасників стимулюється рефлексія засвоєння результатів діяльності.

У науковій літературі розрізняють організаційно-діяльнісну гру (ОДГ) та організаційно-навчальну гру (ОНГ).

Місце і функції рефлексії в межах ОДГ окреслюються створенням нового діяльнісного зразка. В процесі ОДГ не існує готових діяльнісних і,

тим більше, навчальних зразків. Учасник ОДГ ставить наступне запитання до організатора: “Що мені зробити, аби створити новий вид діяльності?” Рефлексія, стимульована в ОДГ, постає рефлексією конструювання нових способів діяльності або нових діяльностей.

Метод ОНГ за свою мету має розвиток мислення та особистісних якостей учасників; конструювання нових зразків діяльності слугує для досягнення даної цілі ніби певним “діяльнісно-навчальним матеріалом”. В процесі ОНГ організується розвивальна навчальна діяльність. А саме, задаються певні навчальні зразки, але не в готовій формі для копіювання (як це відбувається в традиційних ділових іграх), а у формі, що потребує добудовування цих зразків. Тому в ОНГ важливим є не просто навчити фахівців практично діяти в професійній діяльності, не отримати певні розв’язання проблеми (як це відбувається в ОДГ), а розвинути особистість школяра. Такий фахівець, що володіє внутрішніми засобами теоретичного мислення, в професійній діяльності самостійно знайде ефективні способи дій та зможе без сторонньої допомоги розв’язувати нестандартні проблеми, які виникають.

Рефлексія в умовах ОНГ постає рефлексією не лише конструювання нового способу діяльності, але й опанування засобами такого конструювання. Запитання, яке задається учасниками ОНГ, формулюється таким чином: “Що слід зробити, щоб навчитися створювати нові діяльності?” Професіонали, які пройшли курс навчання за допомогою методу ОНГ, вже не потребують частих, періодично змінюваних один одного циклів навчання. Вони опановують внутрішніми засобами теоретичного мислення, що допомагає їм розвивати свою діяльність (це вкрай потрібне у разі виникнення проблем), а також розвивати самих себе, володіти засобами саморозвитку (це необхідне педагогам для розвитку мислення підлітків в сучасній середній школі).

Набуття учасниками власного професійного досвіду відбувається в ОНГ шляхом послідовних етапів навчання. Початковий етап може бути охарактеризований як етап проблематизації. На даному етапі учасники

аналізують свою професійну ситуацію і виокремлюють в ній “поле проблем”. Під час проблематизації гравці починають бачити недоліки та нерозв’язані проблеми в своїй діяльності, обумовлені як об’єктивними, так і суб’єктивними причинами.

На цьому етапі інтенціональне регулювання учасниками власної діяльності, свого місця та участі в ній, відрізняється переважно критичним характером (критична функція рефлексії). Критичність рефлексії виражається в розумінні педагогами недосконалості існуючих у них професійних знань і досвіду, необхідності їх набуття та розвитку тощо.

Причому важливим є те, що учасники ігор мають зрозуміти, що їм не вистачає знань та досвіду, а також зробити спроби самостійно опрацювати літературу та відповісти на потрібні питання. Для цього в грі створюються ситуації, в яких учасники можуть застосувати знайомі для них засоби з метою розв’язання проблем, що виявляються під час здійснення аналізу певної ситуації, і без сторонньої допомоги зрозуміти неефективність застосованих традиційних способів.

Другий етап навчання педагогів був спрямований на пошук засобів і способів розв’язання проблем. Учасники формулюють різні ідеї, найбільш вдалі з них можуть бути покладені в основу проекту розвитку власної поліпрофесійної діяльності.

Спочатку, як правило, учасники намагаються знайти потрібні засоби та способи в готовому вигляді (наприклад, в спеціальній літературі, довідниках, методичних розробках). Якщо ж це не допомагає, то учасники починають аналізувати вже набуті знання та індивідуальний досвід. Якщо ж педагоги врешті-решт розуміють, що проблему не можна розв’язати за допомогою існуючих засобів-стереотипів, то виникає об’єктивна необхідність пошуку нових засобів і способів діяльності (пошукова функція рефлексії). Даний пошук пов’язаний з виявленням потенційних особистісних та інтелектуальних ресурсів професіоналів, їх актуалізацією, розвитком тощо.

Завдяки діловим іграм потреба педагога в саморозвитку активізується разом із зміною позиції людини в професії. Якщо він раніше відчував себе, головним чином, виконавцем, то тепер він займає позицію суб'єкта професійної діяльності. Розширюється його професійна свідомість, актуалізуються психологічні структури, які не були задіяні в його діяльності до теперішнього часу; виникає цілісне бачення своєї професії, здійснюється стратегічне планування діяльності; відбувається визначення в ній власної позиції та позицій колег, активізуються засоби змістової взаємодії з професіоналами з інших областей.

Завершальний етап ігрового навчання був спрямований на розробку педагогами проекту і програми перетворення та розвитку власної професійної діяльності. При цьому вчителі помітили, що під час участі в ділових іграх вони самі змінилися: у них з'явилися нові способи мислення та взаємодії. У психологічному плані даний етап є етапом саморозвитку педагогів і полягає в оволодінні ними засобами продуктивного мислення та способами ефективної діалогічної взаємодії (конструктивна функція рефлексії). Адже рефлексія в її конструктивній функції постає детермінантою творчої діяльності.

Для організації рефлексивно-творчого процесу школярів експериментальних класів було обрано групову форму роботи. На ефективності такої форми роботи було наголошено Я.О. Пономарьовим: "Аналіз розв'язання творчої задачі групою висвітлив переваги групового розв'язання порівняно з індивідуальним: протягом заданого інтервалу часу жоден з індивідуально працюючих учасників не міг знайти рішення експериментальної задачі; ті ж самі учасники, що об'єднуються в групи, легко розв'язували цю задачу. Головна причина успіху полягала в тому, що умови використання побічного продукту в групі суттєво спрощуються. Було встановлено також, що для кожної фази розв'язання необхідною постає особлива рольова структура членів колективу у процесі проходження ними фаз, ділових стосунків в групі" [181, с.21].

На нашу думку, групова форма роботи відрізняється низкою специфічних властивостей. Охарактеризуємо їх більш докладно:

– гетерогенність, тобто переважне об’єднання в групу людей, що розрізняються за статтю;

– постійний склад групи; група працює більш продуктивно та сприяє саморозкриттю її учасників, якщо вона “зачинена”, тобто працює постійний склад учасників. Це означає, що після початку занять не слід включати в них нових учасників, і вкрай небажано, щоб ті, які розпочали заняття, виходили з групи до повного закінчення її роботи;

– суб’єкт-суб’єктне спілкування, тобто рівноправні стосунки між учасниками спілкування під час занять групи. Таке спілкування орієнтується на взаємну повагу учасників, на їх цілковиту довіру один до одного, коли людина не боїться розповісти про свої відчуття і думки, прагне бути максимально відкритою;

– постійний зворотний зв’язкок, тобто безперервне отримання кожним учасником інформації від інших членів групи про результати його діяльності під час роботи. Завдяки саме зворотному зв’язку людина може коректувати свою власну поведінку, замінюючи невдалі паттерни поведінки на нові, оцінюючи ефективність їх впливу на оточуючих;

– самодіагностика, тобто повне саморозкриття учасників, усвідомлення та чітке формулювання ними власних особистісно значущих проблем. На заняттях передбачається використання вправ, які допомагають людині пізнавати себе, особливості своєї особистості. У кожного члена групи з’являється можливість побачити себе в різних ситуаціях, де від нього вимагається ухвалення певного рішення, його реалізація тощо;

– гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер особистості; для групової роботи характерним є високе емоційне напруження, учасники щиро переживають події, які відбуваються в групі. Це допомагає їм більшою мірою довіряти партнерам, висловлювати думки відверто, більш гуманно ставитися один до одного;

– вільний простір; у приміщенні для занять має бути можливість вільного руху учасників, їх розташування за колом, об’єднання в мікрогрупи по 2-3 людини;

– занурення. Тривалість занять має бути не менше двох годин, оскільки найбільший ефект досягається за умов лонгітюдної роботи. Тому в умовах проведення формувального експерименту уроки зарубіжної літератури були проведені у формі пар;

– дослідницька (творча) позиція. У групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якого є проблемна невизначеність, нестандартність прийняття, емпатійність.

У процесі проведення формувального експерименту під час організації спільного пошуку підлітків з метою розв’язання ними творчого завдання виникає специфічна проблемно-конфліктна ситуація, яка істотно відрізняється від індивідуального пошуку. Можна виокремити два аспекти цієї ситуації.

Перший аспект – аналогічний індивідуальному пошуку, а другий – відображає ситуацію спільної діяльності, в якій у школярів постає необхідність розв’язувати проблему разом. Кожен учень, потрапляючи в таку ситуацію, аналізує власний життєвий досвід реалізації себе як члена тієї або іншої мікрогрупи. У випадку, якщо способи розгортання спільної пізнавальної активності, що реалізуються кожним членом групи, не збігаються або суперечать в певних аспектах один одному, виникає якісно нова проблемно-конфліктна ситуація, що відображує когнітивний дисонанс в площині соціально-психологічній реальності, інакше кажучи, – в плані спілкування та групової взаємодії.

Таким чином, змістом рефлексії (як механізму переосмислення стереотипів) можуть бути не лише інтелектуальний досвід (у вигляді пред-метних знань або операційних навиків) та особистісні переживання щодо власних невдач, але також способи взаєморозуміння, які розкриваються в

спілкуванні, а також форми організації спільних зусиль партнерів з мікрогрупової взаємодії, що спрямовані на розв'язання конфліктної ситуації.

У процесі розв'язання творчих задач виділяються процеси, які безпосередньо пов'язані з перетворенням змісту проблемної ситуації (що сприяють її розв'язанню), і ті, які забезпечують ефективність перших. З точки зору цього розрізнення, очевидно, що до процесів першого виду відносяться, перш за все, процеси інтелектуальної рефлексії, які забезпечують осмислення та переосмислення предметних й операціональних змістів пошуку розв'язання творчих задач. Всі інші типи рефлексії – особистісний, комунікативний, кооперативний – виявляються потрібними у випадках, коли інтелектуально-рефлексивний процес є неефективним з точки зору послідовного предметно-операційного перетворення змісту мислення. Це й провокує виникнення особистісних, комунікативних і кооперативних протиріч в процесі пошуку адекватного розв'язання задачі. Процеси подолання цих протиріч за своєю сутністю є рефлексивними функціями особистісного, комунікативного і кооперативного виду. Подолання цих суперечностей пов'язане з забезпеченням подальшого інтелектуального руху думки, що становить основний зміст мисленнєвого процесу [134; 136; 195; 197].

З цієї точки зору розгортання рефлексивних процесів, відмінних від інтелектуальної рефлексії, відбувається з огляду на необхідність в подоланні особистісних, комунікативних і кооперативних протиріч. Тому стає зрозумілим, що твердження про "допоміжний" характер типів рефлексії, відмінних від інтелектуального, деякою мірою є умовним, оскільки перші характеризуються не лише допоміжними функціями, що утримують процес інтелектуальної рефлексії нібито на належному рівні, але також і функціями, пов'язаними з якісними змінами останніх. Ці зміни перш за все виражаються в тому, що суб'єкт в проблемно-конфліктній ситуації має активізувати функції інтелектуальної рефлексії, пов'язані не лише зі здійсненням контролю та оцінювання вже існуючих у людини стереотипів досвіду,

скільки з функціями конструювання нових змістових мисленнєвих структур [8; 34; 52; 59].

Таким чином, процеси особистісної, комунікативної та кооперативної рефлексії та відповідний їм рух у змісті спілкування й групової взаємодії є настільки ж необхідними для успішного розв'язання творчих задач, як і процеси інтелектуальної рефлексії.

Отже, побудова програми рефлексогри має наступну логіку:

- актуалізація потреб учасників в особистісному саморозвитку;
- актуалізація ними своїх стереотипів;
- аналіз різних моделей можливого особистісного розвитку;
- оволодіння способами конструктивного особистісного розвитку;
- визначення сфер використання цих способів в реальній практиці та реалізація побудованих моделей розвитку.

У цілісній рефлексивній діяльності під час організації діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури ми виокремлюємо наступні механізми:

- Актуалізація – це процес виявлення інтересу учасників до можливостей їх власного особистісного саморозвитку, залучення підлітків до рефлексивно-творчого процесу.
- Нівелювання – відображує процес відмови учасників від стереотипних форм мислення, відчуттів і поведінки.
- Смислоутворення – це емоційно та інтелектуально відкритий процес розвитку можливостей та особистісних ресурсів учасників рефлепрактики в умовах різноманітних смислових полів, поліфонічності способів мислення, переживання й поведінки. Це – процес опанування людиною нових сенсів, апробації нею нових форм поведінки, спілкування, це – прагнення ситуацій творчої взаємодії учасників один з одним в процесі рефлексивної діяльності.

- Інтеграція – відображає завершальний етап рефлексивної ситуації, в якому людина виділяє, усвідомлює та використовує нові для себе психологічні ресурси й можливості, розвинені ним у процесі рефлепрактики. Під час інтеграції виникає нова психологічна цілісність особистості, яка є джерелом подальшого саморозвитку людини в процесі реалізації в майбутньому житті, у тому числі і в професійній сфері.

Також ми виокремлюємо такі *етапи рефлексогри*:

1) інформаційно-орієнтувальний;
2) проблемно-цільовий;
3) проблемно-змістовий;
4) організаційно-операціональний;
5) виконавчо-імпровізаційний.

Перший етап – *інформаційно-орієнтувальний* – пов’язаний з накопиченням всієї можливої інформації про учасників (вік, особистісні якості, особливості характерів учасників, особистісні цінності та ін.), про специфіку змісту навчального матеріалу, який вивчається, про рівень готовності до співпраці, про хронологічні межі та матеріально-технічні умови роботи.

Другий – *проблемно-цільовий етап* – передбачає актуалізацію та формулювання цілей, передбачуваних учасниками, виявлення проблем, суперечливих установок, що вміщують відмінні індивідуальні позиції. Цей етап спрямований на осмислення ймовірних особистісних конфліктів між самими учасниками в результаті різних соціально-етичних і культурно-ціннісних орієнтацій підлітків.

Третій – *проблемно-змістовий етап* – спрямований на окреслення предметної специфіки діяльності, в якій проектується здійснення інновацій, і, одночасно, на пошук культурного аналога, що адекватно виражає основну ідею рефлексивної дії та надає їй смислової цілісності.

Четвертий – *організаційно-операціональний етап* – спрямований на організацію рефлексивного середовища; на цьому етапі здійснюється покрокове операційне опрацювання школярами всіх способів взаємодії під час рефлексогри.

Цей етап також пов'язаний з розподілом функціональних обов'язків між рефлексивними практиками та хронометражем всіх або основних фаз навчальної діяльності; з визначенням просторових характеристик та структур взаємодії всіх учасників (зокрема, мікрогруп).

П'ятий – *виконавчо-імпровізаційний етап* – визначається процесом спільного залучення школярів в співтворчість як в межах мікрогруп, так і в межах цілого класу.

Таким чином, рефлексогра має поліструктурний характер і складається з таких методів: рефлексивного полілогу, рефлексивної позиційної дискусії, рефлексивних інверсій, рефлексивних дзеркал, коктелювання, евристичної бесіди та інших, основна частина яких ефективно використовувалась в нашому дослідженні.

Розвиток мислення підлітків під час проведення рефлексогри також забезпечувався:

- співвіднесенням особливостей проведення рефлексогри з реальною навчальною діяльністю, яка передбачала спеціальним чином організовану процедуру рефлексії цієї діяльності з метою актуалізації рефлексивної здатності за "межами" рефлексогри, що дозволяє органічно і максимально ефективно здійснити перенесення отриманого підлітками рефлексивного досвіду в навчальну діяльність;
- зняттям комунікативних бар'єрів, що дозволяє школярам вийти за межі формального спілкування та надає їм можливості генерувати нові, інноваційні ідеї навіть найбільш фантастичного змісту. При цьому учні не бояться критики та покарання за помилки;
- взаємодоповненням і взаєморозвитком інтересів всіх учасників, що позитивно впливає на сприйняття ними ідей один одного, розвиток

здатностей акумулювати не лише свій особистісний досвід, але і досягнення мікрогрупи в цілому, що створює великий простір для саморозвитку в особистісному плані;

- єдністю проблемного поля – організацією змістового простору рефлексивно-творчого практикуму з урахуванням реальних, актуальних проблем і суперечностей, які існують в особистісних полях учасників;
- наявністю рефлексивного середовища, що полягає в позитивному психологічному мікрокліматі, який дозволяє кожному учасникові розкрити свій власний творчий потенціал, а також організацією спеціальних рефлексивних процедур, таких як актуалізація рефлексивних здатностей та здатності "бачити" цілісну картину простору життєдіяльності з метою здійснення максимально ефективного рефлексивного руху, тобто розвиток рефлексивної компетентності.

Другим етапом формувального експерименту було впровадження в навчальний процес середньої школи розроблених нами завдань з метою формування мисленнєвих дій підлітків. Учням було запропоновано завдання, які потребували від них здійснення мисленнєвих дій аналізу, порівняння, узагальнення, цілеутворення, контролю, оцінки та інших в процесі роботи з навчальним матеріалом.

У зв'язку з тим, що експериментальне навчання проводилось нами на уроках зарубіжної літератури, а всі мисленнєві операції, вербальні та невербальні компоненти логічного мислення найбільш ефективно розвиваються задачами на логіку, ми ввели в навчальний процес учнів експериментальних класів факультатив "Логіка", розроблений О.Я. Митником та затверджений Міністерством освіти та України як необов'язковий для вивчення в середній школі предмет, але такий, що може викладатися в разі потреби, бажання батьків чи учнів тощо. Даний факультатив організували 38 вчителів з математики, української мови та

української літератури, біології, історії, географії, адже завдання, створені нами, базувалися на знаннях саме цих навчальних предметів (розроблені нами завдання з курсу “Логіка” див. в Додатку Д). Базовим підручником з даного факультативу ми вважали підручник О.Я. Митника, рекомендований до друку Міністерством освіти та науки України.

Впровадження такого факультативу слугувало основою для реалізації принципів комунікативної акомодації, що було представлене взаємодією учнів не лише з текстами задач, а й одне з одним для формування спільної діяльності та трансіндивідуального дискурсу, що передбачало необхідність вивчення різних текстів для знаходження способу вирішення задачі.

Охарактеризуємо типи завдань, які були розроблені нами та використовувалися в курсі “Логіка” (див. Додаток Д), а також увійшли в зміст даного факультативу (див. Додаток Е).

Зокрема, з метою формування аналітичних дій школярів використовувались такі завдання: самостійне розв’язання нових типів задач, аналіз складних текстів і думок, пояснення слів (термінів, словосполучень, прислів’їв, приказок), обґрунтування власних відповідей на запитання; відповіді на питання до прочитаного тексту, прямих відповідей на які текст не вміщує. Особливу увагу при відборі завдань ми звертали на те, що у школярів мають формуватися аналітичні дії під час виконання цих завдань.

Прикладами таких завдань є: підбір різних синонімів або антонімів до слова; запис словосполучень, в яких одне і те ж слово має різні значення; завдання з даними, яких не вистачає; завдання з невизначеними даними; завдання із зайвими даними; завдання на докази та інші.

Формування порівняльних дій учнів здійснювалося в процесі виконання ними таких завдань: виявити подібність (або відмінність) предметів, явищ, властивостей, подій, стосунків і так далі. При цьому зверталася увага на самостійне формулювання критеріїв порівняння в ході виконання завдань. Прикладами такого типу завдань є: порівняти ставлення героїв розповіді один до одного на початку оповідання та в його кінці; показати

зміну взаємостосунків персонажів в процесі розвитку подій; завдання, де порушується стереотип порівняння; пошук критеріїв порівняння та ін.

Узагальнювальні мисленнєві дії формувалися в учнів під час виконання ними таких завдань: дати спільну характеристику предмета (події, явища); узагальнити вивчений на уроці матеріал; виділити загальне, суттєве, зробити висновки на підставі змісту проаналізованого матеріалу; визначити, яке правило покладено в основу даної вправи або задачі і так далі. Прикладами завдань такого типу є: виділити головну думку оповідання і назвати його; придумати або знайти з різних творів епіграф до теми уроку; створити малюнок – символ, в якому виражено основну тему уроку, літературного твору, творчості письменника; скласти опорний конспект вивчення теми; виділити основні правила теми; провести гру “Третій або четвертий зайвий” та інші.

З метою формування цілеутворювальних мисленнєвих дій використовувалися завдання наступного типу: самостійно сформулювати мету уроку; знайти епіграф до уроку; скласти питання різного типу до прочитаного тексту; проаналізувати різні типи питань; скласти питання до текстів так, щоб відповіді на них охоплювали весь зміст тексту; скласти кросворд за пройденою темою та інші.

Формування плануючих дій здійснювалося в процесі виконання учнями таких завдань: розділити матеріал, що вивчається, на частини, знайти основну ідею або дати назву кожній частині; скласти план доповіді (твору, оповідання, уроку і так далі); проаналізувати плани, пропозиції, складені іншими учнями або вчителем; скласти план виконання вправ; скласти план будь-якого виховного заходу. Прикладами завдань такого типу є: розділити текст на логічні частини і на основі цього ділення скласти короткий план переказу; скласти план домашнього твору; обчислити, пояснюючи кожен крок обчислення; скласти алгоритм розв’язання задачі і сформулювати за цим алгоритмом нову задачу; скласти план розповіді або передбачуваної дії;

скласти план опису своїх вражень, наприклад, ніби ви опинилися в Стародавньому Римі та інші.

Контрольно-оцінювальні мисленнєві дії формувалися в учнів у процесі виконання таких завдань: самостійний пошук помилок; знаходження способів перевірки виконання завдання; перевірка правильності або адекватності виконання завдання; оцінювання результатів своєї діяльності або діяльності іншого учня; оцінювання поведінки героїв реальних життєвих подій або персонажів літературних творів; висловлювання свого ставлення до вчинку героя твору. Прикладами завдань такого типу є: дайте вашу оцінку діям того або іншого героя; перевірте та оцініть план переказу, складений іншими учнями, виділіть в ньому цікаві моменти; прочитайте текст і висловіть вашу думку з приводу обговорюваної в тексті проблеми; дайте критичну оцінку поглядам автора; знайдіть неточності, помилки у викладі даної теми; придумайте завдання для товариша, наприклад, на орієнтування в просторі і перевірте, чи правильно він його виконав; оцініть свої можливості: “Чи добре я попрацював, в повну силу, або, може, мені щось зашкодило?” “Чи можу я вчитися з географії краще?” “Пригадайте, як ви діяли, коли планували вивчення планів і карт, які прийоми використовували, чи допомагали вони засвоїти навчальний матеріал” та інші.

На третьому етапі формувального експерименту вчителі спільно з психологами аналізували успіхи та невдачі учнів з приводу оволодіння ними мисленнєвими діями, а також було обговорено ті труднощі, які зустрічалися в процесі виконання завдань, давалася оцінка власної діяльності з огляду на ефективність реалізації даної програми. У таблиці представлено основи психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення під час діалогічної взаємодії (див. табл. 2.4) на основі механізмів емпатії, аперцепції, децентрації, рефлексії, проекції, антиципації, ейдетизму, ідентифікації, фасилітації, інтроекції, конфлуенції.

Таблиця 2.4

Психолого-педагогічне забезпечення розвитку мислення підлітків під час діалогічної взаємодії

№ з/п	Основи психолого-педагогічного забезпечення	Види психолого-педагогічного забезпечення	Види діалогічної взаємодії
1	Рефлексивність середовища, культуро логічна зорієнтованість	Рефлексивний полілог, рефлексивна позиційна дискусія, рефлексивна інверсія, рефлексивне дзеркало, коктелювання, евристична бесіда	Особистісно-рефлексивна діалогічна взаємодія: внутрішній діалог, взаємодія “учень-текст”, особистісно-афективна сторона спілкування, особистісно-комунікативні здібності, особистісно-рефлективні функції
2	Трансіндивідуа-льний дискурс, комунікативна акомодація, інтеракціонізм	Задачі для факультативного курсу “Логіка”	Субординативна та координативна діалогічна взаємодія “учень-учень”, “учень-вчитель”, міжособистісний діалог, перцептивна та інформаційно-комунікативна сторони спілкування, гностичні та експресивні здібності, регулятивні функції

У наступному параграфі дослідження опишемо отримані нами результати формувального експерименту та зробимо висновки щодо

запропонованої нами системи психолого-педагогічних впливів вчителя на підлітків з метою розвитку мислення школярів.

2.3. Аналіз ефективності психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків під час навчання

Формувальний експеримент проводився нами в класах Е1, Е2 протягом 2006 – 2011 років. В дослідженні було отримано результати за виокремленими нами на основі даних констатувального дослідження критеріями розвитку мислення підлітків:

1. Сформованність компонентів логічного мислення школярів.
2. Сформованність компонентів творчого мислення учнів.
3. Сформованність мисленнєвих операцій підлітків.

Вибір даних критеріїв, зумовлений як деякими суто теоретичними міркуваннями, так й емпіричними даними, отриманими на етапі констатувального дослідження, все ж таки потребує додаткового обґрунтування. Згідно з теорією ампліфікації (збагачення) психіки дитини (О.В. Запорожець) важливу роль у розвитку мислення особистості саме в підлітковому віці відіграють такі види мислення, як логічне та творче, а також мисленнєві операції індивіда. Саме у цьому віці, розв’язуючи проблеми та задачі, підліток не тільки пізнає навколишнє, а й створює, конструює свій образ світу, стає творцем, використовуючи при цьому як предметні, так і образні матеріали (Г.О. Балл, А.В. Брушлінський, П. Я. Гальперін, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров та ін.). Ми також врахували теоретичні концепції А.Б. Коваленко, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, Л.А. Мойсеєнко, В.О. Моляка, М.Л. Смульсон, в яких зазначається, що розвиток творчого та логічного мислення школярів, їх мисленнєвих операцій доцільно здійснювати не лише під час розв’язання учнями математичних задач, а й літературних творчих задач, що передбачає певну вибірковість використання

підлітками мисленнєвих дій, деяку сукупність розумових та практичних операцій. Ці чинники, в свою чергу, спрямовують пошуковий процес, залучаючи до нього потреби, знання, попередній досвід, увагу, уяву і т.ін., активізуючи в цілому пізнавальну діяльність підлітків та стимулюючи розвиток їх мислення.

Отже, проаналізуємо дані, отримані нами за ***першим критерієм – сформованність компонентів логічного мислення школярів***. Як свідчать дані Додатку А, табл. А.2, у школярів експериментальних класів спостерігається позитивна динаміка результатів за всіма компонентами логічного мислення (як вербальними, так і невербальними), а у підлітків контрольних класів результати майже не змінилися порівняно чи то з початковим, чи то з третім зрізом констатувального дослідження. Так, у школярів класів Е1, Е2 дані за компонентами логічного мислення зростають поступово, протягом всіх чотирьох зрізів формувального експерименту, а зростання показників логічного мислення учнів класів К1, К2 є статистично незначущим за t-критерієм Ст'юдента на 5% рівні достовірності (див. Додаток А, рис. А.9 –А.16).

Як видно з рис. А.9 – А.12 Додатку А, у підлітків експериментальних класів серед вербальних компонентів мислення найбільшою мірою зростає показник "знаходження аналогій", дещо меншою мірою – компоненти "класифікація", "узагальнення", і найбільш низькі результати на рівні заключного зрізу спостерігаються за компонентом "логічний відбір", хоча зростання результатів за всіма компонентами є статистично значущим за t-критерієм Ст'юдента на 1% рівні достовірності. Найбільш суттєве зростання даних зафіксовано на рівні третього та заключного зрізів, і це дозволяє нам зробити висновок щодо ефективності запропонованих впливів на школярів з метою розвитку їх логічного мислення. Значущість різниці між показниками логічного мислення підлітків за t-критерієм Ст'юдента представлено в Додатку А.2, табл. А.2.1.

Щодо якісного аналізу відповідей школярів експериментальних класів, то за компонентом “знаходження аналогії” суттєве збільшення правильних відповідей спостерігається за аналогіями, які пов’язані відповідями “вид – рід”, “частина – ціле”, “причина – наслідок”, а також “вид – вид”, та “вид – протилежність”, тоді як в контрольних класах спостерігаються відмінності в перших трьох відношеннях.

В класах К1, К2 школярами найбільш легко та точно узагальнюються близькі за значенням поняття, які часто використовуються в навчальній та життєвій лексиці. Найбільш важко учні узагальнювали протилежні поняття, наприклад “багато – мало”, а також поняття, які, на перший погляд, відносяться до різних областей знань, наприклад, “фіалка – слон”. Отже, можна зробити висновок, що на рівень розвитку узагальнення в підлітковому віці значно впливають знання змісту понять, ступінь їх конкретизації та близькості між собою. А високі результати в експериментальних класах було досягнуто саме завдяки спеціальному навчанню підлітків.

Проаналізуємо отримані нами результати за невербальними компонентами логічного мислення підлітків експериментальних та контрольних класів (див. Додаток А, табл. А.2, рис. А.13 – А.16). Графіки на рис. А.13, А.14 (Додаток А) свідчать про те, що кожен окремий показник невербального логічного мислення школярів експериментальних класів має свій характер змін, відображаючи його динаміку.

Так, для компоненту “швидкість у розв’язанні арифметичних задач” характерним є нерівномірне зростання результатів від одного зрізу до іншого. Досить значуще збільшення середнього показника, достовірного на 1% рівні, спостерігається від третього до заключного зрізу (значення t-критерію найбільше). В контрольному класі К1 зміни статистично не значущі а в К2 – значущі на 5 % рівні достовірності.

Нерівномірне збільшення результатів від одного зрізу до другого є характерним і для показника “вміння встановлювати закономірності в числовій послідовності” в експериментальних класах. Від 1 до 2 зрізу зміни

статистично незначущі, а від третього до заключного зрізів в Е1 та від 2 до 3 зрізу – в Е 2 – відбувається розвиток даного компонента логічного мислення, різниця результатів є значущою на 1% рівні достовірності. В контрольних класах різниця в результатах значуща на 5% рівні достовірності.

Ситуація нерівномірного розвитку зберігається в експериментальних класах і для вміння комбінувати, де між третім та заключним зрізами різниця в результатах значуща на 1% рівні (значення t-критерію найбільше), а між 1 та 2 й між 2 та 3 зрізами відмінності статистично незначущі. В класі К1 різниця в результатах є статистично незначущою, а в К2 – значущою на 5% рівні достовірності.

На відміну від попередніх показників невербального логічного мислення, компонент “вміння оперувати об’ємними тілами в просторі” має найбільш суттєві зміни і в експериментальних, і в контрольних класах. Це пов’язано з тим, що інтенсивний розвиток даного компонента мислення спостерігався нами в усіх класах вже на етапі констатувального дослідження, отже, його розвиток меншою мірою залежав від запропонованої нами системи психолого-педагогічних впливів на мислення підлітків.

Аналізуючи компоненти невербального логічного мислення учнів експериментальних класів, можна зробити наступні висновки. Завдяки використанню спеціальних впливів на школярів протягом підліткового віку інтенсивно формуються невербальні компоненти логічного мислення, хоча окремо кожен компонент характеризується своїми змінами в розвитку. У підлітків експериментальних класів різниця в результатах за всіма компонентами є значущою на 1% рівні достовірності.

Відповідно в експериментальних класах суттєво змінилась кількість підлітків з високим, середнім та низьким рівнями розвитку як вербальних, так і невербальних компонентів логічного мислення, тоді як в контрольних класах загальні показники вербального мислення майже не змінилися, дещо покращилися показники невербального мислення (особливо в К2), що

вплинуло на зростання кількості підлітків з більшим рівнем розвитку логічного мислення в контрольному класі К2 (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Кількість підлітків з високим, середнім та низьким рівнями розвитку логічного мислення (в %)

Показники розвитку логічного мислення	Констатувальне дослідження				Формувальний експеримент			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
Загальний показник вербального мислення								
- високий рівень	23,36	25,82	21,41	24,17	53,17	50,56	32,34	36,29
- середній рівень	21,16	22,04	28,56	23,08	35,45	35,92	35,18	29,69
- низький рівень	55,48	52,14	50,03	52,75	11,38	13,52	32,48	34,02
Загальний показник невербального мислення								
- високий рівень	27,73	28,71	30,16	29,02	58,92	57,88	36,43	42,16
- середній рівень	25,04	23,18	29,54	27,16	30,19	29,58	31,45	33,56
- низький рівень	47,23	48,11	40,30	43,82	10,89	12,54	32,12	24,28
Показник загального рівня розвитку логічного мислення								
- високий рівень	25,55	27,27	25,79	26,60	56,05	54,22	39,39	39,23
- середній рівень	23,11	22,61	29,05	25,12	32,82	32,75	28,32	21,63
- низький рівень	50,34	50,12	45,16	48,28	11,13	13,03	32,29	39,14

Як свідчать дані табл. 2.5, наприкінці формувального експерименту лише 11,13 % підлітків класу Е1 та 13,03 % – Е2 мають низький рівень розвитку логічного мислення, тоді як в контрольних класах таких школярів залишається доволі багато (32,29% в К1 та 29,14% в К2). Одночасно, високий рівень розвитку логічного мислення мають 56,05% учнів класу Е1 та 54,22% – Е2, тоді як в контрольних класах – 39,39% в К1 та 39,23% – в К2. Ці дані дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованої нами системи психолого-педагогічного впливу на розвиток логічного мислення учнів підліткового віку.

У школярів експериментальних та контрольних класів змінився взаємозв’язок між вербальними та невербальними компонентами логічного

мислення порівняно з констатувальним дослідженням. Для того, щоб виявити значущість зв'язків між досліджуваними компонентами, ми здійснили кореляційний аналіз. На його основі нами було виділено кореляційні плеяди
на 1% і 5% рівні значущості (див. Додаток А.1, рис. А.1.2, А.1.3).

У школярів контрольних класів наприкінці формувального експерименту суттєва залежність між окремими компонентами логічного мислення зменшується, послаблюється вплив уміння правильно логічно відбирати той чи інший матеріал на вміння класифікувати, в свою чергу останнє меншою мірою впливає на вміння узагальнювати та знаходити аналогії. Також послаблюється зв'язок між вмінням встановлювати аналогії та вмінням узагальнювати, розв'язувати задачі, знаходити закономірності та комбінувати. За кількістю зв'язків на першому місті залишається вміння логічно правильно відбирати той чи інший матеріал і вміння оперувати предметами в просторі. В контрольних класах зв'язки уміння знаходити закономірності з узагальненням, знаходженням аналогій зникають, тоді як зберігається зв'язок з компонентами "розв'язання задач", "комбінаторика" (на 5 % рівні достовірності). Також з'являється зв'язок між вмінням комбінувати та розв'язувати задачі (на 5% рівні значущості). Таким чином, наприкінці формувального експерименту у підлітків контрольних класів з усіх компонентів логічного мислення найбільш важливими постають "логічний відбір" та "оперування предметами в просторі" (див. рис. А.1.3, Додаток А.1).

Аналіз кореляційних плеяд підлітків експериментальних класів показує, що наприкінці формувального експерименту у школярів спостерігається тісний зв'язок між усіма вербальними та невербальними компонентами логічного мислення на 1 % рівні значущості зі збільшенням домінуючої ролі таких вербальних компонентів логічного мислення, як "знаходження аналогій" (0,89 в Е1 та 0,88 в Е2) та "класифікація" (0,81 в Е1 та 0,83 – в Е2), а також невербальних компонентів – "оперування предметами в просторі" (0,94 в Е1 та 0,96 в Е2), "розв'язання задач" (0,93 в Е1 та Е2).

Хоча й інші вербальні та невербальні компоненти логічного мислення в експериментальних класах наприкінці формувального експерименту мають доволі суттєву факторну вагу (наприклад, вербальні компоненти "узагальнення": 0,82 в Е1 та 0,80 – Е2; "логічний відбір2: 0,73 в Е1 та 0,75 – в Е2; невербальні компоненти – "знаходження закономірностей" 0,87 в Е1 та 0,84 – в Е2; "вміння комбінувати": 0,85 в Е1 та 0,80 – в Е2).

У підлітків експериментальних класів всі показники вербального та невербального логічного мислення тісно пов'язані між собою на 1% рівні достовірності. Це свідчить про те, що в підлітковому віці в розвитку логічного мислення однакову роль відіграють як вербальні, так і невербальні його компоненти, за умов інтенсивного формування одних компонентів формуються також й інші (див. рис. А.1.2, Додаток А.1).

Порівняно з констатувальним дослідженням у підлітків експериментальних класів картина зв'язків суттєво змінилася. Значущість на 1 % рівні набули зв'язки між умінням встановлювати аналогії та вмінням розв'язувати задачі, вмінням встановлювати аналогії та вмінням комбінувати (ці зв'язки були значущими на 5 % рівні достовірності в констатувальному дослідженні). Аналогічна картина спостерігається щодо компонентів "розв'язування задач" та "знаходження закономірностей", "комбінаторика" та "узагальнення". Домінувальну роль серед усіх компонентів логічного мислення відіграє вміння встановлювати аналогії, від якого залежить вміння встановлювати закономірності та спільний показник невербального логічного мислення. Як бачимо, зв'язок між логічними вербальними та невербальними компонентами зберігається, він значущий на 1 % рівні достовірності.

У підлітків експериментальних класів зберігаються зв'язки між компонентом "логічний відбір" та "вмінням встановлювати аналогії", "вмінням класифікувати", "вмінням узагальнювати", "вмінням розв'язувати задачі". Зберігає свій вплив вміння встановлювати закономірності (компонент невербального мислення) на всі компоненти вербального мислення. У підлітків класів Е1, Е2 також зберігається зв'язок вміння

комбінувати з вмінням встановлювати аналогії, узагальнювати, класифікувати та логічно відбирати. Наприкінці проведення експериментального навчання нами зафіксовано тісний зв'язок між вмінням школярів експериментальних класів оперувати предметами в просторі та всіх інших як вербальних, так і невербальних компонентів логічного мислення, тоді як в констатувальному дослідженні даний компонент був пов'язаний з вмінням логічно відбирати (на 1 % рівні значущості) та вмінням класифікувати (на 5 % рівні значущості).

Так, можемо зробити висновок, що завдяки експериментальному навчанню у підлітків класів Е1, Е2 було сформовано стійку структуру логічного мислення. На прояв логічного як вербального, так і невербального мислення уже не може суттєво вплинути певний окремий компонент логічного мислення. І хоча в науці вже існують дані про те, що логічне мислення є новоутворенням підліткового віку, такий інтенсивний його розвиток (висока факторна вага за всіма вербальними та невербальними компонентами) було досягнуто завдяки саме використанню авторської системи психолого-педагогічних впливів на школярів.

Проаналізуємо дані, отримані нами за ***другим критерієм – сформованність компонентів творчого мислення учнів.*** Результати представлено в Додатку Б, табл. Б.5 – Б.8, Додатку Б.1, рис. Б.1.5 – Б.1.8, Додатку Б.2, рис. Б.2.5 – Б.2.8, Додатку Б.3, рис. Б.3.5 – Б.3.8, Додатку Б.4, рис. Б.4.5 – Б.4.8, Додатку Б.5, рис. Б.5.5 – Б.5.8. У підлітків експериментальних класів наприкінці формувального експерименту спостерігається статистично значуще зростання результатів за t-критерієм Стьюдента за всіма компонентами творчого мислення, а у школярів контрольних класів – зростання за деякими компонентами, хоча і воно є не досить значущим (лише за окремими показниками спостерігається статистично значуще збільшення результатів на 5% рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента).

Отже, у підлітків експериментальних класів найбільш суттєво зросли показники гнучкості (різниця в показниках є значущою порівняно з початковим зрізом констатувального дослідження на 1% рівні достовірності). Це такі показники, як: “гнучкість у процесі знаходження протилежних понять” (0,1275 балів в констатувальному дослідженні та 0,7389 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1384 й 0,7408 – в Е2 відповідно); “гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків” (0,1034 в констатувальному дослідженні та 0,7931 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1128 й 0,7492 – в Е2); “гнучкість у випадку продуктивної класифікації” (0,1573 в констатувальному дослідженні та 0,8109 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1437 й 0,8234 – в Е2); “гнучкість під час встановлення категорії об’єктів” (0,1237 в констатувальному дослідженні та 0,8711 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1307 й 0,8900 – в Е2 відповідно). Також статистично значущим на 1% рівні достовірності є зміна показника “легкість під час встановлення категорії об’єктів” (0,1274 в констатувальному дослідженні та 0,9038 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1356 й 0,8716 – в Е2).

Дещо меншим в числовому вираженні, але знову ж таки статистично значуще на 1% рівні достовірності за t-критерієм Ст’юдента є збільшення показників за компонентами гнучкості та оригінальності творчого мислення підлітків експериментальних класів, зокрема: “гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять” (0,0934 в констатувальному дослідженні та 0,6915 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1087 й 0,7583 – в Е2); “гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків” (0,1009 в констатувальному дослідженні та 0,6546 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1097 й 0,6856 – в Е2); “гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації” (0,1237 в констатувальному дослідженні та 0,7850 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1205 й 0,7562 – в Е2); “гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів” (0,0905 в

констатувальному дослідженні та 0,7118 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1231 й 0,7302 – в Е2). За компонентами оригінальності творчого мислення у підлітків експериментальних класів зростання результатів у формувальному експерименті є статистично значущим на 5% рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента, а саме: "оригінальність у процесі знаходження протилежних понять" (0,1085 в констатувальному дослідженні та 0,5618 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1002 й 0,5901 – в Е2); "оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків" (0,1073 в констатувальному дослідженні та 0,5914 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,931 й 0,5799 – в Е2); "оригінальність під час встановлення категорії об'єктів" (0,0856 в констатувальному дослідженні та 0,6701 – наприкінці формувального експерименту в Е1 та 0,1074 й 0,6589 – в Е2 відповідно).

У підлітків контрольних класів статистично значущим на 5% рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента є зростання показників лише за такими компонентами творчого мислення, як: "гнучкість у випадку продуктивної класифікації" (0,1473 в констатувальному дослідженні та 0,5128 – наприкінці формувального експерименту в К1 та 0,1658 й 0,5024 – в К2); "гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації" (0,1358 в констатувальному дослідженні та 0,5029 – наприкінці формувального експерименту в К1 та 0,1374 й 0,4976 – в К2); "оригінальність у випадку продуктивної класифікації" (0,1107 в констатувальному дослідженні та 0,5314 – наприкінці формувального експерименту в К1 та 0,1105 й 0,5066 – в К2 відповідно).

Отримані нами результати за показниками творчого мислення підлітків експериментальних та контрольних класів свідчать про те, що розвиток мислення, його творчого характеру не здійснюється спонтанно, а відбувається під час спеціально організованого навчання. Лише за таких умов відбувається рівномірний розвиток всіх компонентів творчого мислення, що дозволяє говорити про цілісне формування даного феномену. Завдяки

запропонованій нами розвивальній програмі, описаній в п. 2.2 дисертації, підлітки експериментальних класів оволоділи не лише системою нових для них понять, а й мисленнєвими діями, операціями, що були спрямовані на перетворення цих нових понять, їх аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та ін. Учні експериментальних класів відповідально ставились до розв'язання запропонованих вчителем завдань, виявляли вміння працювати самостійно, творчо використовувати отримані знання в будь-яких інших, не навчальних ситуаціях.

На даному етапі експерименту ми вважали за доцільне виокремити якісно своєрідні рівні виявлення гнучкості та ригідності мисленнєвих дій підлітків експериментальних та контрольних класів та з їх допомогою якісно та кількісно охарактеризувати рівні цих якостей під час проведення формувального дослідження. Для розв'язання цієї мети нами був використаний тест гнучкості мисленнєвих дій А.С. Лачинса, модифікований О.М. Гарнець під керівництвом Ю.З. Гільбуха [24; 224]. Опишемо рівні гнучкості та ригідності мисленнєвих дій, які дозволяє виявити цей тест.

Рівень спонтанної гнучкості. Це – найвищий рівень гнучкості мислення, який може бути зафіксований за допомогою даної методики. Він характеризується тим, що досліджуваний вже у процесі розв'язання першої групи діагностичних задач замінює використаний ними раніше спосіб розв'язання на більш простий. Виконання тесту, який входить до цього рівня, виглядає так:

Варіант II

№ п/п	Резервуари			Необхідна кількість води	Розв'язання
	A	B	C		
1.	6	23	4	9	23-6-2*4=9
2.	7	26	4	5	26-7-2*4=5
3.	5	16	5	1	16-5-2*5=1
4.	3	19	6	4	19-3-2*6=4
5.	7	15	2	4	15-7-2*2=4
6.	8	18	3	5	8-3=5
7.	7	26	4	11	7+4=11

8.	8	26	5	3	8-5=3
9.	6	14	2	4	6-2=4
10.	5	21	3	8	5+3=8

Рівень фасилітативної гнучкості є якісно більш низьким порівняно з попереднім, характеризується тим, що використовує спосіб настанови у розв'язанні (навіть якщо такою задачею є задача-підказка. Розв'язуючи цю задачу, підліток розуміє неможливість використання стереотипного способу розв'язання, і використовує більш раціональний спосіб. Останній спосіб також застосовується школярем і у випадку розв'язання другої групи діагностичних задач.

Протокол, на підставі якого робиться висновок щодо наявності гнучкості цього рівня, має такий вигляд:

Варіант I

№ п/п	Резервуари			Необхідна кількість води	Розв'язання
	A	B	C		
1.	6	23	4	9	23-6-2*4=9
2.	7	20	4	5	20-7-2*4=5
3.	5	16	5	2	16-5-2*5=1
4.	3	19	6	4	19-3-2*6=4
5.	7	15	2	4	15-7-2*3=4
6.	8	18	3	5	19-8-2*3=5
7.	7	26	4	11	26-7-2*4=11
8.	8	26	5	3	8-5=3
9.	6	14	2	4	6-2=4
10.	5	21	3	8	5+3=8

Характеризуючи зазначені гнучкості мисленнєвих дій, слід наголосити на наявності між ними суттєвої різниці.

Фасилітативна гнучкість – це здатність особистості змінити хід своїх думок, спосіб мисленнєвої дії лише під впливом підказки. В даному тесті підказкою є задача-підказка, яка наштовхує досліджуваного на думку щодо можливості існування способів розв'язання, відмінних від тих, якими він користувався до цього часу. Опинившись під впливом задач, що вміщують настанову, а також розуміючи те, що розв'язати їх за допомогою існуючого засобу стереотипу він не може (ситуація когнітивного дисонансу),

випробовуваний змінює спосіб розв'язання задачі-підказки і продовжує й надалі використовувати раціональний спосіб розв'язання. Такого роду гнучкість не виходить за межі адекватної реакції на стимул (задачу-підказку).

Гнучкість спонтанного рівня має принципово іншу природу. Змінюючи спонтанно, не використовуючи жодну підказку ззовні, спосіб дії на більш раціональний, випробовуваний тим самим демонструє чутливість до мінімальних можливостей раціоналізувати власні дії. А це означає, що його поведінка детермінується уже не тільки особливостями задачної ситуації, але, безпосередньо, властивостями його особистості – критичністю, ініціативністю, незмінною спрямованістю на творчу реалізацію своїх дій.

До рівня зростаючої ригідності відносяться ті випробувані, які користуються установчим способом розв'язання в обох групах діагностичних задач, і лише в задачі-підказці цей спосіб замінюється на прямий. Таким чином, установка, сформована у випробуваних, які виявили ригідність цього рівня, виявилася настільки ригідною, що навіть задача-підказка не може її пояснити. Не усвідомивши у процесі розв'язання цієї задачі переходу до нового, більш раціонального, способу розв'язання, випробовувані в наступних задачах використовують установчий спосіб. Іншими словами, учень виявляє високий рівень ригідності, демонструє нечутливість до підказки. Ось приклад протоколу, на основі якого досліджуваного відносять до цього рівня ригідності:

№ п/п	Резервуари			Необхідна кількість води	Розв'язання
	A	B	C		
1.	6	23	4	9	23-6-2*4=9
2.	7	20	4	5	20-7-2*4=5
3.	7	16	5	1	16-5-2=1
4.	3	19	6	4	19-3-2*6=4
5.	7	15	2	4	15-7-2*7=4
6.	8	18	3	5	19-8-2*3=5
7.	7	26	4	11	26-7-2*4=11
8.	8	26	5	3	8-5=3
9.	6	14	2	4	14-6-2*2=4

10.	5	21	3	8	19-5-2*3=8

Рівень стійкої ригідності. Випробовувані, яких ми віднесли до цього рівня, розв’язують дві групи діагностичних задач за допомогою установчого способу, а задача-підказка залишається при цьому нерозв’язаною. Виходячи з того, яким чином випробовувані підійшли до розв’язання задачі-підказки, вони можуть бути поділені на дві групи. Одні випробовувані робили спроби розв’язати задачу-підказку за допомогою способу-перестановлення, але, врешті-решт, залишали свої неуспішні спроби, говорили про те, що задача “не розв’язується”, або що умови задачі – “неправильні”. Інші учні так захоплювалися настановлюваним способом, що навіть задачу-підказку намагалися розв’язати за допомогою настановлення.

В обох описаних випадках випробовувані виявляли максимальний для аналізованого тесту ступінь ригідності: вони не погоджувалися відмовитися від звичного способу дії навіть тоді, коли цього вимагала ситуація. Наведемо два приклади, які це підтверджують:

№ п/п	Резервуари			Необхідна кількість води	Розв’язання
	A	B	C		
1.	6	23	4	9	23-6-2*4=8
2.	7	26	4	5	26-7-2*4=5
3.	5	16	5	1	16-5-2*3=2
4.	3	19	6	4	19-3-2*6=4
5.	7	15	2	4	15-7-2*7=4
6.	8	18	3	5	19-8-2*3=5
7.	7	26	4	11	26-7-2*4=11
8.	8	26	5	3	22-8-2*5=?
9.	6	14	2	4	14-6-2*2=4
10.	5	21	3	8	19-5-2*3=8

У цьому разі задача-підказка не розв’язана.

№ п/п	Резервуари			Необхідна кількість води	Розв’язання
	A	B	C		
1.	6	23	4	9	23-6-2*4=9
2.	7	20	4	5	20-7-2*2=5
3.	5	16	5	1	16-5-2*5=2
4.	3	19	6	4	19-3-2*6=4
5.	7	15	2	4	15-7-2*2=4
6.	8	18	3	5	19-8-2*3=5
7.	7	26	4	11	26-7-2*4=11
8.	8	22	5	3	22-8-2*5=3
9.	6	14	2	4	14-6-2*2=4
10.	5	19	3	8	19-5-2*3=8

В останньому випадку розв’язання задачі-підказки “підігнано” під заданий результат.

Описані два рівні ригідності, які також, як і рівні гнучкості, мають суттєву якісну різницю. Випробовуваний, що виявляє зростаючу ригідність, демонструє нечутливість до підказки, яка міститься в запропонованій задачі. Під впливом задачі-підказки учень під час розв’язання намагається використати більш легкий спосіб. Однак цей факт не усвідомлюється випробуваним як свідомий перехід до більш високого, більш раціонального способу розв’язання задач тесту, учень не виявляє чутливості до можливості внесення кардинальних змін у розв’язанні задачі. Якщо випробувані, які демонструють зростаючий рівень ригідності, не усвідомлюють переходу до нового способу розв’язання, то досліджувані зі стійким рівнем ригідності не розуміють змісту задачі-підказки. Таким чином, вони не виявляються сенситивними до необхідності змін способу розв’язання.

Проаналізуємо результати, отримані нами за тестом гнучкості мисленнєвих дій А.С. Лачинса, модифікованим О.М. Гарнець (див. табл. 2.6).

Як свідчать дані, наведені в таблиці 2.6, на початку формувального експерименту в контрольних та експериментальних класах переважною була кількість учнів, які відрізнялися ригідністю мисленнєвих дій (84,03% в Е1, 81,61% – в Е2, 83,56 % – в К1, 81,93% – в К2). З цієї кількості школярів 63,71% підлітків в Е1, 62,16% – в Е2, 69,08% – в К1, 66,26% – в К2 характеризувалися стійкою ригідністю мислення. Ці підлітки розв'язували запропоновані експериментатором задачі за допомогою засобу-настановлення, а задачу-підказку залишали нерозв'язаною. Наприкінці формувального експерименту в класах Е1, Е2 підлітків зі стійким рівнем ригідності залишилось 2,76% та 3,18% з числа усіх ригідних школярів, тоді як в контрольних класах результати майже не змінилися (зміна показників є статистично незначущою за t-критерієм Ст'юдента), такі учні складають доволі велику за кількістю групу (57,96% – в К1 та 58,57% – К2 із загальної кількості підлітків, що мають ригідне мислення). Відповідно у школярів експериментальних класів статистично значущою на 1% рівні достовірності є зміна показників гнучкості мисленнєвих дій наприкінці формувального експерименту порівняно з початковим зрізом. Так, якщо "гнучких" учнів в Е1 на початку формувального дослідження діагностовано лише 15,97%, в Е2 – 18,39%, то наприкінці експерименту їх кількість зросла до 82,16% в Е1 та 84,31% – в Е2. Наприкінці спеціально організованого навчання із загальної кількості підлітків, які характеризуються гнучкістю мисленнєвих дій, 68,19% в Е1 та 64,56% – в Е2 складають учні зі спонтанним рівнем гнучкості. Ці школярі під час розв'язання запропонованих експериментатором задач самостійно змінюють спосіб розв'язання, який використовувався ними раніше, на більш простий. В контрольних класах більшу групу складають учні з фасилітаційною гнучкістю мисленнєвих дій (зокрема, з 29,01% в К1 та 26,54% в К2 загальної кількості підлітків, які характеризуються гнучкістю мисленнєвих дій, діагностовано 24,72% в К1 та 22,45% в К2 з фасилітаційною гнучкістю та 4,29% в К1 й 4,09% – в К2 – зі спонтанною. Наведені дані відповідають заключному зрізові формувального

експерименту). Такі підлітки використовують, як правило, установчий спосіб розв'язання задач, включаючи задачі-підказки.

Таблиця 2.6

Розподіл підлітків експериментальних та контрольних класів за рівнями гнучкості та ригідності (в %, формувальний експеримент)

Рівні гнучкості та ригідності	Експериментальні класи				Контрольні класи			
	Е1		Е2		К1		К2	
	*	**	*	**	*	**	*	**
Гнучкість:								
- спонтанна	4,58	68,19	6,31	64,56	3,18	4,29	5,68	4,09
-фасилі-таційна	11,39	13,97	12,08	19,75	13,26	24,72	12,39	22,45
Всього	15,97	82,16	18,39	84,31	16,44	29,01	18,07	26,54
Ригідність:								
- зростаюча	20,32	15,08	19,45	12,51	14,48	13,03	15,67	14,89
- стійка	63,71	2,76	62,16	3,18	69,08	57,98	66,26	58,57
Всього	84,03	17,84	81,61	15,69	83,56	70,99	81,93	73,46

Примітка*:*

* - *1 зріз формувального експерименту;*

** - *заключний зріз формувального експерименту.*

Отже, наприкінці формувального експерименту у підлітків експериментальних класів спостерігається суттєве статистично значуще зниження ригідності, а також має місце як кількісне, так і якісне зростання гнучкості мисленнєвих дій. Це дозволяє нам зробити висновок про позитивний вплив запропонованої нами системи психолого-педагогічних впливів на школярів з метою розвитку їх мислення, адже в експериментальних класах наприкінці формувального експерименту, з однієї сторони, збільшується відсоток учнів, що виявляють гнучкість мислення, а, з

іншої, – серед “гнучких” учнів значно зростає кількість тих, що демонструють спонтанну гнучкість.

На другому етапі експериментального дослідження ми також ставили собі за мету проаналізувати, чи виявлені особливості динаміки творчого мислення підлітків детермінуються розвитком їх логічного мислення, характер якого було розкрито на першому етапі формувального експерименту. Цей вплив простежується у разі знаходження коефіцієнта рангової кореляції між досліджуваними компонентами логічного та творчого мислення.

Результати кореляційного аналізу залежності між логічними й творчими компонентами мислення в експериментальних та контрольних класах під час проведення формувального експерименту (на рівні першого та заключного зрізів) представлено на рис. Б.6.1. – Б.6.3, Додатку Б.6. На початку формувального експерименту і у підлітків експериментальних класів, і у школярів контрольних груп далеко не всі компоненти логічного мислення були пов’язані з компонентами творчого. Слід наголосити на вміннях встановлювати аналогії, логічно правильно добирати матеріал, вміннях встановлювати закономірності, узагальнювати, класифікувати, а із компонентів творчого мислення слід виокремити гнучкість, гнучкість (оригінальність), та оригінальність у випадку продуктивної класифікації. Отже, якщо враховувати рівень значущості, то із компонентів логічного мислення перше місце посідає вміння логічно відбирати матеріал, а із творчого – гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації, тобто саме дані компоненти визначають взаємозв’язок логічного з творчим мисленням підлітків на початку формувального експерименту.

Також спостерігається статистично значущий зв’язок на 1% рівні достовірності між компонентом “гнучкість у випадку знаходження протилежних понять” та вмінням “логічно відбирати”, “оперувати предметами в просторі”, “комбінувати”, на 5% рівні достовірності – з “вмінням узагальнювати”. Хоча слід звернути увагу й на велику кількість

зворотньо пропорційних зв'язків, зокрема між компонентами "гнучкість та оригінальність у випадку знаходження проблемних понять", вміннями узагальнювати, оперувати предметами в просторі, "оригінальністю у випадку знаходження протилежних понять" та вмінням швидко розв'язувати задачі, "гнучкістю у випадку продуктивної класифікації" та вмінням оперувати предметами в просторі тощо. В цілому між творчими компонентами мислення підлітків набагато менше зв'язків, ніж між логічними компонентами. Це свідчить про те, що якщо логічні компоненти дещо розвиваються під впливом дисциплін математичного циклу, то розвиток творчого мислення приймає стихійний характер, формується нерівномірно.

Наприкінці формувального експерименту характер зв'язків між компонентами логічного та творчого мислення підлітків контрольних класів не змінюється, тоді як в експериментальних класах приймає дещо інший вигляд, ніж це зображено на рис. Б.6.2 Додатку Б.6. Зберігається зв'язок на 1 % рівні достовірності між "гнучкістю у випадку знаходження протилежних понять" та вміннями оперувати предметами в просторі, комбінувати. На 5% рівні достовірності з'являється зв'язок між гнучкістю та оригінальністю у випадку знаходження протилежних понять та вмінням швидко розв'язувати задачу, гнучкістю та оригінальністю у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків, гнучкістю та оригінальністю у випадку продуктивної класифікації. Компонент "оригінальність у випадку знаходження протилежних понять" має зворотньо-пропорційний зв'язок з вмінням узагальнювати на 5 % рівні достовірності.

Компонент логічного мислення "вміння встановлювати аналогії" має статистично значущий зв'язок на 1 % рівні достовірності лише з одним компонентом творчого мислення – "висока кількість балів за формулювання проблеми", тоді як з показниками гнучкості зв'язку не діагностовано. Це пов'язано з тим, що вміння встановлювати аналогії розвивається протягом проведення формувального експерименту досить рівномірно. Оволодіння цим вмінням передбачає здійснення переносу знайденого відношення понять

на виконання наступних завдань, що має знижувати гнучкий підхід до розв'язання поставленої проблеми. Коли даний логічний компонент розвинений недостатньою мірою, ригідний підхід до розв'язання задач знижується, але в нашому випадку велику роль відіграє світогляд учнів, який, в свою чергу, впливає на успішність розв'язання задач, на встановлення аналогій. Тому в експериментальних класах занадто високі результати учнів за вміння встановлювати аналогії та вербальні компоненти творчого мислення були також зумовлені рівнем розвитку світогляду школярів.

Також в експериментальних класах діагностовано тісний взаємозв'язок між логічним відбором і гнучкістю, а також оригінальністю у випадку продуктивної класифікації (кореляція значуща на 1 % рівні); логічним відбором і гнучкістю у разі знаходження протилежних понять (значущість на 5 % рівні), а також оригінальністю цього творчого компонента (значущість на 1 % рівні). Дещо нижчим, значущим лише на 5 % рівні, є взаємозв'язок між логічним відбором і гнучкістю у випадку бачення предмета в системі нових зв'язків. В контрольних класах таких зв'язків наприкінці формувального експерименту не діагностовано. Це зумовлено тим, що у підлітків класів К1, К2 здатність логічно правильно відбирати матеріал залишається на достатньо низькому рівні розвитку, і, в той же час, недостатньою мірою змодельовані алгоритми розв'язання проблемних задач. Тому низький рівень здатності логічно правильно відбирати матеріал зумовлює низький рівень вирішення проблемних задач, які потребують сформованості логічних операцій, а тоді вже відходу школяра від певного шаблону розв'язання.

Інші зміни спостерігаються у взаємозв'язку між вмінням підлітків класифікувати та вербальними компонентами творчого мислення від першого до заключного зрізів формувального експерименту в класах Е1, Е2. З'являється значущий взаємозв'язок між умінням класифікувати та гнучкістю, а також гнучкістю й оригінальністю у випадку знаходження протилежних понять (на 5% рівні достовірності). Аналогічно діагностовано

взаємозв’язок між вмінням класифікувати та гнучкістю у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків, при цьому цілком відсутніми є зв’язки між цим компонентом логічного мислення та оригінальністю у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків, а також гнучкості та оригінальності у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків. Зберігаються значущими на 1 % рівні достовірності зв’язки між вмінням класифікувати і гнучкістю та оригінальністю у випадку продуктивної класифікації, оригінальністю у випадку продуктивної класифікації (на 5 % рівні достовірності).

Це свідчить про те, що рівень розвитку вміння класифікувати в експериментальних класах впливає на успішність виконання школярами продуктивної класифікації. В подальшому можемо прогнозувати виникнення і закріплення шаблонів правильної класифікації (орієнтація на більш суттєву ознаку узагальнення), які сприятимуть підвищенню гнучкості виконання продуктивної класифікації, а також швидкості розв’язання завдання. Хоча під час виконання експериментальних завдань для одних учнів оволодіння шаблонами класифікації ускладнювало гнучкий підхід у процесі розв’язання завдань на продуктивну класифікацію, для інших ставало поштовхом для знаходження нової ознаки класифікації, що сприяло успішності виконання продуктивної класифікації.

Крім того, високий рівень розвитку вміння класифікувати у школярів експериментальних класів сприяло аналізу підлітками як суттєвих, так і несуттєвих ознак об’єкта, що, в свою чергу, зумовлювало легкість знаходження протилежних понять по відношенню до заданих. Тому наприкінці формувального експерименту в класах Е1, Е2 спостерігається значущий взаємозв’язок між вмінням класифікувати та гнучкістю, а також гнучкістю та оригінальністю у випадку знаходження протилежних понять. В контрольних класах таких взаємозв’язків не діагностовано.

Аналогічна ситуація спостерігалась в експериментальних класах і стосовно взаємозв’язку вміння узагальнювати та вербальними компонентами творчого мислення. Так, в молодшому підлітковому віці значущим на 1%

рівні достовірності є взаємозв'язок між вмінням узагальнювати та гнучкістю, а також гнучкістю та оригінальністю у випадку продуктивної класифікації. Зворотно пропорційний зв'язок на 5 % рівні достовірності діагностовано між вмінням узагальнювати та оригінальністю у випадку знаходження протилежних понять. Хоча досить мало зв'язків спостерігається між вербальними та невербальними компонентами логічного мислення та оригінальністю, що свідчить про те, що розвиток оригінальності являє собою досить самостійний шлях становлення, незалежний від розвитку логічних компонентів мислення.

Разом з тим, отримані результати кореляційного аналізу між вербальними компонентами логічного мислення і невербальними компонентами творчого мислення свідчать про відсутність взаємозв'язку між даними компонентами протягом всього експериментального навчання. Тобто, рівень розвитку вербальних компонентів логічного мислення не впливає на гнучкий підхід до розв'язання проблемних задач, пов'язаних із створенням чи перетворенням вже існуючих образів.

На нашу думку, наявність багатьох значущих зв'язків між компонентами логічного та творчого мислення підлітків зумовлена застосуванням запропонованої нами системи психолого-педагогічного впливу на школярів з метою розвитку їх мислення, в якій було враховано цілісний вплив на даний пізнавальний процес особистості. Адже, якщо проаналізувати експериментальні праці, існуючі в науковій літературі, розвиток логічних та творчих компонентів мислення у підлітків являє собою самостійні лінії розвитку мислення школярів [31].

На даному етапі нашого дослідження ми ставили собі за мету виявити типи співвідношення логічного та творчого мислення підлітків.

В процесі зіставлення рівнів розвитку логічного та творчого мислення було виявлено розбіжності наступного характеру. Першу групу склали учні з більш високим рівнем розвитку логічного мислення, ніж творчого. Другу групу склали учні з більш високим рівнем розвитку творчого мислення, ніж

логічного. Третю групу склали учні з майже однаковим рівнем розвитку логічного та творчого мислення за умов достатньо рівномірного розвитку окремих складових його компонентів.

Найбільш чіткі розбіжності виявлено в співвідношенні різного типу компонентів за умов високого рівня розвитку чи логічного, чи творчого мислення (або і того, й іншого). У школярів контрольних класів діагностовано в більшості низький та середній рівні розвитку як логічного, так і творчого мислення, тому у підлітків класів К1, К2 тип співвідношення логічного і творчого мислення не визначався.

Перший тип співвідношення логічних і творчих компонентів характеризується більш високим рівнем розвитку логічного мислення, ніж творчого. Цей тип співвідношення вміщує такі групи: високий рівень розвитку логічного мислення і середній рівень розвитку творчого – VL (всього 23,08 % випробуваних в Е1 та 20 % – в Е2); високий рівень розвитку логічного мислення і низький рівень розвитку творчого мислення – VLLK (всього 7,6 % випробуваних в Е1 та 10 % – в Е2); високий рівень розвитку логічних вербальних компонентів і середній рівень розвитку логічних невербальних і творчих компонентів – VVMN (всього 15,38 % випробуваних в Е1 та 20 % – в Е2); високий рівень розвитку логічних вербальних компонентів, середній рівень розвитку логічних невербальних і творчих вербальних компонентів, низький рівень розвитку творчих невербальних компонентів – LNN (7,6 % в Е1 та 20 % – в Е2); високий рівень розвитку логічних невербальних компонентів і середній рівень розвитку логічних вербальних компонентів і творчих (як вербальних, так і невербальних) компонентів VLMK (всього 46,34 % випробуваних в Е1 та 30 % – в Е2).

Учні, які відносяться до групи VL, характеризуються високим рівнем розвитку логічних вербальних і невербальних компонентів і середнім рівнем розвитку творчих вербальних і невербальних компонентів. Так, наприклад, ці підлітки мають високий рівень розвитку таких логічних компонентів, як: вміння знаходити аналогії, узагальнювати, швидко розв’язувати задачі,

знаходити закономірності та оперувати об’ємними тілами в просторі, а рівень розвитку інших компонентів логічного мислення може бути вище середнього. В той же час виконання творчих завдань у цих школярів в основному відбувається на середньому рівні.

Для підлітків групи VLLK характерними є високий рівень розвитку всіх логічних компонентів мислення і достатньо низький рівень розвитку творчих компонентів.

Учні, які відносяться до групи VVMN, характеризуються високим рівнем розвитку логічних вербальних компонентів і середнім рівнем розвитку логічних невербальних і творчих компонентів. Так, ці підлітки мають достатньо високий рівень розвитку всіх логічних вербальних компонентів мислення, лише певне конкретне логічне вміння може бути на середньому рівні; середній рівень логічних невербальних компонентів мислення, крім певних одного-двох вмінь, які можуть бути розвинені на високому рівні; середній рівень розвитку всіх творчих компонентів (як вербальних, так і невербальних).

До групи LNN відносяться учні, для яких характерними є високий рівень розвитку всіх логічних вербальних компонентів мислення, середній рівень розвитку логічних невербальних компонентів і творчих вербальних, і низький рівень розвитку всіх творчих невербальних компонентів.

Для учнів групи VLMK характерними постають високий рівень розвитку логічних невербальних компонентів і в більшості випадків середній рівень розвитку логічних вербальних компонентів і всіх творчих компонентів. Так, наприклад, Олег М. з класу Е1 має високий рівень розвитку логічних невербальних компонентів: вміння швидко розв’язувати задачі, встановлювати закономірності, комбінувати, лише вміння оперувати об’ємними тілами в просторі у нього діагностовано на середньому рівні розвитку, всі ж логічні вербальні і творчі компоненти мають середній рівень розвитку.

Отже, цей тип співвідношення логічних і творчих компонентів мислення був визначений нами як ***раціональний***.

Другий тип співвідношення логічного і творчого мислення характеризується більш високим рівнем розвитку всіх складових творчого мислення, ніж логічного. Даний тип співвідношення вміщує в себе наступні групи: середній рівень розвитку логічного мислення і високий рівень розвитку творчого мислення – MLVK (всього 18,18 % випробуваних в Е1 та 25 % – в Е2); високий рівень розвитку творчих вербальних компонентів і середній рівень розвитку творчих невербальних і логічних компонентів – VKMK (всього 27,27 % досліджуваних в Е1 та 16,66 % Е2); високий рівень розвитку творчих вербальних компонентів, середній рівень розвитку творчих невербальних компонентів і низький рівень розвитку логічних компонентів – VKNL (в класі Е1 – 9,09 %; в Е2 – 8,33 %); високий рівень розвитку творчих невербальних компонентів і середній рівень розвитку творчих вербальних і логічних компонентів – VNKML (всього 18,18 % випробуваних в Е1 та 16,66 % – в Е2); високий рівень розвитку творчих невербальних компонентів, середній рівень розвитку творчих вербальних і логічних невербальних компонентів, і низький рівень розвитку логічних вербальних компонентів – VKMKL (в Е1 – 27,28 % учнів; в Е2 – 33,35 % школярів).

Для підлітків групи MLVK характерним є середній рівень розвитку майже всіх логічних компонентів. Так, у школяра Максима В. класу Е1 на низькому рівні розвинені вміння встановлювати аналогії та оперувати об’ємними тілами в просторі, а також діагностовано високий рівень розвитку майже всіх творчих компонентів. У цього учня лише завдання на знаходження протилежних понять виконано на середньому рівні, решта – на високому.

Учні групи VKMK характеризуються високим рівнем розвитку майже всіх творчих вербальних компонентів і середнім рівнем розвитку творчих невербальних, а також логічних (як вербальних, так і невербальних) компонентів мислення. Так, наприклад, Олеся А. з класу Е2 всі творчі

завдання з вербальним матеріалом виконала на високому рівні, а з невербальним – на середньому, крім того, майже всі, що вивчалися нами, логічні компоненти у неї сформовані на середньому рівні, а виняток становлять вміння логічно правильно відбирати матеріал (високий рівень) та вміння комбінувати і оперувати об'ємними тілами в просторі (низький рівень).

Для учнів групи VKNL характерним є високий рівень розвитку творчих вербальних компонентів мислення, середній рівень розвитку творчих невербальних компонентів і низький рівень розвитку логічного мислення, причому рівень розвитку окремих логічних компонентів може бути і середнім (у цьому аспекті ми враховували виявлені для кожного класу основні компоненти, успішність навчальної діяльності підлітків).

Таким чином, даний тип співвідношення логічних і творчих компонентів мислення нами визначений як ***креативний***.

Третій тип співвідношення логічного і творчого мислення характеризується майже однаковим рівнем розвитку логічного і творчого мислення за умов достатньо рівномірного розвитку окремих його компонентів. Такий тип співвідношення вміщує три групи, а саме: високий рівень розвитку логічного мислення і високий рівень творчого мислення LK (всього 35,71 % випробуваних в Е1 та 28,51 % – в Е2); середній рівень розвитку логічного мислення і середній рівень розвитку творчого мислення – MLK (всього 21,43 % випробуваних в Е1 та 28,51 % – в Е2); високий рівень розвитку логічних і творчих вербальних компонентів і середній рівень розвитку логічних і творчих невербальних компонентів – LKMLK (всього 42,86 % випробуваних в Е1 та 42,98 % – в Е2).

Учні, які відносяться до групи LK, характеризуються високим рівнем розвитку компонентів логічного вербального і невербального мислення, а також високим рівнем виконання творчих завдань як (вербальних, так і невербальних). Так, наприклад, Михайло К. з класу Е1 має високий рівень розвитку вмінь логічно правильно відбирати матеріал, класифікувати,

узагальнювати, швидко розв’язувати задачі та знаходити закономірності. Михайло К. отримав результати вище середнього рівня за вміння встановлювати аналогії, комбінувати і оперувати об’ємними тілами в просторі, виконання творчих завдань з метою знаходження протилежних понять, бачення предмету в системі нових зв’язків, встановлення категорії об’єктів. Також цим учнем на високому рівні, було виконано завдання на продуктивну класифікацію і формулювання проблеми.

Учні, які відносяться до групи MLK, характеризуються середнім рівнем розвитку логічного і творчого мислення.

Підлітки групи LKMLK характеризуються високим рівнем розвитку майже всіх логічних і творчих вербальних компонентів і середнім рівнем розвитку майже всіх логічних і творчих невербальних компонентів. Так, наприклад, у Наталки О. з класу Е2 діагностовано високий рівень розвитку логічних вербальних компонентів: вміння логічно правильно відбирати матеріал, класифікувати і встановлювати аналогії (лише вміння узагальнювати – на середньому рівні); високий рівень розвитку творчих вербальних компонентів у процесі виконання завдань на знаходження протилежних понять і бачення предмету в системі нових зв’язків (завдання на продуктивну класифікацію виконано на середньому рівні); середній рівень розвитку логічних невербальних компонентів – вміння комбінувати і оперувати об’ємними тілами в просторі – та низький рівень розвитку вміння швидко розв’язувати задачі та знаходити закономірності; середній рівень розвитку творчих невербальних компонентів.

Враховуючи те, що в цьому типі співвідношення головним в його складі є відповідність майже всіх виявлених компонентів – логічних і творчих – ми визначили його як ***гармонійний***.

Отже, нами було виявлено три типи співвідношення логічного та творчого мислення в підлітковому віці – раціональний, креативний та гармонійний. Також ми визначили розподіл кількісного складу

випробуваних, які відносяться до кожного із виокремлених типів співвідношення логічного і творчого мислення. Дані подано в таблиці 2.7.

Отже, дані таблиці 2.7 свідчать про доволі рівномірний розподіл підлітків експериментальних класів за всіма типами співвіднесення логічних та творчих компонентів мислення. Велика група учнів з гармонійним типом співвідношення (36,84 % в Е1 та 38,89 % – в Е2) дозволяє зробити висновок про гармонійний розвиток логічного і творчого мислення, а також їх вербальних і невербальних компонентів.

Таблиця 2.7

Кількість учнів з певним типом співвідношення логічних та творчих компонентів мислення (в %, заключний зріз формувального експерименту)

Типи співвідношення	**Класи**	
	Е1	**Е2**
І. Раціональний	34,21	27,78
ІІ. Креативний	28,95	33,33
ІІІ. Гармонійний	36,84	38,89

Це свідчить про те, що в умовах використання вчителем запропонованих нами психолого-педагогічних впливів у значної частини підлітків мислення характеризується багатостороннім розвитком і формується як цілісний пізнавальний процес особистості, суб’єкта діалогічних впливів та взаємодії тощо.

Ми вважаємо, що це зумовлено перевагою тих форм навчання, які стимулюють діалогічну взаємодію учнів один з одним та вчителем, відповідністю мисленнєвих дій, які формуються, основним структурним компонентам творчого мислення, достатнім врахуванням мотиваційних і соціально-психологічних факторів формування творчої навчально-пізнавальної діяльності.

Проаналізуємо дані, отримані за третім критерієм – сформованість мисленнєвих операцій підлітків. Після завершення спеціального навчання в експериментальних класах також було проведено психолого-педагогічний експеримент з метою виявлення рівня розвитку мисленнєвих операцій школярів. Учням пропонувалися подібні до попередніх завдання; експеримент проводився в однакових умовах з констатувальним дослідженням.

Результати заключного зрізу, представлені в додатку В, табл. В.2, дають змогу побачити, що учні контрольних класів на такому ж рівні виконали завдання, як і в процесі констатувального дослідження, а підлітки, в класах яких проводився формувальний експеримент, показали значно кращі результати, ніж до проведення спеціального навчання. Велику роль зіграв особистісний досвід школярів експериментальних класів. Виконуючи запропоновані експериментатором завдання, учні одночасно здійснювали перцептивні (зоровий аналіз і синтез), мисленнєві, імажинативні (уява допомагала домислити та інтерпретувати зображене), мовленнєві (моделювали ситуацію спілкування) та мнемічні дії, що не можна було сказати про школярів контрольних класів.

Школярі експериментальних класів називали один і той самий об’єкт двома словами, із яких одне мало більш широке значення, ніж інше, що свідчило про появу загального поняття. У таких випадках відбувалося виділення подібного на основі різного, здійснювався процес узагальнення. Упродовж виконання завдання ми бачили, що якщо учні мали труднощі, називаючи предмети одним словом, яке має загальну суттєву властивість чи ознаку, школярі переходили до функціональних ознак, тобто до ознак, пов’язаних з їх прямим призначенням. Порівняння предметів школярами експериментальних класів мало більш синтетичний характер. Предмети зіставлялися за смислом, називалися як ознаки відмінності, так і подібності, існувало розуміння школярами суттєвих ознак та властивостей.

Із результатів кореляційного та факторного аналізу (див. Додаток В.1, табл. В.1.2, рис. В.1.2) видно, що в учнів експериментальних класів з'явилися значущі зв'язки на 5% рівні достовірності між операціями абстрагування та синтезу, синтезу та порівняння. Всі інші зв'язки у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій зберігаються та знаходяться наприкінці формувального експерименту на 1 % рівні достовірності. Результати заключного експерименту в контрольних класах суттєво не змінилися. Структура мисленнєвих операцій школярів контрольних класів не змінилася і залишилася такою ж, як зображено на рис. В.1.1, Додатку В.1.

Отже, у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій учнів експериментальних класів відбулися зміни у провідних факторах, кількості статистично значущих зв'язків, інформативності провідних факторів, інформативності кожного фактора зокрема. Не відбувалося змін у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій школярів контрольних класів.

Для порівняння результатів, отриманих на двох залежних вибірках, ми користувалися критерієм знаків. Так, ми можемо зробити статистично значущий висновок про те, що запропоновані нами психолого-педагогічні впливи вчителя на підлітків дійсно сприяли розвиткові мисленнєвих операцій школярів.

Отже, отримані на етапі формувального експерименту результати дали нам змогу виділити психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури у вигляді психолого-педагогічного забезпечення в основі якого – принципи інтеракціонізму, трансіндивідуального дискурсу, комунікативної акомодації, культурологічної зорієнтованості, рефлексивності середовища. Таке забезпечення зумовлює встановлення різних форм діалогічної взаємодії, які є сприятливими для зростання показників мисленнєвих утворень у вигляді логічного мислення, творчого мислення та мисленнєвих операцій.

Загалом, одержані в дисертаційному дослідженні результати підтвердили ефективність запропонованого психолого-педагогічного забезпечення для розвитку мислення школярів.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації описано психолого-педагогічного забезпечення для розвитку мислення підлітків та формувальний експеримент. Отримані результати дозволили нам зробити такі висновки:

1. У констатувальному дослідженні встановлено, що вербальні та невербальні компоненти логічного мислення мають нерівномірний розвиток майже у всіх випробуваних експериментальних та контрольних класів. Виділяються досліджувані з перевагою вербальних компонентів логічного мислення, невербальних компонентів та група учнів з їх рівномірним розвитком. Хоча як в експериментальних, так і в контрольних класах підлітків з високим рівнем розвитку перелічених компонентів мислення досить мало.

2. Результати за показниками творчого мислення свідчать про те, що в цьому віці для кожного окремого компонента творчого мислення (як вербального, так і невербального) характерним є своя динаміка. Зокрема, середній показник гнучкості у разі продуктивної класифікації поступово збільшується у підлітків всіх класів від зрізу до зрізу, тоді як середній показник гнучкості у разі знаходження протилежних понять є максимальним у період другого зрізу, а далі відбувалося його падіння. Середній показник оригінальності зростає на період від початкового до першого зрізу, а на момент здійснення третього зрізу зменшується до рівня початку констатувального дослідження. Така динаміка, а також в цілому невисокі результати за всіма компонентами творчого мислення (як вербального, так і невербального), свідчать скоріше про випадкове зростання результатів, а не про закономірність. Це зумовлює необхідність розроблення психолого-

педагогічного забезпечення як чинника розвитку компонентів творчого мислення підлітків у навчальному процесі середньої школи.

3. Дослідження, спрямоване на вивчення рівнів розвитку мисленнєвих операцій підлітків, засвідчило, що у школярів як експериментальних, так і контрольних груп провідною у внутрішньофункціональній структурі мисленнєвих операцій є конкретизація, друге місце займають аналіз та узагальнення. Факторизація кореляційних матриць мисленнєвих операцій підлітків експериментальних та контрольних класів свідчить про провідну роль конкретизації. Воно має найбільшу інформативність, оскільки пов'язане з усіма іншими мисленнєвими операціями. Найменшу факторну вагу мають операції абстрагування та синтезу.

4. Програма психолого-педагогічного забезпечення ґрунтується на теоретичній моделі розвитку мислення, представленої трьома видами діалогічної взаємодії: координативною, субординативною, особистісно-рефлексивною. Ці типи взаємодії є сприятливими для розвитку логічного і творчого мислення. Формуючий експеримент був спрямований на інтенсивний і цілеспрямований розвиток логічних та творчих компонентів мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій.

5. Одержані результати протягом формувального експерименту свідчать про те, що у школярів експериментальних класів спостерігається позитивна динаміка результатів за всіма компонентами логічного (як вербальними, так і невербальними) та творчого мислення. Результати експериментального дослідження дозволили нам виявити типи співвідношення логічного та творчого мислення підлітків експериментальних класів, якими постають:

- раціональний тип;
- креативний тип;
- гармонійний тип.

6. У внутрішньо-функціональній структурі мисленнєвих операцій учнів експериментальних класів відбулися зміни у провідних факторах, кількості статистично значущих зв'язків, інформативності провідних

факторів, інформативності кожного фактора зокрема. Не відбувалося змін у внутрішньо-функціональній структурі мисленнєвих операцій школярів контрольних класів.

Основні результати другого розділу відображені в таких публікаціях:

Статті, надруковані у виданнях, що затверджені як фахові у галузі психології

1. Мазяр В.М. Динаміка мислення та його розвиток в діалогічній взаємодії підлітків / В.М. Мазяр // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України “Проблеми загальної та педагогічної психології” / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2009. – Т. 11, Вип. 6. – С. 222–232.
2. Мазяр В.М. Емпіричне дослідження стану сформованості мислення сучасних підлітків / В.М. Мазяр // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2012. – Т. 12, Вип. 15. – Ч. 2. – С. 197–205.
3. Мазяр В.М. Програма розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури / В.М. Мазяр // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2012. – Т. 10, Вип. 23. – С. 342–352.

Публікації в інших виданнях

4. Мазяр В.М. Психологічні засоби релаксації школярів з депресивним станом / В.М. Мазяр // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [“Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку”], (Рівне, 21 – 23 жовтня 2008 р.). – Рівне : Вид-во РДГУ, 2008. – Вип. 41. – С. 111–114.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження розвитку мислення підлітків під час діалогічної взаємодії дало можливість сформулювати такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу визначено методологічні підходи до дослідження мислення у науковій літературі: системний, діяльнісний, когнітивний, відповідно до яких виокремлюються змістовий та процесуальний аспекти мислення. З'ясовано основні етапи мисленнєвого процесу особистості: зіткнення особистості з проблемою; окреслення зони локалізації проблеми; прогнозування можливого розв'язання; раціональне перетворення однієї ідеї у форму логічного міркування щодо основної проблеми; верифікація отриманого результату розв'язання проблеми. Діалогічна взаємодія підлітків на уроках зарубіжної літератури тлумачиться як інтеракція учнів між собою, з учителем, з героями літературного твору або його автором, що супроводжує пізнавальну діяльність школярів: від реконструкції початкового предметно-змістового та смислового контекстів до виникнення нових контекстів на основі новонароджених смислів. Діалогічна взаємодія слугує механізмом розвитку мислення підлітків, а відтак потребує спеціального психолого-педагогічного забезпечення для її організації.

2. Сконструйовано концептуальну модель розвитку мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури під час діалогічної взаємодії. Психологічними чинниками такого розвитку є відповідне психолого-педагогічне забезпечення, в основі якого – принципи інтеракціонізму, трансіндивідуального дискурсу, комунікативної акомодації, культурологічної зорієнтованості, рефлексивності середовища. На уроках зарубіжної літератури повинні мати місце три основні види діалогічної взаємодії підлітків: координативна, субординативна та особистісно-рефлексивна. Кожен із видів цієї взаємодії передбачає специфічні функції, види діалогу учасників комунікації, комунікативні здібності, аспекти спілкування, які в

сукупності сприяють розвиткові логічного (вербального і невербального) і творчого мислення (гнучкість і оригінальність мислення, продуктивна уява) підлітків.

3. Результати емпіричного дослідження логічного і творчого мислення, мисленнєвих операцій досліджуваних експериментальних і контрольних груп свідчать про те, що вербальні та невербальні компоненти логічного та творчого мислення мають нерівномірний розвиток у досліджуваних всіх груп. Виокремлено респондентів з перевагою вербальних компонентів логічного мислення, невербальних компонентів та група учнів з їх рівномірним розвитком. Провідними мисленнєвими операціями підлітків обох груп є конкретизація, аналіз та узагальнення. Невисокі показники сформованості логічного, творчого мислення та мисленнєвих операцій зумовили необхідність розробки і впровадження в навчальний процес школи психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків.

4. Психолого-педагогічне забезпечення, як чинник розвитку мислення школярів, розглядається як система завдань та супровідних педагогічних впливів, спрямованих на досягнення поставленої мети – розвиток мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури під час діалогічної взаємодії. Розробка програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків в діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури мала на меті цілеспрямований розвиток вербальних та невербальних компонентів логічного і творчого мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій в умовах експериментального навчання. Програма психолого-педагогічного забезпечення ґрунтується на концептуальній моделі розвитку мислення, представленої трьома видами діалогічної взаємодії: координативною, субординативною, особистісно-рефлексивною. Особистісно-рефлексивна діалогічна взаємодія супроводжується рефлексивним навчальним середовищем, яке формується на уроках зарубіжної літератури. Субординативна і координативна діалогічні взаємодії найбільшою мірою є сприятливими для розвитку мислення учнів упродовж

розв’язання ними логічних задач під час факультативних занять з логіки. Аналіз результатів контрольного зрізу після формувального експерименту у досліджуваних експериментальних і контрольних груп свідчить про ефективність психолого-педагогічного забезпечення розвитку мислення підлітків. Результати експериментального дослідження дали змогу виявити типи співвідношень логічного та творчого мислення підлітків експериментальних груп: раціональний тип; креативний тип; гармонійний тип.

5. Доведено, що психологічними чинниками розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури є: готовність школярів до виконання нестереотипних завдань, які потребують від них здійснення різного типу продуктивних мисленнєвих дій; стимулювання, завдяки ефективним діям учителя, таких якостей мислення підлітків, як швидкість, гнучкість, оригінальність, самостійність; створення вчителем ситуацій когнітивного дисонансу під час розв’язання учнями творчих задач чи проблемних завдань з метою стимулювання вербальних та невербальних компонентів логічного та творчого мислення школярів; моделювання педагогом рефлексивного середовища на уроках із застосуванням рефлексогри як методу оптимізації розвитку мислення учнів.

У подальшому вбачається актуальним виявлення типів мислення підлітків, спрямованих на досягнення соціально значущих цілей, уникнення конфліктів та невдач у процесі адаптації до незвичних умов соціального середовища. Перспективним вважаємо розробку теоретичних моделей розвитку кожного із виявлених типів мислення підлітків у діалогічній взаємодії не лише на уроках зарубіжної літератури, а й інших предметів гуманітарного циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакелия Н. П. Зависимость формирования мыслительной деятельности старших дошкольников от средств ее осуществления : автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра психолог. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и педагогическая психология” / Нугзари Порфирьвич Абакелия. – М., 1983. – 21 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности : [монографія] / Ксения Александровна Абульханова-Славская ; Моск. ин-т псих. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

3. Авдеева Н. Н. Вы и младенец: у истоков общения / Наталия Николаевна Авдеева, Софья Юрьевна Мещерякова – М. : Педагогика, 1991 – 158 с.

4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологи : [пер. с нем.] / Альфред Адлер. – М : Фонд за экономическую грамотность, 1995. – 296 с.

5. Алаторцев В. А. Вопросы методики тренировки шахматистов старших разрядов / В. А. Алаторцев. – М. : Физкультура и спорт, 1962. – 66 с.

6. Алексеев Н. Г. Познавательная деятельность при формировании осознанности решения задач : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и педагогическая психология” / Никита Глебович Алексеев ; МГПИ им. В. И. Ленина. – М., 1975. – 21 с.

7. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : [кн. для учителя] / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освита, 1991. – 111 с. – Библиогр. : С. 109–110.

8. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства / Борис Герасимович Ананьев // Психология художественного творчества : [хрестоматия] / сост. К. В. Сельченок. – Минск. : Харвест, 1999. – С. 452–464.

9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Борис Герасимович Ананьев [под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова]. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.

10. Андреева Г. М. Социальная психология : [учеб. для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. “Психология”] / Галина Михайловна Андреева. – 5-е изд. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 363 с.

11. Андрєєва Я. Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту : дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / Ярослава Федорівна Андрєєва ; М-во освіти і науки України, Ін-т. психолог. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 225 с.

12. Андрєєва Я. Ф. Читання як діалогічна взаємодія автора і читача ; особистості / Ярослава Федорівна Андрєєва [за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі] // Діалогічність як форма існування і розвитку : [монографія]. – Ніжин : Міланик, 2007. – С. 231–249.

13. Андриевская В. В. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Валерия Викторовна Андриевская [и др.] // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 23–31.

14. Андрієвська В. В. Навчальний діалог : основні характеристики / Валерія Вікторівна Андрієвська // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. В. В. Андрієвської [та ін]. – К., 1997. – С. 47–61.

15. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество / Валентин Фердинандович Асмус // Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С. 36–46.

16. Аснин В. И.Об условиях надежности психологического эксперимента / Владимир Ильич Аснин // Хрестоматия по возрастной психологии : [учебное пособие]. – Ч. 1. Предмет и методы возрастной психологии / сост. О. А. Карабанова [и др.]. – Москва : Рос. психолог. о-во, 1999. – С. 323–326.

17. Ассаджиоли Р. Психосинтез : принципы и техники : [пер с англ.] / Роберто Ассаджиоли. – М. : Психотерапия, 2008. – 384 с. – (Золотой фонд психотерапии).

18. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Георгий Алексеевич Балл // Вопросы психологин. – 1989. – № 1. – С. 92–100.

19. Балл Г. О. Гуманізація освіти та діалогічний підхід / Георгій Олексійович Балл // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : [наук.-метод. зб.] / [за ред. Г.О. Балла]. – К. : Наукова думка, 1998. – 196 с.

20. Балл Г. О. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : [монографія] / Георгій Олексійович Балл [за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі]. – Ніжин : Міланик, 2007. – 343 с.

21. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблеми прилучення до наукової культури / Георгій Олексійович Балл // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 334–338.

22. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин у контексті парадигмі діалогу / Георгій Олексійович Балл // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : [монографія] / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. – Ніжин : Міланик, 2007. – 343 с.

23. Балл Г. О. Про ідейні засади розбудови освіти / Георгій Олексійович Балл, Анатолий Генрихович Волинець // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / [за ред. В.В.Андрієвської та ін.]. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 24–27.

24. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект : [монографія] / Геогрий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

25. Балл Г.А. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение / Георгий Алексеевич Балл, Марк Семёнович Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.

26. Баранник Д. Х. Устная монологическая речь : автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра филолог. наук : 10.02.19 “Теория языка” / Дмитрий Харитонович Баранник ; Киев. гос. ун-т. – К., 1970. – 44 с.

27. Бастун Н.А. Психологічні передумови гуманізації освіти в умовах соціальної кризи: подолання внутрішніх протиріч / Наталія Анатоліївна Бастун, Лариса Петрівна Сиволоцька // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки : тези доп. і повід., 15–17 черв. – Рівне : Ліста, 1998. – С. 19–20.

28. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет : [монография] / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Худ. лит., 1975. – 502 с.

29. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи : [монография] / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Худ. лит., 1986. – 514 с.

30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : [сб. избр. тр.] / Михаил Михайлович Бахтин / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; прим. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – (Из истории сов. эстетики и теории искусства).

31. Беляева О. А. Динамика логических и творческих компонентов мышления школьников-подростков : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Пед. и возраст. Психология” / Ольга Александровна Беляева ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1998. – 195 с.

32. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности : в 2 т. Т. 2. Объективное изучение личности / В.М. Бехтерев; [отв. ред. Г. С. Никифоров, Л.А. Коростылев] ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. Факультет психологии. – СПб. : Алетейя, 1999. – 283 с.

33. Библер В. С. Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога (ещё раз о предмете психологии) / Владимир Соломонович Библер // Методологические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1981. – С. 117–134.

34. Библер В. С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога) / Владимир Соломонович Библер // Психолого-педагогические основы современных отечественных дидактических систем : хрестоматия / [сост. Е.А. Мухортова]. – Москва : АНО ПЭБ, 2008. – С. 327–331.

35. Библер В. С. На гранях логики культуры : [сб. очерков] / Владимир Соломонович Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

36. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность : философские размышления о жизненных проблемах / Владимир Соломонович Библер // Этическая мысль : научно-публицистические чтения / [сост. А. А. Гусейнов и др]. – М. : Политиздат. – 1990. – С. 16–57.

37. Бодалёв А. А. Психология межличностного познания : [моногр. сб.] / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Педагогика, 1981. – 223 с.

38. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

39. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості : монографія / Мирослав Йосипович Боришевський [та ін.] ; за ред. М. Й. Боришевського ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ : Міленіум, 2006. – 297 с.

40. Брентано Ф. О происхождении нравственного познания / Франс Брентано [пер. с нем. А. А. Анипко]. – СПб. : Алетейя, 2000. – 202 с.

41. Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение : [науч. изд.] / Андрей Владимирович Брушлинский [АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. А. В. Брушлинский]. – М. : Наука, 1982. – 288 с.

42. Брушлинский А. В. О мышлении как прогнозировании / А. В. Брушлинский, М. М. Воловикова // Вопр. психологии. – М., 1976. – № 4. – С. 31–40.

43. Бубер М. Я и ТЫ : [пер. с нем.] / Мартин Бубер . – М. : Высш. шк., 1993. – 176 с.

44. Бурлакова Н. С. К обоснованию метода диалогического анализа случая / Наталья Семёновна Бурлакова, Елена Теодоровна Соколова // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 61–76.

45. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 318 с.

46. Васильев С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста : философские проблемы / Сергей Александрович Васильев ; АН УССР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.

47. Веккер Л. М. Психические процессы : [монографія] В 3 т. – Т. 2. Мышление и интеллект / Лев Маркович Веккер. – Л. : ЛГУ, 1976. – 344 с.

48. Волинець А. Г. Діалогічність людської психіки у її головних визначеннях / Анатолій Генрихович Волинець // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : [монографія] / [за заг ред. М.В. Балла, М. В. Папучі]. – Ніжин : Міланік, 2007. – С. 134–142.

49. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : [монографія] / Наталія Юріївна Волянюк. – Луцьк : Волин. обл. друкарня, 2006. – 444 с.

50. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психолог. очерк : [кн. для учителя] / Лев Семёнович Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

51. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Лев Семёнович Выготский ; [ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевский]. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.

52. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 2. Проблемы общей психологии / Лев Семёнович Выготский [ред. В. В. Давыдов, авт. послесл. А. Р. Лурия]. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

53. Гадамер Г.-Г. Истина и метод : основы философской герменевтики : [пер. с нем.] / Ганс-Георг Гадамер [общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 700 с.

54. Галилей Г. Диалог о двух главнейших системах мира – птоломеевой и коперниковой / Галилео Галилей. – М. : ГИТТЛ, 1948. – 380 с.

55. Гальперин П. Я. Введение в психологию : [учеб. пособие для вузов] / Пётр Яковлевич Гальперин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 275 с.

56. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / Пётр Яковлевич Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 45 с.

57. Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / Пётр Яковлевич Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.

58. Гарнец О. Н. Развитие гибкости мыслительных действий у школьников : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и пед. Психология” / Оксана Николаевна Гарнец ; НИИ психологии МП УССР. – Киев, 1979. – 24 с.

59. Гарнец О. Н. Исследование гибкости мыслительных действий у школьников. Сообщение 1 : Возрастные различия / Оксана Николаевна Гарнец, Юрий Зиновьевич Гильбух // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 1. – С. 31–35.

60. Гарш А. Л. Роль и место упражнений в развитии самостоятельного мышления учащихся : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, ист. педагогики и образования” / Артур Леонгардович Гарш ; Туркм. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Душанбе, 1975. – 21 с.

61. Генов Ф. П. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф.П. Генов. – М. : Физкультура и спорт, 2006. – 176 с.

62. Греймас А. Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка : [пер. с франц.] / Альгидрас Жюльєн Греймас, Жозеф Курте. – М. : Семиотика, 1983. – 210 с.

63. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре одарённости / Лидия Леонтьевна Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–21.

64. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии : [пер. с нем. А. В. Михайлова] / Эдмунд Гуссерль. – М. : ДИК, 1999. – 336 с.

65. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов : [монография] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 480 с.

66. Давыдов В. В. Категория деятельности и психического отражения в теории А. Н. Леонтьева / Василий Васильевич Давыдов // Вестник МГУ. Психология. – М., 1979. – С. 25–41.

67. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : [монография] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

68. Давыдов В. В. Уровень планирования как условие рефлексии / Василий Васильевич Давыдов, Анатолий Залманович Зак // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 43–49.

69. Джемс У. Психология : [монография] / Уильям Джемс [под. ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

70. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Уильям Джемс [пер. с англ. В. Н. Ивановского]. – СПб. : Питер, 2001. – 160 с.

71. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления : популярные лекции по философии : [пер. с англ.] / Уильям Джемс. – 3-е изд. – М. : ЛКИ, 2011. – 240 с.

72. Дильтей В. Описательная психология / Вильгельм Дильтей [под ред. Г.Г.Шпета ; пер. с нем. Е. Д. Зайцева]. – 2-е изд. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с. – (Заказное издание).

73. Донская Е. Г. Учебный процесс в Школе диалога культур : [науч. изд.] / Е. Г. Донская [и др.] под. ред. М.А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2004. – 160 с.

74. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПБ : Питер, 2002. – 368 с.

75. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления / Карл Дункер // Психология мышления : [сб. переводов с нем. и англ.] / [под. ред. А. М. Матюшина]. – М., 1965. – С. 21–85.

76. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления : [пер. с нем.] / Джон Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.

77. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : [монография] / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.

78. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Университетское, 1985 – 206 с.

79. Журавлёв А. П. Звук и смысл : [кн. для внеклас. чтения учащихся старших классов] / Александр Павлович Журавлёв. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.

80. Завалишина Д. Н. Полисистемный подход к исследованию решения мыслительных задач / Динара Николаевна Завалишина // Психологический журнал. – 1995. – № 6. – С. 32–42.

81. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления: экспериментально-теоретическое исследование : [монография] / Динара Николаевна Завалишина [отв. ред. А. В. Брушлинский ; Академия наук [АН] РСФСР, Ин-т психологии]. – М. : Наука, 1985. – 222 с.

82. Зарецкий В. К. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В. К. Зарецкий, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 112–117.

83. Засєкіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту особистості : дис. … д-ра психол. наук. : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Лариса Володимирівна Засєкіна ; Нац. ун-т "Острозька академія". – Острог, 2006. – 396 с.

84. Зельц О. Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности / Отто Зельц // Психология мышления : [хрестоматия] / [ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонов, М. В. Фаликман и др.]. – 2-е изд. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – С. 44–49.

85. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения : [учеб. пособие] / Елена Андреевна Земская – М. : Флинта ; Наука, 2011. – 240 с.

86. Зинченко В. П. Идеи Л. С. Выготского о единицах анализа психики / Владимир Петрович Зинченко // Психологический журнал. – 1981.– № 2. – С. 118–133.

87. Зинченко В. П. От классической к органической психологии / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 5–20.

88. Зливков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації : [зб. наук. пр.] / Валерій Лаврентієвич Зливков. – К. : Укр. центр політ. менеджменту, 2005. – 144 с.

89. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии : [учеб. пособие] / Лев Борисович Ительсон. – М. : АСТ Харвест, 2003. – 896 с.

90. Івашкевич Е. З. Розвиток у старшокласників діалогічних якостей пізнавальної діяльності (на матеріалі курсу "Світова література") : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Вікова і педагогічна психологія" / Едуард Зенонович Івашкевич ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2002 – 253 с.

91. Каган М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

92. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Зинаида Ильинична Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

93. Кан-Калик В. А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / Виктор Абрамович Кан-Калик, Георгий Алексеевич Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–16.

94. Карамушка Л. М. Гуманізація управлінського процесу в школі як умова особистісного розвитку керівників, вчителів та учнів / Людмила Миколаївна Карамушка // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки : тези доп. і повідомл., 15–17 черв. – Рівне : Ліста, 1998. – С. 42–43.

95. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : [навч. посіб.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.

96. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти : дис. … д-ра. психол. наук : спец. 19.00.05 “Соціальна психологія” / Людмила Миколаївна Карамушка ; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 481 с.

97. Клименко В. В. Свідомі й сенсорні дії у психічному відображенні / Віктор Васильович Клименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 6. – С. 30–33.

98. Ковалёв Г. А. Общение и его воспитательное значение / Георгий Алексеевич Ковалёв // Мир психологии. – 1996. – № 3. – С. 17–30.

99. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач : дис. … д-ра. психол. наук : спец. 19.00.01 “Заг. психолог., іст. психолог.” / Алла Борисівна Коваленко ; Ін-т психолог. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 395 с.

100. Кондратьева С. В. Общение в системе “учитель – ученик” / Светлана Витальевна Кондратьева. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с.

101. Концевая О. М. О формировании логического мышления у детей дошкольного возраста / Ольга Михайловна Концевая. // Материалы совещания по психологии : [книга]. – М. : АПН РСФСР, 1957 – С. 396– 402.

102. Коропецька О. М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и пед. Психология” / Олеся Михайлівна Коропецька ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франків., 1997. – 200 с.

103. Костюк Г. С. На допомогу викладачеві психології в середній школі : [зб. статей] / Григорій Силович Костюк. – К. : Рад. шк., 1953. – 182 с.

104. Костюк Г. С. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Г. С. Костюк, В. В. Андриевская, Г. А. Балл // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 23–31.

105. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

106. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / Михайло Онисимович Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 52–55.

107. Кратохвил С. Групповая психотерапия неврозов / Станислав Кратохвил. – Прага : Авиценум, 1978. – 198 с.

108. Кривопишина О. А. Вплив мікросередовища на емоційні механізми розвитку здібностей до літературної творчості / Олена Анатоліївна Кривопишина // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психолог. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – Т. 3 ; ч. 5. – С. 72–77.

109. Кривопишина О. А. Психологічний аналіз впливу етноекологічних чинників на формування здібностей до літературної творчості : дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.07 “Пед. та вікова психолог.”

/ Олена Анатоліївна Кривопишина ; Ін-т психолог. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 180 с.

110. Кристева Ю. Избранные труды. Разрушение поэтики : [пер. с франц.] / Юлия Кристева. – М. : РОССПЭН, 2004. – 656 с.

111. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ювеналий Николаевич Кулюткин. – СПб. : СпецЛит, 2001. – 75 с.

112. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : [кн. для учителей] / Сергей Юрьевич Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 126 с.

113. Курганов С. Ю. Учебный диалог и психологическое исследование мышления / Сергей Юрьевич Курганов, Игорь Меркурьевич Соломадин // Методологические проблемы оснований науки. – К. : Наук. думка, 1986. – С. 95–96.

114. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога : научно-популярная литература / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск : Университетское, 1988. – 206 с.

115. Кучинский Г. М. Диалог и мышление : [монография] / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск : БГУ, 1983. – 190 с.

116. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности. Программа исследования личности : избранные труды по общей психологии : [сборник] / Александр Федорович Лазурский. – СПб. : Алетейя, 2001. – 192 с.

117. Леви-Строс К. Структурная антропология : [пер. с фр.] / Клод Леви-Строс. – М. : Наука, 1983. – 536 с.

118. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера : [монография] / Николай Дмитриевич Левитов ; Академия пед. наук [АПН] РСФСР ; Ин-т психологии. – 2-е изд. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1956. – 368 с.

119. Леонтьев А. А. Восприятие текста как психологический процесс / Алексей Алексеевич Леонтьев // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – К. : КГУ, 1979. – С. 18–19.

120. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. “Психология”, “Клиническая психология”] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, Academia, 2005. – 346 с.

121. Леонтьев Д. А. Произведение искусства и личность: психологическая структура взаимодействия : Худ. творчество и психология / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Наука, 1991. – 189 с.

122. Лернер И. Я. Педагогическое сознание-явление действительности и категория науки / Исаак Яковлевич Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – № 3. – С.14–19.

123. Либерман М. Я. Прогрессивные методы мотивирования жизненной активности в период поздней взрослости / Мария Яковлевна Либерман, Яков Львович Либерман. – Екатиринбург : Банк культ. информ., 2001. – 102 с.

124. Ликлайдер Дж. Восприятие речи / Дж. Ликлайдер, Дж. Миллер // Экспериментальная психология : [сб.] / [сост. С.Стивенс]. – М. : ИЛ, 1963. – Т. 2. – С. 643–681.

125. Линдсей П. Переработка информации у человека : введение в психологию / П. Линдсей, Д. Норманн [пер. с англ. А. Р. Лурия]. – М. : Мир, 1974. – 550 с.

126. Липкина А. И. Самооценка школьника / Анна Израилевна Липкина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

127. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Мария Ивановна Лисина. – М. : Педагогика; 1986. – 143 с.

128. Литовский В. Ф. Проблемы формирования письменной речи / В. Ф. Литовский, Л. А. Месеняшина, Р. С. Панова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2000. – 201 с.

129. Литовський В. Ф. Вчитель і учень у Школі діалогу культур / Веніамін Фроїмович Литовський // Діалогічна взаємодія у навчально-

виховному процесі загальноосвітньої школи / [за заг. ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі.]. – К., 1997. – С. 88–123.

130. Ложкин Г. В. Конфликты в совместной деятельности / Георгий Владимирович Ложкин [и др.]. – К. : Сфера, 1997. – 95 с.

131. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии : [монографія] / Борис Фёдорович Ломов [отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

132. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности / Борис Фёдорович Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.

133. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М. : Владос, 2001. – 245с.

134. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Юрий Михайлович Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

135. Луков Г. Д. Психология / Григорий Демьянович Луков, Константин Константинович Платонов. – М. : Воениздат, 1964. – 344 с.

136. Лурия А. Р. Курс общей психологии. Мышление и речь / Александр Романович Лурия . – М. : МГУ, 1970. – 172 с.

137. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка / Анна Александровна Люблинская. – М. : Просвещение, 1965. – 363 с.

138. Мазяр В. М. Динаміка мислення та його розвиток в діалогічній взаємодії підлітків / Валерій Михайлович Мазяр // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2009. – Т. 11. – Вип. 6. – С. 222–232.

139. Мазяр В. М. Емпіричне дослідження стану сформованості мислення сучасних підлітків / В.М. Мазяр // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2012. – Т. 12, Вип. 15. – Ч. 2. – С. 197–205.

140. Мазяр В. М. Особливості розвитку мислення підлітків в пізнавальній діяльності / Валерій Михайлович Мазяр // Інформаційні технології в професійній діяльності : [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 20–24 трав.]. – Рівне, 2008. – Вип. 38. – С. 291–295.

141. Мазяр В. М. Особливості розвитку мислення школярів на уроках світової літератури / Валерій Михайлович Мазяр // Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив : [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 19–20 квіт.]. – Рівне, 2007. – Вип. 37. – С. 113–116.

142. Мазяр В. М. Програма розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури / В.М. Мазяр // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2012. – Т. 10, Вип. 23. – С. 342–352.

143. Мазяр В. М. Психологічні засоби релаксації школярів з депресивним станом / Валерій Михайлович Мазяр // Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку : [матеріали Всеукр. наук.-прак. конф., 21–23 жовт.]. – Рівне, 2008. – Вип. 41. – С. 111–114.

144. Мазяр В. М. Розвивальний характер діалогічної взаємодії на уроках у сучасній школі / Валерій Михайлович Мазяр // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. В. О. Моляко]. – Житомир, 2009. – Т. 12 , вип. 8. – С. 141–150.

145. Мазяр В. М. Розвиток мислення підлітків у пізнавальній діяльності / Валерій Михайлович Мазяр // Наук. зап. Острозької академії. Серія "Педагогіка і психологія". – Острог, 2007. – Вип. 9. – С. 300–309.

146. Мазяр В. М. Розвиток мислення школярів в творчій діяльності на уроках світової літератури / Валерій Михайлович Мазяр // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2007. – Т. 7. – Вип. 10. – С. 220–228.

147. Максименко С. Д. Взаємозв'язок наочно-образних і словесно-логічних компонентів мислення в процесі розв'язування задач молодшими

учнями / Сергій Дмитрович Максименко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – К., 1978. – Вип. 17. – С. 75–82.

148. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитревич Максименко. – К. : ООО “КММ”, 2006. – 240с.

149. Максименко С. Д. Генетическая психология : методологическая рефлексия проблем развития в психологии : [монография] / Сергей Дмитревич Максименко. – М. : “Рефл-бук”, 2000. – 320 с.

150. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : НДШ, 1990. – 240 с.

151. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу : [пер. с англ. ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

152. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей (Ценностно-синергетический подход) : дис. ... д-ра пед. наук. спец. 13.00.08 “Теория и метод. профессион. Образования” / Василий Васильевич Маткин ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск : ЧГПУ, 2002. – 255 с.

153. Матюшкин А. М. Основные направления исследований мышления и творчества / Алексей Михайлович Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 9–17.

154. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения : [педагогическая наука – реформе школы] / Ефим Израйлевич Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с. – (Образование. Педагогические науки. Педагогическая психология).

155. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / Владислав Александрович Мединцев // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 50–57.

156. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : [избранные психологические труды] / Наталия Александровна Менчинская. – М. : МПСИ, 2004. – 511 с.

157. Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Олександр Якович Митник ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 170 с.

158. Михальчук Н. О. Психологічні умови ефективності дискусії як форми навчальної роботи (на матеріалі курсу “Світова література”) : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Михальчук Наталія Олександрівна ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2001. – 267 с.

159. Михальчук Н. О. Особливості мислення школярів у процесі навчальних дискусій / Наталія Олександрівна Михальчук // Взаємозв’язок психолого-педагогічної науки і шкільної практики як фактор вдосконалення педагогічної діяльності : [матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 23–24 квіт.] / за ред. М. Ю. Новоселецького. – Рівне, 1998. – С. 24–25.

160. Михальчук Н. О. Проблема розвитку вміння школярів продуктивно спілкуватися в процесі дискусії на уроках світової літератури в сучасній середній школі та деякі напрямки її розв’язання / Наталія Олександрівна Михальчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : наук. зап. Рівнен. пед. ін-ту. – Рівне : РДПІ, 1999. – Вип. 6. – С. 83–87.

161. Михальчук Н. О. Розуміння літературних творів старшокласниками (психологічний аспект) : [монографія] / Наталія Олександрівна Михальчук. – Київ : ТОВ “Принт Хауз”, 2009. – 544 с.

162. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33–43.

163. Моляко В. О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності / Валентин Олексійович Моляко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2002. – Т. 4, ч. 7. – С. 162–170.

164. Момот Л. Л. Дидактические условия формирования у учащихся готовности к творческой деятельности (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Людмила Людвиковна Момот ; НИИ педагогики Украины. – К., 1977. – 168 с.

165. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз : [монографія] / Сергій Олександрович Мусатов. – Рівне : Ліста-М., 2003. – 176 с.

166. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения, отражения как проблеме общений и социальной психологии : социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми / Владимир Николаевич Мясищев. – Л. : Педагогика, 1970. – 185 с. – (Психологи Отечества).

167. Мясищев В. Н. Психология отношений : [избр. психол. труды] / Владимир Николаевич Мясищев. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.

168. Нерсесян Л. С., Прогнозирование готовности к экстренному действию в состоянии стресса / Л. С. Нерсесян, А. Б. Хавин // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 135–137.

169. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.

170. Олпорт Г. У. Становление личности : [избр. труды] / Г. У. Олпорт [под общ. ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

171. Орлов А. Б. Психология консультирования и психотерапия: триалогический подход / Александр Борисович Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 3–19.

172. Пайсон Б. Д. О формировании нормативного мышления при обучении математике / Борис Давыдович Пайсон // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 39–44.

173. Папуча М. В. Діалог як психологічний механізм розвитку особистості / Микола Васильович Папуча // Діалогічність як форма існування

і розвитку особистості : [монографія] / [за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі]. – Ніжин : Міланік, 2007. – С. 58–109.

174. Петровский А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности / Артур Владимирович Петровский // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 3–17.

175. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология : [пер. с англ. и фр.] / Жан Пиаже. – М. : МПА, 1994. – 680 с.

176. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм / Жан Пиаже // Экспериментальная психология / [под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже].– М., 1966. – Вып. 1–2. – С. 157–194.

177. Пиаже Ж. Эмоция. Экспериментальная психология / Жан Пиаже. – М. : Пресс, 1975. – 383 с.

178. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Тамара Александровна Пироженко. – К. : Нора-прінт, 2002. – 308 с.

179. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : [учеб. пособие] / Константин Константинович Платонов. – М. : Высш. шк., 1984. – 176 с.

180. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Николай Николаевич Поддяков. – М. : Педагогика, 1977. – 271 с.

181. Пономарев Я. А. О понятии “психологический механизм решения творческих задач” / Яков Александрович Пономарёв // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – Т. 17. – С. 19–29.

182. Попрядухина Н. Г. Особенности рефлексивности творческого мышления младших школьников : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и пед. Психология” / Наталья Григорьевна Попрядухина. – М., 2002. – 173 с.

183. Психология : словарь : 1000 терминов / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

184. Пуанкаре А. Наука и гипотеза : [пер с фр.] / Анри Пуанкаре – М. : Книжный дом “Либроком”, 2012. – 240 с.

185. Пуанкаре А. О науке : [пер с фр.] / Анри Пуанкаре [под ред. Л. С. Понтрягина]. – М. : Наука, 1990. – 736 с.

186. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / Авксентий Цезаревич Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.

187. Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В. Н. Пушкин. – М. : Изд-во полит. лит, 1967. – 272 с.

188. Рауш де Траубенберг Н. К. Тест Роршаха : [практ. Руководство] / Н. К. Рауш де Траубенберг. – М : Когито-Центр, 2005. – 255 с.

189. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс [общ. ред. Е. И. Исенина ; пер. с англ. М. М. Исенина]. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

190. Роджерс К. Несколько важных открытий / Карл Роджерс // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 : Психология. – М. : МГУ, 1990. – № 2. – С. 58–65.

191. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб : Питер, 2002. – 720 с.

192. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.

193. Рудестам К. Э. Групповая психотерапия : [учеб. пособие] / Кьелл Эрик Рудестам . – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.

194. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Рад. шк., 1982. – 176 с.

195. Семёнов И. Н. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления : исследование процессов принятия решения / И. Н. Семёнов, Е. А. Сиротина, В. К. Зарецкий. – М. : ВНИТЭ, 1977. – 174 с.

196. Семёнов И. Н. Опыт деятельного подхода к экспериментальному исследованию мышления на материале решения творческих задач / Игорь Никитич Семёнов // Методологические проблемы исследования деятельности. – М. : ЗПИИТЗ, 1976. – Вип. 10. – С. 148–188.

197. Семёнов И. Н. Рефлексия в организации мышления и саморазвития личности / И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – М., 1983. – № 2. – С. 35–42.

198. Семиченко В. А. Психология общения : модульный курс (лекции, практ. занятия, задания для самост. работы для препод. и студ.) / Валентина Анатолиевна Семиченко. – 2-е изд. – К. : Магистр-S, 1998. – 152 с.

199. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : [навч. посіб.] / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : ВПЦ „Київ. ун-т.”, 2000. – Ч. 1. – 217 с.

200. Сеченов И. М. Психология поведения : “избранные психологические труды” / Иван Михайлович Сеченов. – М : МПСИ, 2006. – 368 с.

201. Синьов В. М. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : дис. ... д-ра пед. наук / Віктор Миколайович Синьов ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : НИИ дефектологии АПН СССР, 1988. – 359 с.

202. Скрипченко А. В. Умственное развитие младших школьников : автореф. дис. на соиск. науч. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и пед. Психология” / Александр Васильевич Скрипченко ; НИИ психологии УССР. – К., 1971. – 56 с.

203. Слама-Казаку Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей / Татьяна Слама-Казаку // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 97–106.

204. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : [монографія] / Марина Лазарівна Смульсон. – 2-е вид. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.

205. Сорокина Г. И. Примерное планирование уроков речевой культуры / Г. И. Сорокина, Р. И. Никольская // Начальная школа. – 1991. – № 8. – С. 14.

206. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач : автореф. дис. . на соиск. уч. степ. д-ра психолог. наук : спец. 19.00.07 “Возрастная и пед. Психология” / Сергей Юрьевич Степанов; МГУ им. М.В.Ломоносова. – М. : МГУ, 1984. – 23 с.

207. Столяренко О. М. Формування гуманістичних рис школярів загальноосвітньої школи / Олег Михайлович Столяренко // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 53.

208. Сухомлинський В. О. Методика виховного процесу / Василь Олександрович Сухомлинський / Вибрані твори : в 5 т. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1979. – С. 495–497.

209. Телегина Э. Д. О влиянии значимости мотива на процесс мыслительных задач / Э. Д. Телигина, Т. Г. Богданова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 121–124.

210. Тихомиров О. К. Психология мышления / Олег Константинович Тихомиров Тихомиров. – 2-е изд. – М. : ACADEMIA, 2002. – 288 с.

211. Тихомиров О. К. Психологические проблемы исследования бессознательного / Олег Константинович Тихомиров // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 31–39.

212. Третяк Т. М. Методичні засоби вивчення психологічних труднощів обдарованої дитини в сім’ї / Тетяна Миколаївна Третяк // Обдарована дитина. – 2009. – № 10. – С. 39–44.

213. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса / Елена Евгеньевна Туник . – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.

214. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Дмитрий Николаевич Узнадзе [пер с грузин. Е. Ш. Чомахидзе ; под. ред. И. В. Имедадзе]. – М. : Смысл, 2004. – 413 с.

215. Ухтомский А. А. Избранные труды / Алексей Алексеевич Ухтомский. – М. : Наука, 1978. – 360 с.

216. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека / Семён Людвигович Франк. – М. : АСТ, 2000. – 991 с.

217. Холмогорова А. Б. Методика исследования нарушений рефлекторной регуляции мышления на материале определения понятий / Алла Борисовна Холмогорова // Вестник МГУ. Серия 14 : Психология. – 1983. – № 3. – С. 64–66.

218. Хоменко К. Е. Розвиток естетичного сприймання у дитини / Ксения Евсеевна Хоменко. – Харків : ХДПІ, 1940. – 35 с.

219. Чепелєва Н. В. Технології читання : [посібник] / Наталія Василівна Чепелєва. – К. : СПД ФО-О.П. Главник, 2004. – 95 с.

220. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузу : [монографія] / Наталія Василівна Чепелєва. – К. : Либідь, 1990. – 97 с.

221. Чепелєва Н. В. Смислова структура тексту як чинник його розуміння / Наталія Василівна Чепелєва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [а ред. С. Д. Максименка, М.-Л. А. Чепи] – К. : Міленіум, 2006. – Т. 9. – Ч. l. – С. 113–123.

222. Черникова О. А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена / О. А. Черникова, О. В. Дашкевич. – М. : Физкультура и спорт, 1971. – 48 с.

223. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание, психологические модели и исследования / Юрий Михайлович Швалб. – К. : Міленіум, 2003. – 151 с.

224. Шилова Т. А. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся / Тамара Алексеевна Шилова // Педагогика. – 1996. – № 3 – С. 25–30.

225. Шлейермахер Ф. Речи о религии к образованным людям, её презирающим : монологи / Фридрих Шлейермахер [ер. с нем. С. Л. Франк] – СПб : Алетейя, 1994. – 344 с.

226. Шоу Б. Новая драматургическая техника в пьесах Ибсена / Бернард Шоу // Зарубежная литература XX века : [рестоматия] – М. : Просвещение, 1981. – С. 241.

227. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин [од ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко] – М. : Педагогика, 1989. – 554 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

228. Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 127–149.

229. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

230. Юнг К.-Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству / Карл-Густав Юнг // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX-XX веков. – М. : МГУ, 1987. – С. 214–223.

231. Яблокова Е. А. Психология коллектива и личность : [лекции] / Е. А. Яблокова. – М. : МГУ, 1977. – 93 с.

232. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

233. Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функцинирование / Лев Петрович Якубинский. – М. : Наука, 1986. – 206 с.

234. Яноушек Я. Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задачи / Яромир Яноушек. // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1971 – № 1 – С. 15–18.

235. Ярошевский М. Г. Переживание и драма развития личности (последнее слово Л.С.Выготского) / Михаил Григорьевич Ярошевский // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 82–91.

236. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауера (IST) / Л. А. Ясюкова. – СПб : ГП “Иматон”, 2002. – 80 с.

237. Brown G. Principles of Language Learning and Teaching / G. Brown. – San Francisco : S.Fr. State University, 1987. – 277 p.

238. Buyssens E. Les langages et le discourse / E. Buyssens. – Bruxelles : Espace Bernier, 1943. – 184 p.

239. Dorner P. Self-reflection and problem solving / P. Dorner // Human and Artifical intelligence. – Berlin, 1978. – P. 101–107.

240. Fisher B. A. The process of decision modification in small discussing group / B. A. Fisher // Journal of communication. – Lawrence. – 1970. –V. 20. – N 1. – P. 51–60.

241. Flavell J. H. Metamemory / J. H. Flavell, H. M. Wellman [In: Kail R. V., Hagen J. W. [Eds.] : Perspectives on the Development of Memory and Cognition. Hillsdal]. – N.Y. : Eribaum, 1977. – P. 3–34.

242. Freud S. Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten / Siegmund Freud. – [2nd ed.]. – Frankfurt : Frankfurt am Main, 1952. – 207 p.

243. Greeno G. Elementary theoretical psychology / G. Greeno. – Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1968. – 324 p.

244. Guilford G. Executive functions and a model of behavior / G. Guilford // General Psychology. – 1972. – № 90. – P. 88–100.

245. Hermans H. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning / H. Hermans // Culture & Psychology, 2001. – № 7 (3). – P. 243–281.

246. Luchins A. S. Classroom experiments on mental set / A. S. Luchins // Psychology, 1946. – № 59. – P. 295–298.

247. Malzman I. Task instructions for anagrams following different task instructions and tracing / I. Malzman and [oth.] // Journal of Experimental Psychology. – 1956. – Vol. 51. – P. 418–420.

248. Malzman I. The effects of task instructions on solution of different classes of anagrams / I. Malzman, L. Morrisett // Journal of Experimental Psychology. – 1953. – Vol. 45 /1/. – P. 345 –350.

249. Matthaus W. Sowjetsche Denkpsychologie. Gottingen / W. Matthaus. – Toronto. Zurich. Verlag fur Psychologie, 1988. – 892 p.

250. Newell A. Human problem Solving / A. Newell, H. A. Simon. – Englewood Cliffs. – 1979. – XIV. – 920 p.

251. Peterson A. F. Why children and young animals play: A new theory of play and its role in problem solving / A. F. Peterson.– Copenhagen : Munksgard, 1988. – 56 p.

252. Piaget J. The equilibration of cognitive structures. The central problem of intellectual development / Jan Piaget. – Chicago : University of Chicago Press, 1985. – 328 p.

253. Piaget J. What babies and toddlers know / Jan Piaget // Advanced Gold Exam maximiser / [ed. by Sally Burgess and Richard Acklam]. – L. : Longman, 2006. – P. 92–93.

254. Reither F. Self-reflective Cognitive Processes : its characteristics and Effects / F. Reithe [In : XXInd. International Congress of Psychology]. – V. l. Zeirzig, 1980. – P. 229.

255. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the dientcehtred framework / C. R. Rogers // Koch S. Psychology : a study of a science. – N.Y. : Mc. Grawn Hill, 1959. – 59 p.

256. Spearman C. General intelligence, objectively determined and measured / C. Spearman // Psychology. – 2000. – № 15. – P. 201–293.

257. Student. The Probable Error of a Mean / Student // Biometrika, 1956. – № 1. – P. 302–310.

258. Walles G. The art of thought / G. Walles . – N.Y. : Eribaum, 1978. – 156 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Табл. А.1

Показники дослідження компонентів логічного мислення підлітків (початковий зріз констатувального дослідження, в балах за результатами факторного аналізу)

Компоненти логічного мислення	Експериментальні класи		Контрольні класи	
	Е1	Е2	К1	К2
Логічний відбір	.13	.09	.07	.11
Класифікація	.28	.34	.37	.29
Знаходження аналогій	.31	.35	.33	.32
Узагальнення	.27	.26	.25	.25
Розв’язування задач	.47	.43	.42	.48
Знаходження закономірностей	.14	.12	.17	.15
Комбінаторика	.41	.39	.38	.35
Оперування предметами в просторі	.36	.33	.38	.39

Додаток А

Табл. А.2

Показники дослідження компонентів логічного мислення підлітків (в балах за результатами факторного аналізу)

Компоненти логічного мислення	Констатувальне дослідження								Формувальний експеримент							
	Е1		Е2		К1		К2		Е1		Е2		К1		К2	
	Поч. зріз	З зріз	Поч. зріз	З зріз	Поч. зріз	З зріз	Поч. зріз	З зріз	1 зріз	Закл. зріз	1 зріз	Закл. зріз	1 зріз	Закл. зріз	1 зріз	Закл. зріз
Логічний відбір	.13	.11	.09	.18	.07	.16	.11	.21	.16	.73	.21	.75	.19	.25	.23	.29
Класифікація	.28	.34	.34	.46	.37	.32	.29	.20	.33	.81	.48	.83	.30	.44	.24	.46
Знаходження аналогій	.31	.41	.35	.25	.33	.34	.32	.40	.42	.89	.27	.88	.32	.41	.43	.47
Узагальнення	.27	.33	.26	.24	.25	.29	.25	.25	.33	.82	.25	.80	.27	.42	.26	.38
Розв’язування задач	.47	.54	.43	.35	.42	.49	.48	.59	.56	.93	.33	.82	.45	.54	.63	.71
Знаходження закономірностей	.14	.21	.12	.22	.17	.22	.15	.20	.19	.87	.25	.84	.20	.31	.24	.37
Комбінаторика	.41	.48	.39	.44	.38	.43	.35	.43	.50	.85	.42	.80	.45	.49	.41	.54
Оперування предметами в просторі	.36	.68	.33	.59	.38	.67	.39	.71	.62	.94	.61	.96	.61	.73	.70	.75

Додаток А

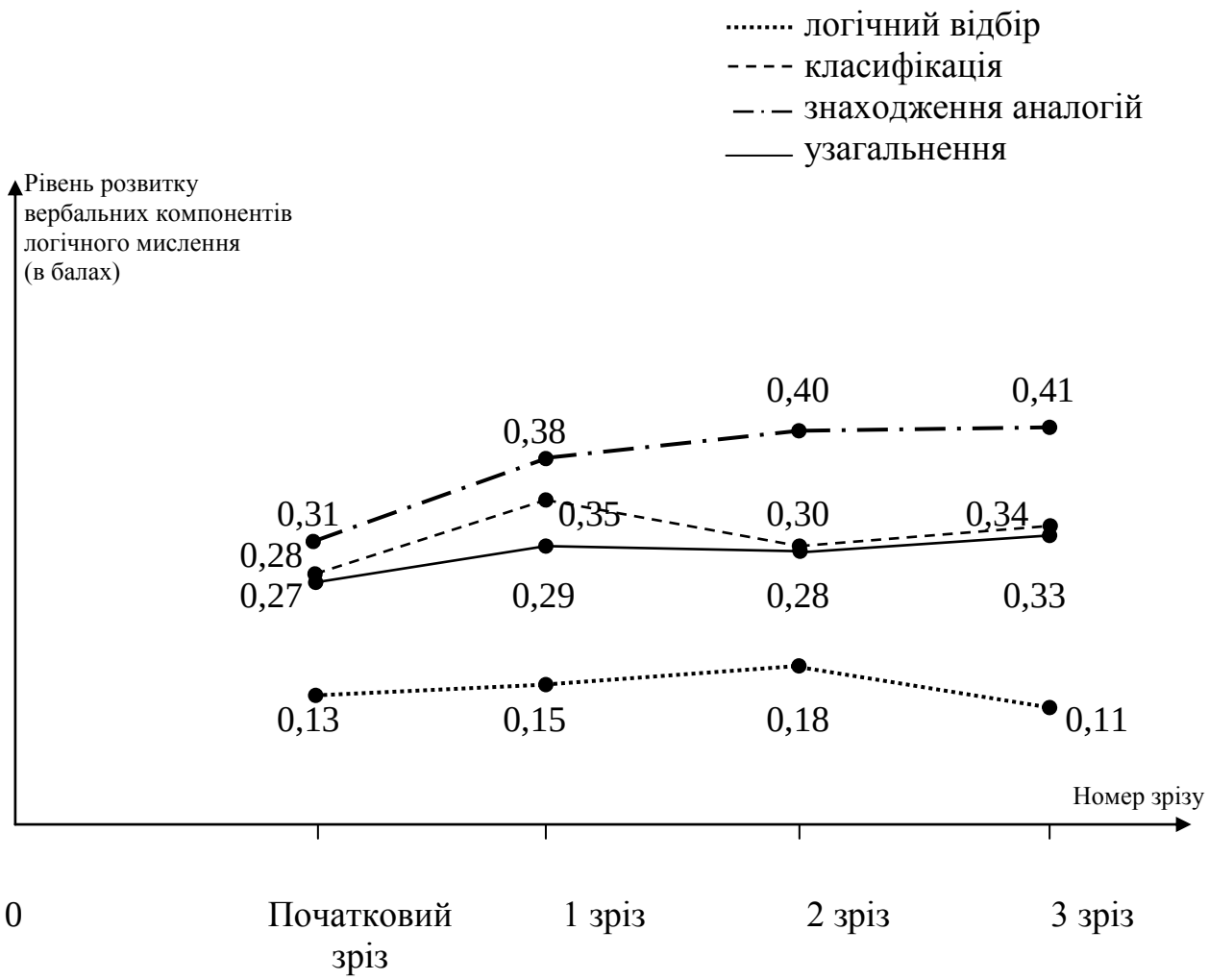


Рис. А.1. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е1 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

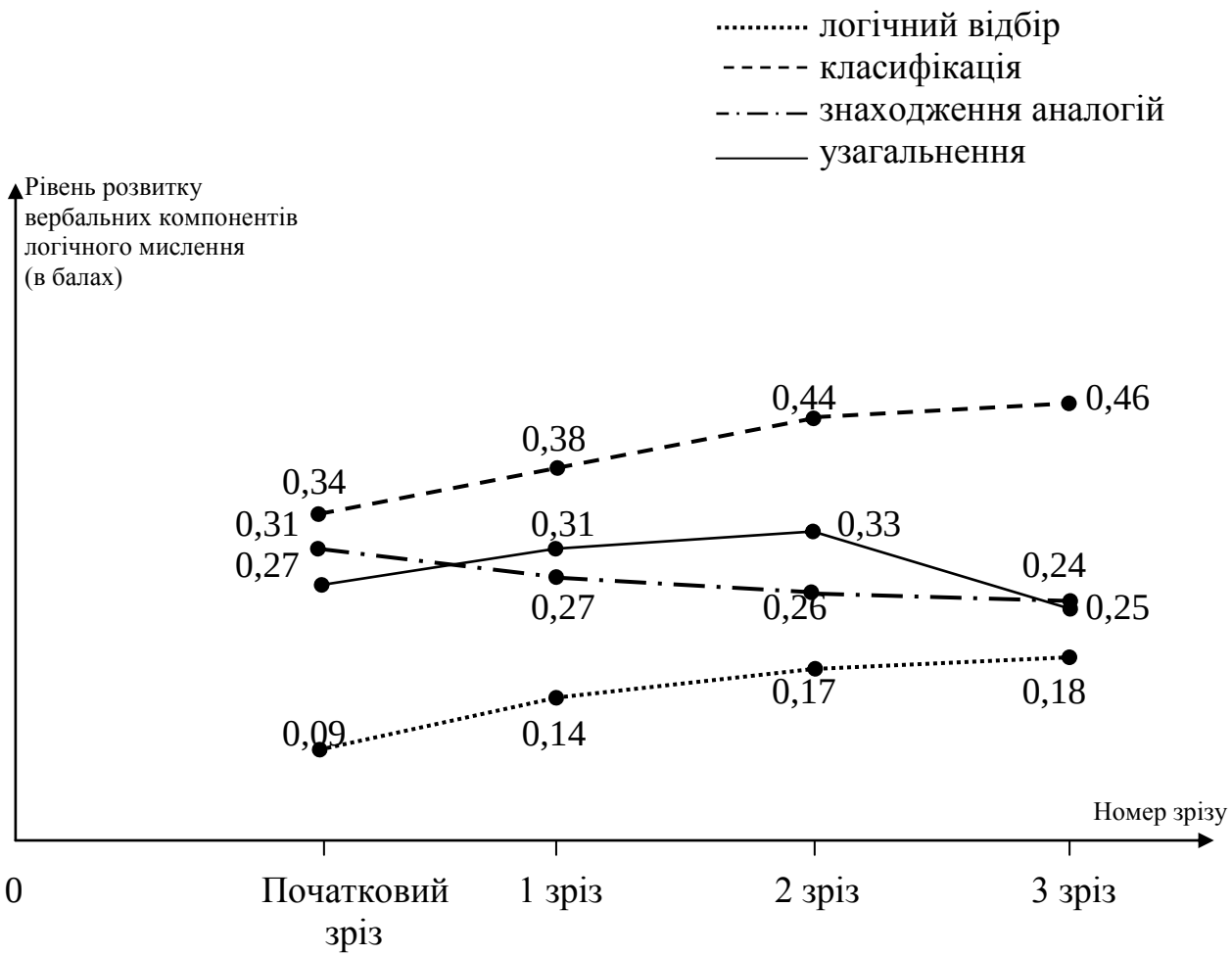


Рис. А.2. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е2 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

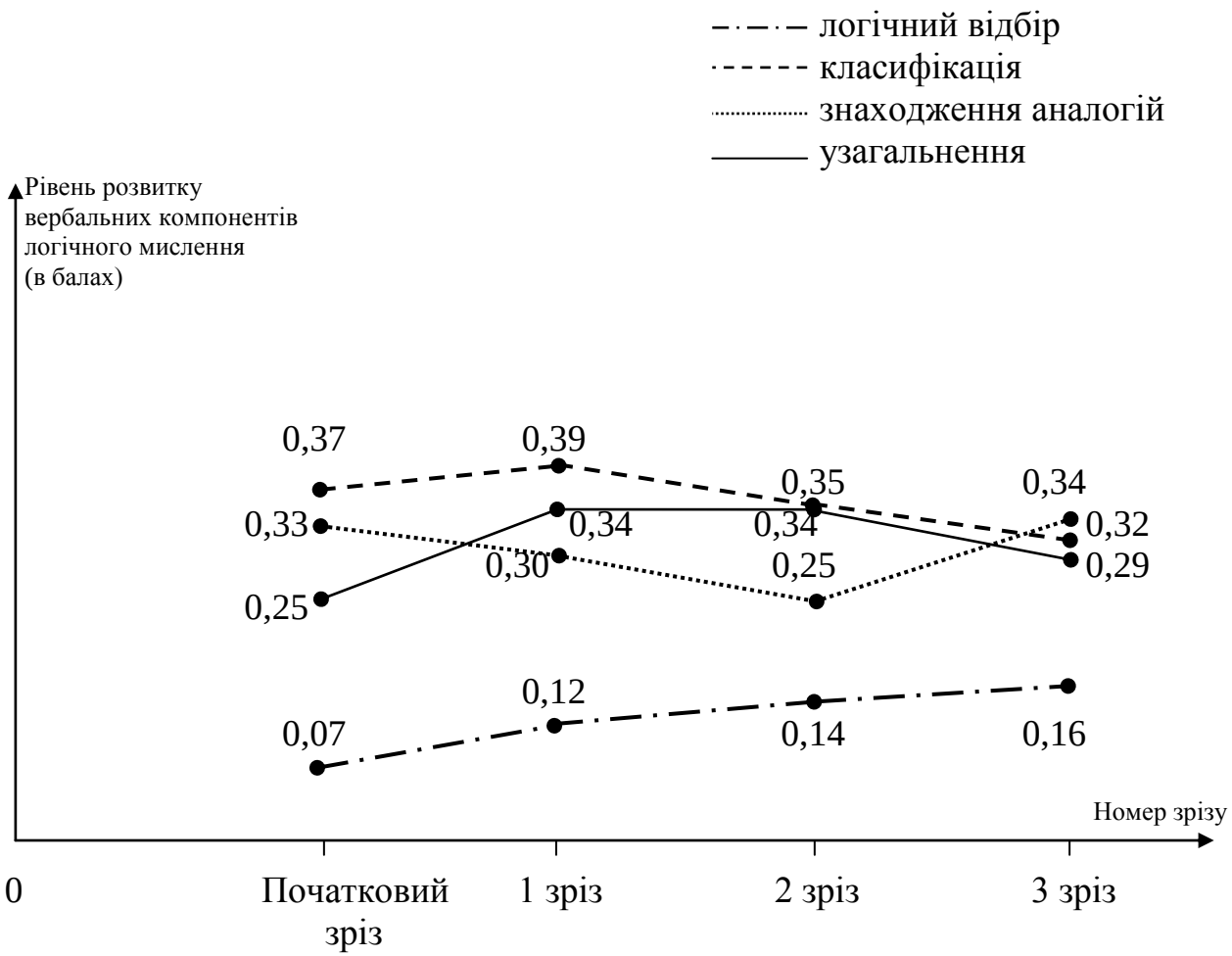


Рис. А.3. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К1 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

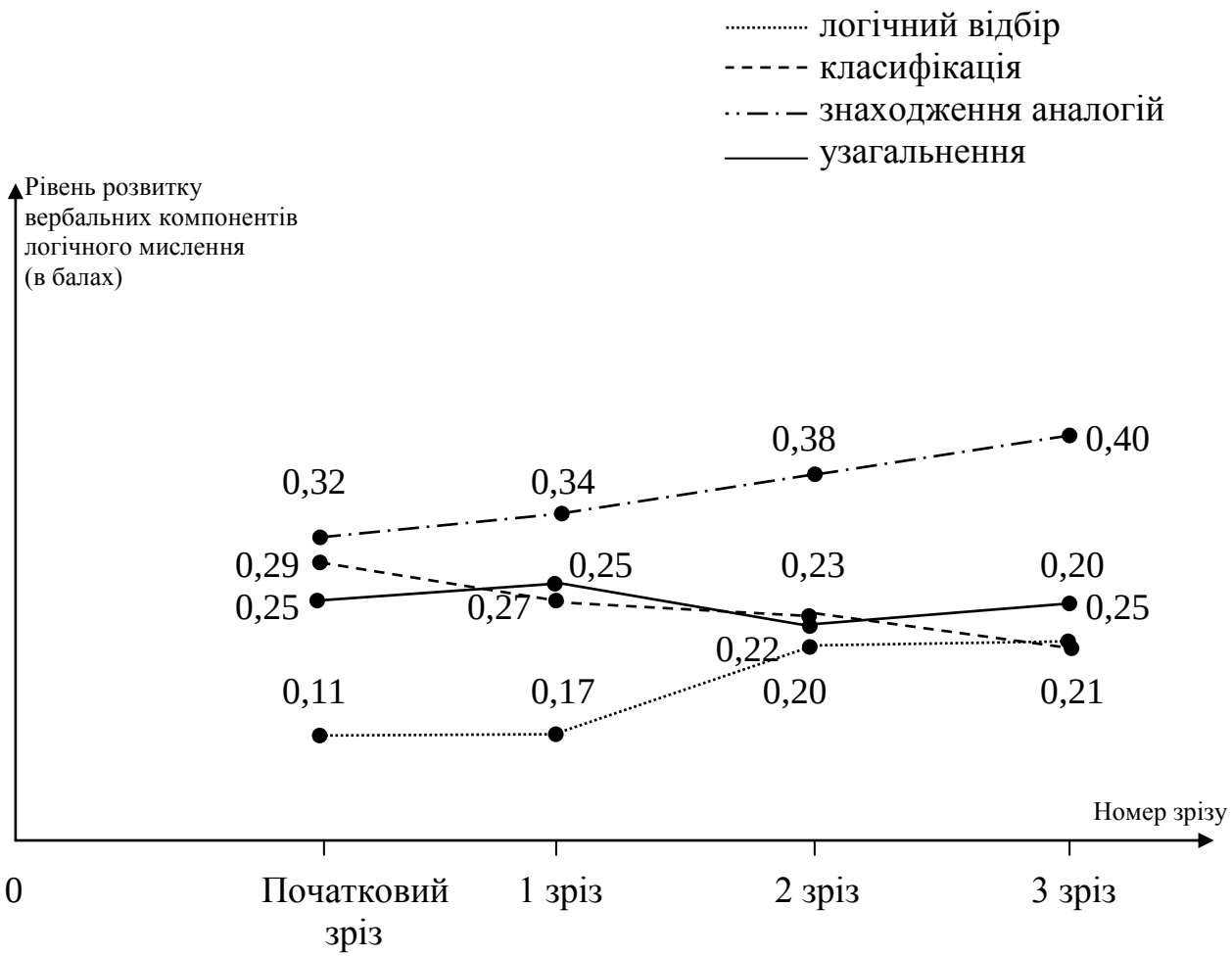


Рис. А.4. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К2 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

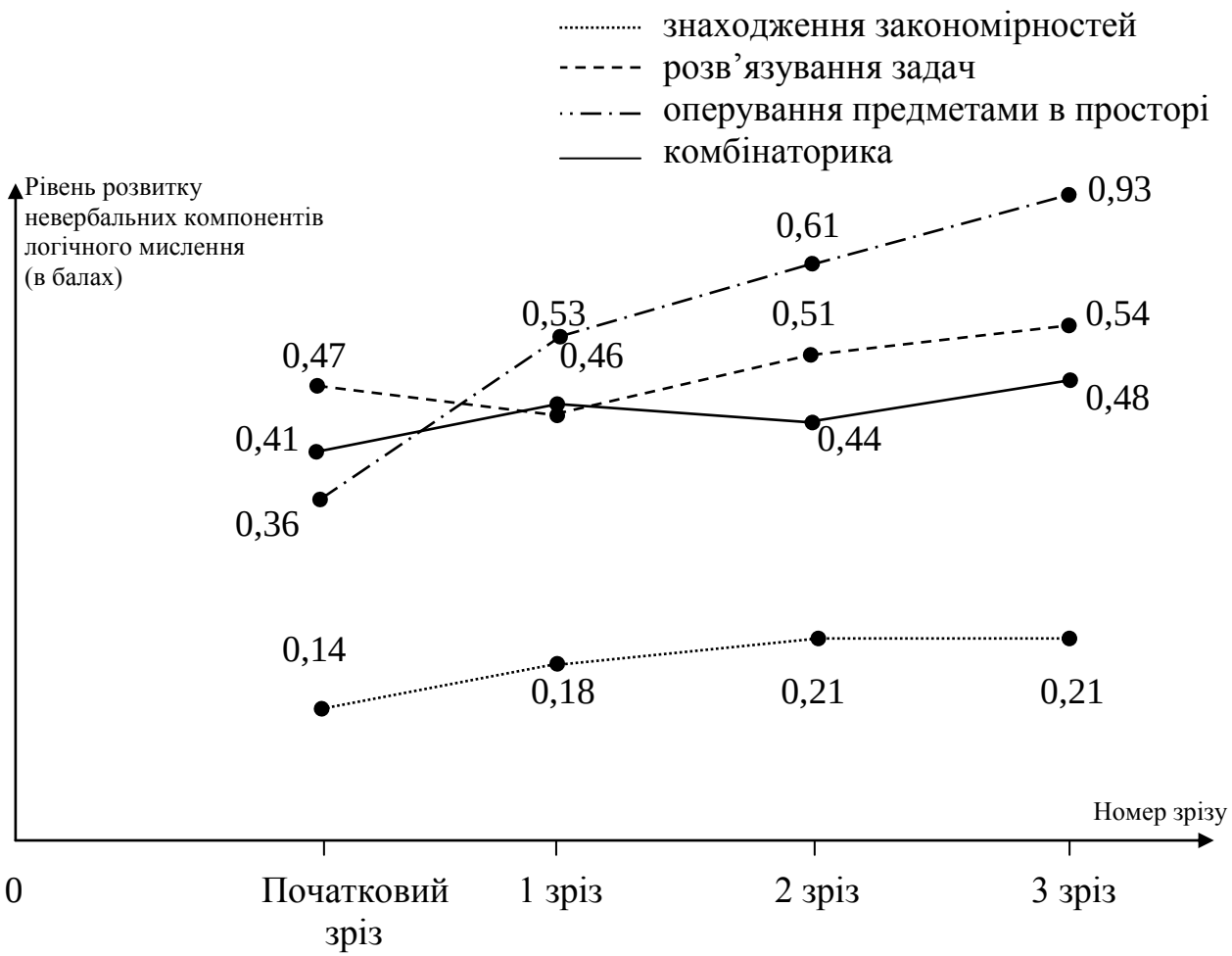


Рис. А.5. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е1 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

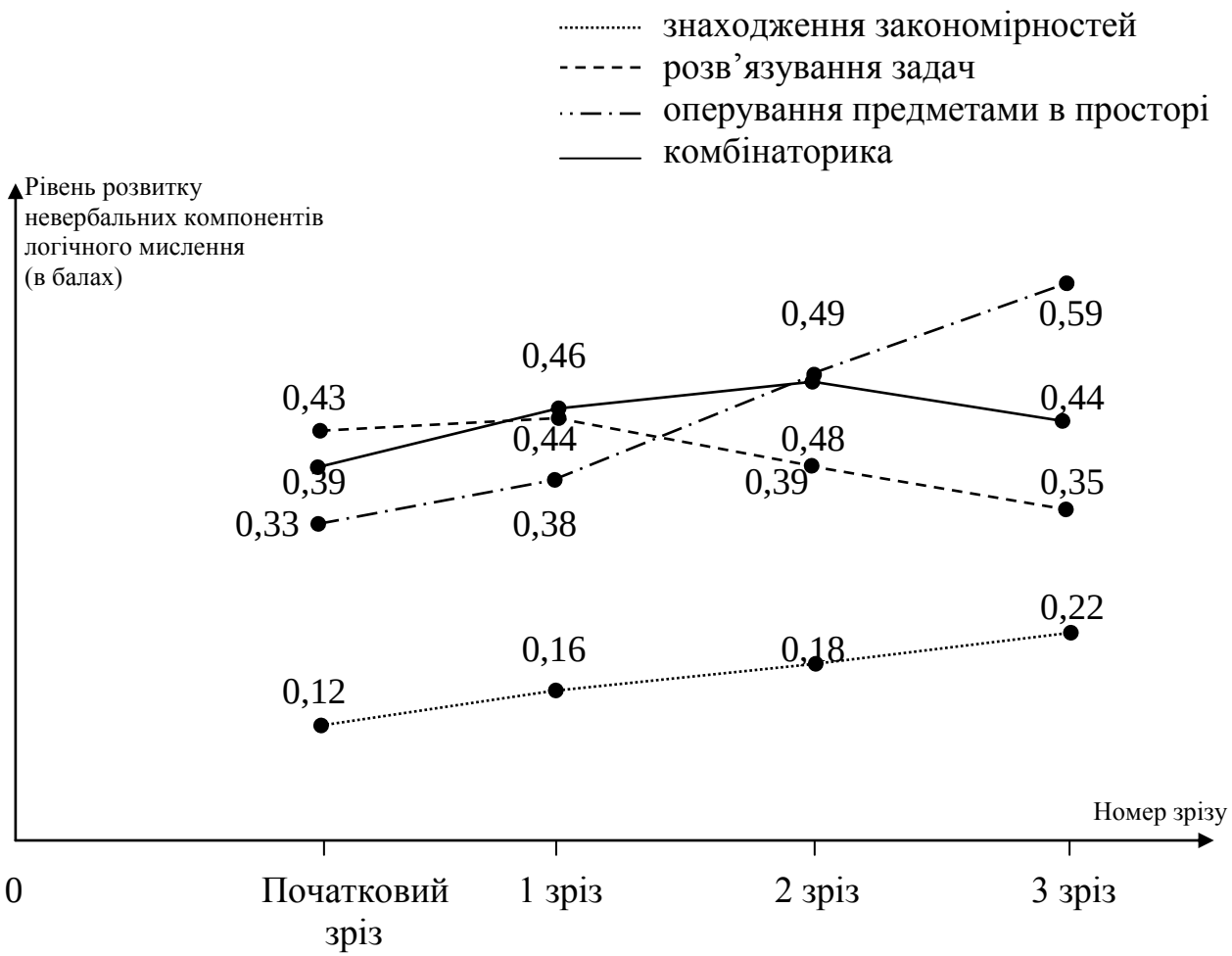


Рис. А.6. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е2 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

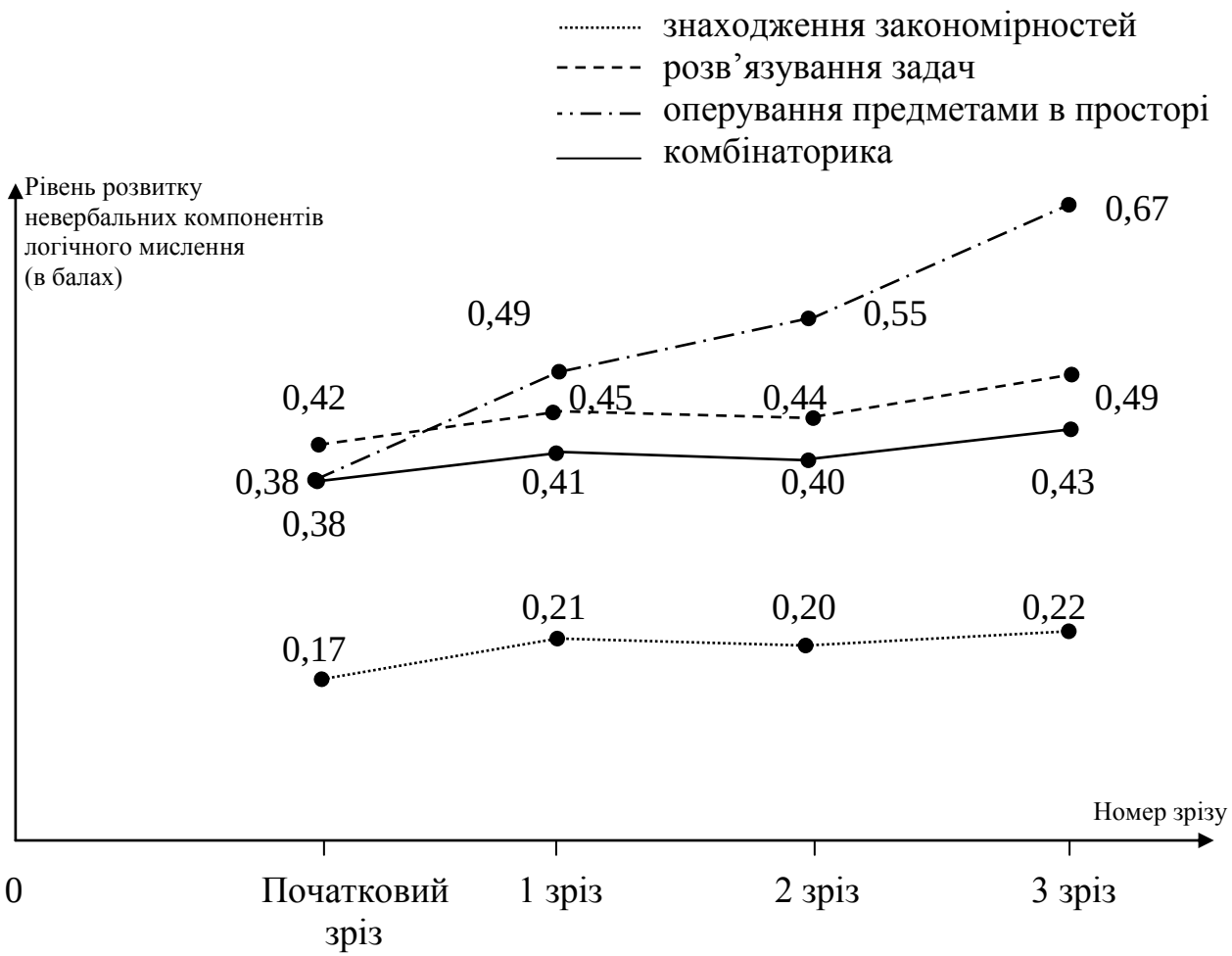


Рис. А.7. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К1 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

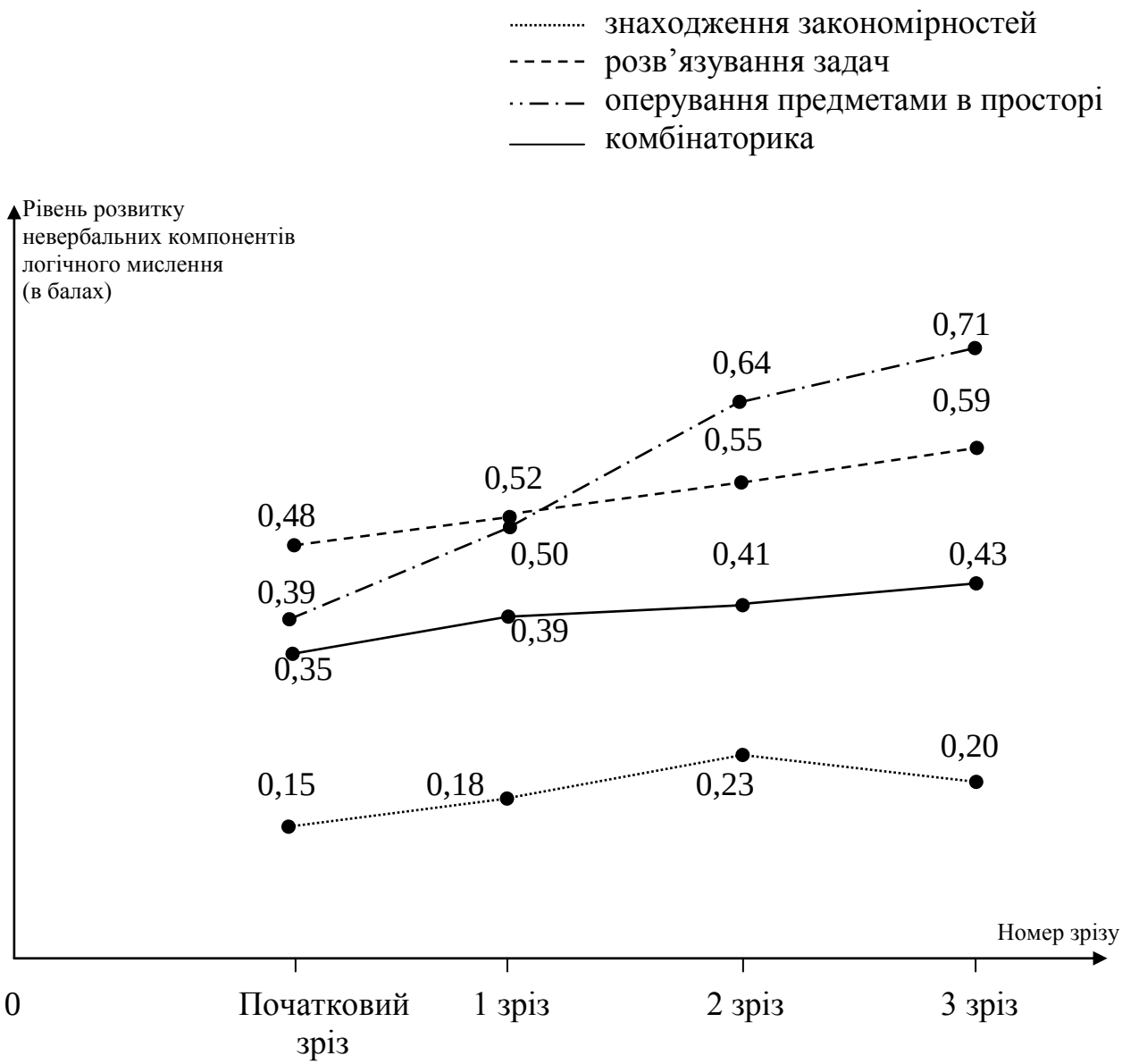


Рис. А.8. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К2 за час проведення констатувального дослідження (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

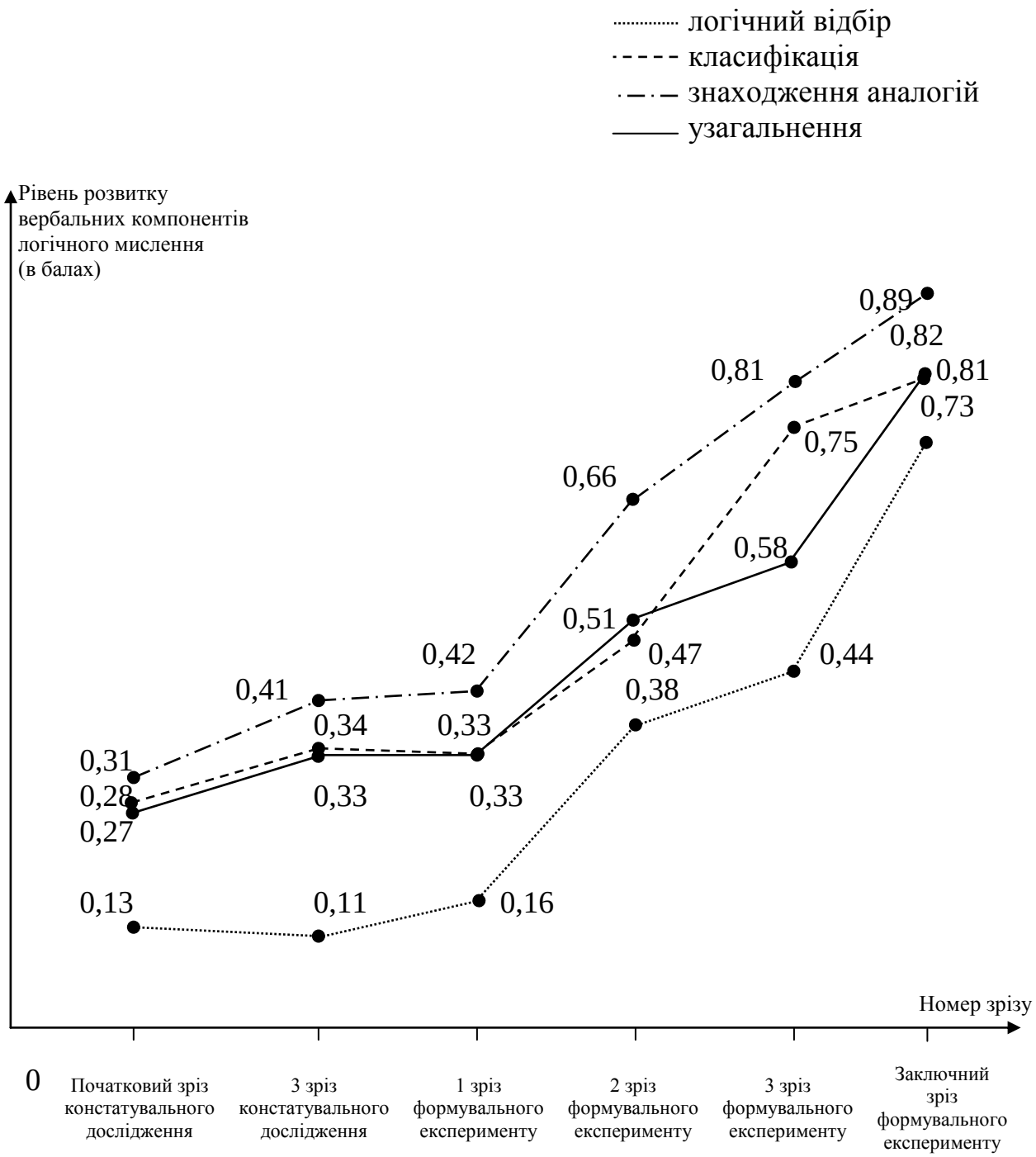


Рис. А.9. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е1 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

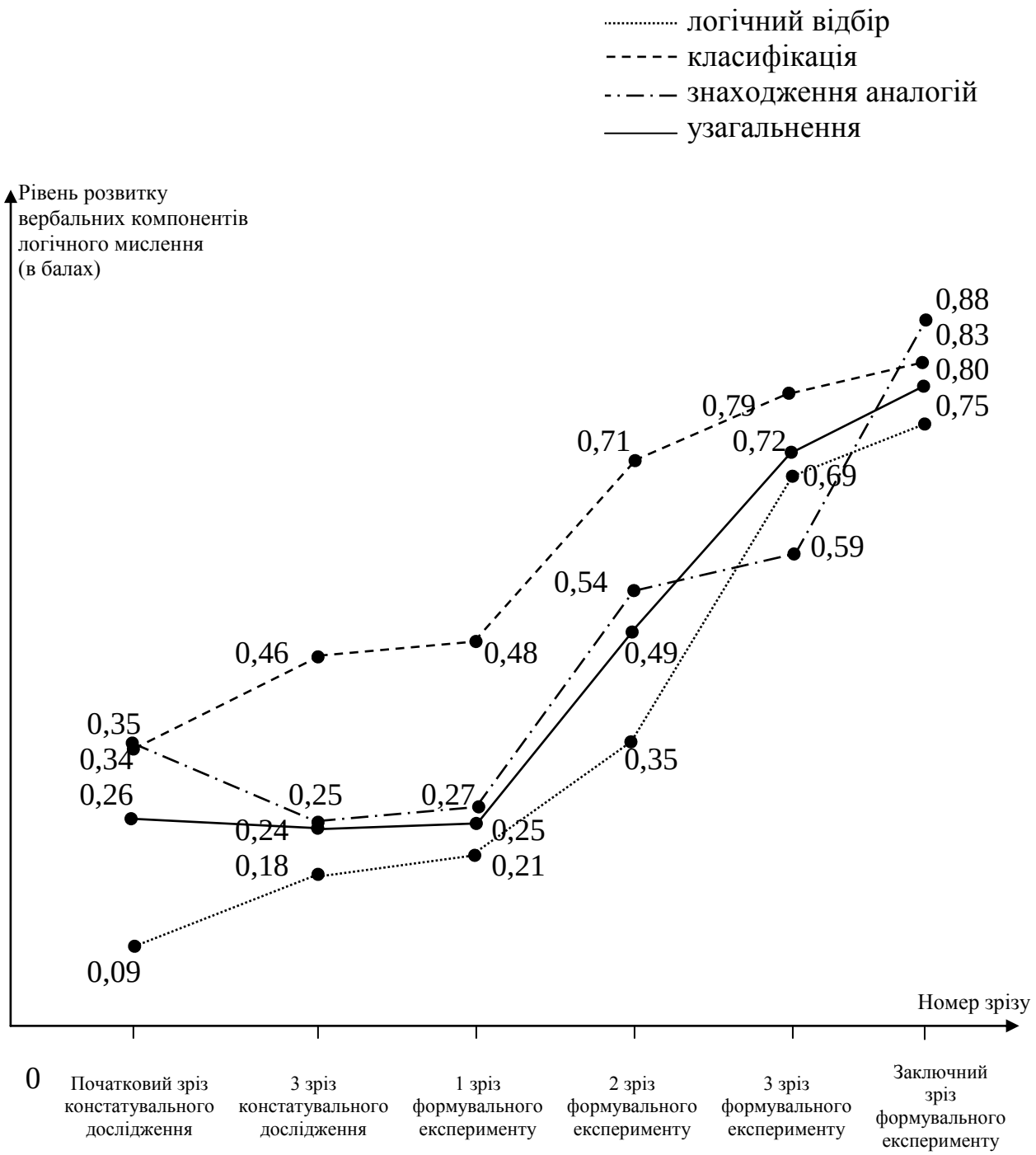


Рис. А.10. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е2 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

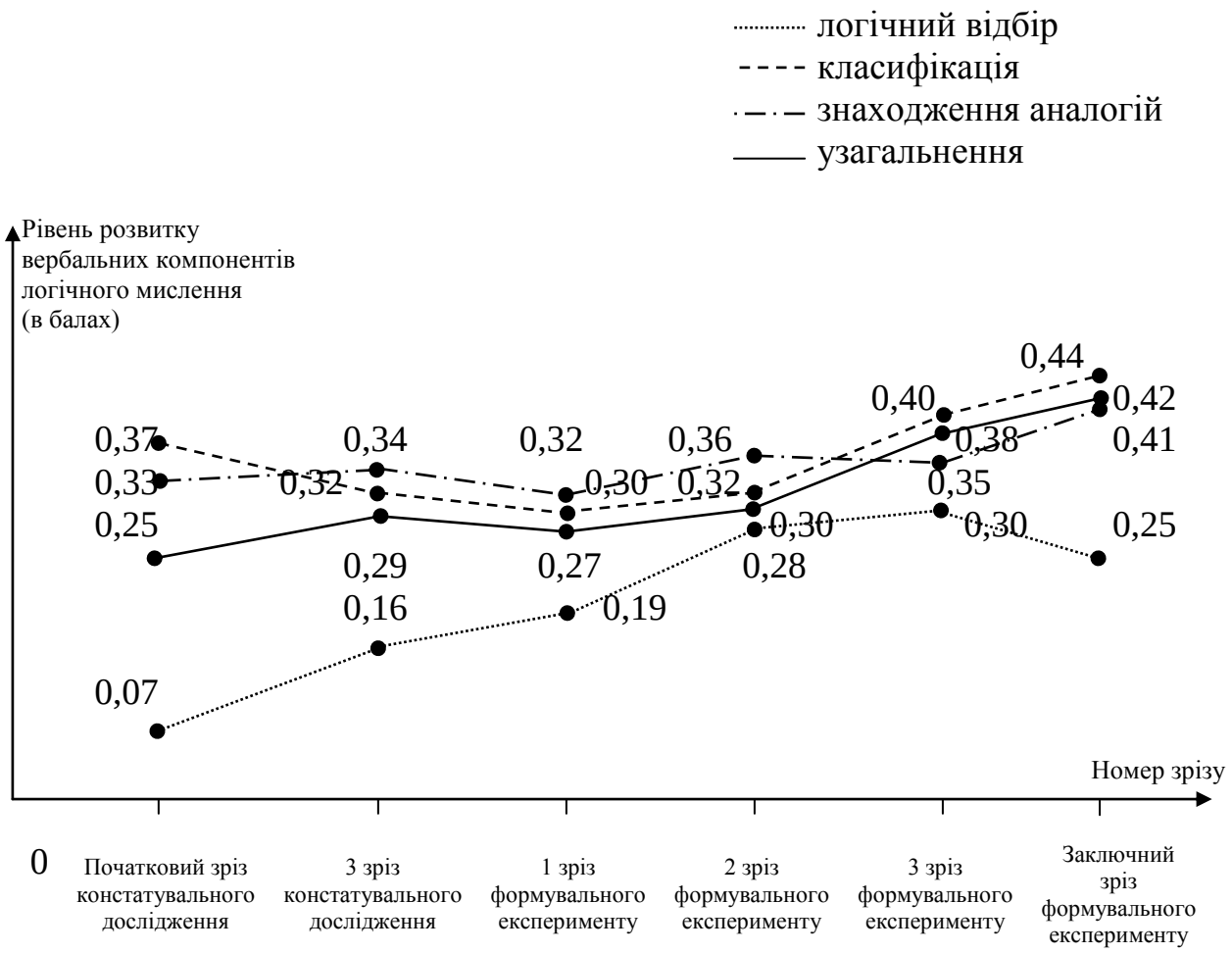


Рис. А.11. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К1 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

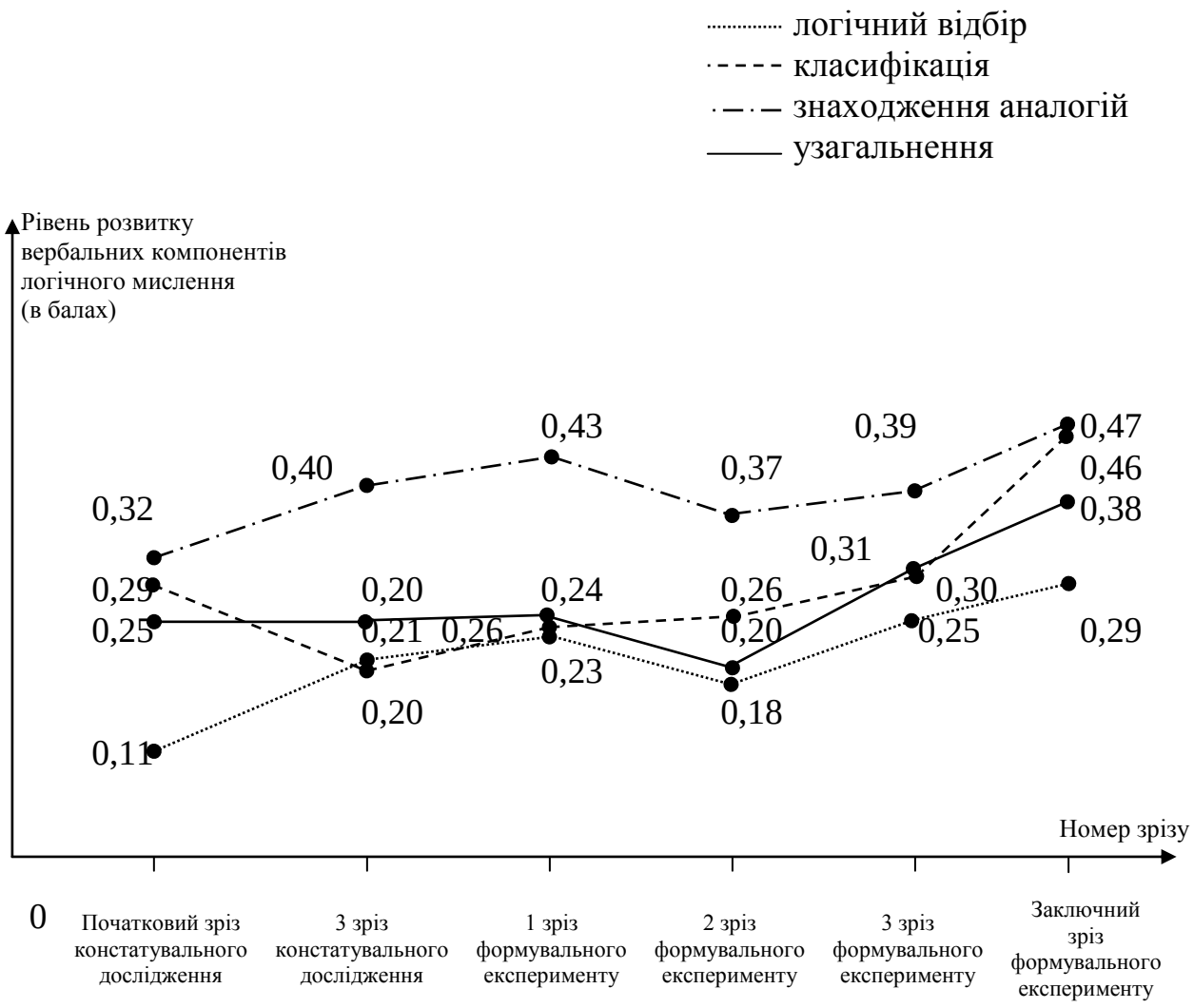


Рис. А.12. Динаміка вербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К2 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

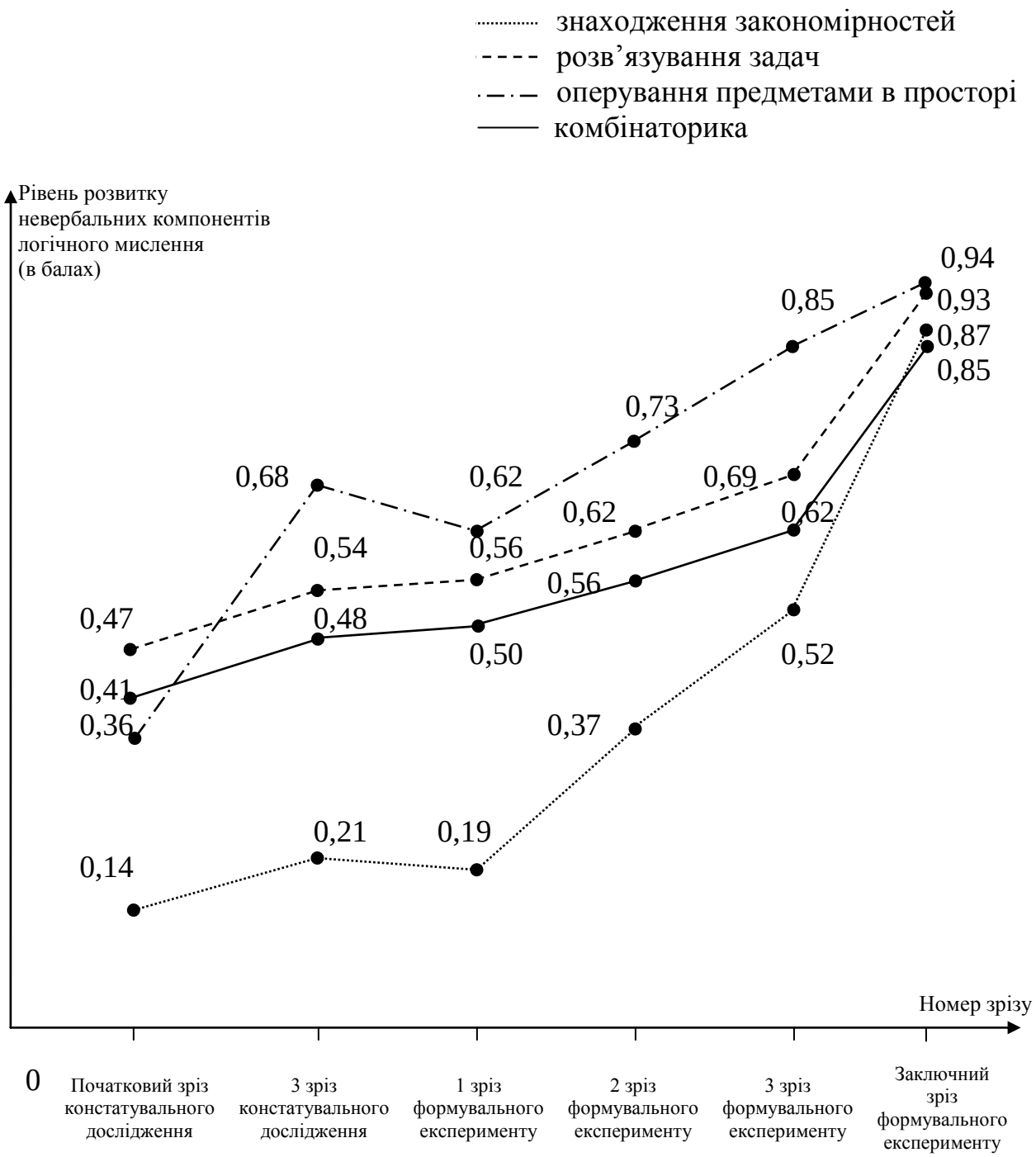


Рис. А.13. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е1 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

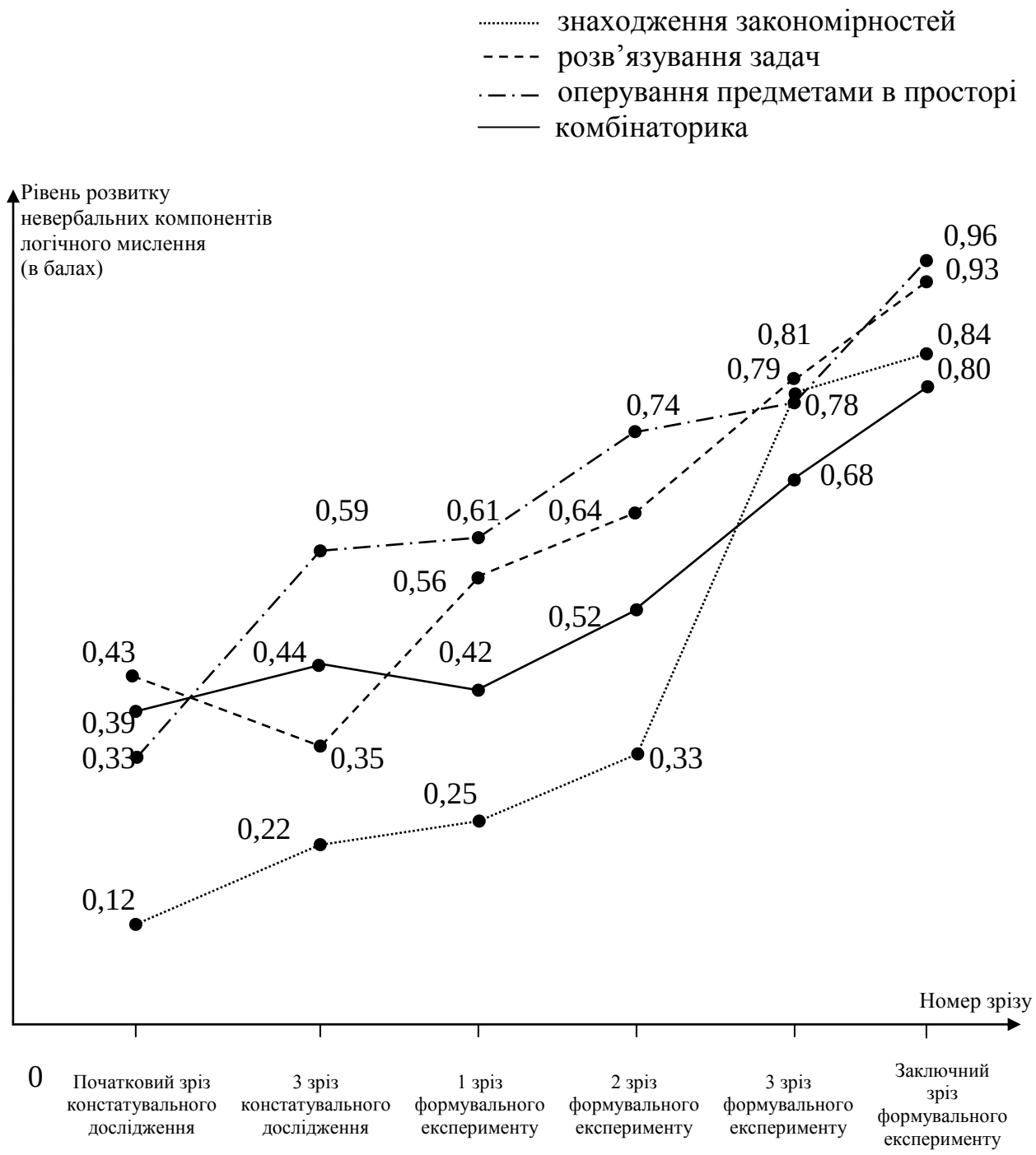


Рис. А.14. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу Е2 (в балах, за результатами факторного аналізу)

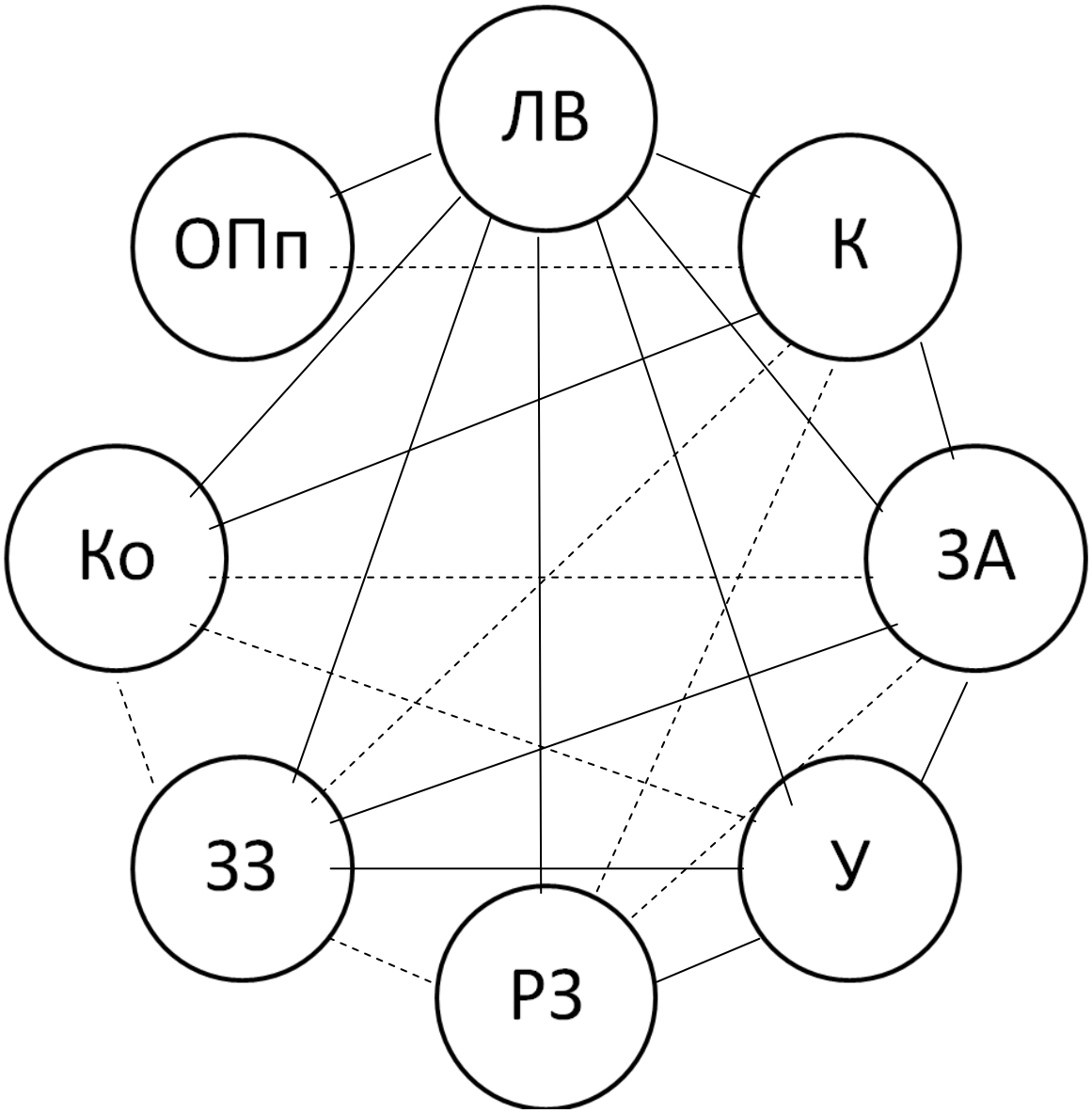
Додаток А

Рис. А.15. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К1 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А

Рис. А.16. Динаміка невербальних компонентів логічного мислення підлітків класу К2 (в балах, за результатами факторного аналізу)

Додаток А.1

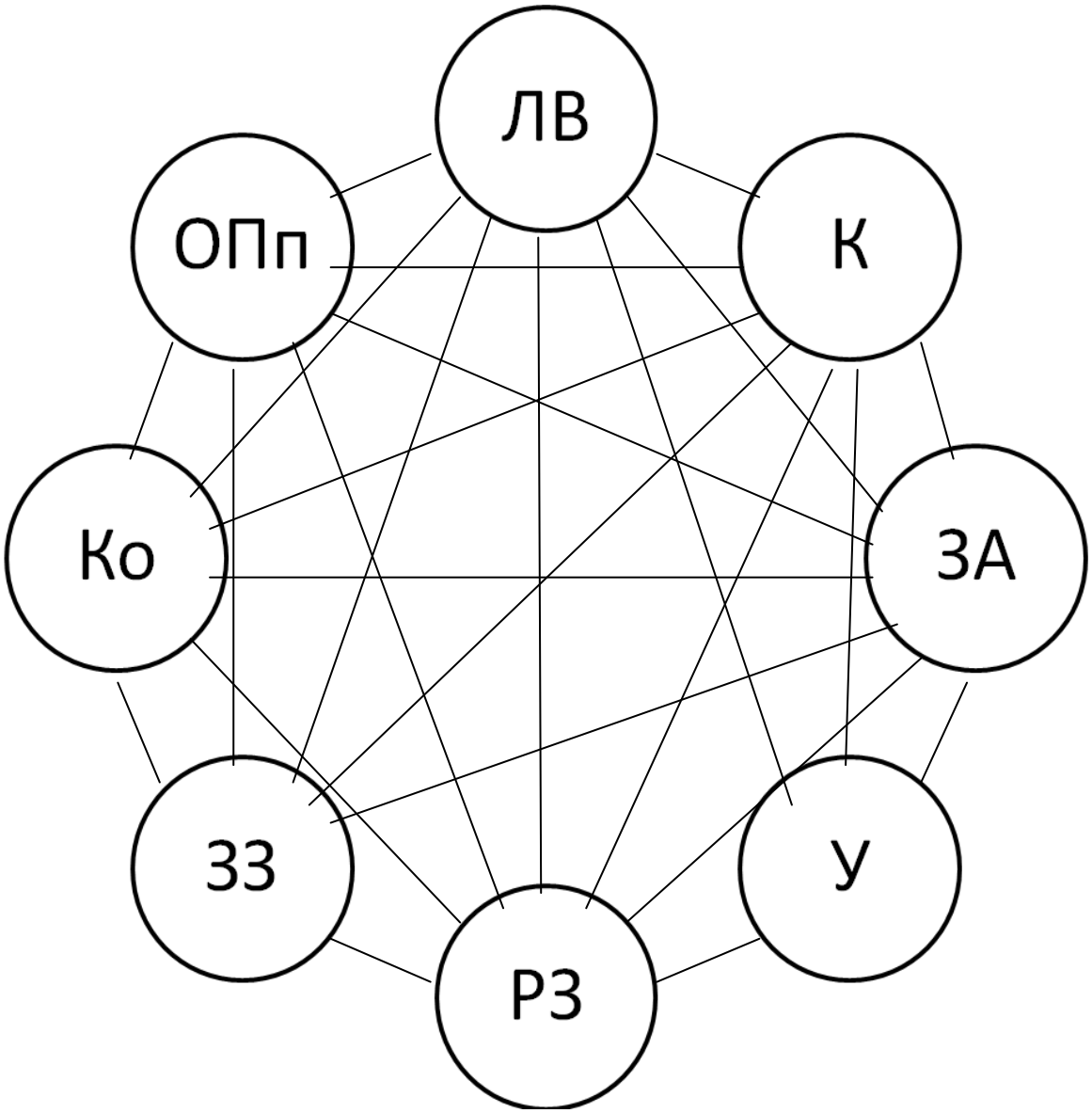


Умовні позначення:

ЛВ – логічний відбір
К – класифікація
ЗА – знаходження аналогій
У – узагальнення
РЗ – розв’язання задач
ЗЗ – знаходження закономірностей
Ко – комбінаторика
ОПп – оперування предметами в просторі
— – зв’язки значущі на рівні достовірності α =0,01
--- – зв’язки значущі на рівні достовірності α =0,05

Рис. А.1.1. Корелограма компонентів логічного мислення підлітків експериментальних і контрольних класів (констатувальне дослідження)

Додаток А.1

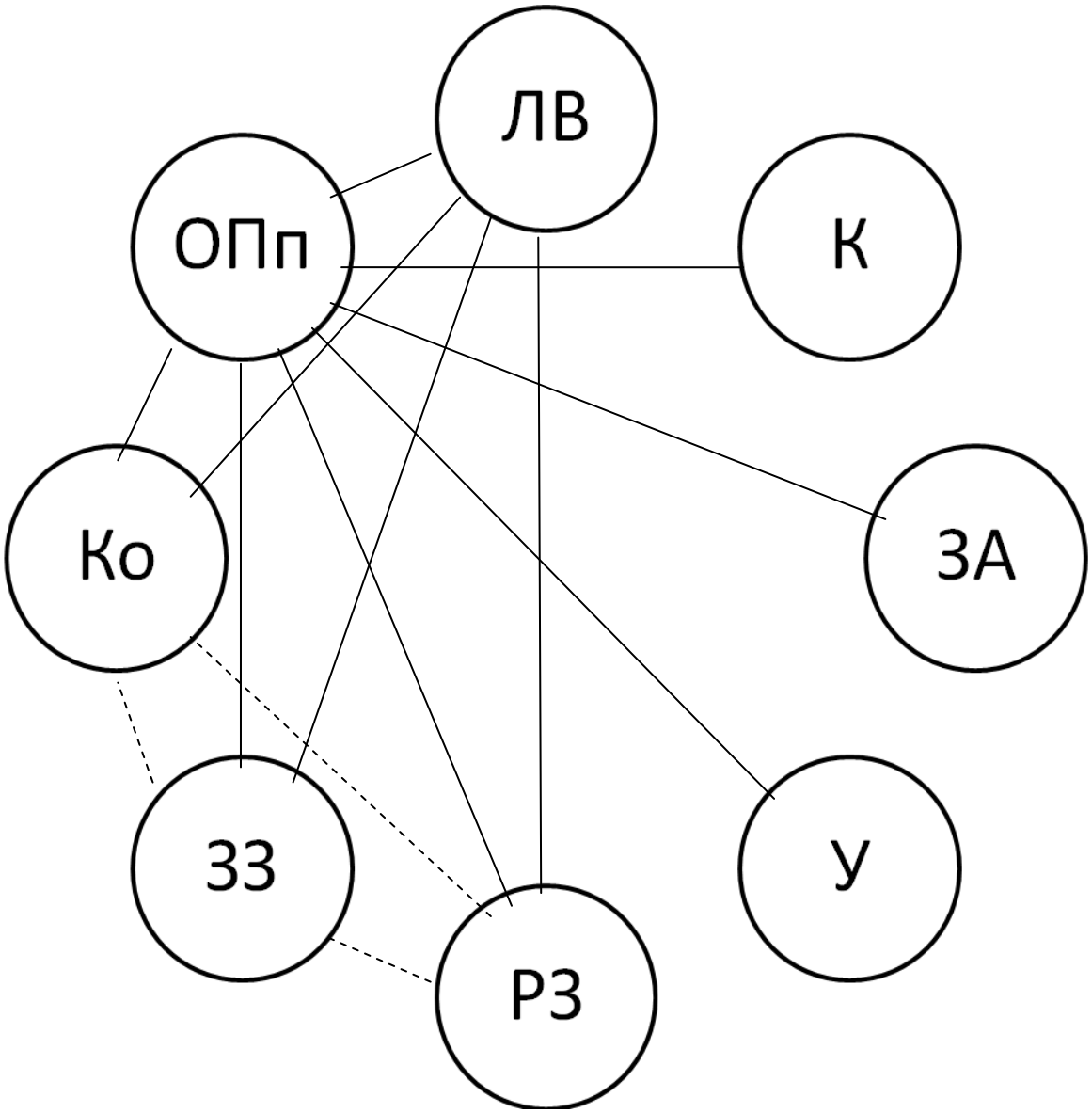


Умовні позначення:

ЛВ – логічний відбір
К – класифікація
ЗА – знаходження аналогій
У – узагальнення
РЗ – розв’язання задач
ЗЗ – знаходження закономірностей
Ко – комбінаторика
ОПп – оперування предметами в просторі
— – зв’язки значущі на рівні достовірності α =0,01

Рис. А.1.2. Корелограма компонентів логічного мислення підлітків експериментальних класів (заключний зріз формувального експерименту)

Додаток А.1



Умовні позначення:

ЛВ – логічний відбір
К – класифікація
ЗА – знаходження аналогій
У – узагальнення
РЗ – розв’язання задач
ЗЗ – знаходження закономірностей
Ко – комбінаторика
ОПп – оперування предметами в просторі
— – зв’язки значущі на рівні достовірності α =0,01
--- – зв’язки значущі на рівні достовірності α =0,05

Рис. А.1.3. Корелограма компонентів логічного мислення підлітків контрольних класів (заключний зріз формувального експерименту)

Додаток А.1

Табл. А.1.1

Взаємозв'язок між вербальними та невербальними компонентами логічного мислення підлітків експериментальних класів за критерієм рангової кореляції Спірмена (в балах, початковий зріз констатувального дослідження)

Невербальні компоненти	Вербальні компоненти			
	Логічний відбір	Класифікація	Знаходження аналогій	Узагальнення
Розв'язування задач	0,55*	0,32**	0,33**	0,51*
Знаходження закономірностей	0,51*	0,30**	0,50*	0,59
Комбінаторика	0,56*	0,54*	0,31**	0,32**
Оперування предметами	0,57*	0,32**	0,14	0,17

Примітка

– зв'язки є незначущими;

* – зв'язки значущі на рівні достовірності α =0,01;

** – зв'язки значущі на рівні достовірності α =0,05.

Додаток А.2

Табл. А.2.1

Значущість різниць в показниках констатувального дослідження та формувального експерименту за компонентами логічного мислення підлітків за t-критерієм Ст'юдента

Компоненти логічного мислення	Експериментальні класи		Контрольні класи	
	Е1	Е2	К1	К2
Логічний відбір	+5,89*	+5,86*	+1,21	+1,02
Класифікація	+5,44*	+5,23*	-0,83	+1,14
Знаходження аналогій	+5,56*	+5,89*	-0,97	+1,20
Узагальнення	+5,51*	+5,42*	+1,25	+1,34
Розв'язування задач	+5,91*	+5,97*	+1,26	+3,42**
Знаходження закономірностей	+5,98*	+5,99*	+3,07**	+3,56**
Комбінаторика	+5,73*	+5,68*	+1,34**	+3,68**
Оперування предметами в просторі	+5,97*	+5,99*	+5,27*	+5,28*

Примітка:

– показник t-критерія є незначущим;

* – показник t-критерія є значущим на 1% рівні достовірності;

** – показник t-критерія є значущим на 5% рівні достовірності.

Додаток Б

Табл. Б.1

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Компоненти творчого мислення	Номер зрізу			
	Початковий зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1275	0,3785	0,4108	0,2567
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,0934	0,2318	0,3947	0,1736
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1085	0,1956	0,2874	0,1213
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1034	0,2567	0,3189	0,1976
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1009	0,1375	0,1304	0,1278
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1073	0,1756	0,1307	0,1256
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1573	0,3954	0,4391	0,4785
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1237	0,2851	0,2978	0,3056
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1154	0,2589	0,2807	0,3201
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1274	0,1856	0,1437	0,1109
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1237	0,1651	0,1301	0,1375
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,0905	0,1037	0,1256	0,1497
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,0856	0,1321	0,1415	0,1891
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1195	0,1734	0,1652	0,0963
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1382	0,2078	0,1456	0,1307

Додаток Б

Табл. Б.2

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Компоненти творчого мислення	Номер зрізу			
	Початковий зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1384	0,3941	0,4056	0,1457
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1087	0,1976	0,2589	0,1453
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1002	0,1839	0,2978	0,1217
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1128	0,2974	0,3654	0,1511
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1097	0,1358	0,1204	0,1132
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,0931	0,1871	0,1256	0,1137
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1437	0,4156	0,4787	0,4902
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1205	0,2893	0,2971	0,3136
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1371	0,2125	0,2482	0,3054
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1356	0,1907	0,1385	0,1094
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1307	0,1568	0,1674	0,1508
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1231	0,1334	0,1785	0,1897
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1074	0,1135	0,1217	0,1491
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1287	0,1431	0,1566	0,1231
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1407	0,2231	0,1456	0,1392

Додаток Б

Табл. Б.3

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Компоненти творчого мислення	Номер зрізу			
	Початковий зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1354	0,3612	0,3907	0,2610
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1081	0,2979	0,4116	0,1457
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1231	0,2196	0,3689	0,1358
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1127	0,1038	0,1354	0,1307
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,0975	0,1089	0,1137	0,1053
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1107	0,1892	0,1903	0,1238
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1473	0,2547	0,3950	0,4631
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1358	0,2629	0,3052	0,3163
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1107	0,1902	0,2508	0,2937
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1051	0,1974	0,1389	0,1008
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1271	0,1309	0,1567	0,1733
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1002	0,1563	0,1891	0,1731
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1254	0,1417	0,1302	0,1297
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1197	0,1873	0,2154	0,1560
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1471	0,2850	0,1563	0,1407

Додаток Б

Табл. Б.4

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Компоненти творчого мислення	Номер зрізу			
	Початковий зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1271	0,2254	0,3817	0,2456
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1097	0,2568	0,3499	0,1296
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1185	0,2802	0,3654	0,1594
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1127	0,2831	0,3564	0,1457
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1012	0,1236	0,1159	0,1038
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1005	0,1787	0,1838	0,1132
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1658	0,2194	0,3563	0,4801
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1374	0,2516	0,2732	0,3179
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1105	0,1793	0,2326	0,3054
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1273	0,1751	0,1566	0,1203
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1194	0,1071	0,1257	0,1381
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1202	0,1307	0,1443	0,1509
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1397	0,1851	0,1592	0,1421
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1081	0,1237	0,1959	0,1350
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1238	0,2405	0,1318	0,1216

Додаток Б

Табл. Б.5

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Компоненти творчого мислення	Констатувальне дослідження		Формувальний експеримент			
	Початковий зріз	3 зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз	Заключний зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1275	0,2567	0,3385	0,4856	0,6917	0,7389
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,0934	0,1736	0,4294	0,4310	0,6402	0,6915
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1085	0,1213	0,2058	0,2516	0,4983	0,5618
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1034	0,1976	0,2785	0,4314	0,6208	0,7931
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1009	0,1278	0,1301	0,4152	0,3749	0,6546
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1073	0,1256	0,1202	0,2428	0,4305	0,5914
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1573	0,4785	0,4033	0,6894	0,7238	0,8109
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1237	0,3056	0,2564	0,4172	0,6023	0,7850
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1154	0,3201	0,2077	0,4279	0,5755	0,6902
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1274	0,1109	0,1057	0,3284	0,5679	0,9038
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1237	0,1375	0,1702	0,4156	0,7384	0,8711
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,0905	0,1497	0,1016	0,3285	0,6902	0,7118
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,0856	0,1891	0,1407	0,2902	0,5687	0,6701
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1195	0,0963	0,1538	0,3652	0,4891	0,6315
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1382	0,1307	0,1754	0,2315	0,4408	0,6039

Додаток Б

Табл. Б.6

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Компоненти творчого мислення	Констатувальне дослідження		Формувальний експеримент			
	Початковий зріз	3 зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз	Заключний зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1384	0,1457	0,2153	0,3566	0,5211	0,7408
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1087	0,1453	0,2217	0,3859	0,6078	0,7583
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1002	0,1217	0,1357	0,2586	0,4134	0,5901
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1128	0,1511	0,2659	0,4501	0,6930	0,7492
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1097	0,1132	0,0940	0,4439	0,4213	0,6856
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,0931	0,1137	0,1532	0,2837	0,5104	0,5799
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1437	0,4902	0,4056	0,6125	0,7897	0,8234
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1205	0,3136	0,2257	0,4184	0,6052	0,7562
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1371	0,3054	0,2687	0,4850	0,5731	0,6418
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1356	0,1094	0,1817	0,4592	0,7104	0,8716
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1307	0,1508	0,1623	0,4102	0,7453	0,8900
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1231	0,1897	0,2605	0,4981	0,7216	0,7302
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1074	0,1491	0,1207	0,4066	0,5318	0,6589
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1287	0,1231	0,1625	0,3054	0,5929	0,6401
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1407	0,1392	0,1467	0,2781	0,5213	0,5982

Додаток Б

Табл. Б.7

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Компоненти творчого мислення	Констатувальне дослідження		Формувальний експеримент			
	Початковий зріз	3 зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз	Заключний зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1354	0,2610	0,2874	0,3516	0,3973	0,4052
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1081	0,1457	0,2163	0,4058	0,4134	0,4261
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1231	0,1358	0,1954	0,2238	0,2055	0,2817
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1127	0,1307	0,0985	0,1417	0,2254	0,2516
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,0975	0,1053	0,1107	0,0901	0,1877	0,2328
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1107	0,1238	0,1351	0,1773	0,1789	0,1923
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1473	0,4631	0,3819	0,3528	0,4917	0,5128
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1358	0,3163	0,3280	0,3977	0,4583	0,5029
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1107	0,2937	0,3016	0,4385	0,4902	0,5314
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1051	0,1008	0,1354	0,2481	0,1962	0,2907
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1271	0,1733	0,1562	0,2802	0,2654	0,3102
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1002	0,1731	0,1466	0,2387	0,2911	0,3073
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1254	0,1297	0,1405	0,2816	0,2327	0,2058
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1197	0,1560	0,1374	0,2051	0,2516	0,2785
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1471	0,1407	0,1683	0,2974	0,3102	0,2855

Додаток Б

Табл. Б.8

Результати дослідження компонентів творчого мислення підлітків класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Компоненти творчого мислення	Констатувальне дослідження		Формувальний експеримент			
	Початковий зріз	3 зріз	1 зріз	2 зріз	3 зріз	Заключний зріз
Гнучкість у процесі знаходження протилежних понять	0,1271	0,2456	0,2605	0,3085	0,2874	0,3294
Гнучкість та оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1097	0,1296	0,1077	0,1384	0,1891	0,2358
Оригінальність у процесі знаходження протилежних понять	0,1185	0,1594	0,2017	0,1971	0,1736	0,1832
Гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1127	0,1457	0,2167	0,2892	0,3017	0,3289
Гнучкість та оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1012	0,1038	0,1592	0,1933	0,2412	0,2508
Оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв’язків	0,1005	0,1132	0,1274	0,1092	0,2030	0,2120
Гнучкість у випадку продуктивної класифікації	0,1658	0,4801	0,3384	0,4529	0,5318	0,5024
Гнучкість та оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1374	0,3179	0,3209	0,4082	0,4316	0,4976
Оригінальність у випадку продуктивної класифікації	0,1105	0,3054	0,2789	0,3936	0,4582	0,5066
Легкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1273	0,1203	0,1565	0,1877	0,1921	0,2873
Гнучкість під час встановлення категорії об’єктів	0,1194	0,1381	0,1754	0,2516	0,2892	0,3004
Гнучкість та оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1202	0,1509	0,1505	0,2892	0,3002	0,3059
Оригінальність під час встановлення категорії об’єктів	0,1397	0,1421	0,1872	0,2564	0,2907	0,3088
Легкість у випадку формулювання проблеми	0,1081	0,1350	0,1652	0,2172	0,2835	0,3212
Висока кількість балів за формулювання проблеми	0,1238	0,1216	0,1902	0,2653	0,2481	0,2738

Додаток Б.1

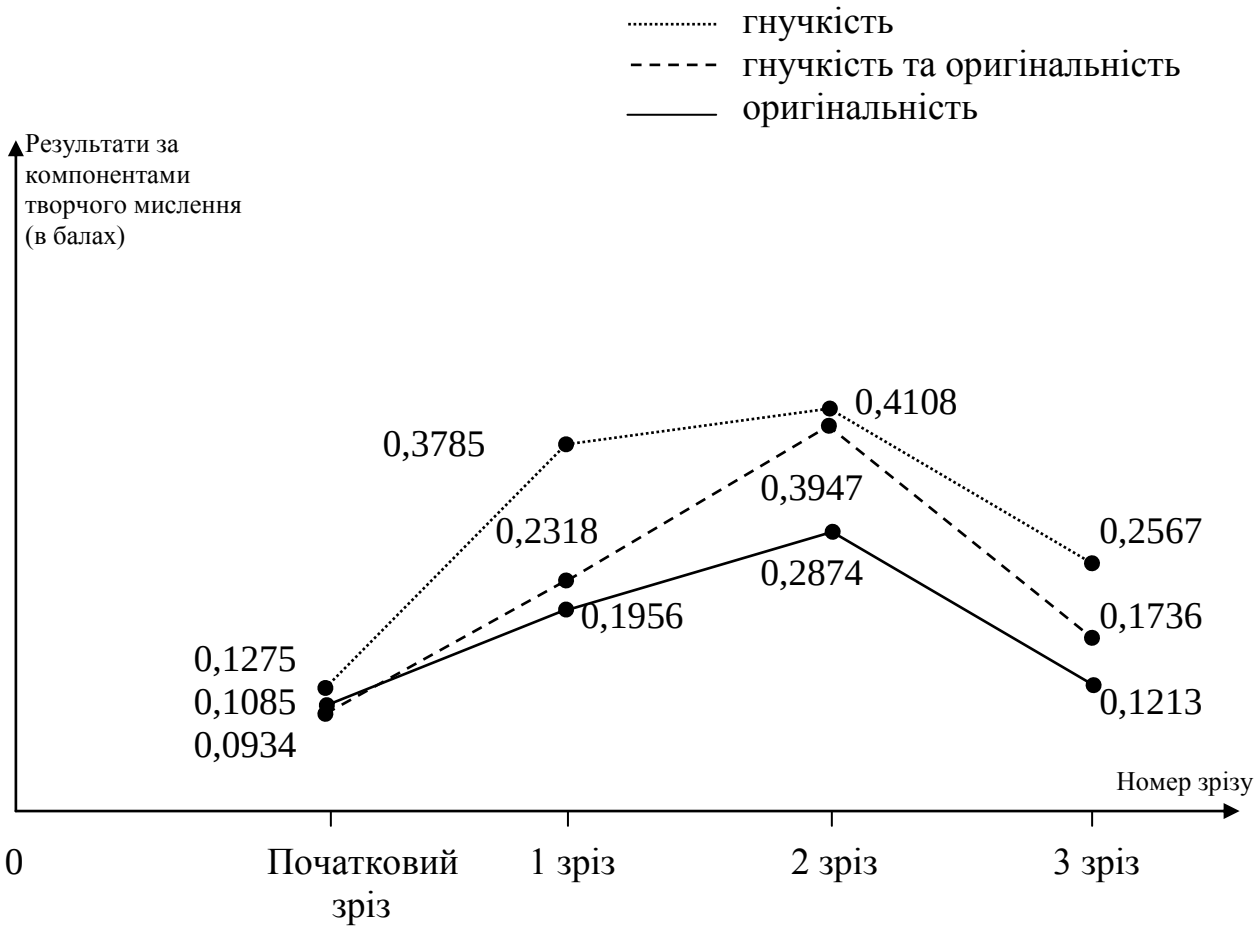


Рис. Б.1.1. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу Е1 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.1

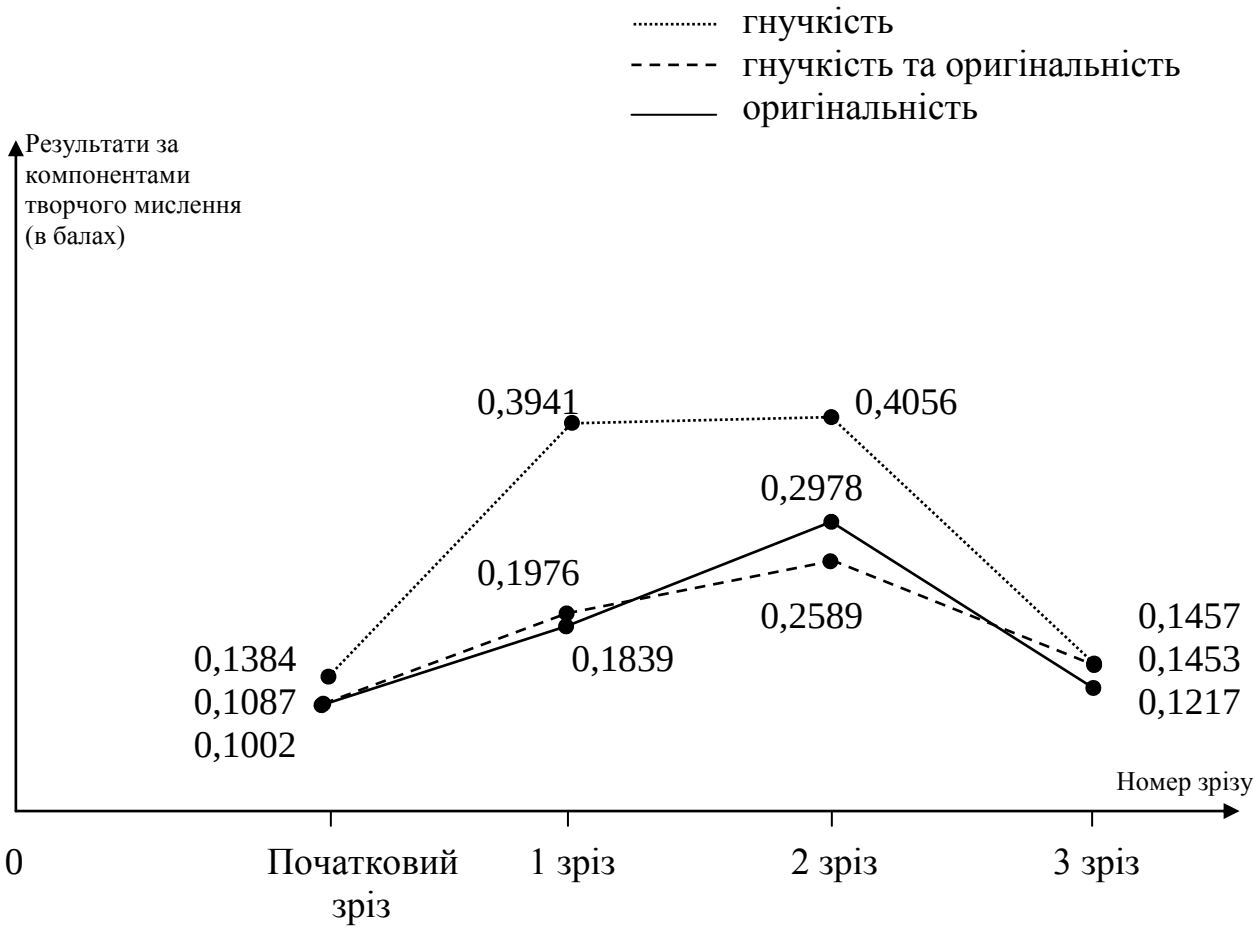


Рис. Б.1.2. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу Е2 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.1

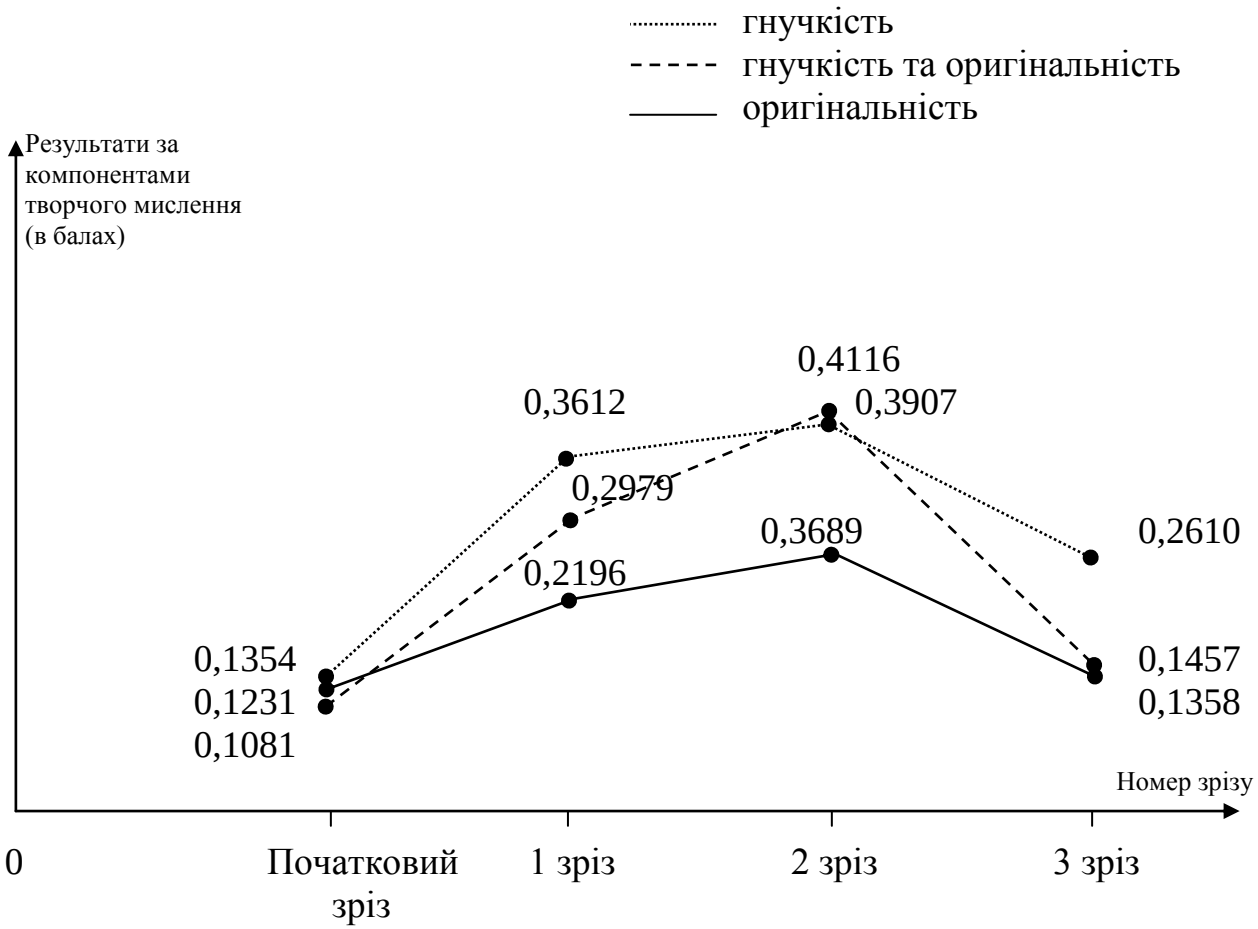


Рис. Б.1.3. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу К1 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.1

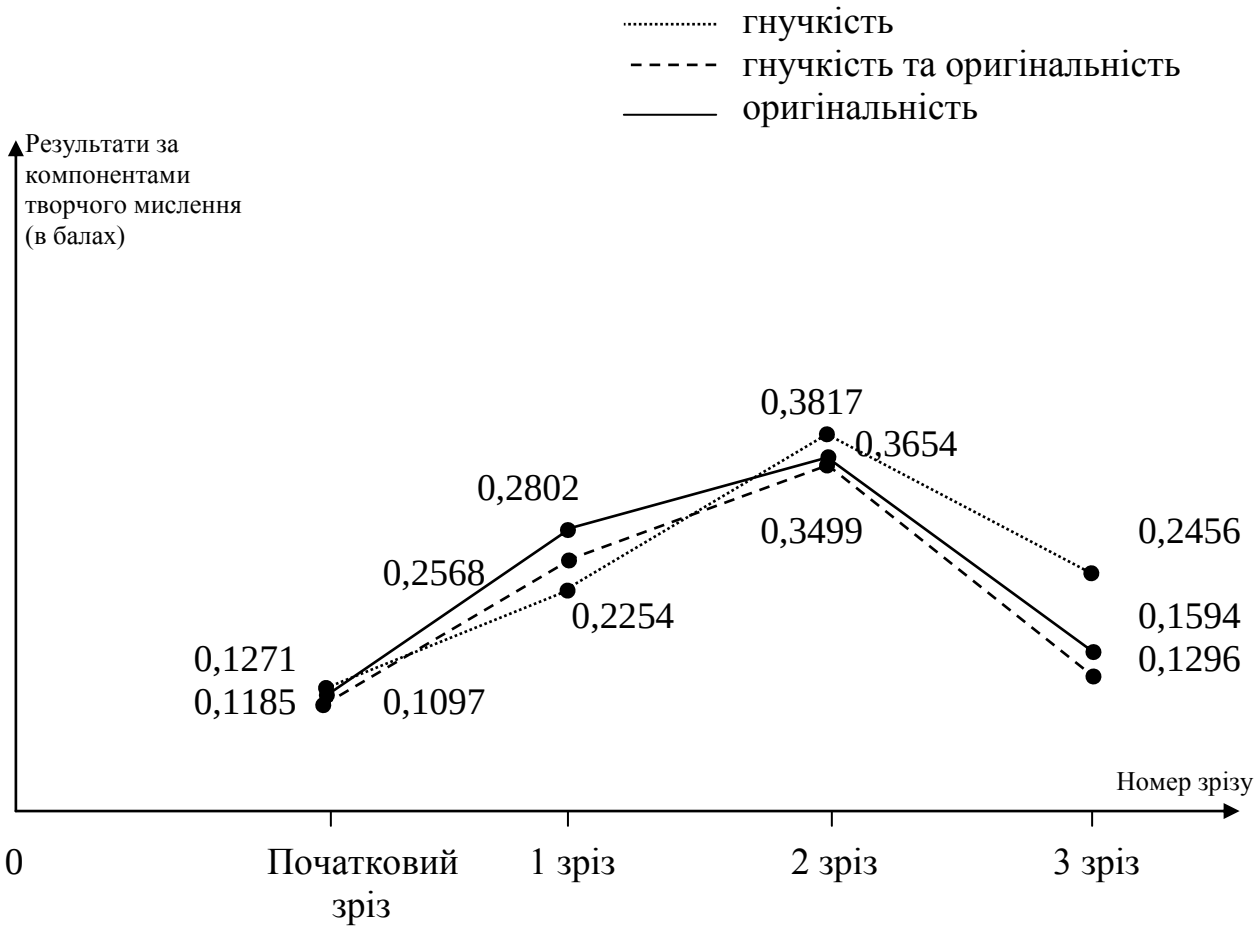


Рис. Б.1.4. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу К2 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.1

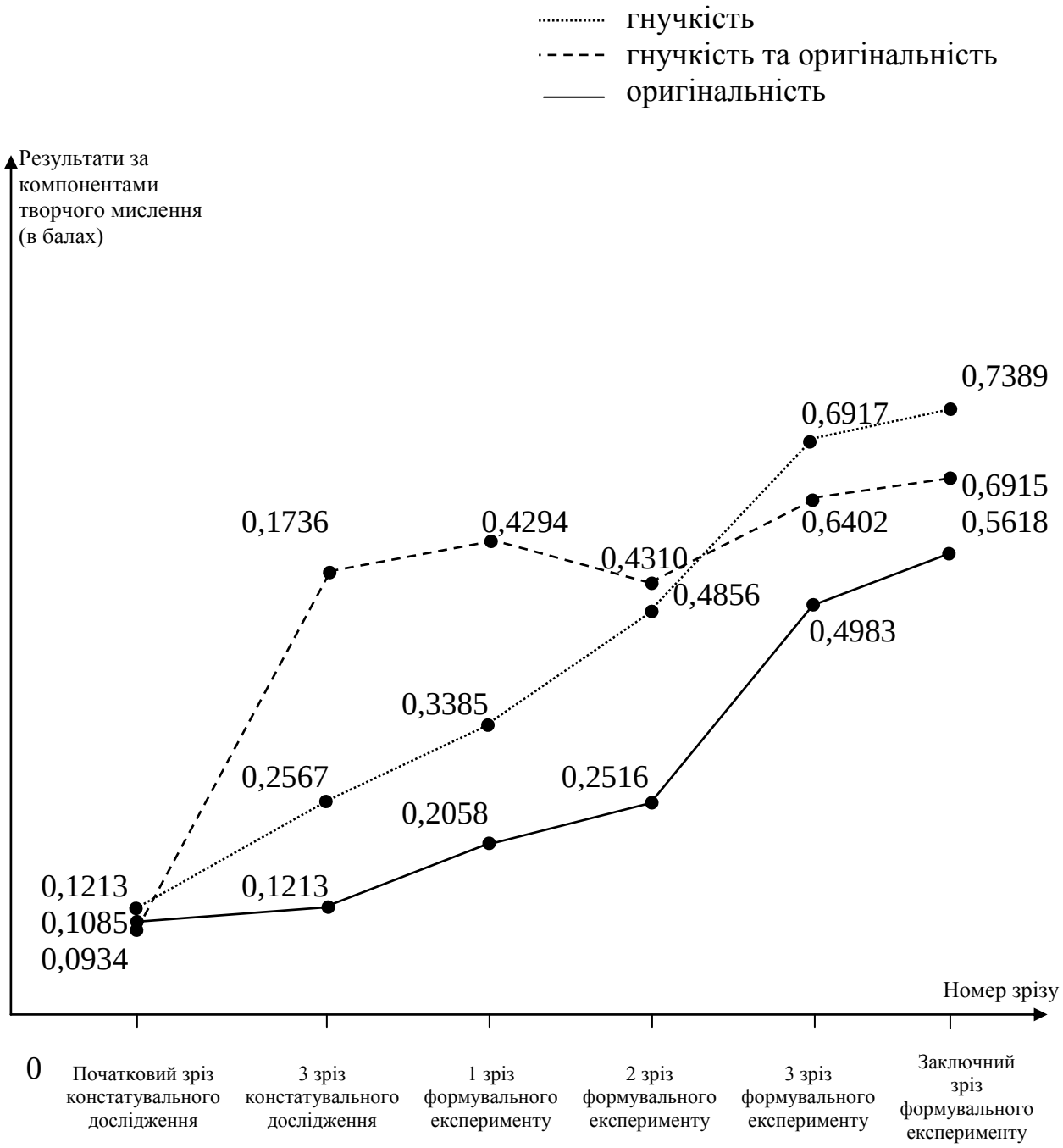


Рис. Б.1.5. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу Е1 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.1

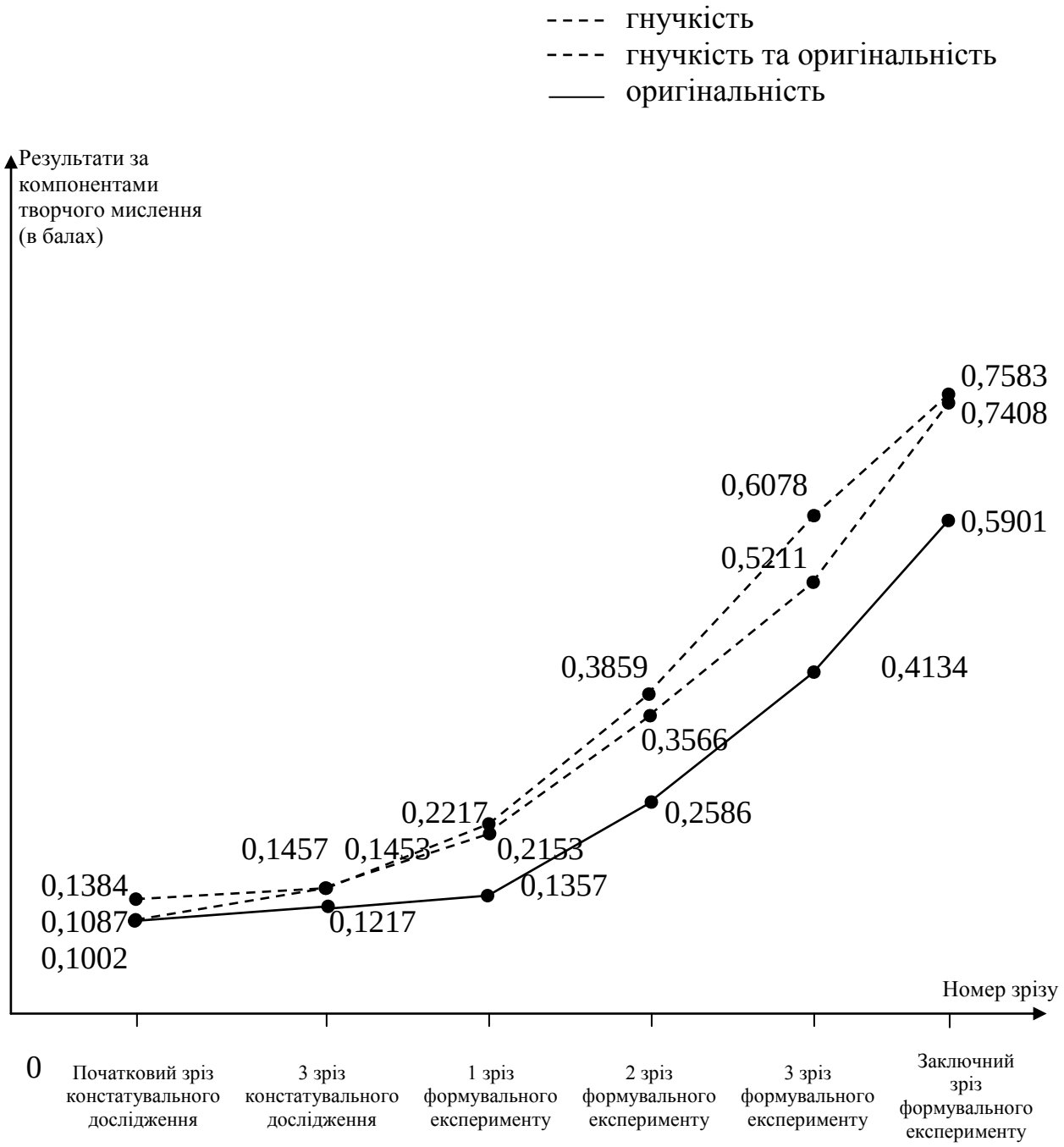


Рис. Б.1.6. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу Е2 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.1

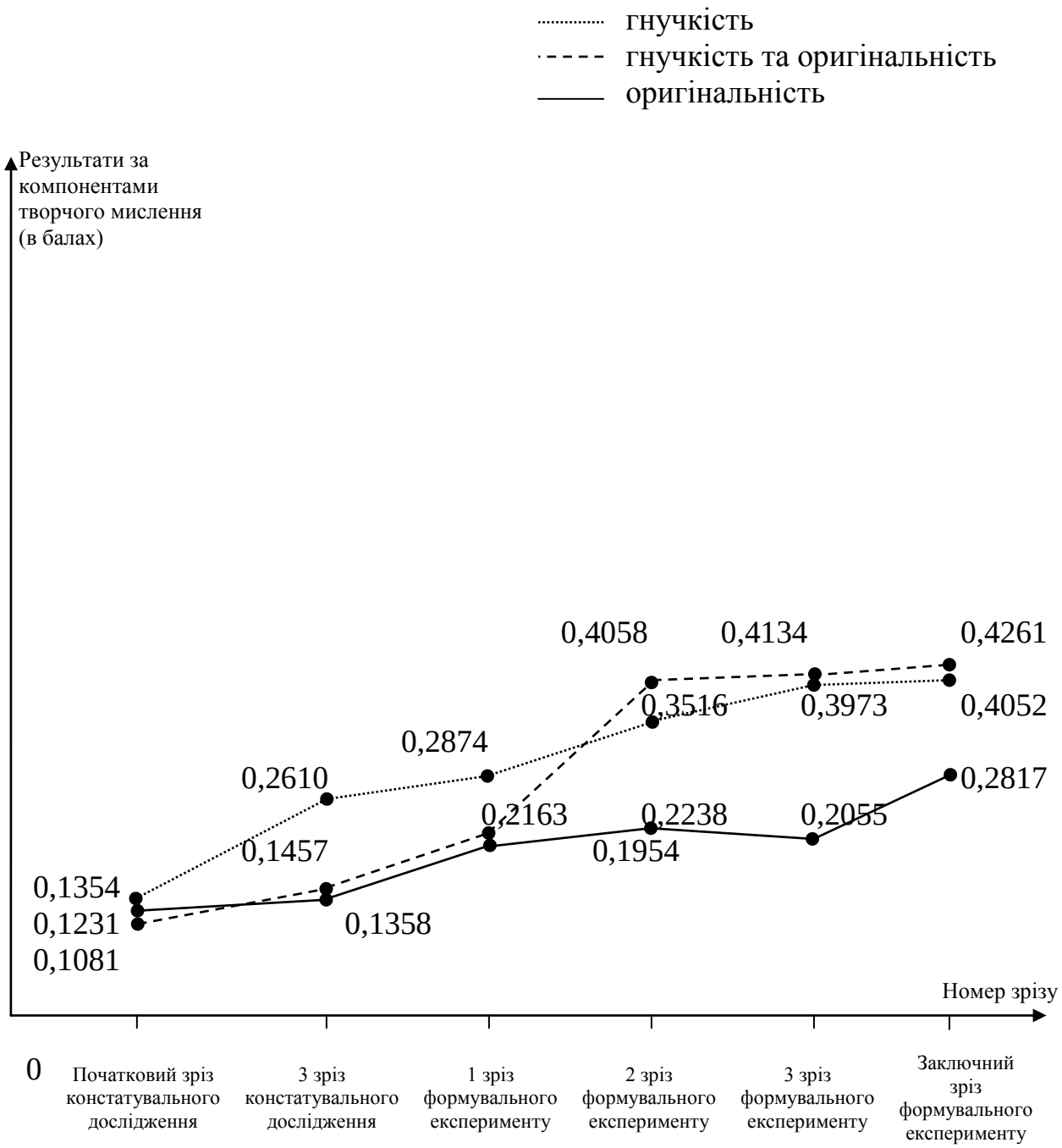


Рис. Б.1.7. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу К1 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.1

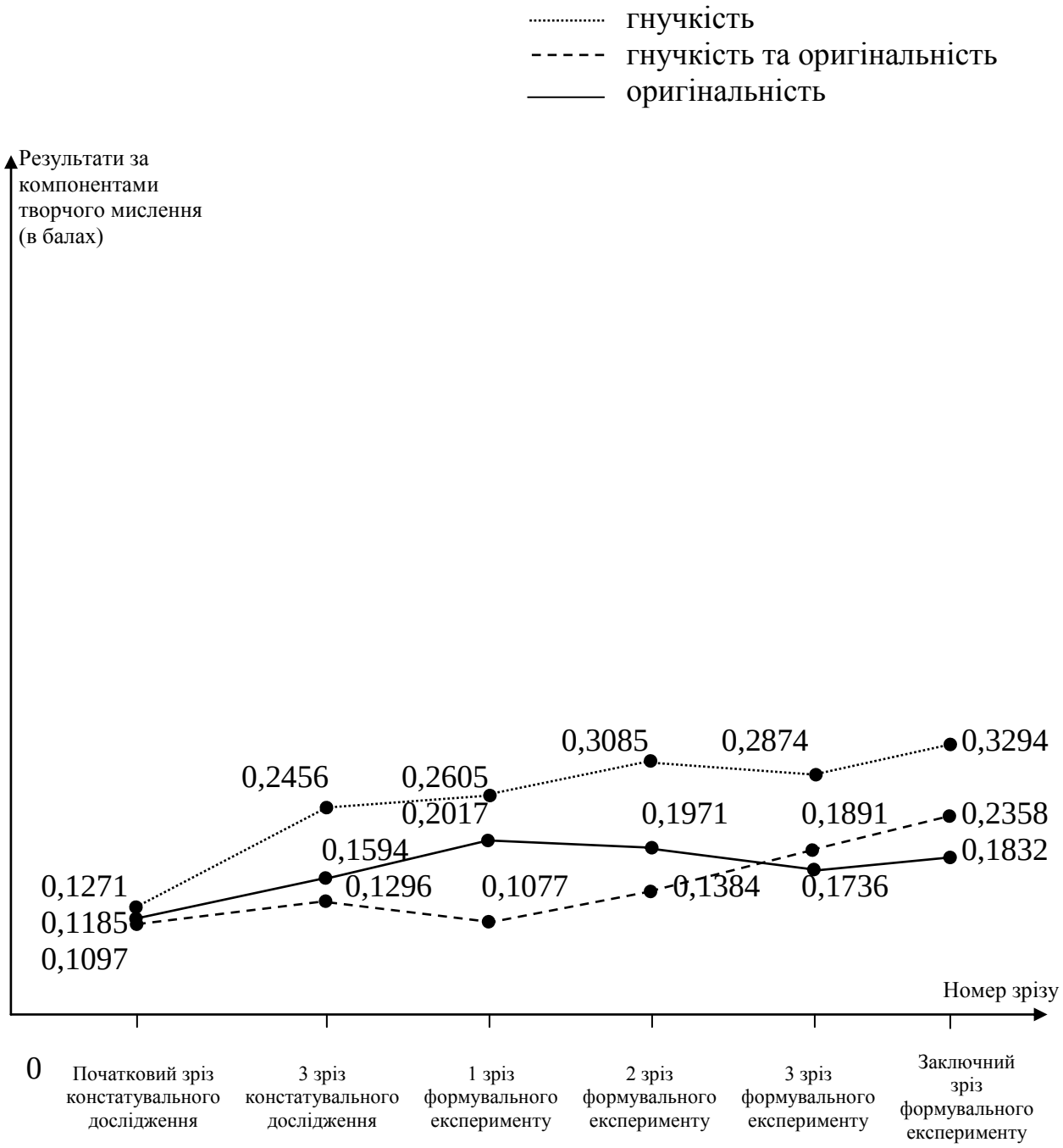


Рис. Б.1.8. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку знаходження підлітками класу К2 протилежних понять (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.2

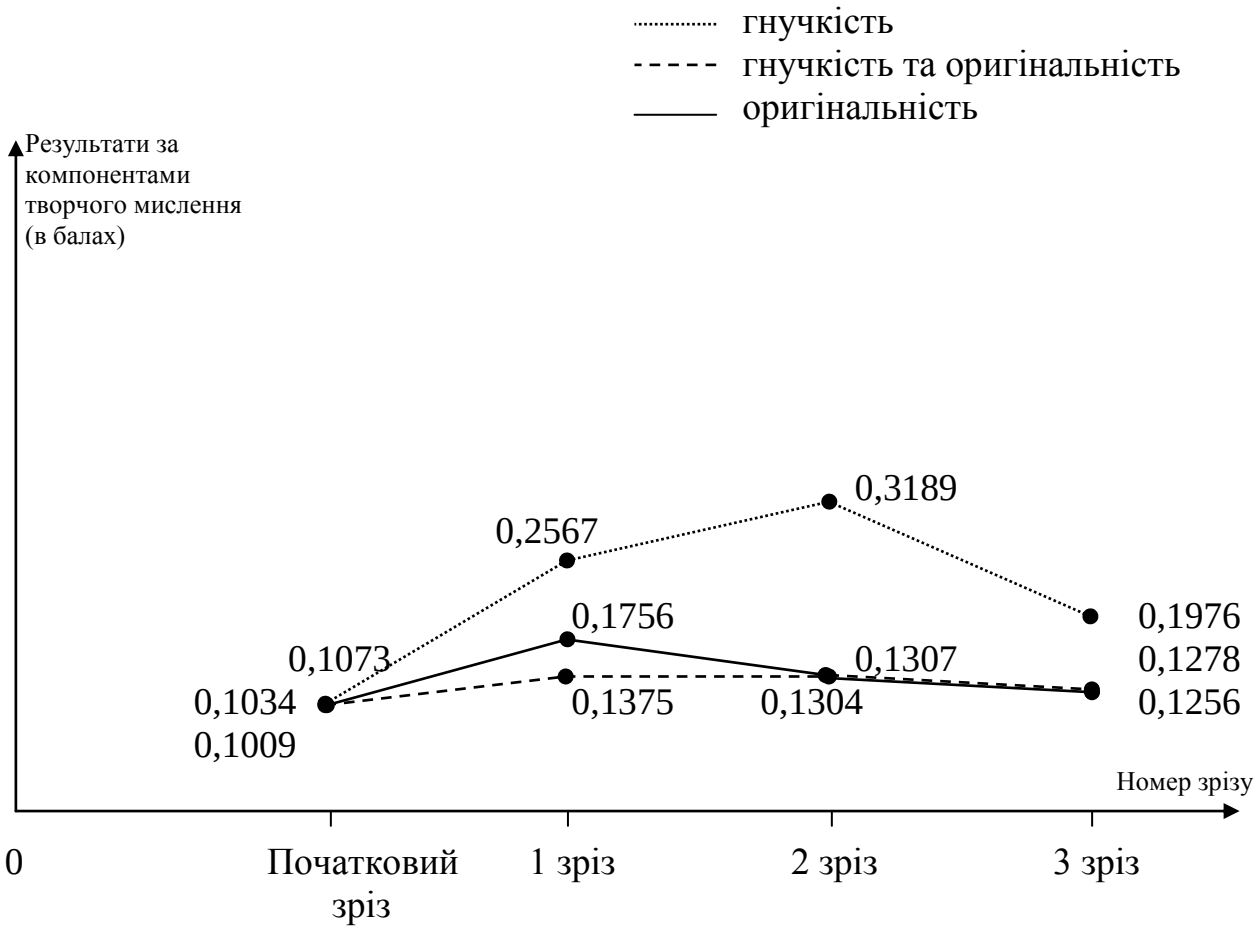


Рис. Б.2.1. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу Е1 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.2

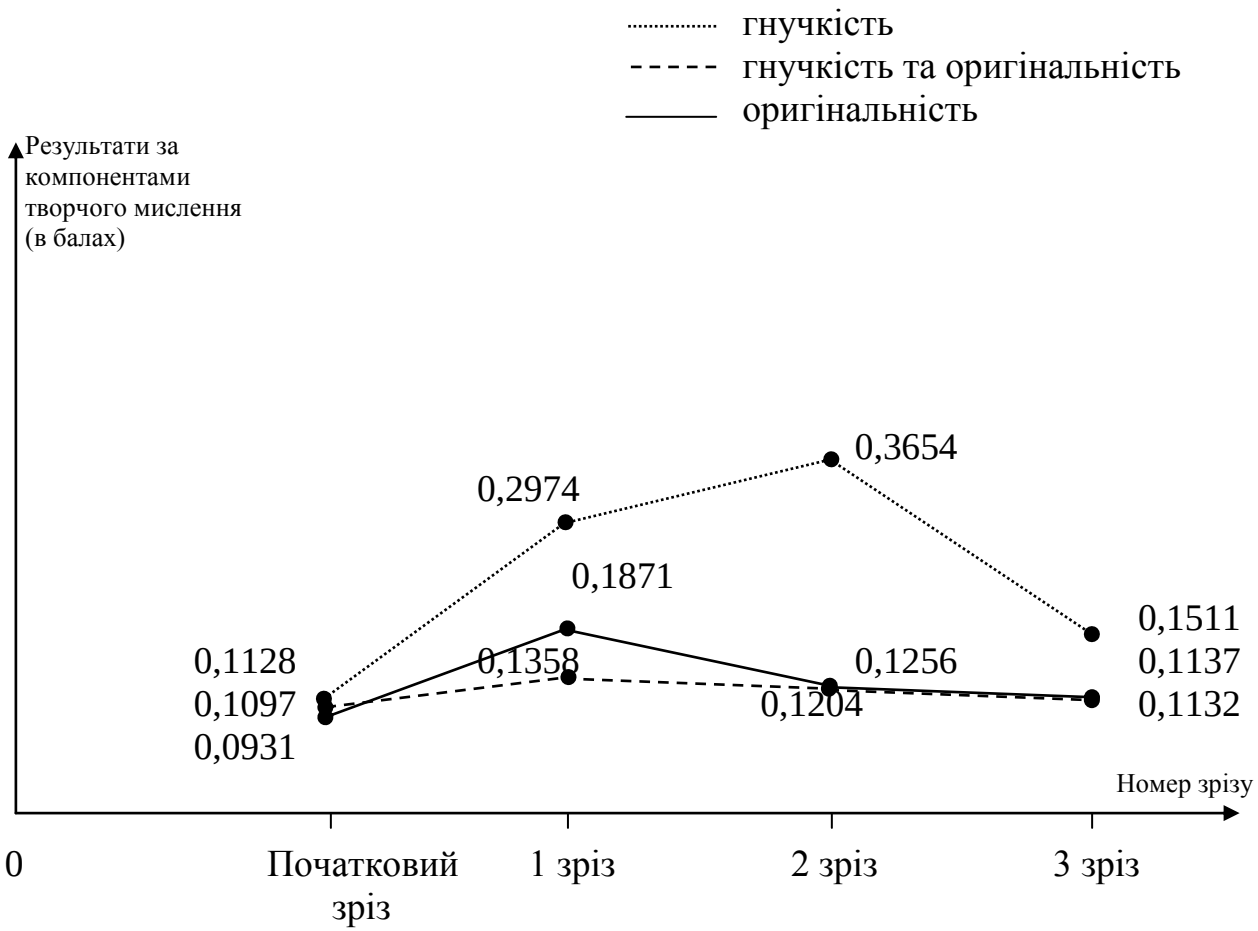


Рис. Б.2.2. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу Е2 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.2

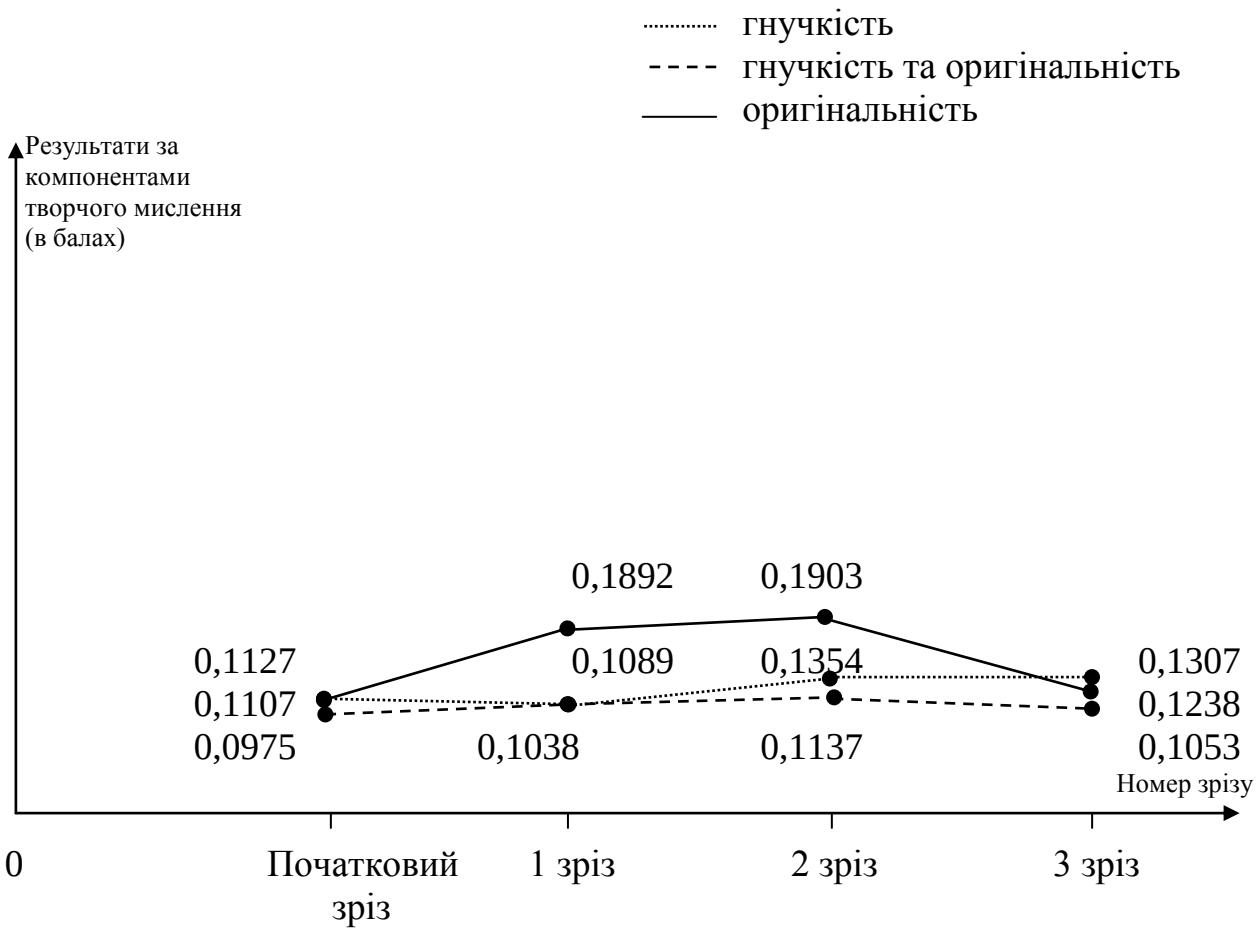


Рис. Б.2.3. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу К1 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.2

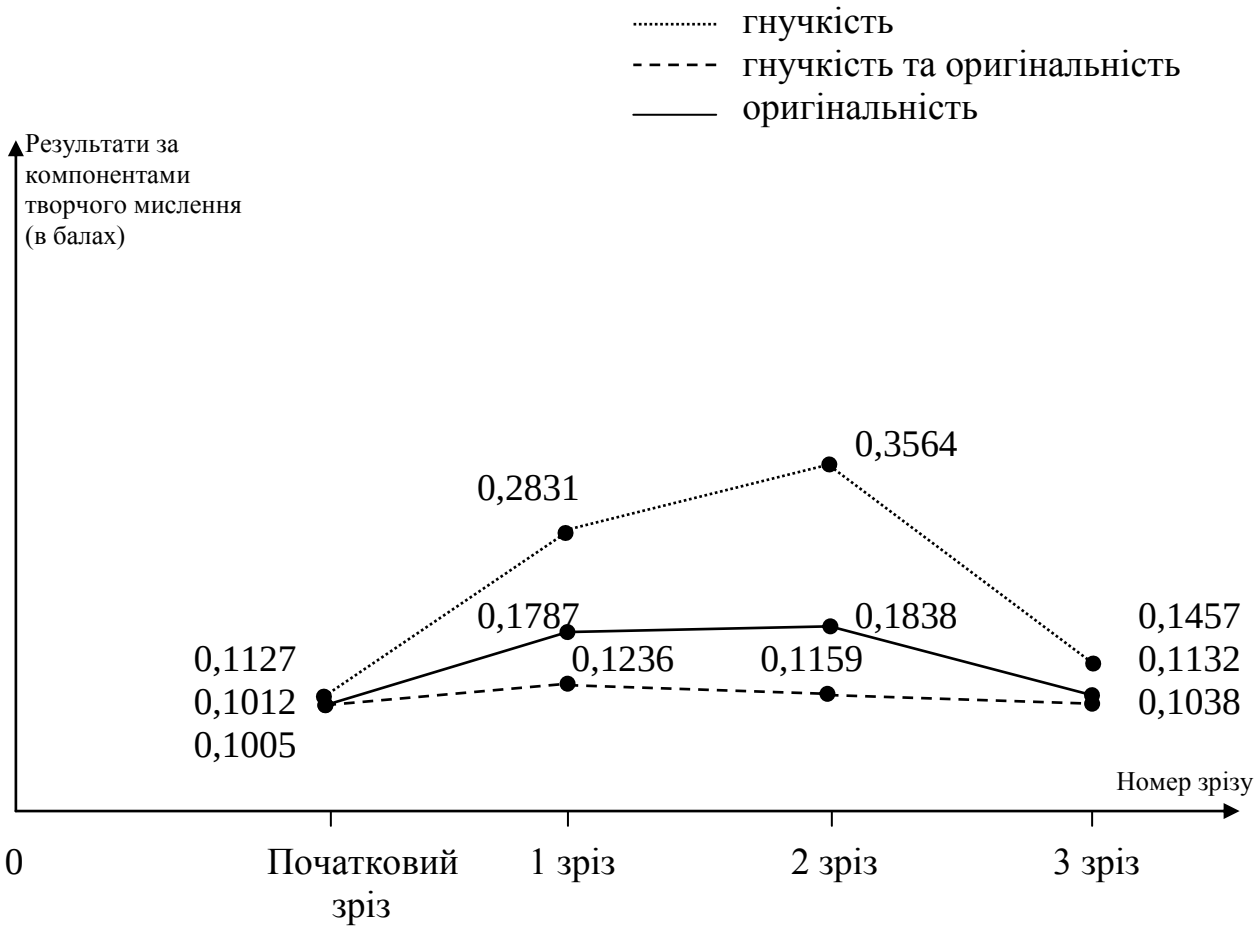


Рис. Б.2.4. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу К2 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.2

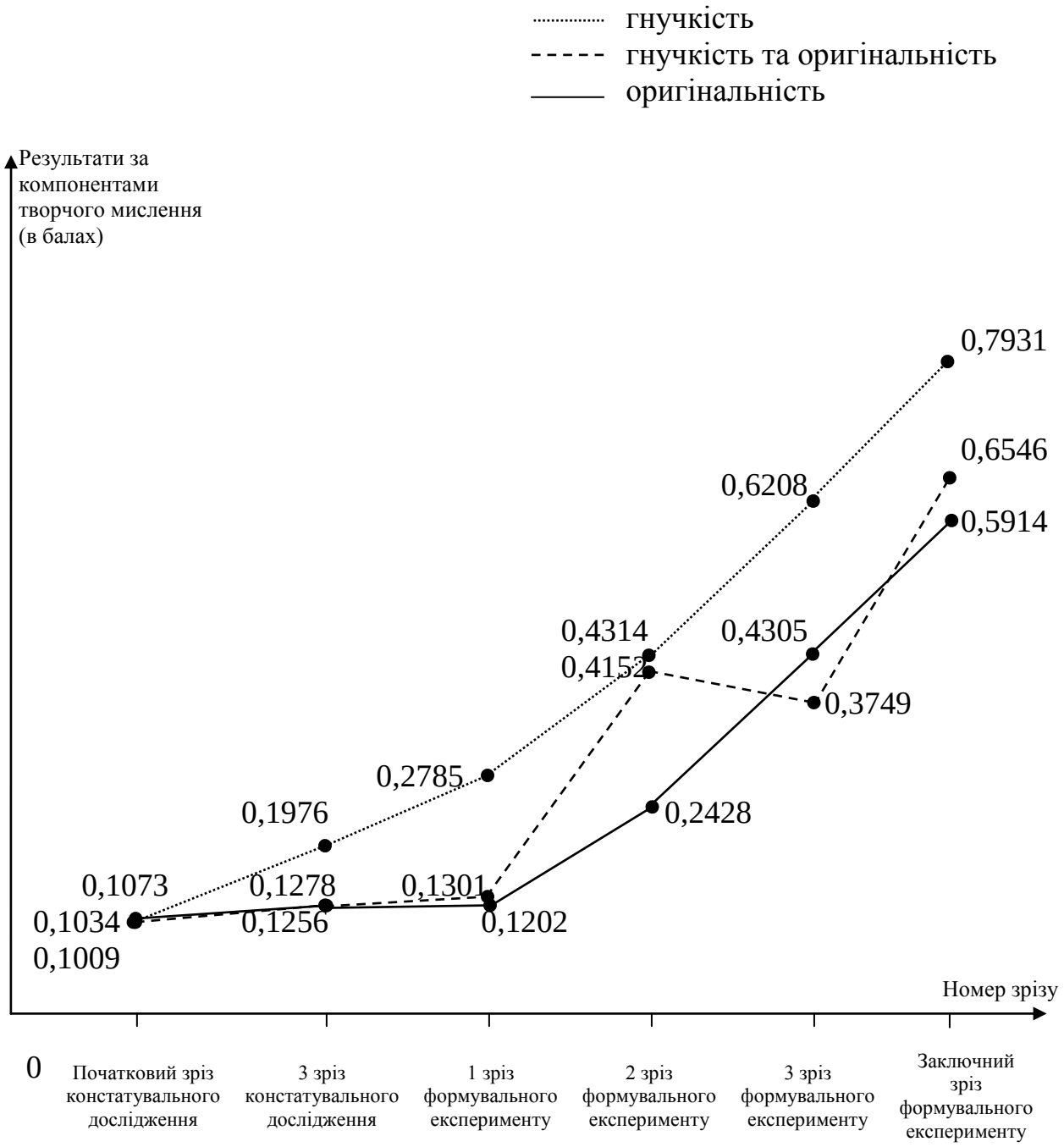


Рис. Б.2.5. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу Е1 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.2

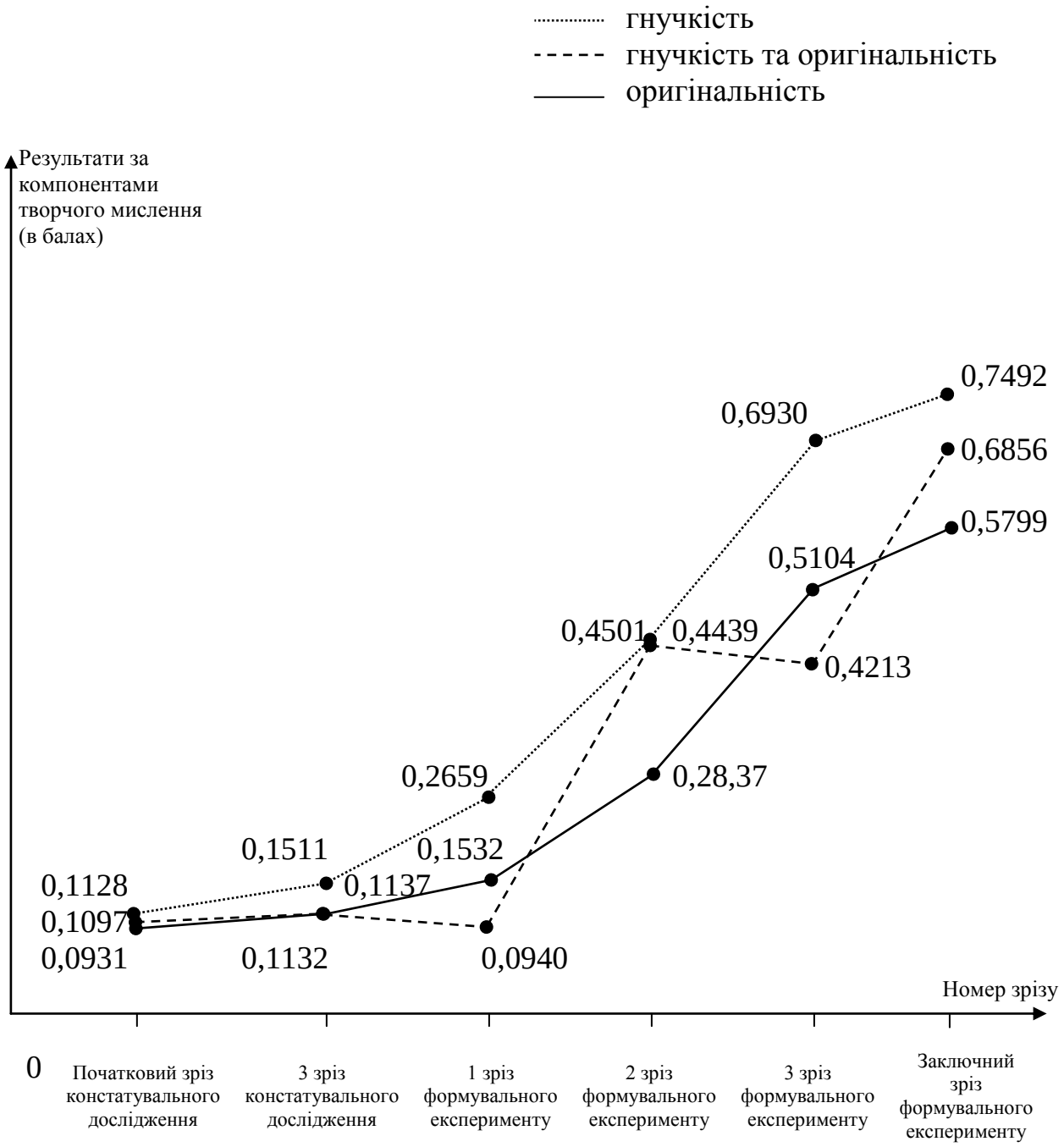


Рис. Б.2.6. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу Е2 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.2

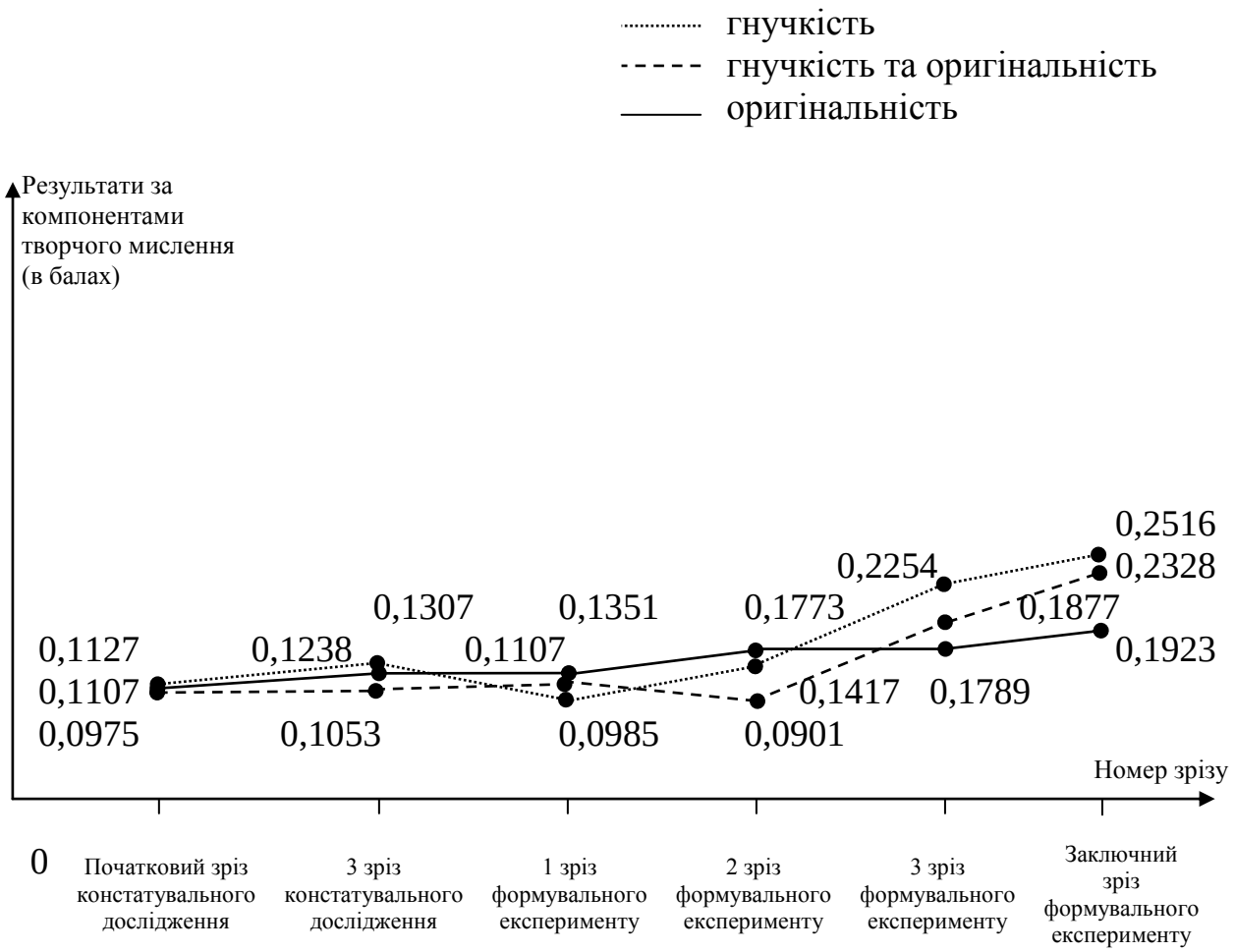


Рис. Б.2.7. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу К1 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.2

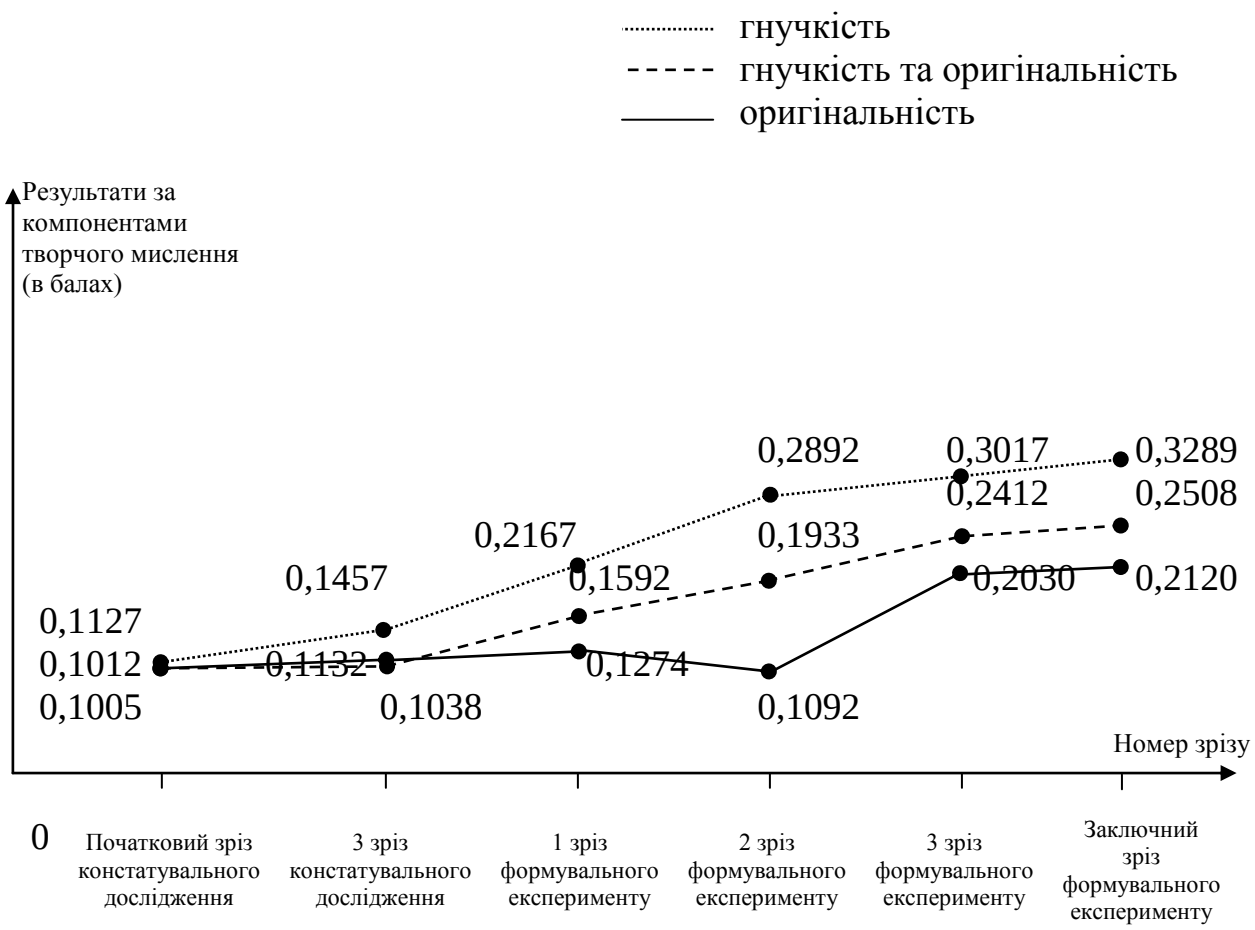


Рис. Б.2.8. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку бачення підлітками класу К2 предмету в системі нових зв'язків (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.3

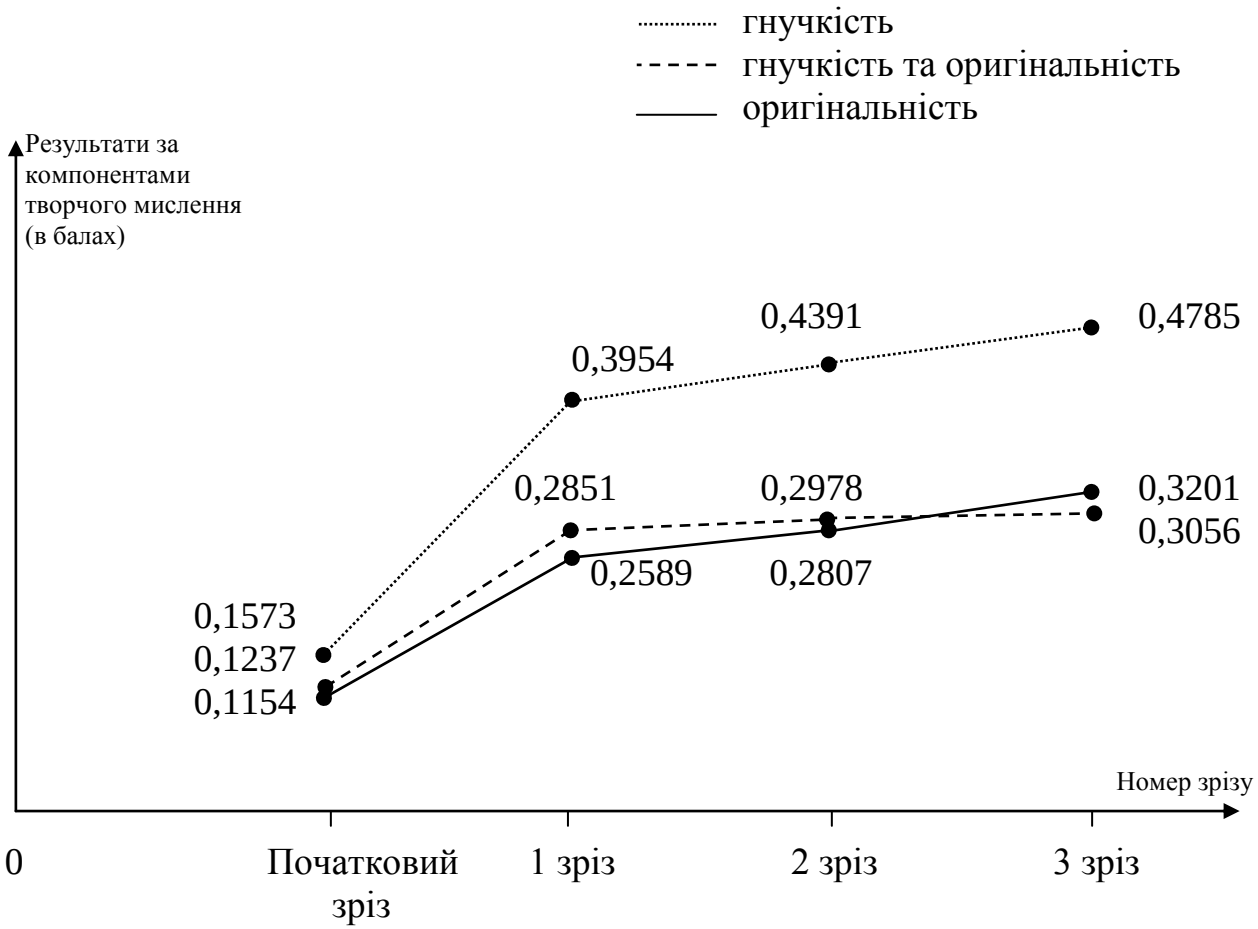


Рис. Б.3.1. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.3

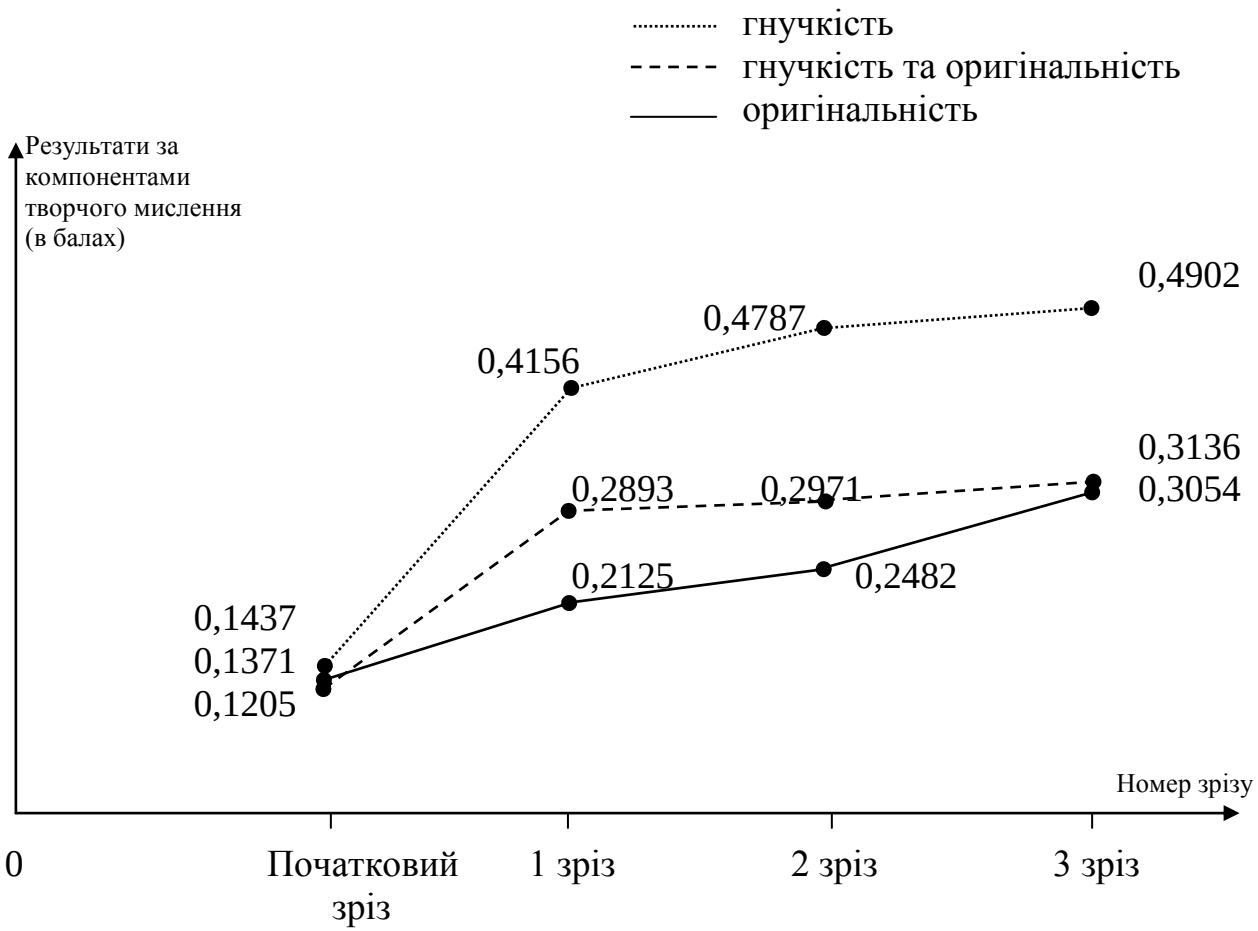


Рис. Б.3.2. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.3

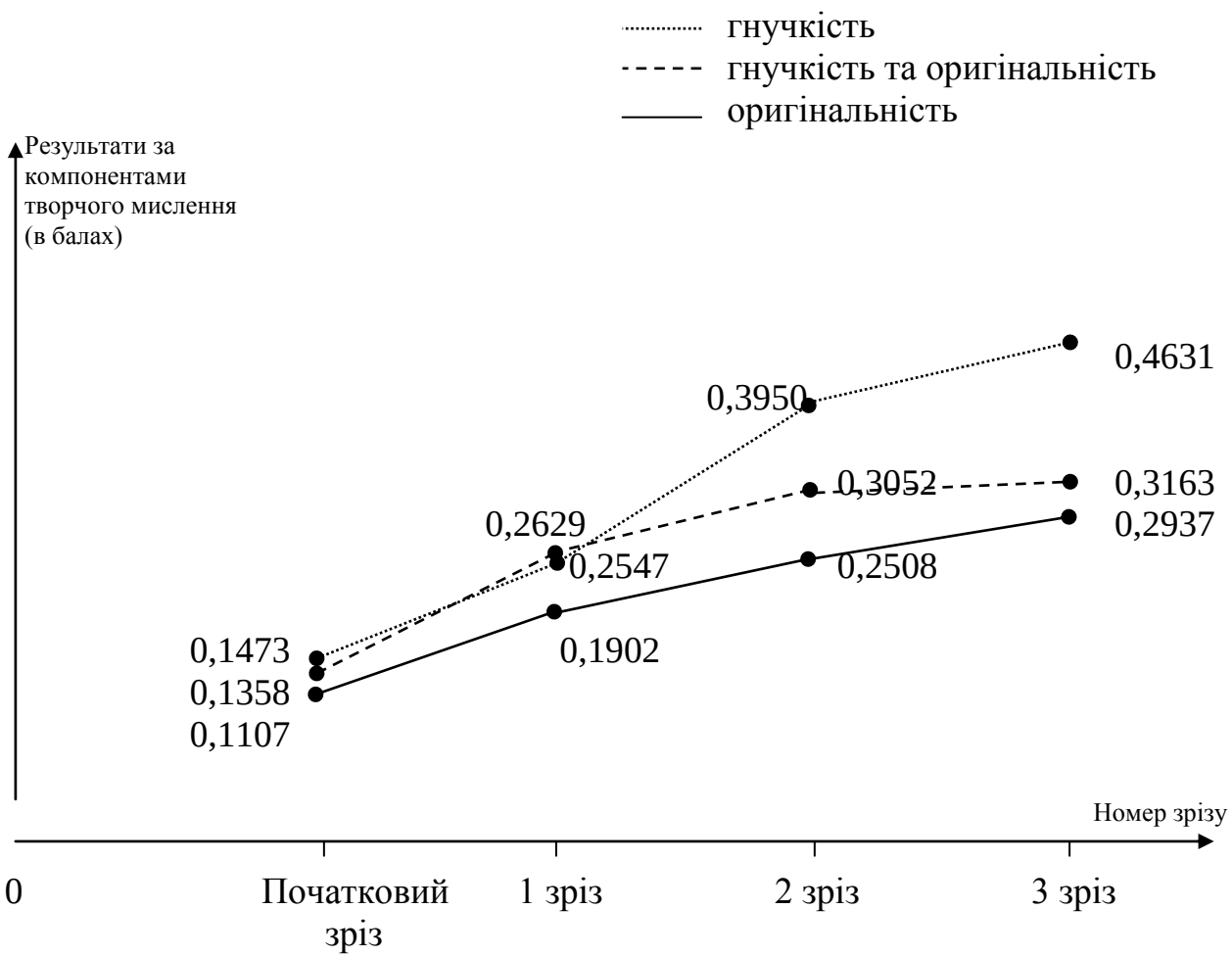


Рис. Б.3.3. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.3

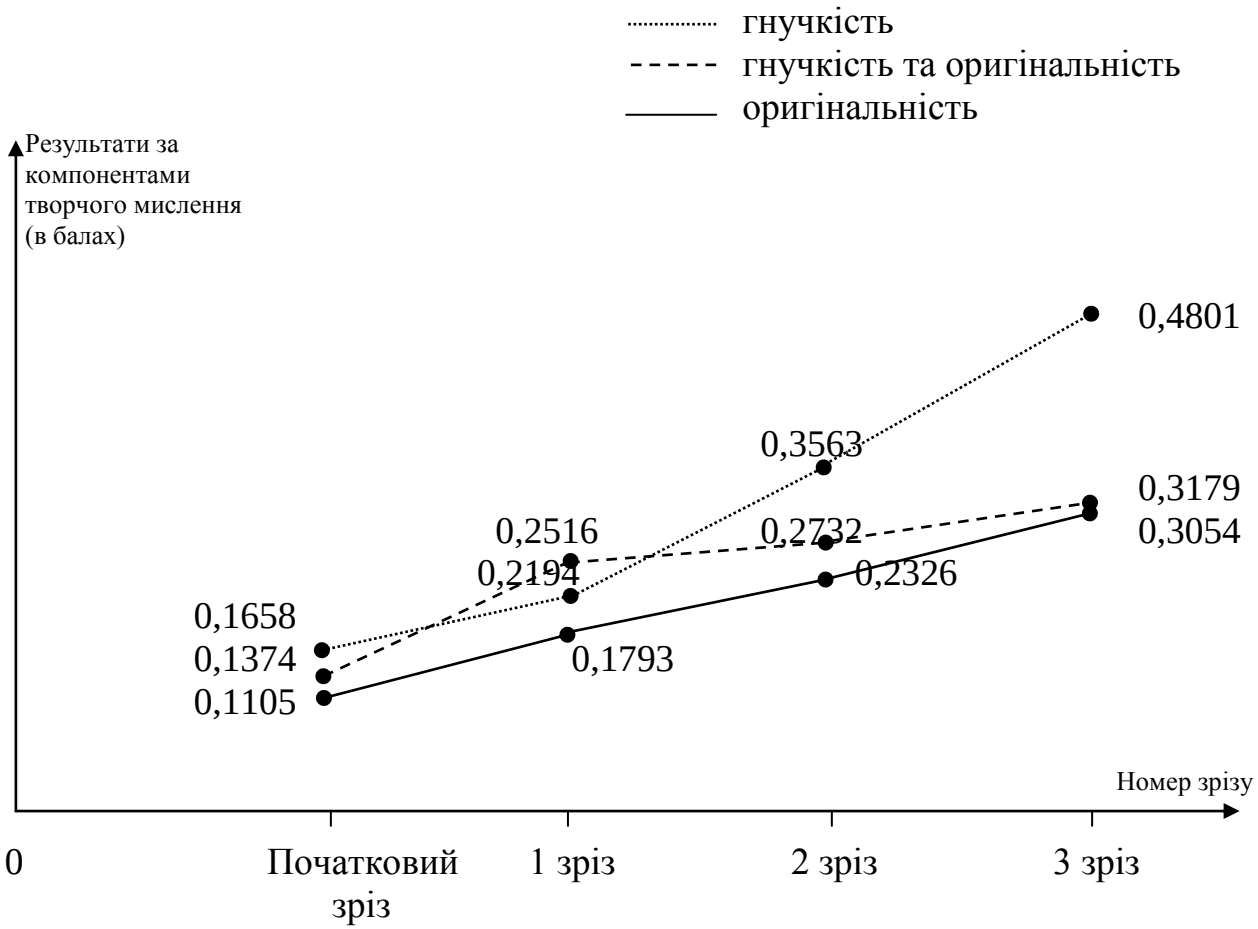


Рис. Б.3.4. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.3

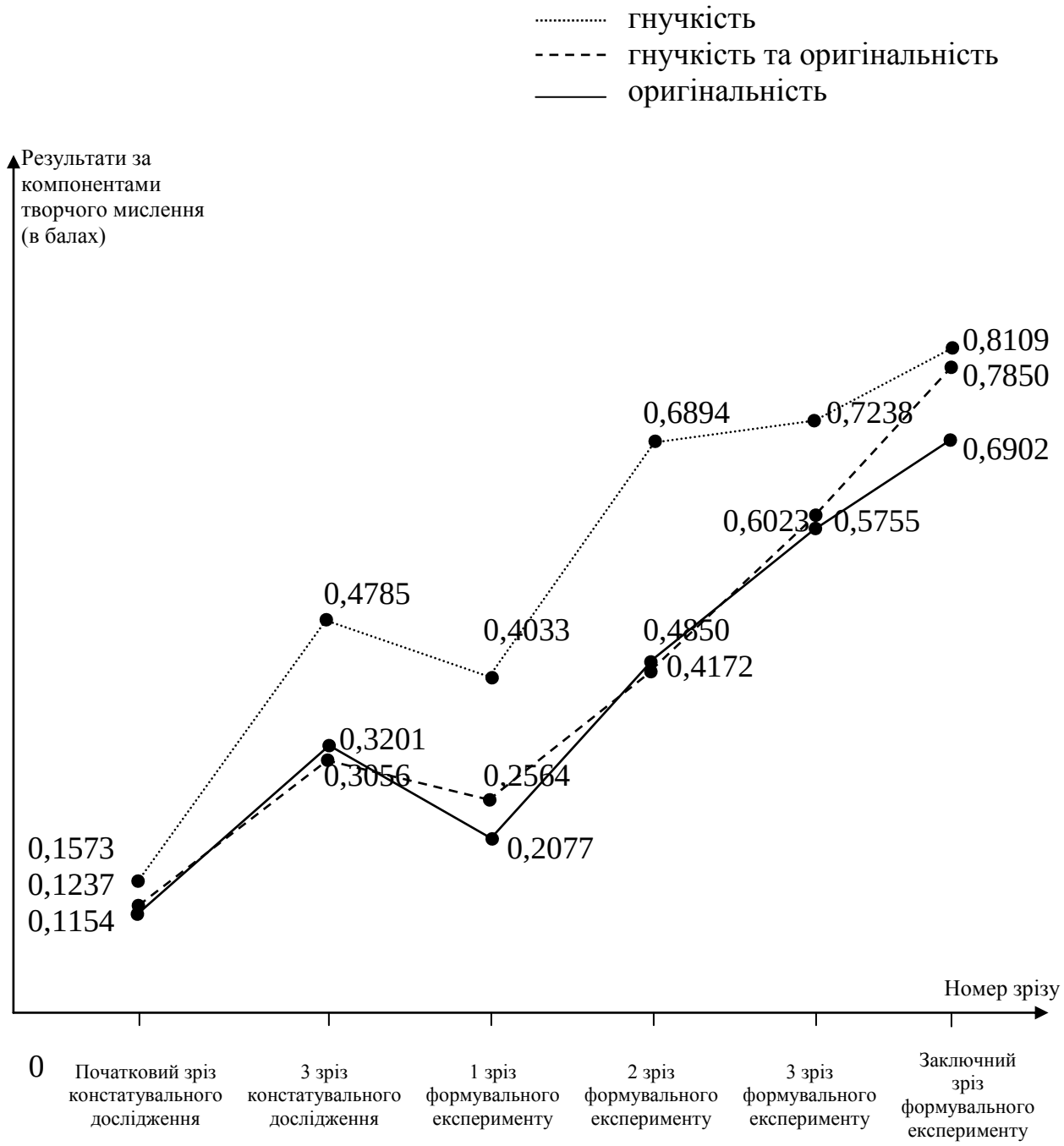


Рис. Б.3.5. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.3

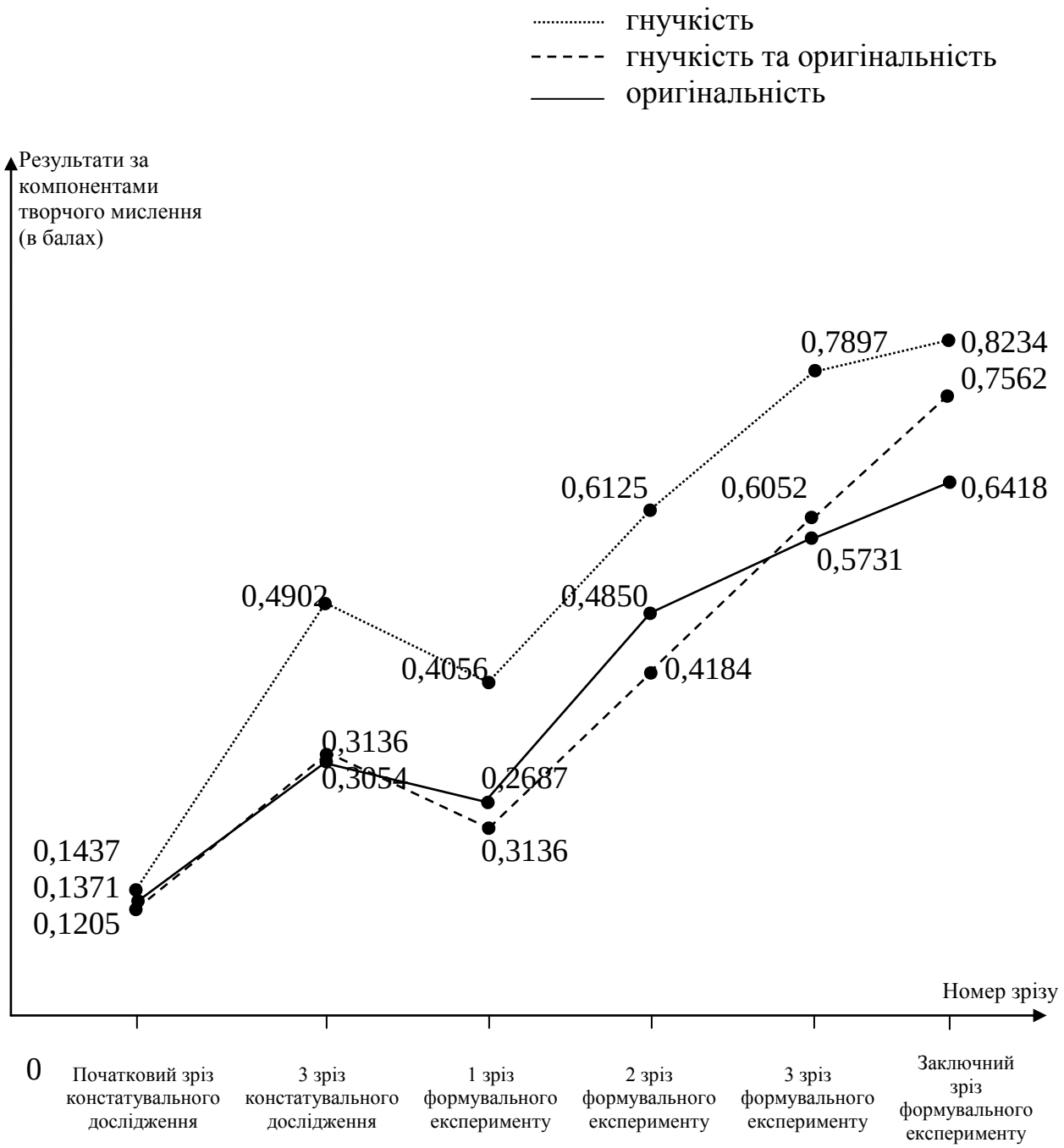


Рис. Б.3.6. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.3

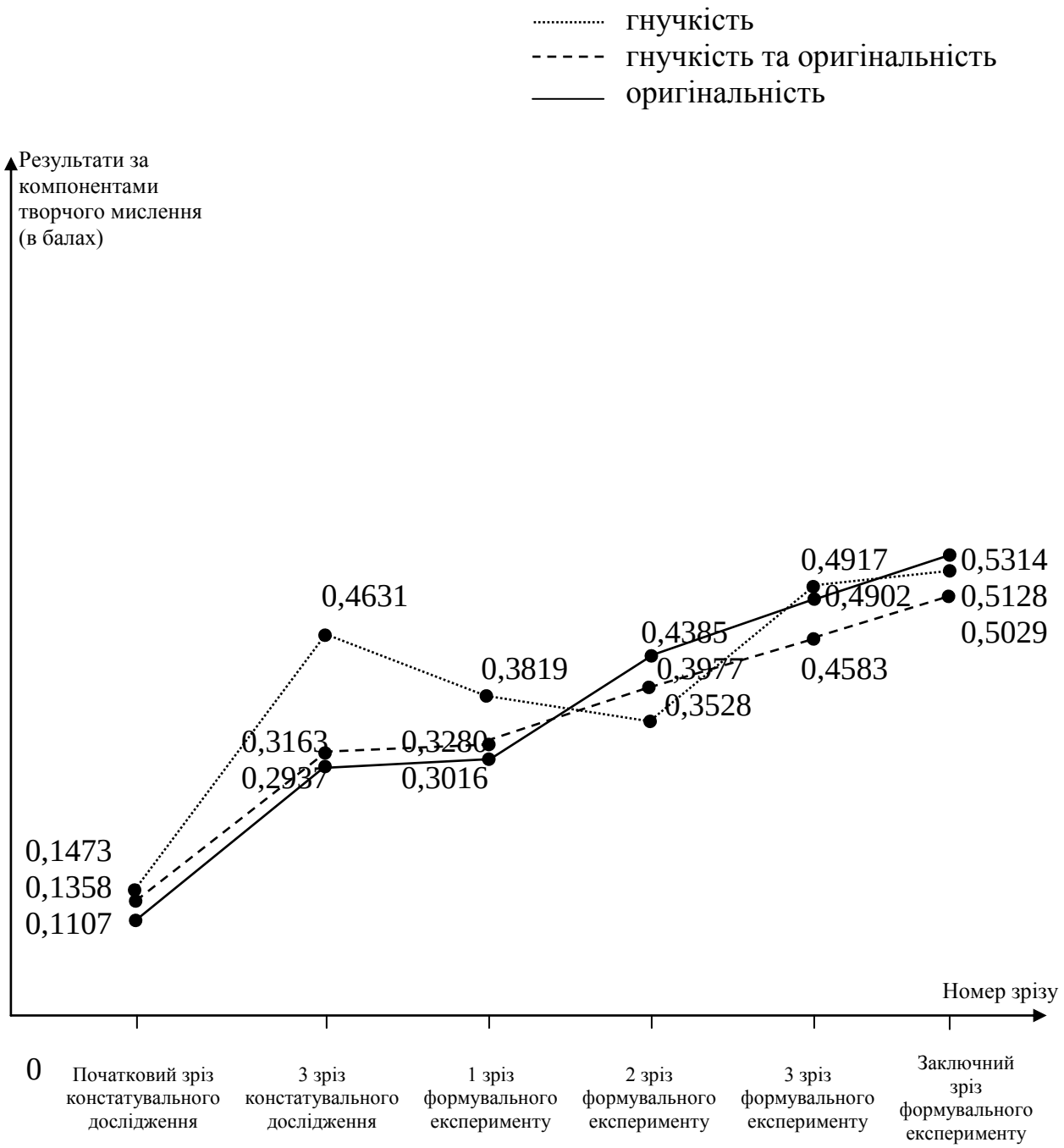


Рис. Б.3.7. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.3

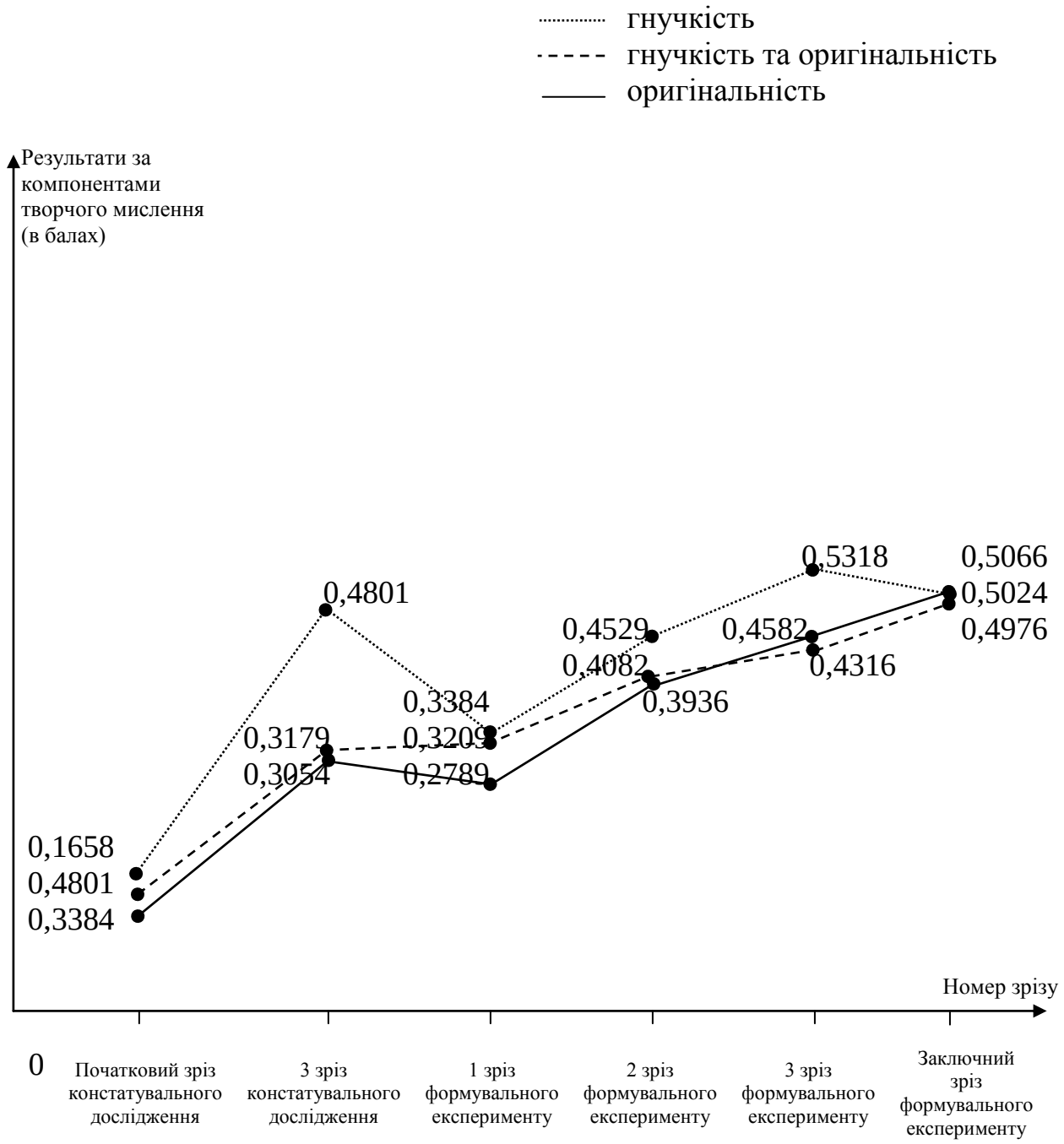


Рис. Б.3.8. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) у випадку здійснення продуктивної класифікації об'єктів підлітками класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.4

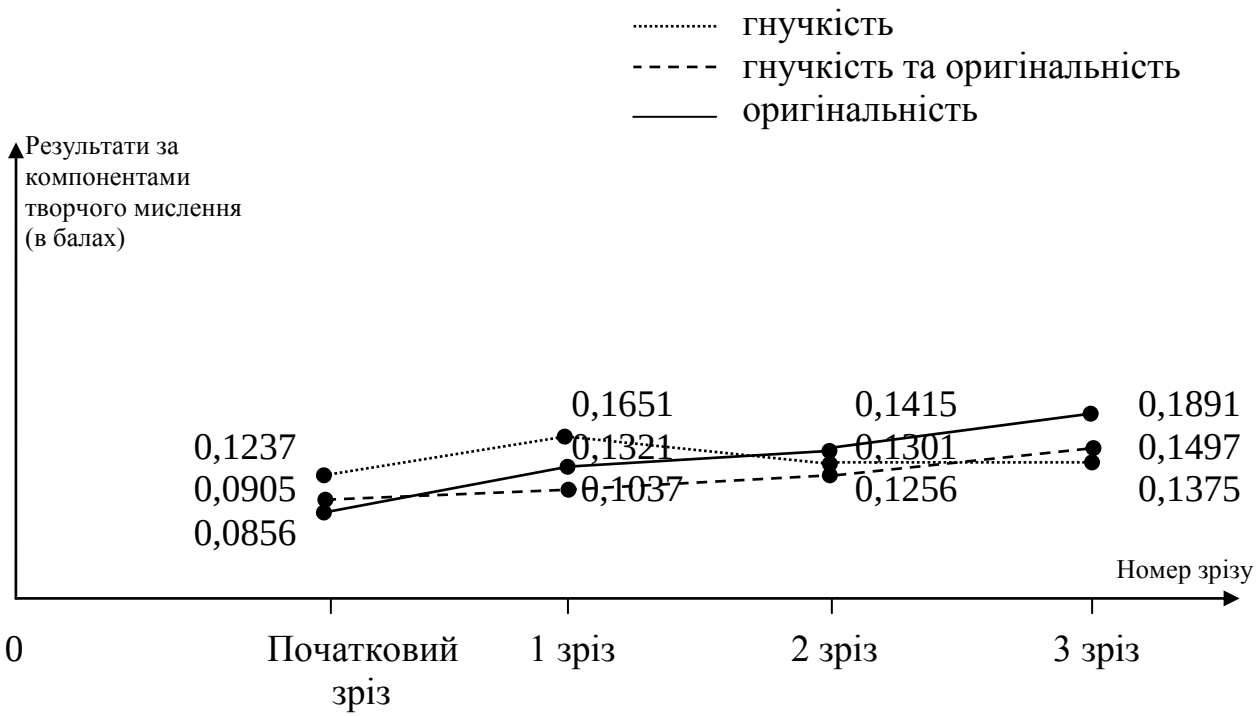


Рис. Б.4.1. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.4

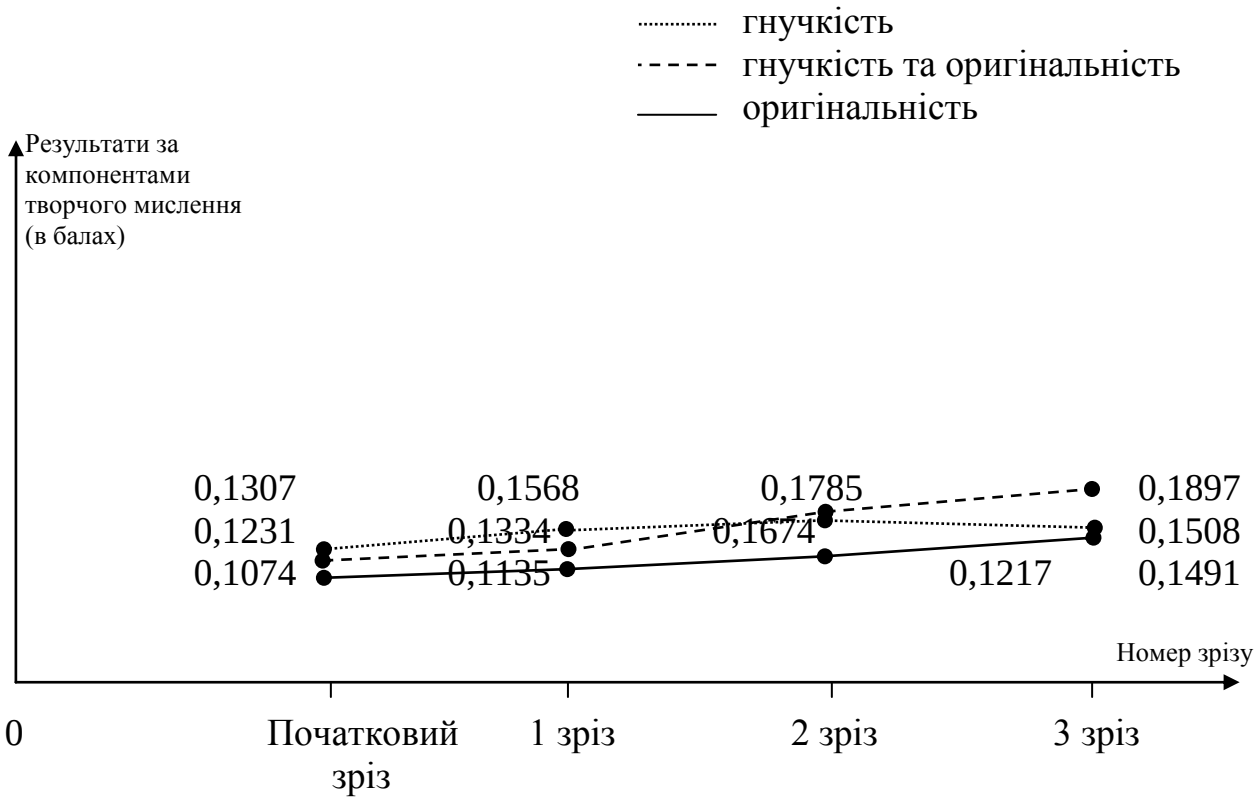


Рис. Б.4.2. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.4

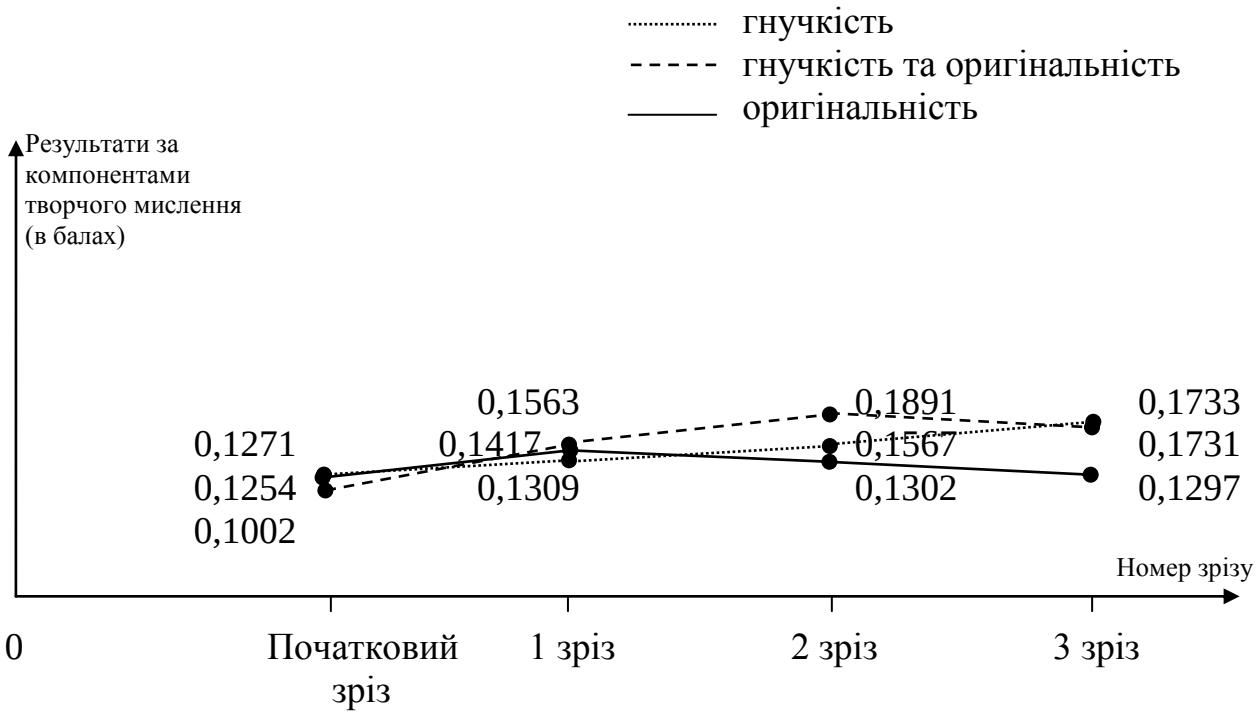


Рис. Б.4.3. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.4

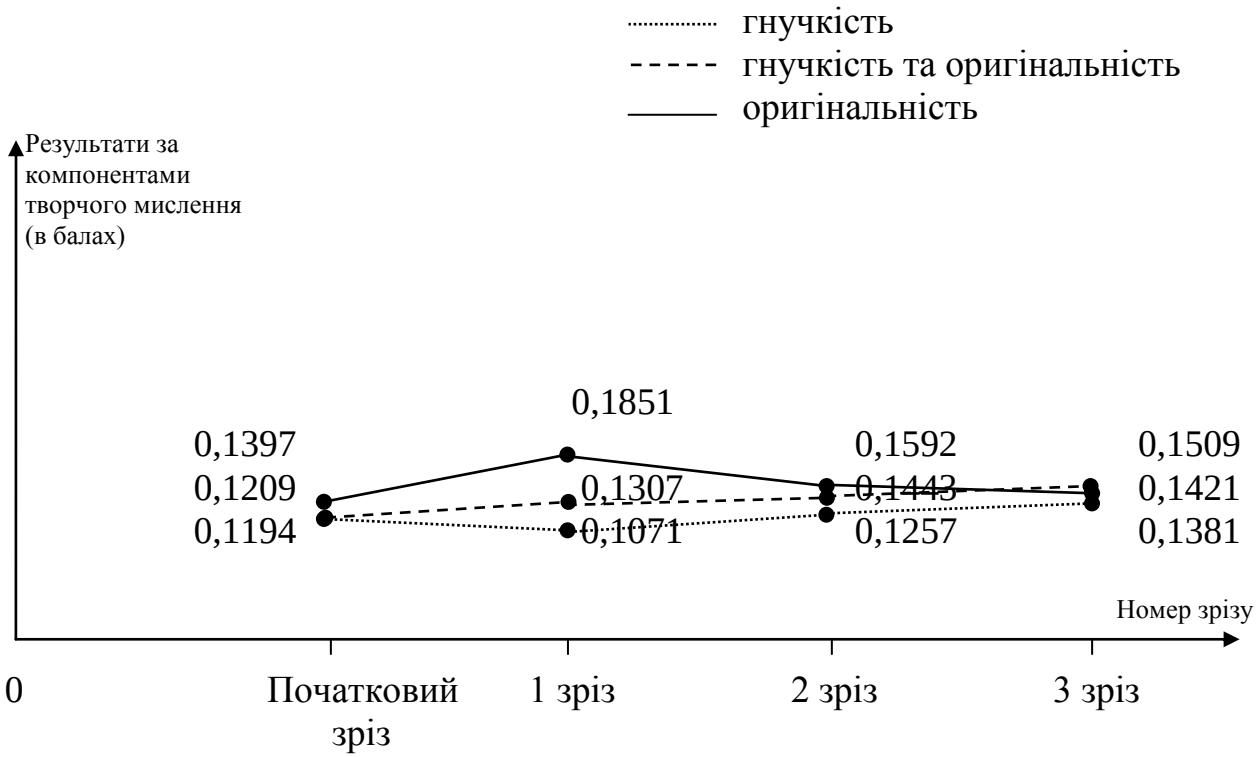


Рис. Б.4.4. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.4

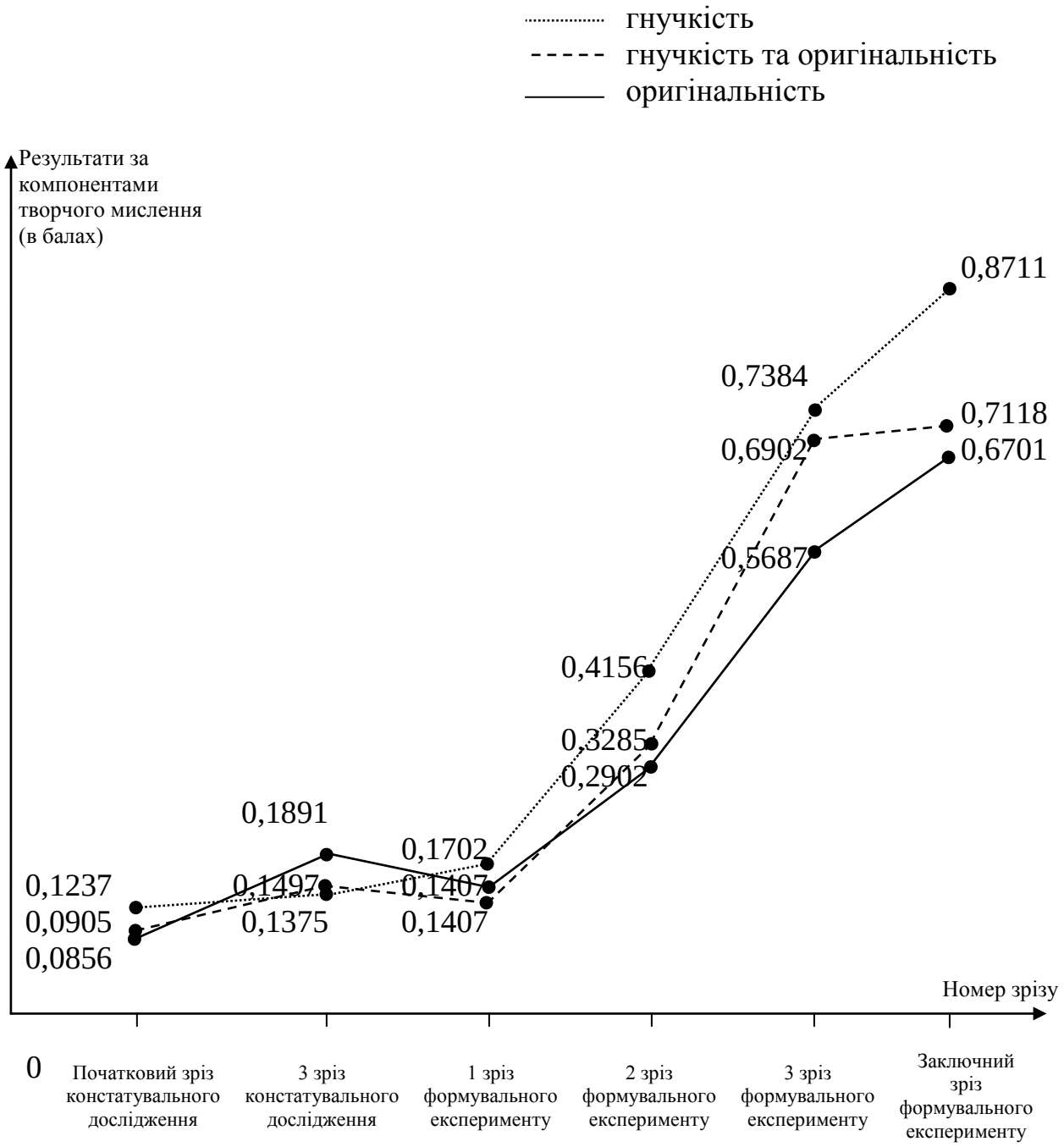


Рис. Б.4.5. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.4

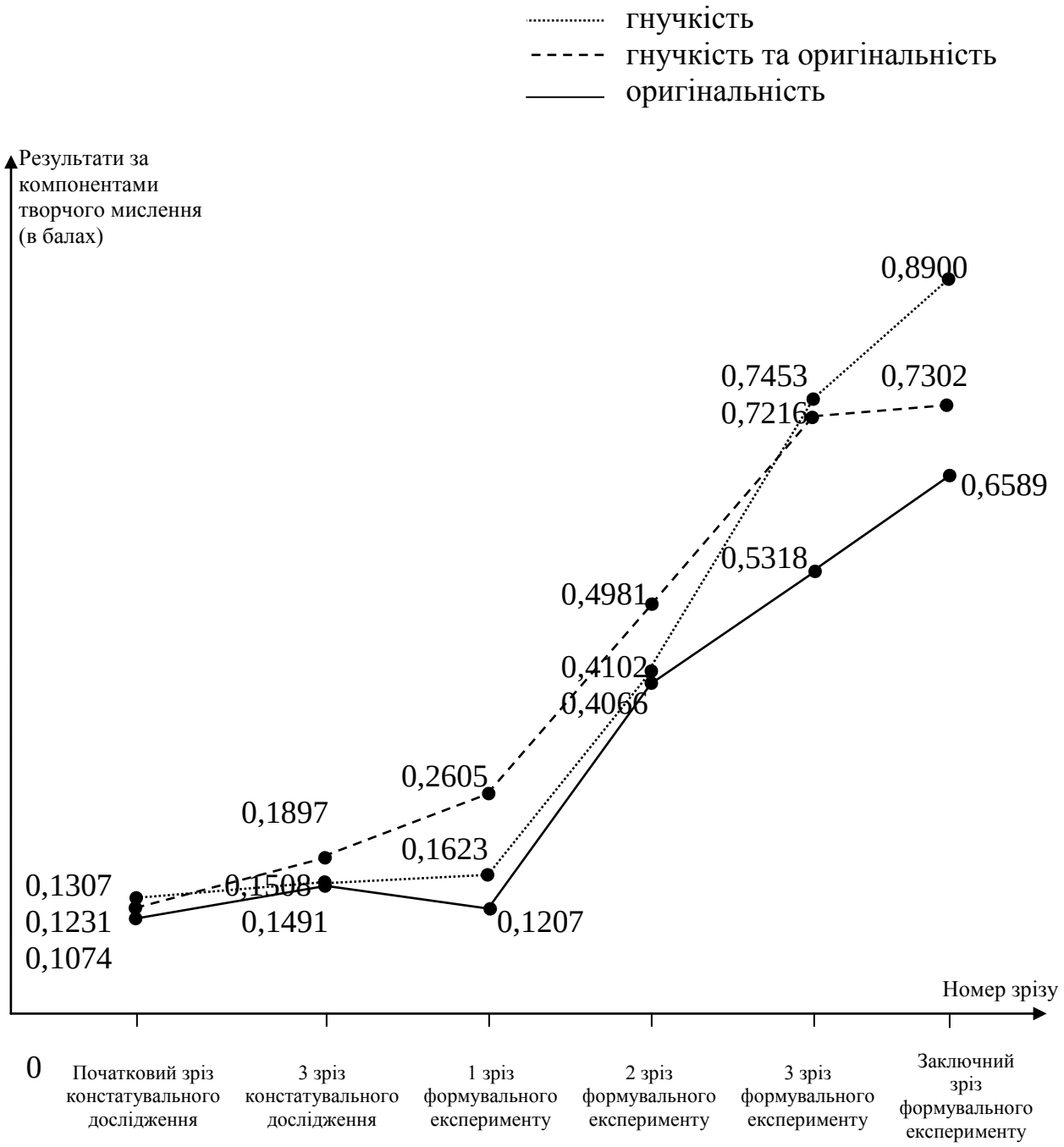


Рис. Б.4.6. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.4

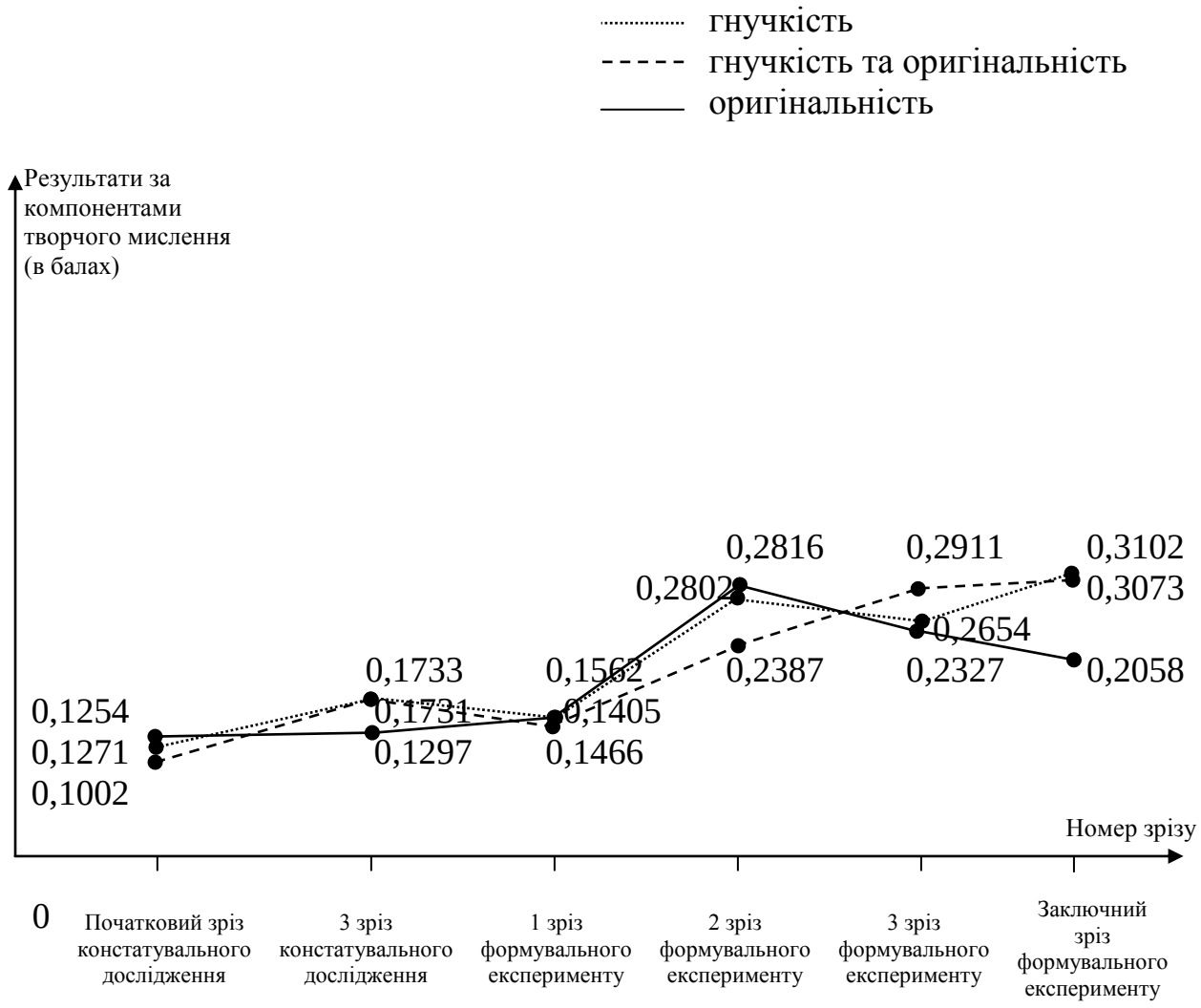


Рис. Б.4.7. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.4

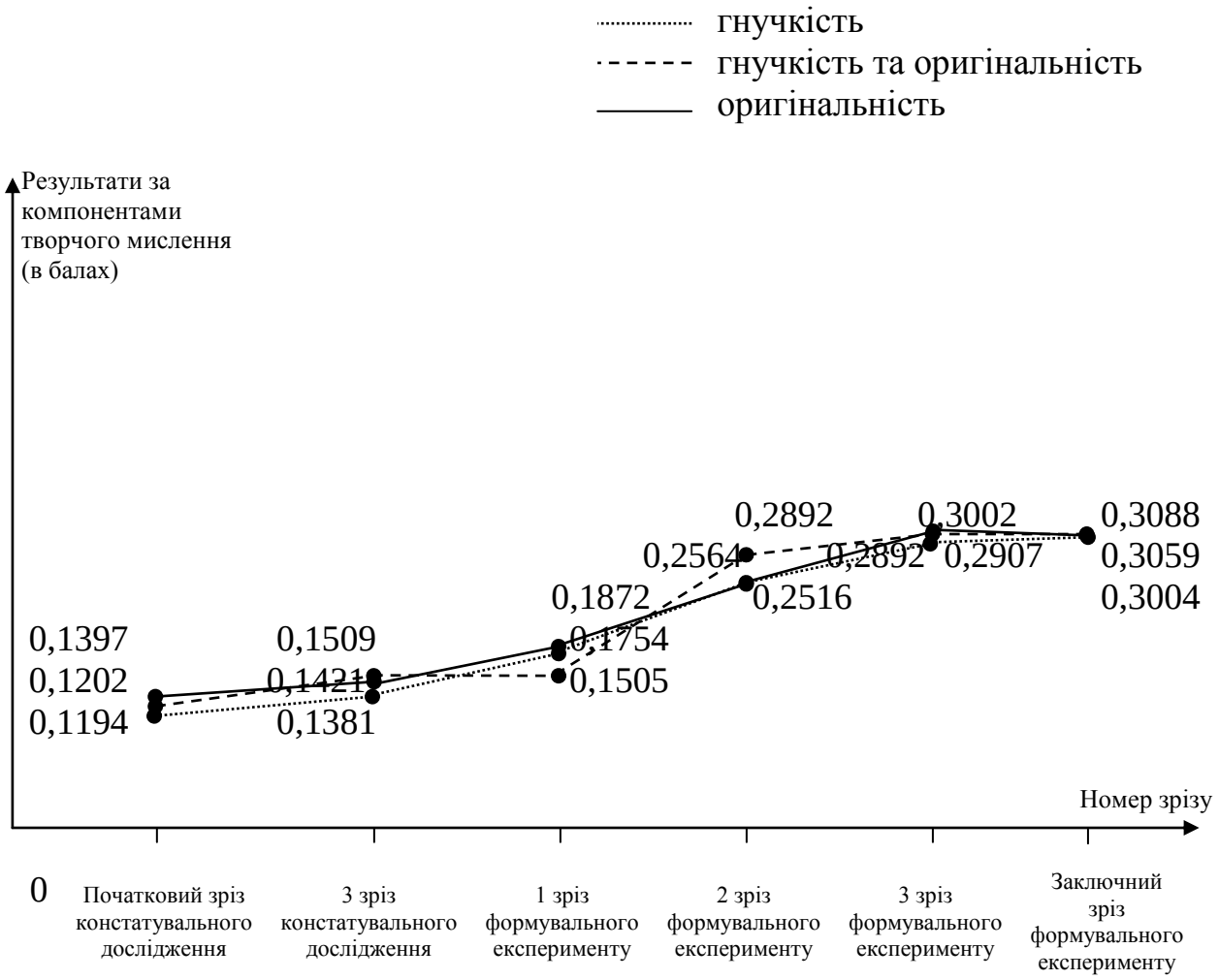


Рис. Б.4.8. Динаміка середніх показників гнучкості (Г), гнучкості та оригінальності (ГО) та оригінальності (О) під час встановлення категорії об'єктів підлітками класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.5

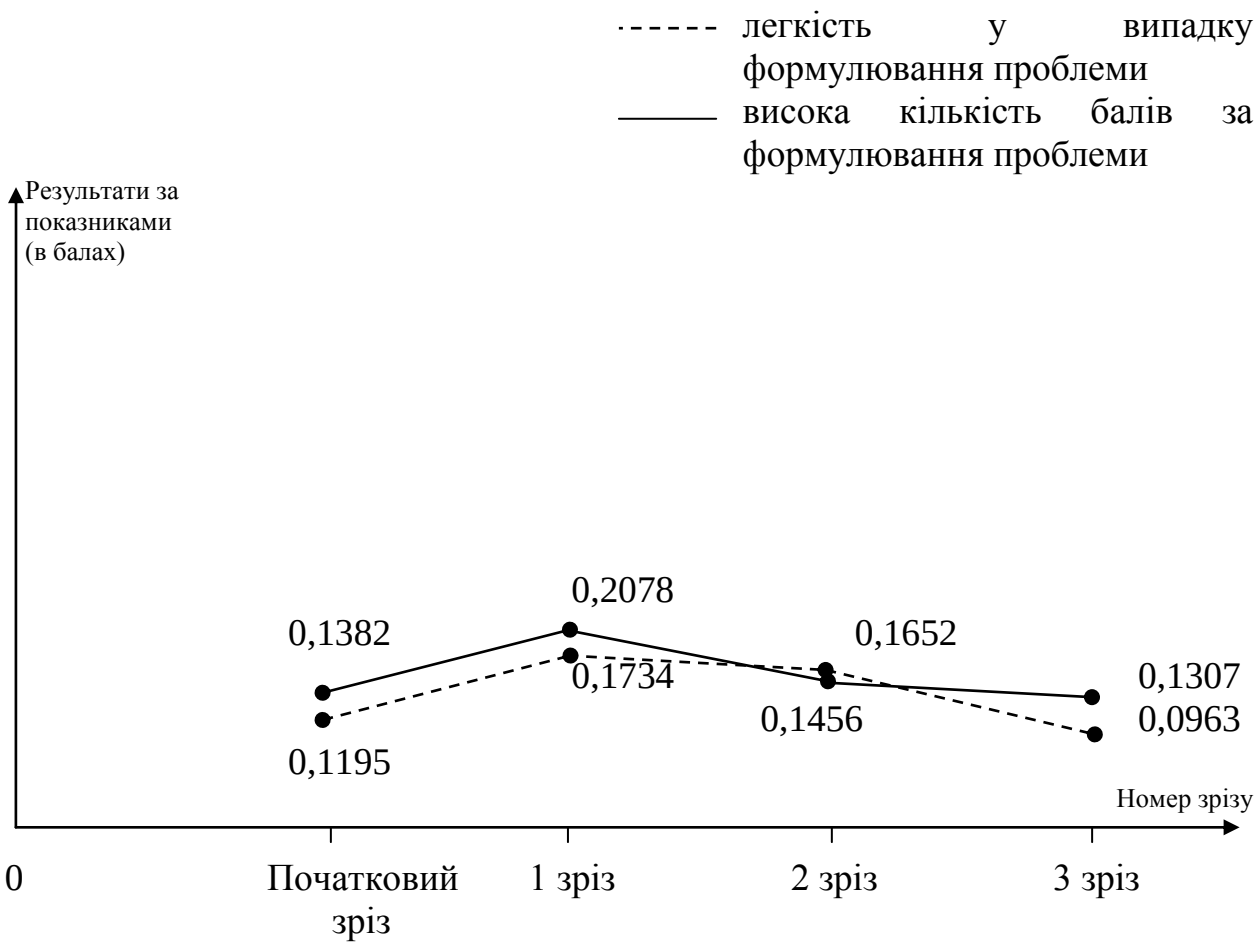


Рис. Б.5.1. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.5

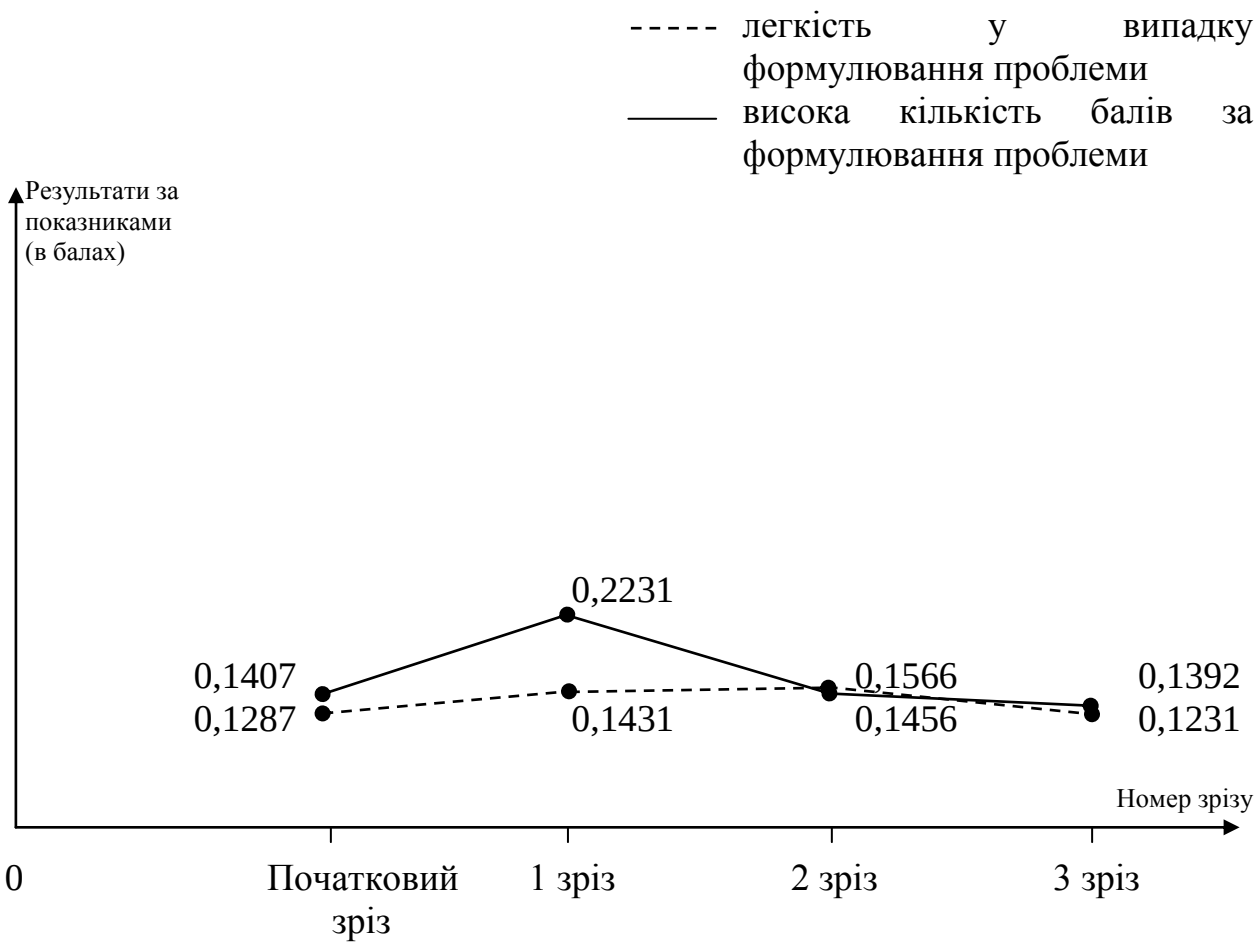


Рис. Б.5.2. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.5

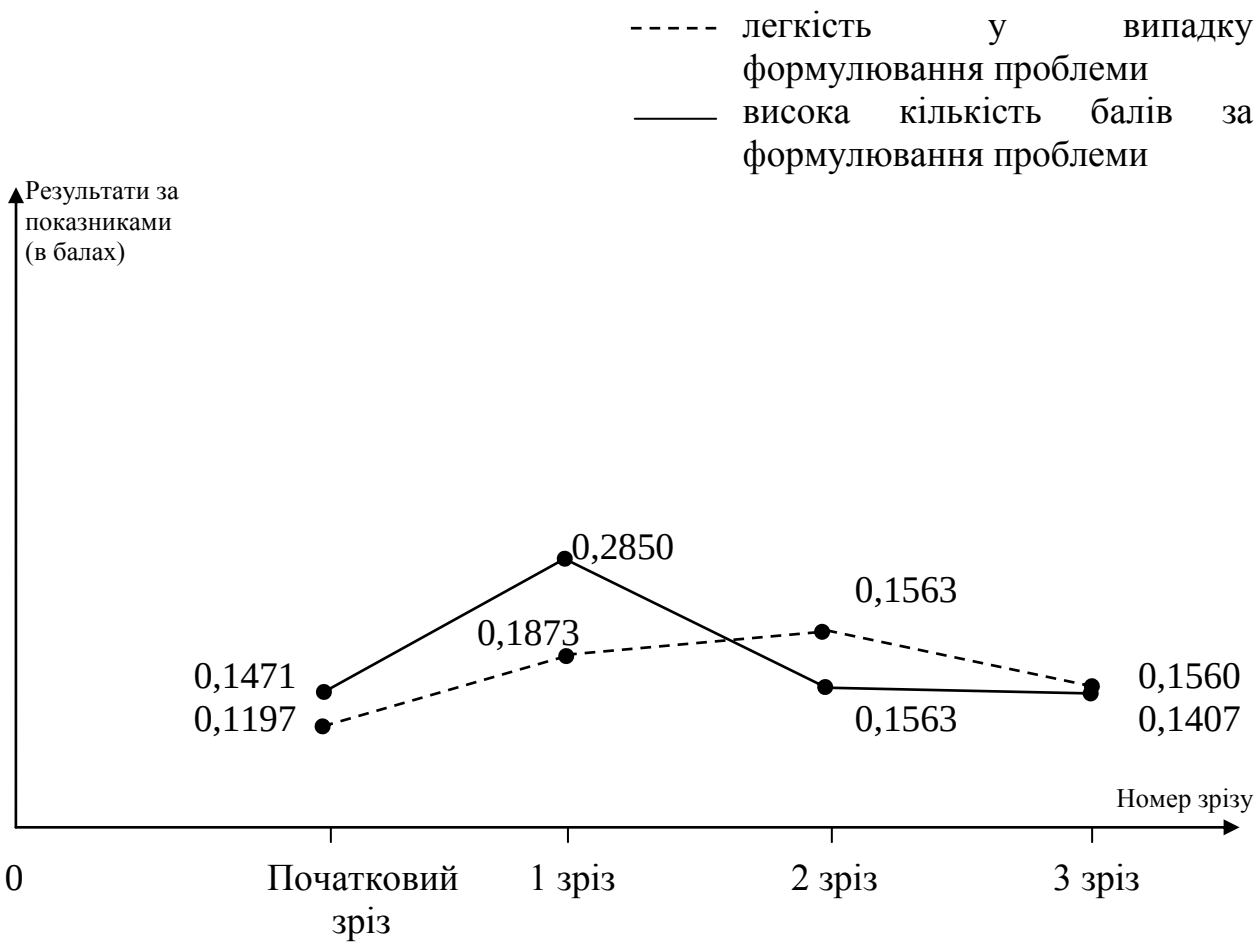


Рис. Б.5.3. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.5

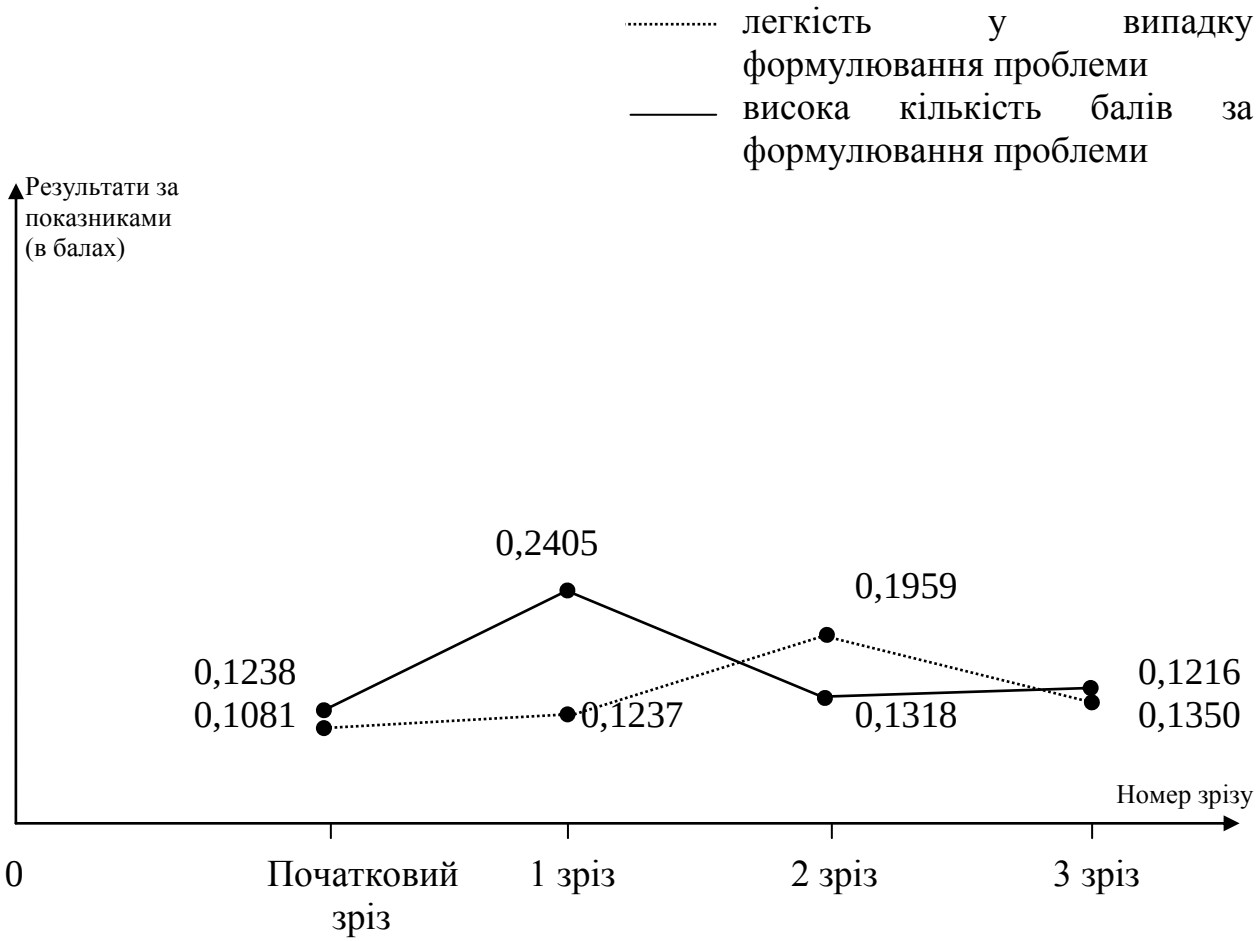


Рис. Б.5.1. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Додаток Б.5

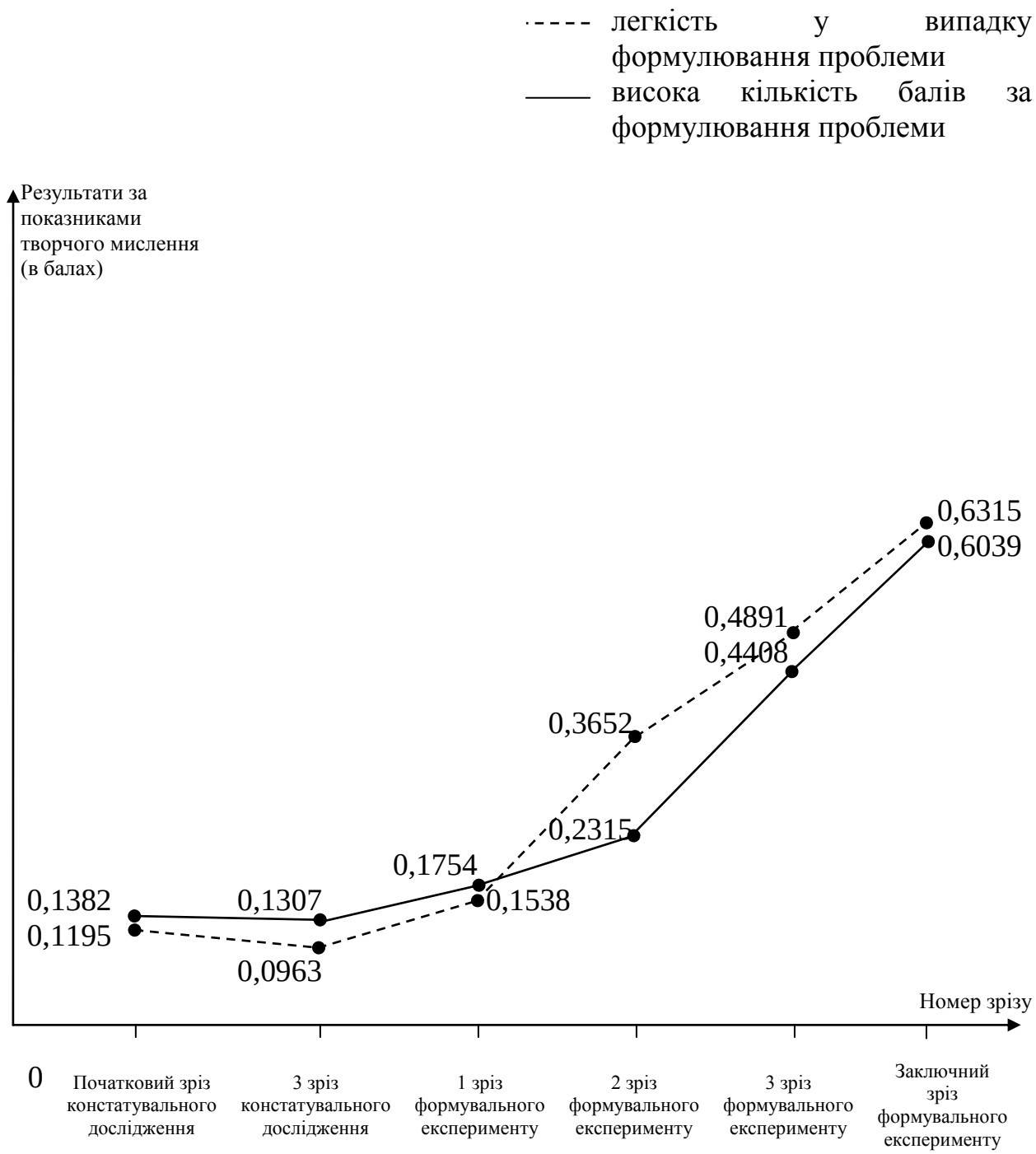


Рис. Б.5.5. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу Е1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.5

----- легкість у випадку формулювання проблеми

——— висока кількість балів за формулювання проблеми

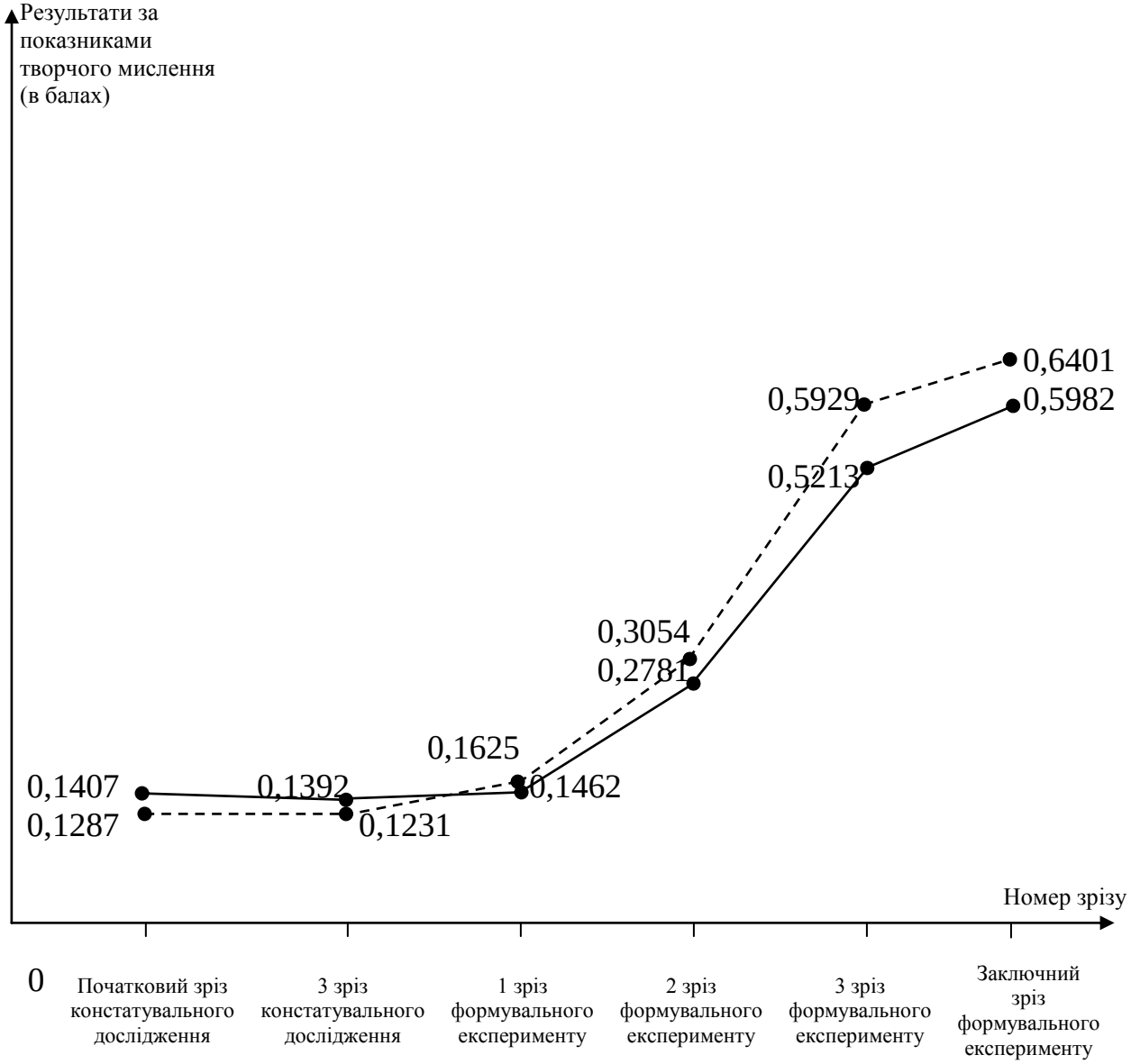


Рис. Б.5.6. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу Е2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.5

----- легкість у випадку формулювання проблеми

——— висока кількість балів за формулювання проблеми

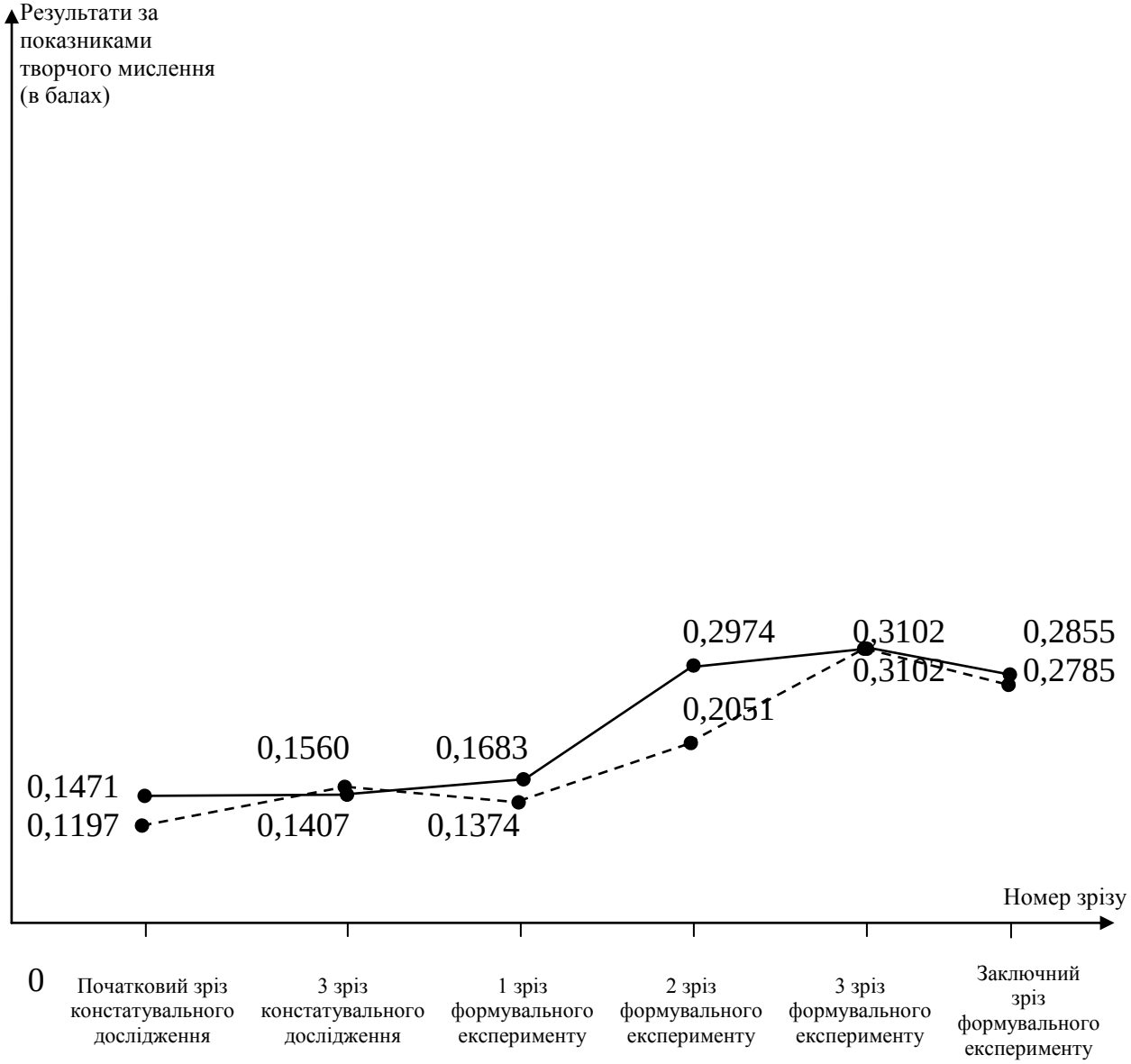


Рис. Б.5.7. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу К1 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.5

----- легкість у випадку формулювання проблеми
——— висока кількість балів за формулювання проблеми

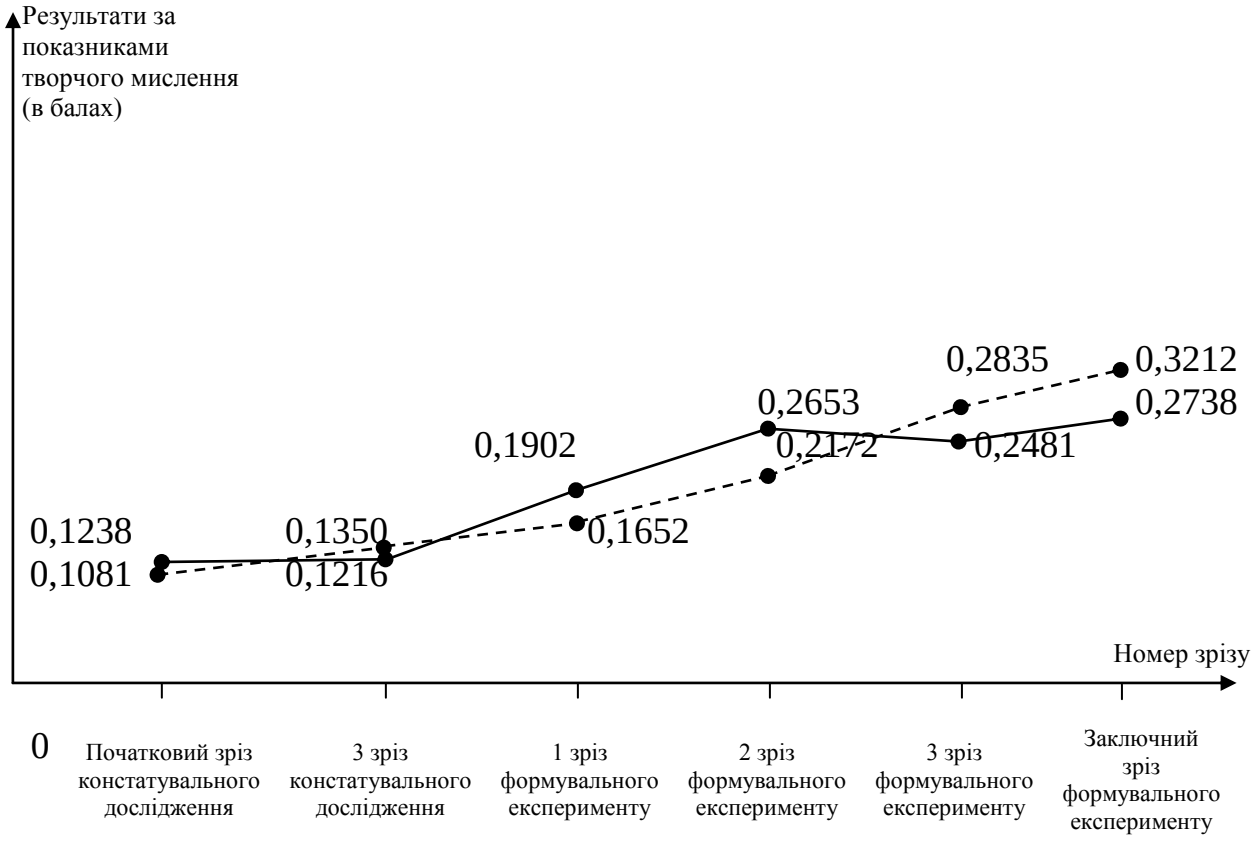
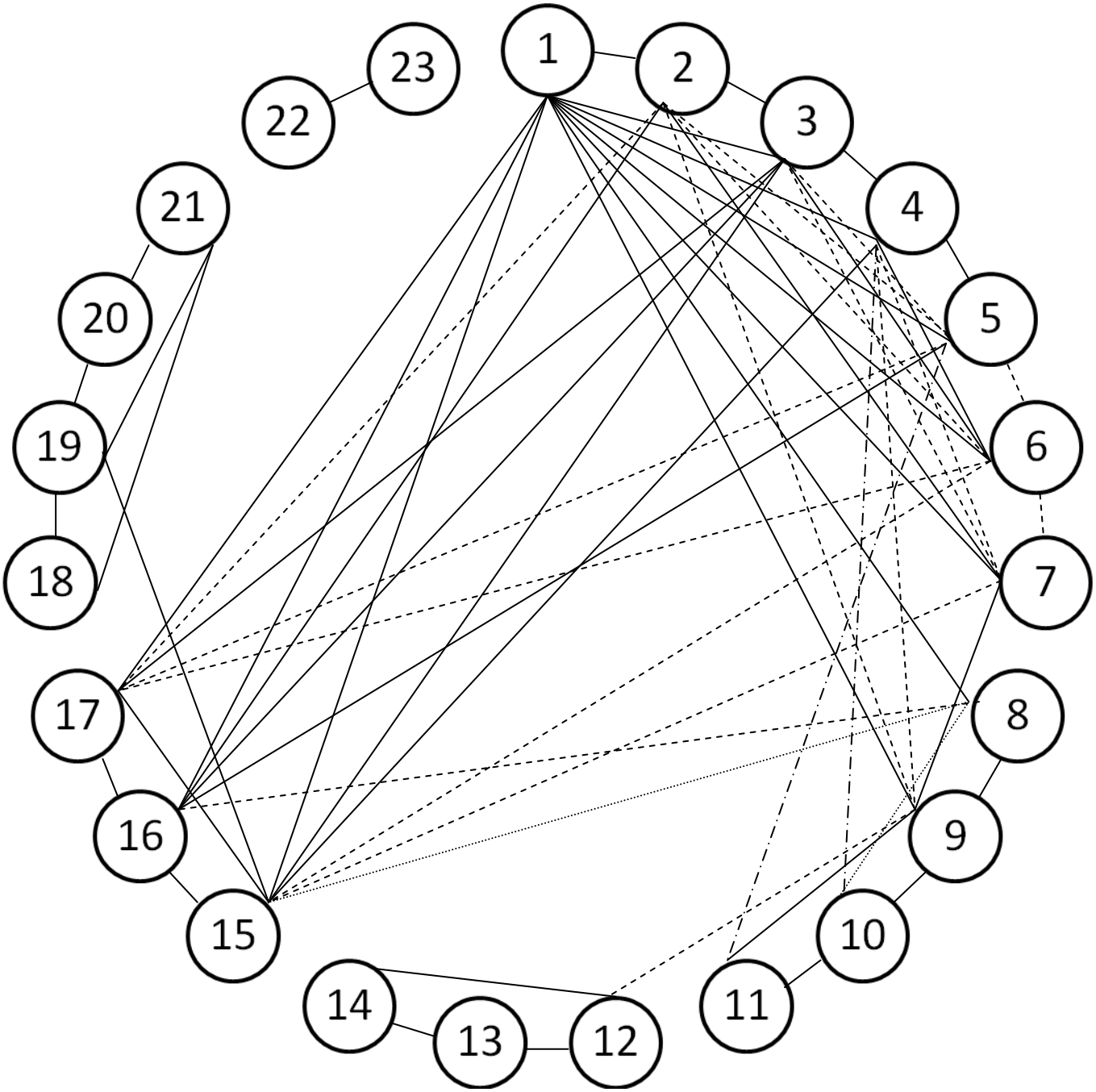


Рис. Б.5.8. Динаміка середніх показників легкості у випадку формулювання проблеми та високої кількості балів за формулювання проблеми підлітків класу К2 (в балах за результатами факторного аналізу)

Додаток Б.6



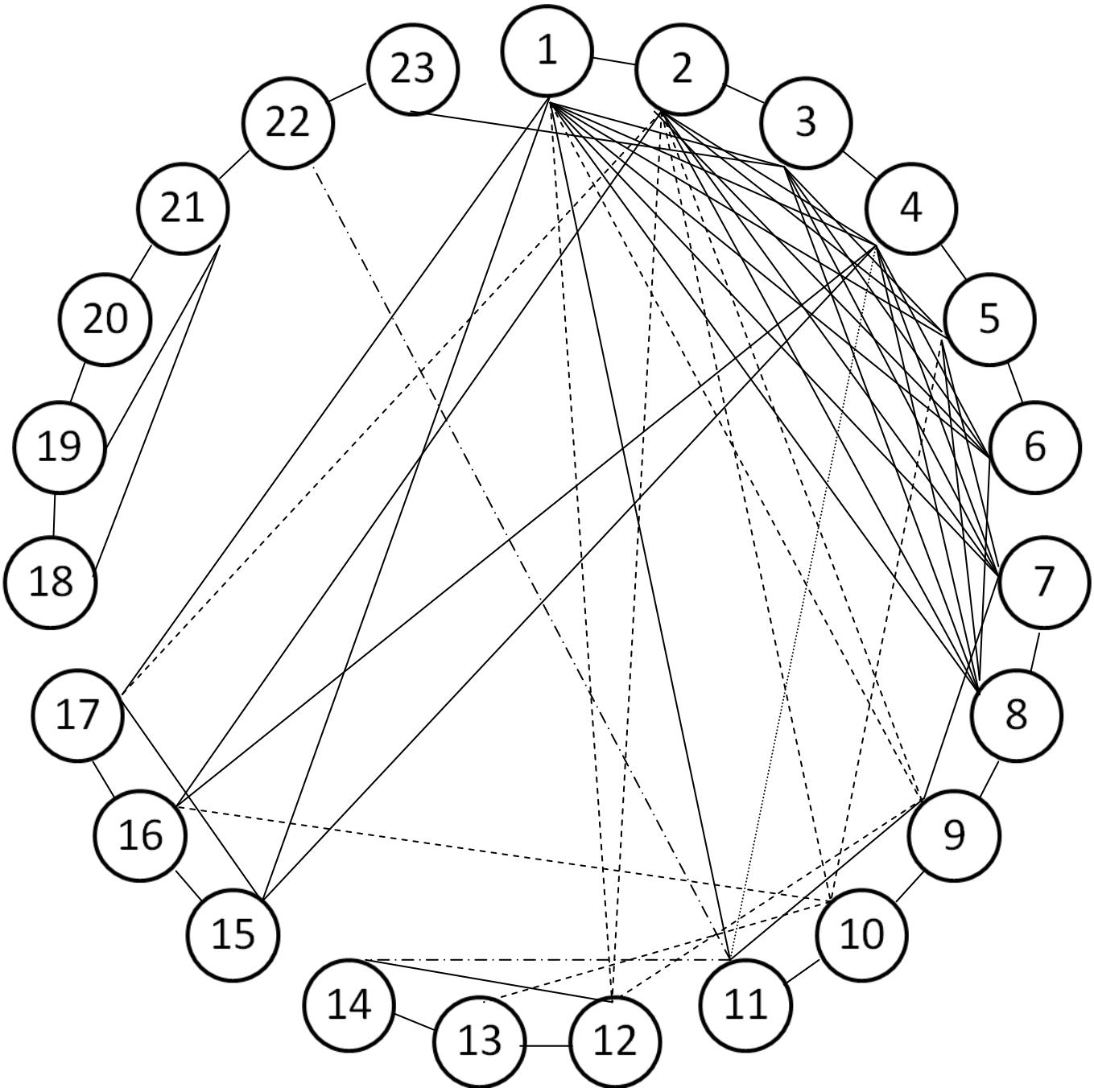
Умовні позначення:

1)вміння правильно логічно відбирати
2)вміння класифікувати
3)вміння встанолювати аналогії
4)вміння узагальнювати
5)вміння швидко розв'язувати задачі
6)вміння встановлювати закономірності
7)вміння комбінувати
8)вміння оперувати предметами в просторі
9)гнучкість в процесі знаходження протилежних понять
10) Г та (Ор) у процесі знаходження протилежних понять
11) оригінальність у процесі знаходження протилежних понять
12) гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків
13) Г та (Ор) у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків
14) оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків
15) гнучкість у випадку продуктивної класифікації
16) Г та (Ор) у випадку продуктивної класифікації
17) оригінальність у випадку продуктивної класифікації
18) легкість під час встановлення категорії об'єктів
19) гнучкість під час встановлення категорії об'єктів
20) Г та (Ор) під час встановлення категорії об'єктів
21) оригінальність під час встановлення категорії об'єктів
22) легкість у випадку формулювання проблеми
23) висока кількість балів за формулювання проблеми

Примітка:
——— – кореляція прямопропорційна, значуща на 1% рівні достовірності;
– – – – кореляція прямопропорційна, значуща на 5% рівні достовірності;
– · — – кореляція зворотньопропорційна, значуща на 1% рівні достовірності;
..... – кореляція зворотньопропорційна, значуща на 5% рівні достовірності.

Рис.Б.6.1. Корелограма логічних та творчих компонентів мислення підлітків експериментальних та контрольних класів (перший зріз формувального експерименту)

Додаток Б.6



Умовні позначення:

1)вміння правильно логічно відбирати
2)вміння класифікувати
3)вміння встанолювати аналогії
4)вміння узагальнювати
5)вміння швидко розв'язувати задачі
6)вміння встановлювати закономірності
7)вміння комбінувати
8)вміння оперувати предметами в просторі
9)гнучкість в процесі знаходження протилежних понять
10) Г та (Ор) у процесі знаходження протилежних понять
11) оригінальність у процесі знаходження протилежних понять
12) гнучкість у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків
13) Г та (Ор) у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків
14) оригінальність у випадку бачення предмету в системі нових зв'язків
15) гнучкість у випадку продуктивної класифікації
16) Г та (Ор) у випадку продуктивної класифікації
17) оригінальність у випадку продуктивної класифікації
18) легкість під час встановлення категорії об'єктів
19) гнучкість під час встановлення категорії об'єктів
20) Г та (Ор) під час встановлення категорії об'єктів
21) оригінальність під час встановлення категорії об'єктів
22) легкість у випадку формулювання проблеми
23) висока кількість балів за формулювання проблеми

Примітка:
——— – кореляція прямопропорційна, значуща на 1% рівні достовірності;
– – – – кореляція прямопропорційна, значуща на 5% рівні достовірності;
- · — – кореляція зворотньопропорційна, значуща на 1% рівні достовірності;
..... – кореляція зворотньопропорційна, значуща на 5% рівні достовірності.

Рис.Б.6.2. Корелограма логічних та творчих компонентів мислення підлітків експериментальних класів (заключний зріз формувального експерименту)

Додаток В

Таблиця В.1

Показники сформованості мисленнєвих операцій учнів експериментальних та контрольних класів (в %, початковий зріз констатувального дослідження)

Мисленнєві операції	Е1			Е2			К1			К2		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Порівняння	45,62	36,25	18,13	40,87	41,38	17,75	36,15	42,94	20,91	38,97	43,02	18,01
Абстрагування	58,74	33,95	7,31	61,82	29,01	9,17	63,08	26,36	40,56	64,82	23,91	11,27
Синтез	53,97	37,88	8,15	55,06	34,02	10,92	58,90	28,73	12,37	54,11	33,80	12,09
Узагальнення	42,44	35,68	21,88	39,74	41,56	18,70	37,26	41,77	20,97	41,33	42,13	16,54
Аналіз	37,82	40,51	21,67	36,90	42,38	20,72	39,71	40,55	19,74	42,34	38,25	19,41
Конкретизація	39,05	38,61	22,34	40,63	39,08	20,29	38,57	35,06	26,37	39,07	41,54	19,39

Умовні позначення:

1- мисленнєва операція сформована на низькому рівні;

2- мисленнєва операція сформована на середньому рівні;

3- мисленнєва операція сформована на високому рівні.

Додаток В

Таблиця В.2

Показники сформованості мисленнєвих операцій учнів експериментальних та контрольних класів (в %, заключний зріз констатувального дослідження)

Мисленнєві операції	Е1			Е2			К1			К2		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Порівняння	8,34	16,97	74,69	7,35	19,51	73,14	30,18	41,56	28,26	35,63	42,82	21,55
Абстрагування	10,17	12,77	77,06	16,53	12,74	70,73	58,35	20,81	20,84	60,71	24,83	14,46
Синтез	13,07	18,54	68,39	14,79	21,06	64,15	53,95	24,85	21,20	51,06	35,18	13,76
Узагальнення	11,21	15,16	73,63	13,74	12,88	73,38	35,84	29,79	34,37	38,09	43,16	18,75
Аналіз	13,24	18,09	68,67	14,05	16,29	69,66	33,72	32,16	34,12	39,01	36,23	24,76
Конкретизація	3,56	10,37	86,07	10,84	9,72	79,44	34,05	30,68	35,27	38,07	40,56	21,37

Умовні позначення:

1- мисленнєва операція сформована на низькому рівні;

2- мисленнєва операція сформована на середньому рівні;

3- мисленнєва операція сформована на високому рівні.

Додаток В.1

Таблиця В.1.1

Взаємозв'язок мисленнєвих операцій підлітків експериментальних та контрольних класів за показником рангової кореляції Спірмена (в балах, початковий зріз констатувального дослідження)

Мисленнєві операції	Конкретизація	Аналіз	Узагальнення	Порівняння	Синтез
Абстрагування	0,582*	0,563*	0,308**	0,104	0,102
Синтез	0,357**	0,328**	0,112	0,103	
Порівняння	0,597*	0,593*	0,304**		
Узагальнення	0,599*	0,564*			
Аналіз	0,581*				

Умовні позначення:

– кореляція не значуща;

* – кореляція значуща на 1% рівні достовірності;

** – кореляція значуща на 5% рівні достовірності.

Додаток В.1

Таблиця В.1.2

Взаємозв'язок мисленнєвих операцій підлітків експериментальних та контрольних класів за показником рангової кореляції Спірмена (в балах, заключний зріз констатувального дослідження)

Мисленнєві операції	Конкретизація	Аналіз	Узагальнення	Порівняння	Синтез
Абстрагування	0,597*	0,593*	0,585*	0,581*	0,348**
Синтез	0,599*	0,594*	0,561*	0,340**	
Порівняння	0,598*	0,595	0,593*		
Узагальнення	0,598*	0,573*			
Аналіз	0,595*				

Умовні позначення:

– кореляція не значуща;

* – кореляція значуща на 1% рівні достовірності;

** – кореляція значуща на 5% рівні достовірності.

Додаток В.1

— – зв’язки значущі на 1% рівні достовірності;
--- – зв’язки значущі на 5% рівні достовірності.

Рис. В.1.1. Корелограма мисленнєвих операцій підлітків експериментальних і контрольних класів (початковий зріз констатувального дослідження)

Додаток В.1

— – зв’язки значущі на 1% рівні достовірності;
--- – зв’язки значущі на 5% рівні достовірності.

Рис. В.1.2. Корелограма мисленнєвих операцій підлітків експериментальних і контрольних класів (заключний зріз формувального експерименту)

Додаток Д

З метою формування ***аналітичних дій*** підлітків використовувалися такі завдання.

З української мови:

1. Завдання за схемою: “Пояснити зміст слів: монолог, діалог, полілог, спираючись на вже відоме значення цих слів: “моно” – один, “діа” – два, “полі” – багато і “лог” – слово, розмова. Можна дати учням зразок визначення: “Монолог – це розмова однієї особи”. Дати визначення інших термінів учні мають за аналогією.”

2. Завдання за схемою: “Пояснити значення фразеологізмів, наприклад, “сісти в калошу”, “залишитися з носом” і др.; прислів’їв, наприклад, “хліб всьому голова” та ін.”

3. Творчий диктант із заміною. Наприклад, диктант, в якому потрібно замінити підкреслені слова близькими за значеннями прислівниками. Під час перевірки пояснюється правопис вставлених прислівників, їх утворення; з’ясовується співвідношення за значенням з тими словами, замість яких вони вживаються.

Їжачок

П’ять місяців шестикласниця Ліля Іванова, як її мати, вирощувала Їжачка. У перші дні бичок фиркав на неї, не один раз пробував буцатися. За це Ліля назвала свого упертого улюбленця Їжачком. Але упирався бичок декілька днів, а потім прив’язався до Лілі. Як тільки лунає голос дівчини, Їжачок в цю хвилину біжить до неї. Три рази на день годувала дівчинка свого улюбленця. Їжу Ліля приносила бичкові завжди в один і той же час. Якщо дівчинка з’являлася невчасно, Їжачок мукав. Коли Їжачок підріс, зміцнів, Ліля віддала його в колгосп. Ручним, ласкавим був вихованець дівчинки, та всі в колгоспі, як і раніше, звали його Їжачком. Доярки розповідали, що Їжачок декілька тижнів нудьгував за Лілею.

Як мати – дбайливо, по-материнському, любовно.

У перші дні – спочатку.

Не один раз – невпинно, часто.

Декілька днів – недовго.

Як тільки – відразу.

В цю хвилину – негайно, зараз же.

Три рази – тричі.

В один і той же час – регулярно, своєчасно.

Несвоєчасно – невчасно.

Як і раніше – як зазвичай.

Декілька тижнів – довго.

4. Завдання за схемою: “Підберіть синоніми до прикметника “сильний”.
   1) Сильний вітер зірвав жовте листя з дерев (поривчастий, різкий).
   2) Заливні луги покрилися сильним туманом (густим, суцільним).
   3) Сильні промені прожектора схрещувалися в далекому темному небі (яскраві, могутні).
   4) Земля була розмита сильним потоком дощу (бурхливим, рясним).
   5) Ми ледве могли гребти проти сильної течії (швидкої, стрімкої).
   6) Про моє сильне бажання вчитися в школі живопису знали батьки і не перешкоджали моєму рішенню поступити тільки в цю школу (пристрасному, великому, непереборному).

5. Завдання за схемою: “Запишіть словосполучення, в яких одне і те ж слово має різні значення. У кожному словосполученні уточніть значення цього слова, підібравши до нього антонім”.
   1) Бліде обличчя. Блідий промінь. Бліді фарби. Бліда розповідь.
   2) Швидка їзда. Швидке рішення. Швидкий в рухах.
   3) Глибока річка. Глибокі знання. Глибокий сон. Глибока непритомність.
   4) Груба робота. Грубе ставлення. Грубе полотно. Грубий підрахунок.
   5) Короткий зміст. Коротка зустріч. Коротка відповідь.

З математики:

1. Задачі за схемою: “Встановіть закономірність в розташуванні чисел в ряду: 6, 12, 18, 24, ... ”

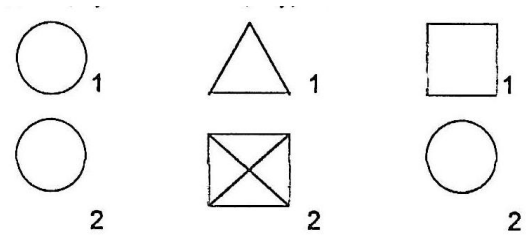
Чи зустрічаються в цьому ряду числа 70, 600, 549?

Складіть формулу з метою знаходження числа з цього ряду так, щоб його значення визначалося його порядковим номером в ряду.

2. Задачі за схемою: “Які дані є необхідними для знаходження площі поверхні конуса?”

У процесі виконання даного завдання учням слід спроектувати об’ємну фігуру на площину, проаналізувати, які дані є необхідними, а які – достатніми для розв’яння задачі.

3. Задачі за схемою: “На малюнку під цифрою 1 зображений вид об’єкту спереду, а під цифрою 2 – зверху. Яка це фігура?”



4. Задачі з неповними даними, за схемою: “На пофарбування вікон витратили 2,7 кг фарби. На пофарбування дверей використано на 4,6 кг менше, ніж на фарбування підлоги. Скільки всього витратили фарби, якщо...

Якої умови в даній задачі не вистачає, щоб її розв’язати? Слід придумати своє значення елементу, якого не вистачає, і розв’язати задачу.”

5. Задачі з невизначеними даними, за схемою: “У селянина є коза і корова. Яким способом можна встановити, яку частину середнього удою молока корови складає середній удій кози за травень?”

6. Задачі із зайвими даними, за схемою: “Шматок мідного дроту завдовжки 1м зігнули так, що вийшов прямокутник, у якого довжина в 3 рази більша ширини:

- Який периметр цього прямокутника?
- Які дані в умові задачі є зайвими?”

7. Задачі на доведення, за схемою: “Доведіть, що у разі множення на правильний дріб число, що множиться, зменшується.”

8. Задачі на пояснення, за схемою: “Поясніть, чому серед кратних даного числа знайдеться найменше, але немає найбільшого числа?”

9. Задачі на складання, за схемою: “З даних цифр складіть, якщо це є можливим, тризначні числа, що діляться: а) на 3; б) на 9.
1)5,8; 2)1,8; 3)3,6.”

З історії:

1. Завдання за схемою: “Подумайте, чому? Обґрунтуйте відповідь.”
Наприклад: 1) Чому найдавніша людина не могла вижити, якби вона була сама?

2) Чому з розвитком землеробства, скотарства та ремесел з’являється обмін?

3) Поміркуйте, чому раб-гладіатор написав ім’я Сенеки на стіні однієї з комірок в гладіаторській школі?

2. Завдання за схемою: “Обґрунтуйте відповідь.”

1) Власники маєтків вважали, що не слід набувати багато рабів однієї і тієї ж національності. Чим це можна пояснити?

2) Чи володіли зрозумілою мовою мисливці кам’яного віку? Як це можна встановити, розглянувши череп стародавньої людини?

3) Сто років тому в деяких районах Землі люди жили так само, як в кам’яному віці. Де це могло бути?

3. Завдання на визначення значення слова, за схемою:

1) Як виникли крилаті вирази “яблуко чвар”, “ахіллесова п’ята”? У яких випадках нині їх можна використовувати?

2) З грецької мови “трагедія” означає “пісня цапів”, а слово “комедія” походить від слова “комос” – веселий хід. Чим пояснюються ці назви?

3) Поясніть слово “демос”.

З географії:

1. Завдання за схемою “Чому?”

1) Для чого потрібні географічні знання?

2) Чому епоха Великих географічних відкриттів почалася саме в XV столітті? Які умови сприяли цим відкриттям? Виділіть серед них найбільш важливе і позначте номером “1”. За допомогою стрілок обозначте інші поняття, рухаючись від причин до наслідків.

3) Чи вважаєте Ви за можливе утворення льодовиків у Вашій місцевості? Як повинен змінитися її рельєф, щоб вони могли утворитися?

4) Чому люди не можуть не змінювати природу?

5) Чому потрібними є попередні дослідження місцевості з метою створення каналів і водосховищ?

2. Питання з умовою, що висвітлює причини та ознаки, за схемою:

1) Які головні причини утворення вітру?

2) За якими ознаками в шарах гірських порід можна встановити повільні коливання руху – підняття та зниження?

3) Уявіть собі, що Ви потрапили в місцевість, де є сплячий вулкан. За якими ознаками Ви можете встановити, що перед Вами – не звичайна гора, а гора вулканічного походження?

3. Питання на визначення послідовності, за схемою: “У якій послідовності європейцями були відкриті материки?”

4. Творче завдання.

Прочитайте уривок з поеми О.С.Пушкіна:

... Когда я в комнате моей
Пишу, читаю без лампады,
Пустынных улиц, и светла
Адмиралтейская игла,
И не пуская тьму ночную

На золотые небеса,

Одна зоря сменит другую

Спешит, дав ночи полчаса.

1) Про який час доби мовиться в цьому уривку? Про ніч? Але чому поет читає без лампади? Якщо це день, то чому згадуються “пустинні вулиці”?

2) Яка пора року описується?

З біології:

1. Питання на виявлення властивостей предметів або явищ, за схемою:

1) Чим характеризуються трав’янисті рослини?

2) Які функції підземних паростків?

3) Запишіть ознаки, які показують, що цибулина – це паросток.

2. Питання на виявлення умов, за схемою: “Які умови є необхідними для проростання насіння?”

3. Завдання на доведення, за схемою: “Як можна довести, що насіння дихає?”

4. Підібрати до теми уроку вірш і намалювати малюнок до нього, при цьому має враховуватися місце, де росте квітка, зовнішні ознаки рослин. Проаналізуйте ті події, які відбуваються у вірші (чи може це насправді відбуватися в природі).

З метою формування ***порівняльних дій*** використовувалися такі завдання:

З літератури:

1. Завдання на порівняльну характеристику героїв, за схемою:

Порівняльна характеристика Остапа і Андрія за твором М.В.Гоголя “Тарас Бульба”.

План:

І. Подібні риси між Остапом і Андрієм: спритність, сила, хоробрість та ін.

ІІ. Різниця між ними:

1) поведінка в бурсі;
2) зустріч з батьком після закінчення бурси;
3) на Січі;
4) у бою;
5) виконуючи свій обов’язок перед Батьківщиною, товаришами;
6) у останні хвилини життя.

З математики:

1. Задачі на порівняння виразів, за схемою: “Запиши ті значення х, кратні числу 6, при чому нерівність 48<x<94 є вірною.”

2. Задачі на зміну виразу, щоб рівність була вірною.

3. Задачі на порівняння двох задач. Наприклад:

1) Прочитай задачі 1 і 2. Що є в них спільного? Чим вони відрізняються?

Задача 1. У мішку 50 кг цукру. Потрібно розфасувати його в пакети, по 2 кг в кожен. Скільки вийде таких пакетів?

Задача 2. У ящику 30 кг цукерок. Потрібно розфасувати їх в пакети, по 3/4 у кожному. Скільки виходить таких пакетів?

2) Дочка пообіцяла: “Я сходжу в супермаркет і помию посуд”. Чи можна цю обіцянку рахувати виконаною, якщо дочка: а) вимила посуд, але не сходила в супермаркет; б) сходила в супермаркет і не помила посуд; в) вимила посуд і сходила в супермаркет; г) не вимила посуд і не була в супермаркеті.

Подумайте, в чому ця задача подібна до задачі на розв’язання рівняння 2<x<6 серед чисел 1; 3; 5; 7.

4. Задачі на порушення стереотипу, за схемою: “Порівняти: х і 2х; а і -а”.

З історії:

1. Питання, пов’язані з порівнянням природних умов країн, за схемою: “У якій країні – в Греції або в Італії – природні умови були більш сприятливими для життя людей? Чим це пояснити?”

2. Питання, пов’язані з порівнянням релігій, за схемою: “У чому схожість релігій єгиптян з віруваннями первісних людей?”

3. Питання за схемою: “Поміркуйте, в чому схожість і відмінність в державному устрої Риму (VI–I ст. до н.е.) і Греції (VI–IV ст. до н.е.)?”

4. Питання за схемою: “Назвіть схожість і відмінність в причинах загибелі стародавніх імперій.”

5. Питання за схемою: “Чим первісні люди відрізнялися від людей нашого часу?”

З географії:

1. Питання за схемою: “Що Ви знали про географію як про науку і чи змінилися Ваші уявлення щодо цього? ”

2. Завдання за схемою: “Дайте визначення і порівняльну характеристику меридіанів і паралелей”.

3. Питання за схемою: “Порівняйте на карті північну і південну півкулі за площею суші в них. Як Ви вважаєте, клімат цих півкуль повинен чимось відрізнятися?”

4. Завдання за схемою: “У якій послідовності утворилися оболонки Землі? Порівняєте черговість утворення оболонок з планом курсу”.

5. Завдання за схемою: “Порівняйте Ваш план з тим, що наведений в підручнику”.

З біології:

1. Завдання за схемою: “Порівняйте органи двох різних квіток рослин (розміри, форму, забарвлення). Що спільного у цих двох рослин? Чим вони відрізняються?”.

2. Завдання за схемою: “Прослухайте декілька уривків різних поетів і письменників про природу та порівняйте картини природи в різних творах”.

З метою формування ***узагальнювальних розумових дій*** використовувались такі завдання:

З літератури:

1. Завдання за схемою: “Скажіть, про що йдеться в даній розповіді: а) однією короткою фразою; б) розгорненим реченням”.
2. Завдання за схемою: “Виділіть головну думку оповідання та дайте йому назву”.
3. Завдання за схемою: “Обґрунтуйте основну думку літературного твору”.
4. Завдання за схемою: “Виділіть головну думку кожного абзацу”.
5. Завдання за схемою: “Придумайте або знайдіть з різних творів епіграфи до теми уроку”.
6. Завдання за схемою: “Намалюйте малюнок-символ, в якому буде втілена основна тема лірики Лермонтова”.

З української мови:

1. Завдання за схемою: “Складіть опорний конспект за однією, потім за другою, а потім за третьою орфограмою. На наступних уроках – дати узагальнювальний опорний конспект з цими 3 орфограмами”.
2. Завдання за схемою “Обґрунтуйте відповідь на питання, чому одне з цих слів зайве?” Гра “Третій зайвий”:
   1) окуляри, молоко, чоботи. Тут зайве слово “молоко”, оскільки воно завжди в однині, а інші слова – в множині;
   2) тісто, ножиці, ворота;
   3) кенгуру, какаду, заєць;
   4) пісня, дочка, брехня.

3. Завдання за схемою: “За певний час запишіть якомога більше антонімічних пар, що означають:

а) просторові поняття (розмір, розміщення предметів, напрямок);

б) тимчасові поняття;

в) різні якості, властивості;

г) відчуття, переживання людини, риси її характеру”.

4. Вибірковий диктант. Виписати іменники за групами: іменники, що вживаються як в однині, так і в множині; тільки в однині; тільки в множині.

Щоб мати хороший шанс забити гол, треба досить близько підійти до воріт суперників. І коли я думаю про мистецтво ведення м'яча, я згадую матч з бразильцями на чемпіонаті світу в Швеції.

(за А.Ільїним)

З математики:

1. Задачі, на основі яких слід зробити висновок. Наприклад:

1) Напишіть чотири тризначні числа, які діляться і на 2, і на 5. Зробіть висновок.

2) Перевірте за допомогою прикладів, чи може сума трьох послідовних натуральних чисел бути простим числом? Зробіть висновок.

2. Задачі за схемою: "Сформулюйте ознаки чисел, які діляться на 2".

3. Задачі за схемою: "На підставі якої спільної ознаки ділення виконуються задачі 1 і 2?"

Задачі 1. Чи ділиться добуток 45664х37х3892х45000 на 37?

Задача 2. Доведіть: а) числа, кратні 6, є парними;

б) непарні числа не діляться на 8.

4. Завдання за схемою: "Який об'єкт визначений в наступному реченні?"

1) Яку назву має точка С, яка розташована між точками А і В і слугує закінченнями двох рівних відрізків АС і ВС?

2) Складання декількох рівних доданків називається ... доданок на їх число.

3) Число, що має лише два дільники, має назву ... .

4) Чи умієте Ви виконувати арифметичні дії: додавання, віднімання, множення і ділення.

Узагальніть свої уявлення щодо цих дій і дайте загальне визначення арифметичної дії.

5. Задачі за схемою: "Четвертий зайвий". У кожному ряду три числа мають загальну властивість, а одне число – не має. Вкажіть, яка ця властивість і яке число є зайвим?

а) 25 49 121 45; в) 14 35 39 42;

б) 1 9 27 64; г) 18 102 33 44.

Складіть свої власні задачі, використовуючи нові загальні властивості чисел.

Доповнення до цього завдання може бути наступним: “Складіть свої завдання, використовуючи 5 чисел таким чином, щоб чотири числа мали загальні властивості, а п’яте – цю властивість не мало. В той же час, в цьому ряду чотири інших числа мали нову загальну властивість, а, отже, інше, – п’яте, – цю властивість не мало”.

З історії:

1. Завдання за схемою: “Доведіть, що Стародавній Рим відноситься до античної цивілізації”.

2. Завдання за схемою: “Узагальніть відомі Вам відомості про виховання рабів”.

3. Завдання за схемою: “Які ознаки родової общини втілює слово “община”?”

З географії:

1. Завдання, на основі яких слід зробити висновок. Наприклад:

1) На основі наведених прикладів зробіть висновок про ознаки відмінностей магматичних та осадових гірських порід.
2) Зробіть загальний висновок – в якій послідовності потрібно вивчати природні компоненти?
3) Яку важливу тему нашого курсу Ви вивчили? Що з неї Ви дізналися? Що ще необхідно вивчити?

2. Виокремлення основних правил, наприклад: “Які основні правила викреслювання умовних знаків у разі оформлення планів?”

3. Узагальнювальний малюнок, наприклад: “Зобразіть на малюнку в зошиті з географії, що, наприклад, вивчає кліматологія та інші науки”.

4. Складання опорної схеми. Наприклад: “Складіть в зошитах опорну схему “Гірські породи”. У цій схемі виділіть загальну характеристику

гірських порід. Нижче вкажіть основні типи порід. Магматичні та осадові породи розділіть на групи”.

З біології:

1. Виділення основних властивостей рослин. Наприклад: “Вкажіть найважливіші подібні та відмінні риси зародків цибулі та пшениці. Чому ці рослини відносяться до однодольних?”
2. Зачитується розповідь про природу з теми уроку, а учні виписують основні поняття, що зустрічаються, роблять висновок про природний об’єкт, що вивчається.
3. За епіграфом слід визначити тему уроку.
4. За групою наукових фактів слід визначити мету наступного етапу уроку.

З метою формування ***цілепокладальних мисленнєвих дій*** було використано такі завдання.

З літератури:

1. Складіть запитання до оповідання, що охоплюють весь його зміст.
2. Прочитайте біографію письменника та сформулюйте якомога більше питань, які Ви задали б письменникові, якби могли б з ним зустрітися.
3. Складіть план переказу оповідання в питальній формі.
4. Прослухайте повідомлення учня за темою уроку та приготуйтесь задати школяру якомога більше питань за темою оповідання.

З української мови:

1. Складіть питання до тексту, пов’язані з типами орфограм, що зустрічаються.
2. Перепишіть текст, заміняючи розповідні речення на питальні.
3. Складіть простий план до тексту, використовуючи питальні речення.
4. Складіть кросворд зі словами на тему, що вивчається. Наприклад, тема: “Власні іменники”. Для цього учні повинні підібрати загальне

правило побудови кросворду; підібрати слова; поставити до цих слів питання.

З математики:

1. Дається задача. Наприклад, під час літніх канікул учні 6 класу ходили в туристичний похід. Для цього їм довелося пройти 58 км, проїхати 247 км поїздом і 105 км автобусом. Слід поставити питання до задачі та на них відповісти.
2. Задачі на складання. Наприклад:
   1) Скласти задачу на знаходження числа за його відсотками. Розв'язати її.
   2) Придумайте скорочуваний дріб. Запишіть його на аркуші і запропонуйте сусідові по парті знайти нескорочуваний дріб, рівний вихідному.
   3) Дано три умови і дві відповіді. Складіть задачі.
3. Переформулюйте задачу, щоб швидко її розв'язати.
4. Прочитайте або прослухайте повідомлення про відкриття того чи іншого закону або математичного висновку і сформулюйте якомога більше питань про те, що передувало відкриттю, які були його наслідки.
5. Скласти питання до теоретичного матеріалу теми.

З історії:

1. Поясніть цілі тієї або іншої дії. Наприклад: "Подумайте, з якими цілями археологи розкопують стародавні могили?"
2. Складіть питання за темою, що вивчається.
3. Завдання за схемою: "Які б Ви питання поставили фараонам, відправляючи людей у військовий похід; рядовим воїнам – перед битвою?"
4. Складіть кросворд за темою уроку.

З географії:

1. Складіть питання до тексту параграфа.

2. В питальній формі складіть план вивчення, наприклад, географічних карт, або план порівняльної характеристики, наприклад, клімату північної та південної півкуль.
3. Прослухайте повідомлення учня за схемою уроку та задайте йому якомога більше питань за темою повідомлення.
4. Придумайте завдання до даного малюнка.

З біології:

1. Перекажіть текст параграфа в питальній формі.
2. Сформулюйте питання до рослини щодо її побудови та функцій.
3. За допомогою групової роботи складіть три питання за ступенем складності: найменшої, середньої складності, найбільшої.
4. Кожна група учнів має скласти п’ять фраз, що починаються зі слів: “Якщо, то…”.
5. Складіть кросворд за вивченим розділом.

Формування ***дій планування*** здійснювалося за допомогою таких завдань.

З літератури:

1. Складіть короткий план переказу тексту.
2. Розділіть текст на логічні частини і на основі цього поділу створіть короткий план переказу.
3. Складіть план домашнього твору.
4. Опишіть у вигляді розгорнутого плану послідовність Ваших дій з метою підготовки переказу тексту.

З української мови:

1. Складіть план переказу даного тексту.

Орел і кішка

За селом весело гралася кішка зі своїми котенятами. Весняне сонечко гріло, і маленька сім’я була щасливою.

Раптом звідки не візьмися – величезний степовий орел. Як блискавка спустився він з вершини і схопив одне кошеня. Але не встиг ще піднятися, як

мати вчепилася вже в нього. Хижак кинув кошеня і схопився зі старою кішкою. Закипіла битва на смерть.

Могутні крила, міцний дзьоб, сильні лапи з довгими кривими кігтями давали орлу велику перевагу: він рвав шкіру кішки і викльовував їй одне око. Але кішка не втратила мужності, міцно вчепилася в орла кігтями і перекусила йому праве крило.

Тепер уже перемога почала вимальовуватися на стороні кішки, але орел все ще був дуже сильний, а кішка вже втомилася. Проте вона зібрала свої останні сили, зробила спритний стрибок і повалила орла на землю. В ту ж хвилину відпустила вона йому голову і, забувши свої власні рани, прийнялася облизувати поранене кошеня (К.Ушинський).

Приблизний план:

1. Щасливе сімейство.
2. Несподіваний напад.
3. Битва на смерть.
4. Сила материнської любові.

Написати за цим планом свою розповідь.

2. Диктант за аналогією. Описати інше приміщення за наведеним прикладом.

В будиночку була одна кімната. У ній перед віконцем від стіни до стіни тягнувся довгий стіл. На цьому незвичайному столі лежали малюнки, ескізи, олівці, фарби, флакончики з різнокольоровою тушшю. Дві стіни від стелі до підлоги були завішені малюнками. За всією довжиною третьої стіни стояли клітки з австралійськими папугами, сибірськими щиглями і чечітками.

3. Поділяючи текст на абзаци, учні мають підкреслити відомі орфограми, наприклад, в коренях слів.

З математики:

1. Обчисліть, пояснюючи кожен крок обчислення.
2. Завдання за схемою: “Розповісти, як виконується множення двох і більше звичайних дробів”.

3. Складіть алгоритм розв’язання задачі та сформулюйте за цим алгоритмом нову задачу.

З історії:

1. Завдання за схемою: “Використовуючи текст і малюнки, складіть схему занять стародавніх римлян”.
2. Складіть план переказу тексту параграфа.
3. Завдання за схемою: “Складіть план розповіді повстанця про: а) втечу гладіаторів Котуї; б) перемогу спартаків біля підніжжя Везувію; в) прорив рабами зміцнень Красса. ”
4. Завдання за схемою: “Уявіть собі, що Ви провели день в Стародавньому Римі. Що Ви там побачили? Складіть план опису своїх вражень”.

З географії:

1. Складіть план вивчення, наприклад, клімату.
2. Складіть в зошитах коротку письмову відповідь за даною темою.
3. Намалюйте план місцевості.
4. Завдання за схемою: “Уявіть, що Ви – проектувальник. Вам необхідно вибрати місце для споруди гідроелектростанції. Складіть план Ваших дій”.

З біології:

1. Завдання за схемою: “Опишіть за пунктами процес поділу клітини”.
2. Складіть план вивчення даного класу рослин.
3. Зробіть послідовний ряд малюнків, наприклад, розвитку паростка з бруньки.
4. Складіть план лабораторної роботи по вивченню, наприклад, кореневих волокон.
5. Складіть план ведення щоденника за сезонними змінами природи.

Формування ***дій контролю і оцінки*** здійснювалося за допомогою таких завдань.

З літератури:

1. Дайте Вашу оцінку діям того або іншого героя літературного твору.
2. Перевірте і оцініть план переказу, складений іншими учнями.
3. Прочитайте текст і висловіть Вашу думку щодо проблеми, обговорюваної в творі; дайте критичну оцінку поглядам автора.

З української мови:

1. Текст з помилками. Наприклад: “Знайдіть помилку у виборі засобів зв’язку між реченнями. У яких з них для усунення помилок можна користуватися синонімами або близькими за змістом словами? Перепишіть в виправленому вигляді”.

1) На розі вулиць... будівельники буду...ть багатоповерхові будівлі. У цій будівлі планується відкрити будинок побутових послуг. 2) У майстерні будинку побутових послуг р...монтують чоловічий і жіночий одяг. Р...монтують його кваліфіковані м...йстри. 3) На фабриці роблять шафи, столи, дивани. Шафи, столи, дивани на ній випускають високої якості.

Матеріал для довідок: Будівля – вона, дім; ремонтувати – лагодити; шафи, столи, дивани – меблі.

2. Оцініть правильність виконання своєї роботи.
3. Перевірте та оцініть виконання вправи сусідом по парті.
4. Робота над помилками після диктанту, переказу та написання твору.

З математики:

1. Вчитель понизив оцінку учневі у процесі виконання завдання. Чому? Як слід розв’язати цю задачу? Що робитимеш спочатку?
2. Знайдіть неточності, помилки у переказі даної теми.
3. Обговорення способів розв’язання задачі.

З історії:

1. Питання, що оцінюють дії людини, наприклад: “Які дії царів вважалися за безперечні у Вавилонії?”

2. Питання з метою оцінки подій, наприклад: “Які були результати походів для фараонів, військових начальників, колісничих і рядових воїнів?”
3. Питання з метою оцінки якостей особистості, наприклад: “Синахеріб пише про себе: “Той, хто любить справедливість, творить добро”. Подумайте, що вважав за справедливе цар Ассирії”.
4. Питання з метою оцінки державного ладу, наприклад: “Яка держава здається Вам більш справедливою?”
5. Текст з помилками. Наприклад, “Мисливець”.

Син Кенгуру втомився, він був голодний і злий, як вовк. Полювання не вдалося: дощ погасив факели, і мамонти сховалися в густому лісі – далеко від болота, де для них зробили пастки. Скільки кістяних лопат поламали синантропи, і все даремно: сьогодні плем’я ляже спати без обіду. Як добре було раніше, коли м’ясо їли сирим і жінки не навчилися викликати дух Вогню з каменів... Тоді мисливець був Господарем життя, а зараз доводилося віддавати всю здобич кухарям. Звичайно, можна покинути плем’я, але вигнанцеві не вижити одному: у воді тебе з’їсть крокодил, на землі не сховаєшся від вовків, а на деревах господарюють мавпи...

Господи, чому ти не відкрив чоловікам таємницю вогню? Якої жертви тобі не вистачає? Що тільки ми не кидали у вогнище: шерсть мамонта, зуби бегемота, пір’я страуса... Все згорає без сліду, тільки глину Вогонь обертає в камінь – але глиною володіють жінки.

Якийсь крик перервав ці роздуми. Син Кенгуру здригнувся: на поляну вийшов Син Черепахи, брудний і веселий. Він голосно співав, ніби після вдалого полювання. У чому справа? Відповідь уразила мисливця: дух Вогню прийняв жертву його брата! Той поклав у вогнище, засвічений від блискавки, звичайний рудий болотяний камінь. Але коли вогнище згасло, в ньому лежав зовсім інший камінь, блискучий, як Луна! Син черепахи ударив по ньому списом; тут полетіли іскри, від них запалала трава. Це – милість Божа! Тепер чоловіки розводитимуть вогнища своїм способом – і зрівняються в правах з

жінками. Додатково новий камінь виявився твердішим за кремінь; напевно, така стріла проб'є шкіру мамонта! А лопата з нового каменя ніколи не зламається; нею можна викопати поле під кукурудзу... Слава Отцеві Вогню! Накінець він дарував свою милість чоловікам – мисливцям!

Так людство повернулося від матріархату до патріархату.

Коментарі:

1) Кенгуру живуть в Австралії, Черепахи живуть в тропіках і Субтропіках, а мамонти жили на півночі Євразії й Америки; мисливця на мамонтів не могли звати Сином Кенгуру або Черепахи.
2) Мамонти жили в північному степу, уздовж краю льодовика – там не було лісів, лише трохи чагарника.
3) Мисливці на мамонтів не могли викопати для них пастку: не було відповідного інструменту. Вони використовували природні "пастки" – болота, обриви.
4) Синантропи жили більш ніж за 100 тис. років до початку полювання на мамонтів. Мисливці на мамонтів – це неандертальці і кроманьйонці.
5) Лопати увійшли до побуту тільки з поширенням заліза – на початку 1-го тис. до н.е. Раніше люди використовували гостру палицю (на м'якій землі) або мотику (на твердій землі).
6) Вогонь використовували ще людиномавпи більше 1 млн. років назад. Добувати вогонь ударами каменів навчилися неандертальці близько 50 тис. років назад. Видобуток вогню було привілеєм чоловіків; жінки мали право лише "підкормлювати" вогонь.
7) Покинути плем'я – нісенітниця для первісної людини, яка не могла уявити своє життя далеко від племені, його духів-хранителів.
8) Бегемоти і страуси, крокодили і мавпи – тропічні тварини, вони не могли жити в одних краях з мамонтами.
9) Гончарне ремесло в кам'яному віці було привілеєм чоловіків.

10) Болотяний залізняк не може перетворитися на метал у вогні, для цього потрібна більш висока температура.

11) Першим металом, виплавленим з руди у вогнищі, була мідь, а не залізо.

12) “Господи”, “милість Божа” – ці вирази пов’язані з уявленнями про єдиного Бога Творця. Такі ідеї виникли пізно – в 3 тис. до н.е., а в кам’яному віці було набагато менше значущих божеств – мамонт, сонце, вогонь.

13) Перші виплавлені метали були легші за кремінь; їх перевагою перед каменем було те, що вони – менш крихкі.

14) Лук і стріли були винайдені після того, як вимерли мамонти і довелося полювати на більш рухливу тварину.

15) Кукурудза – рослина Центральної Америки; мисливці на мамонтів її не знали.

16) Землеробство було винайдене після вимирання мамонтів.

17) У племенах стародавніх мисливців переважав патріархат. Матріархат був поширений серед ранніх збирачів і серед ранніх землеробів, що ще не знали оранки.

З географії:

1. Завдання за схемою: “Яке значення мали відкриття Х.Колумба, Ф.Магелана, а також відкриття XVIII – XIX ст.?”

2. Оцінка своїх можливостей. 1) Чи добре я попрацював, в повну силу, або, може, мені щось перешкоджало? 2) Чи можу я вчитися з географії краще? 3) Пригадайте, як Ви діяли, як планували вивчення планів і карт, які прийоми використовували, чи допомагали вони засвоїти Вам навчальний матеріал.

3. Придумайте завдання для товариша, наприклад, на орієнтування. Перевірте, чи правильно він його виконав.

З біології:

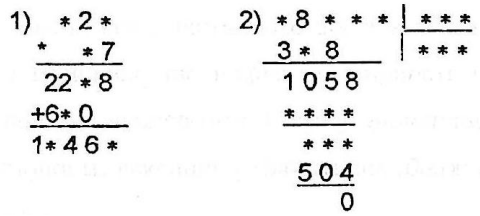
1. Питання за схемою: “Оцініть значення копання, оранки і розпушування ґрунту для культурних рослин”.
2. Дається типовий приклад неправильної відповіді учнів на вступних іспитах до ВУЗів. Знайдіть помилку, попрацювавши з текстом підручника. Складіть схему правильної відповіді.
3. Дайте оцінку своїм діям з питань догляду за рослинами.
4. Оцініть правильність виконання лабораторної роботи свого товариша.

Формулювання гіпотез здійснювалося за допомогою таких завдань.

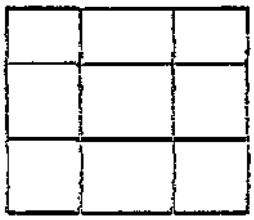
З математики:

1. Задача за схемою: “Замініть зірочки такими цифрами, щоб розв’язання було правильним”.

1)



2. Задача за схемою: “Розставте числа 1, -2, 3, -4, 5, -6, 7, -8, 9 в клітинках квадрата так, щоб їх добуток по всіх горизонталях, вертикалях і діагоналях був додатнім”.



З історії:

1. Складіть розповідь. Наприклад, від імені вельможі, якого запросили в палац фараона.
2. Припустіть. Наприклад, яке покарання чекало вавілонського злодія.
3. Опишіть свої відчуття з приводу ситуації, яка може лише припускатися. Наприклад: “Якби Ви опинилися в Стародавньому

Римі у час тріумфу, то, ймовірно, це видовище викликало б у Вас суперечливі відчуття. Спробуйте описати ці відчуття”.

З географії:

1. Ваші дії, якщо... Наприклад: “Як Ви вчините, якщо у разі вимірювання відстані за планом у Вас не буде циркуля, лінійки?”
2. Припущення. Наприклад: “Як землетрус може змінити рельєф?”
3. Складіть розповідь. Користуючись картою і завданнями за темою, складіть усну розповідь: “Історія піщинки, знайденої в гирлі річки Терек”.
4. Пошук фактів, закономірностей. Наприклад: “Як Ви думаєте, з яких фактів можна зробити висновок, що навколо нас дійсно знаходиться повітря, а не безповітряний простір?”

Додаток Е

Формувальна програма інтелектуальних тренінгів

1. “ГРА З СІРНИКАМИ”.

Складіть з 4 квадратів 3 квадрати, змінивши положення 4 сірників.

З 9 квадратів приберіть 4 сірники так, щоб вийшло 5 зв’язаних між собою квадратів.

З 9 квадратів приберіть 8 сірників так, щоб вийшло чотири зв’язаних між собою квадрати.

З 9 квадратів приберіть 8 сірників так, щоб вийшло 4 ізольованих квадрати.

Складіть з 18 сірників 5 квадратів.

Перекладіть у фігурі з 18 сірників 6 сірників так, щоб вийшло 9 трикутників. У фігурі, яку отримали, знову перекладіть 6 сірників так, щоб вийшло 6 трикутників.

З 12 сірників складіть фігуру, що містить 2 трикутники і 3 ромби.

З 6 сірників складіть фігуру, щоб кожен сірник торкався 3 інших.

Складіть квадрат з 9 сірників.

2. “АРИФМЕТИЧНА ГОЛОВОЛОМКА”.

Необхідно, використовуючи всі числа від 1 до 9 (і зберігаючи їх черговість) та будь-які комбінації знаків “+” і “-” отримати 100. Чи можна знайти рішення, використавши лише чотири знаки? Завдання можна видозмінити: використовувати числа від 9 до 1 (також із збереженням черговості).

3. “АЛФАВІТНИЙ ПОРЯДОК”.

Потрібно написати якомога більше слів, букви в яких йдуть в послідовності, що співпадає з послідовністю букв в алфавіті, наприклад, міст, промінь, день.

4. “МЕТОД ГРОНИ”.

Напишіть в середині листа слово “свобода”. Фіксуйте всі думки, що приходять Вам у голову, 1–2 словами біля “свободи”. Обведіть всі слова колами, з’єднайте їх рисками із словом “свобода”. Оцініть результат: для Вас “свобода” – це... .

5. “ВИКЛЮЧЕННЯ ЗАЙВОГО СЛОВА”.

Кожна пара по черзі називає три слова, з яких два деякою мірою подібні між собою, а третє підлягає виключенню. Група знаходить непотрібне слово, у разі необхідності процес пояснюється. Слова говорить наступна пара і так далі.

6. “ПОШУК СПОЛУЧНИХ ЛАНОК”.

Визначаються два предмети, мало схожі між собою, наприклад, “лопата”, “автомобіль”. Треба назвати предмети, що є перехідним містком

між ними. Відповідає по черзі кожна пара. Можна використовувати декілька слів-ланок.

7. “ПОШУК АНАЛОГІВ”.

Називається предмет або явище, наприклад, “вертоліт”. Необхідно виписати якомога більше його аналогів – предметів або інших явищ, схожих з ним за різними істотними ознаками. Вправа виконується самостійно, після її виконання відбувається групове обговорення.

8. “ПОШУК ПРОТИЛЕЖНОСТЕЙ”.

Вправа виконується, як і попередня, з тим же словом або з іншим. Виписуються вже не аналоги, а протилежності (антиподи).

9. “СПОСОБИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРЕДМЕТУ”.

Називається будь-який добре знайомий предмет. Кожній парі необхідно придумати якомога більше способів застосування цього предмету. Потім варіанти узгоджуються.

10. “ФОРМУЛЮВАННЯ ВИЗНАЧЕНЬ”.

Називається знайомий всім предмет або явище. Один з членів групи дає визначення, прагнучи зробити його якомога точнішим. Інші члени групи у разі необхідності допомагають йому: потрібно, щоб визначення включало суттєві ознаки і не стосувалося несуттєвих.

11. “ПЕРЕРАХУНОК ЗАГОЛОВКІВ ДО РОЗПОВІДІ”.

Потрібно підібрати якомога більше заголовків до невеликої розповіді, які б відображали її зміст: чітких, лаконічних, логічних, формальних, яскравих, емоційних.

12. “СКОРОЧЕННЯ РОЗПОВІДІ”.

Потрібно переказати зміст невеликої розповіді максимально стисло, використовуючи речення, в яких немає зайвих слів.

13. “ПОБУДОВА ПОВІДОМЛЕННЯ ЗА АЛГОРИТМОМ”.

Учасники домовляються, що розповідати про будь-які події вони будуть за певним алгоритмом, приблизно наступним: сам факт, його причини, супутні події, аналогії та порівняння, наслідки. Подібний алгоритм

складав для себе і Цицерон: хто – що – чим – чому – як – коли. Непотрібні пункти можна опускати, потрібні – додавати.

14. “ПОБУДОВА СИСТЕМИ ПРИЧИН”.

Задається деяка подія, реальна або фантастична. Називаються всі можливі причини цього: дії, причини, що походять від суб’єкта, об’єкта, самої ситуації, дії навмисні чи ненавмисні, постійні або тимчасові, найближчі чи віддалені.

15. “ВИСЛОВЛЮВАННЯ ДУМКИ ІНШИМИ СЛОВАМИ”.

Вибирається нескладна фраза, в парах учасники почергово висвітлюють цю думку своїми словами. При цьому можна завдання ускладнити: жодне слово початкового речення не повинне уживатися в незміненому вигляді.

16. “ПОШУК ПРЕДМЕТІВ ЗА ЗАДАНИМИ ПАРАМЕТРАМИ”.

Вибираються 2 – 3 предмети. Потім для кожної пари пропонується назвати якомога більше предметів, хоч в чомусь подібних на запропоновані.

17. “СХОЖІСТЬ І ВІДМІННІСТЬ”.

Пропонується порівняти два предмети, потім – два поняття, виявивши їх схожість та відмінність.

18. “РОБОТА В МІКРОГРУПАХ”.

У парах домовляються про сюжет, який обговорюватимуть. Спочатку один член пари ставить всі питання, що цікавлять його, потім – другий. Після цього разом описують сюжет, відзначаючи та аналізуючи випадки непогоджень та непорозумінь.

19. “СКЛАДАННЯ РЕЧЕНЬ”.

Для всіх пар задаються три слова. Потрібно скласти якомога більше речень, що включають ці три слова. При цьому можна виходити за межі ситуації, упроваджувати нові об’єкти, використовувати нестандартні зв’язки.

20. “СКРІПКИ”.

Пропонується придумати 20 способів застосування скріпки.

21. “ГІГАНТСЬКЕ ТІЛО”.

У думках уявіть гігантське людське тіло. Уявіть собі, що Ви літаєте навколо нього – з різних сторін і з різних відстаней. Залетіть в ніздрі, в рот, розгляньте компоненти окремих клітин.

22. “АНТИЧАС”.

У парах один учень розповідає іншому про будь-яку подію, але описує так, ніби все відбувається начебто у зворотний бік прокручувалася кінострічка.

23. “ПЕРЕВТІЛЕННЯ”.

Один з членів групи отримує вказівку від ведучого або від одного члена групи перевтілитися в певну річ. Він повинен уявити себе цією річчю, зануритися в її світ, відчути її характер, і розповісти від імені цієї речі про те, що його оточує, як вона живе, що вона відчуває, про її турботи, пристрасті, про її минуле і майбутнє.

24. “ЧУДО ТЕХНІКИ”.

Члени групи уявляють, що вони знаходяться на виставці останніх новинок техніки. Тут демонструються чудові предмети побуту – відчутні, але майже невидимі. Ведучий “риється” в кишенях і “знаходить” в них коробку подібних сірників. Потім він робить декілька демонстративних рухів, перекладаючи невидиму коробку з однієї руки в іншу, відкриваючи і закриваючи її. Ведучий запалює неіснуючий сірник і передає його одному з членів групи. Потім просить будь-кого, щоб він запалив цей ультрамодний сірник сам. Поступово до гри залучаються всі учасники групи: хтось пришиває невидимий ґудзик, хтось точить неіснуючий олівець... Останні вгадують, хто що робить.

25. “ЩО БУЛО Б, ЯКЩО Б ... ”.

Пара розповідає фантастичну ситуацію, а група знаходить найбільш можливі розв’язання.

26. “НЕ МОЖЕ БУТИ ... ”.

Пара розповідає будь-що неймовірне: річ, явище природи, незвичайна тварина, випадок...

27. “ЧАРІВНИЙ ОЛІВЕЦЬ”.

Кожен з членів групи, що сидять в колі, закриває очі і уявляє собі олівець, яким можна управляти за допомогою команд “вгору”, “вниз”, “вліво”, “вправо”. Переміщаючись, олівець залишає за собою межі, з сукупності яких формується зображення, Члени групи домовляються, який малюнок групи вони в думках малюватимуть. Після цього всі “малюють” із закритими очима, по черзі подаючи потрібні команди. Якщо в ході малювання один з учасників втратив зображення або йому здалося, що хтось помилився, він зупиняє гру командою “Стоп! ” При цьому уявні зображення в думках стираються. Хто зупинив гру, починає її спочатку – робить перший хід. За бажанням можна намалювати ряд фігур, що поступово ускладнюються.

28. “ГРУПОВА КАРТИНА”.

Один з членів групи тримає в руках білий лист, на якому бачить в думках картину (а також сюжет, що не динамічно розвивається). Він описує її словами, потім передає лист наступному учасникові, і той доповнює опис, і так далі. Учасник, який вважає, що картина вже переобтяжена деталями, оголошує завершення цієї вправи.

29. “ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ ІМЕН, ЧИСЕЛ”.

1) Виявлення залежностей. Наприклад, в номері телефону 661166 або в імені “Світлана” (у світлоокої, світловолосої жінки) і так далі.
2) Виділення знайомого. Наприклад, в числі 859314 – три роки: 85, 93 і 14. Можна пов’язати їх з певними важливими подіями.
3) Заміна образами. Можна замінити образами (визначеними або довільними) імена і числа. Наприклад, “Світлана” – чиста, світла, ніжна легка хмарка. “52” – білий лебідь, “2” – на червоному фоні. Або замінити цифри літерами – “1” – “о”, “2” – “д” і так далі, або нотами, при цьому слід запам’ятати ім’я або ряд цифр.

30. “ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ ЗА ПЕРШИМИ ЛІТЕРАМИ”.

Утворення смислових фраз з початкових літер інформації, що запам’ятовується.

31. “РИТМІЗАЦІЯ”.

Перетворення інформації у форму віршів, пісень, що зв’язані певним ритмом або римою.

32. “СПІВЗВУЧНІ СЛОВА”.

Довгі за структурою терміни запам’ятовуються легше, якщо підібрати до них схожі за звучанням українські слова, можна – з гумористичним відтінком. Вже багато поколінь студенти-медики запам’ятовують медичні терміни – супінація і пронація – жартівливою фразою: “Суп налий, суп відлий”, супроводжуючи ці слова відповідними рухами, які дозволяють легше їх запам’ятати.

33. “МЕТОД ЗВ’ЯЗОК”.

Знаходяться яскраві, незвичайні образи, картинки, які за методом зв’язку з’єднуються з інформацією, яку слід запам’ятати. Наприклад, потрібно запам’ятати набір слів: олівець, люстра, окуляри, стілець, зірка, жук. Ці предмети можна уявити персонажами яскравого, фантастичного мультфільму: “Олівець в окулярах підходить до повної дами – люстри, де пустотливо висить стілець, на оббивці якого виблискують зірки”. Щоб підвищити ефективність запам’ятовування за цим методом, краще злегка спотворювати пропорції (величезний жук), уявляти предмети в процесі активної діяльності (олівець підходить), збільшувати кількість предметів (сотні зірок), змінювати місцями функції предметів (стілець – на лампі-люстрі).

34 “ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ ВІРШІВ”.

Аналізується схема, за якою розвивається сюжет. Надалі схема трансформується у візуальні, аудиальні та кіностетичні образи.

35. “МЕТОД РОЗТАШУВАННЯ”.

Ця вправа дозволяє запам’ятати слова в необхідній послідовності. Для цього виокремлюємо послідовність місць в квартирі, розташовуємо на них потрібні предмети, потім всі образи об’єднуємо в єдину візуальну картину:

Місця в квартирі:

1. Вхідні двері.
2. Коридор.
3. Вітальня.
4. Спальня.
5. Кухня.
6. Ванна.
7. Комірчина.

Список слів, що запам’ятовуються:

1. Станція техобслуговування.
2. Банк.
3. Пошта.
4. Хімчистка.
5. Магазин.
6. Дитсадок.
7. Лікарня.

Потім, мисленнєво проходячи по знайомих кімнатах, згадуємо потрібні слова. Користуючись цим методом, легко запам’ятати ряд слів. Підліткам нагадується, що цим методом успішно користувався Цицерон.

36. “ОБРАЗНІ ПРИЙОМИ ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ”.

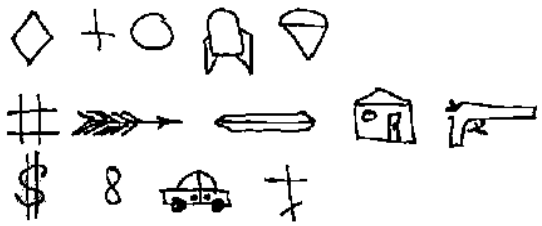
Надана школярам інформація трансформується в образи, графіки, схеми, картини. При цьому провідне місце відводиться образній пам’яті. Для тренування зорової пам’яті можна використовувати наступний прийом: подивитися на предмет або пейзаж, або на людину протягом 3 секунд, прагнучи запам’ятати найдрібніші та незначні деталі. Потім закрийте очі і уявіть цей предмет в деталях, поставте самі собі питання щодо властивостей цього образу, потім закрийте ненадовго очі, і намагайтеся створити максимально яскраве зображення предмету, таким чином повторіть цю вправу кілька разів. Цим методом користувався для розвитку своєї зорової пам’яті Айвазовський. Можна дещо видозмінювати вправу: із закритими очима уявляти зовнішній образ предметів, а також відчувати інші відчуття, пов’язані з ними. Слід звертати особливу увагу на емоції, що виникають при цьому. Далі можна переходити до запам’ятовування потрібних слів, подій, предметів, портретів, людей і так далі.

37. “ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ ЦИФР”.

Цифри кодуються у вигляді образів, які заучуються заздалегідь. Кодуються 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9; десятки; сотні; тисячі і т.д. – у вигляді тварин; у вигляді знарядь, створених людиною; образами зі світу природи; фоном та ін. Послідовність цифр запам’ятовується у вигляді послідовності образів. Цей прийом дозволяє дуже ефективно заучувати номери і зміст статей правових кодексів: на відповідному фоні кодексу (цивільного або кримінального) у вигляді картини підлітки мають зобразити образ статті. Наприклад, на відповідному кримінальному кодексі червоному фонові відповідає номер статті 102, а також створений школярами сюжет: “Ми кинули лева в океан, прив’язавши до нього тягар, і в наслідок цього убили його: “Умисне вбивство за обтяжливих обставин”.

38. “ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ ФІГУР”.

Слід запам’ятати наступні фігури:



Для цього можна використовувати наступну розповідь: “З аеродрому злетів авіаносець і почав бомбити заздалегідь заплановане місто. Але його збила ракета, і льотчик був вимушений катапультуватися, впасти на землю. Він летів без парашута як стріла, і думав, що помре, але впав на солом’яний дах будинку і залишився живий. Його захопили в полон, сподіваючись надалі отримати викуп. До місця, де його тримали в ув’язненні, його вели обхідними шляхами, щоб він не запам’ятав дорогу, частину шляху везли на машині. Але коли він падав, то сильно пошкодив собі нирки і незабаром помер, не дочекавшись бажаного викупу”. Можна скласти іншу розповідь. Цей прийом дозволяє запам’ятати потрібні фігури в потрібному порядку.

39. “УЯВНИЙ ЗАПИС”.

Хлопніть в долоні і уважно прислухайтеся до звуку. Відтворіть його мисленнєво. Змініть силу звуку, його якість, мисленнєво змініть місце звучання, напрям звуку, його гучність. Зробіть те ж саме з іншими звуками, наприклад, з голосами.

40. “ПРИГАДАЙМО”.

Відтворіть уривок улюбленого музичного твору. Уявіть собі відчуття від спорту, домашніх справ, навчання, допомоги батькам по господарству. Уявіть собі наступні предмети на дотик: п’ять текстильних матеріалів, п’ять будівельних матеріалів, п’ять деталей машин. Почуйте: п’ять звуків природи; п’ять характерних для автомобіля звуків; п’ять звуків звірів; п’ять звуків комах; п’ять механічних звуків; п’ять звуків людей.

41. “АПЕЛЬСИН”.

Уявіть, що у Вас в руках апельсин. Який він на дотик, як виглядає, як пахне? Постарайтеся створити максимально чіткий і яскравий образ. Тепер уявіть собі, що Ви очищуєте його від шкірки, ділите на часточки, відкушуєте шматочок. Після цього розгляньте часточку ближче. Як би вона виглядала, збільшена в мільйон разів? Пригадайте все, що Ви знаєте і не знаєте про апельсини. Де вирощується апельсин, чому у нього саме такий смак, скільки існує сортів апельсинів, як і для чого їх можна використати і як зробити смачний апельсиновий мармелад.

42. “ПОЄДНАННЯ НЕПОЄДНУВАНОГО”.

Уявіть собі смак наступних оригінальних поєднань страв: мармелад з морозивом, спагетті з вареною картоплею, оселедець з цукром, капустяний салат з манною кашею, пиво з шоколадом, молоко з апельсиновим соком.

43. “ГЕОМЕТРИЧНІ ТІЛА”.

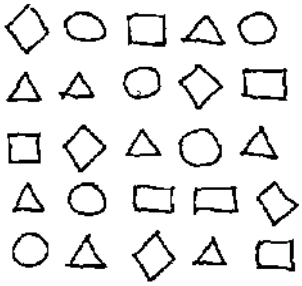
Уявіть кожне з перерахованих нижче тривимірних тіл в об’ємі: сфера, призма, піраміда, октаедр, куб, тетраедр, додекаедр, ікосаедр.

44. “ЧИТАННЯ СКЛАДНОГО ТЕКСТУ”.

Коли Ви читаєте шкільний підручник, кожного разу, коли Ви відволікаєтеся, поставте на полях книги в тому місці, де Ви відвернулися, галочку простим олівцем. Поступово такі галочки з’являтимуться все рідше.

45. “ШИФРУВАННЯ”.

Вправа виконується письмово. У зошиті малюються 25 фігур:



У них потрібно щонайшвидше вписати цифри таким чином: у квадрати – 2, в трикутники – 5, в круги – 8, в ромби – 1. Вписувати цифри потрібно по порядку в кожну наступну фігуру ряду. Час виконання завдання фіксується. Партнери перевіряють помилки один одного.

46. “ЗАПИС ТА УСНИЙ РАХУНОК”.

Один член пари називає по порядку цифри від 1 до 20, одночасно записуючи їх на папері у зворотному напрямі – від 20 до 1. Тобто, вимовляється “1”, а пишеться “20”, вимовляється “2”, а пишеться “19” і так далі. Фіксується витрачений час і рахується кількість помилок.

47. “ДВОХВИЛИННА КОНЦЕНТРАЦІЯ”.

Покладіть перед собою годинник і починайте стежити за рухом секундної стрілки або цифрами на табло. Якщо Ви про щось задумалися або просто відключилися – почніть знову.

48. “ПОМИЛКИ В ПРИКЛАДАХ”.

На дошці записуються приклади, які учні даного віку вже можуть розв’язати. У всіх прикладах зроблені помилки. Потрібно їх швидко знайти і виправити. Наприклад: 15*23=384; 365/5=83; 45-855=-820; 35*6=220; 254*18=4582 і так далі.

49. “ПОСЛІДОВНОСТІ”.

Перерахуйте попарно послідовності:

- що збільшується на 2 і на 3: 2-3, 4-6...;
- що зменшується на 2 і на 3: 66-99, 64-96...;
- що збільшується на 2 і зменшується на 2: 2-100, 4-98 ...;
- що збільшується на 2 і зменшується на 5: 2-100, 4-95 ...;
- що збільшується на 2,3 і 4: 2-3-4, 4-6-8 ...;
- що збільшується на 9,5 і 3: 9-5-3, 18-10-6 ...;
- що збільшується на 5, зменшується на 3 і так далі. Ускладнювати завдання можна до безкінечності.

50. “ПРИГАДАЄМО АЛФАВІТ”.

Перерахуйте алфавіт одночасно в прямому і зворотному порядку; по дві літери разом (аб, вг, де); обчисліть циклічні перестановки (абвгд, бвгде, вгдее), а також в зворотному порядку.

51. “КОРЕКТУРА”.

Для пар дається аркуш із завданням, яке складається з речень з пропущеними літерами, переставленими літерами в словах. Потрібно, читаючи перший раз, паралельно виправляти помилки. Другий член пари також переглядає аркуш і виправляє пропущені помилки.

Довідка про впровадження

Результати дисертаційного дослідження Мазяра Валерія Михайловича "Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії" було впроваджено протягом 2004 – 2011 років у навчальний процес Рівненської спеціалізованої школи I-III ст. "Центр надії" через:

а) організацію уроків зарубіжної літератури із використанням розробленої В.М.Мазяром системи психолого-педагогічних впливів вчителя на підлітків, що сприяють діалогічному наповненню навчальної діяльності та взаємодії й значно стимулюють розвиток мислення школярів через: заохочення суб'єкт-суб'єктної взаємодії партнерів по спілкуванню; формулювання творчих задач та створення проблемних ситуацій; моделювання рефлексивного середовища та впровадження рефлексогри; організацію навчальних дискусій, бесід, полілогів, ділових ігор;

б) розробку та впровадження в навчальний процес школи факультативу "Логіка" з метою розвитку логічних та творчих компонентів мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій;

в) проведення формувального експерименту та виявлення психологічних чинників та умов розвитку мислення підлітків у процесі їх діалогічної взаємодії на уроках зарубіжної літератури.

Директор ЗОШ "Центр надії" Шенкнехт О.В.

УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
РІВНЕНСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ
ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №5
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
33013, м.Рівне, вул.Чернишевського, 20,
тел. 22-23-43, 22-33-47
код 22567055
20.12.2011 № 502
на № від

Довідка про впровадження

Результати дисертаційного дослідження Мазяра Валерія Михайловича "Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії" було впроваджено протягом 2004 – 2011 років у навчальний процес Рівненської ЗОШ І-ІІІ ст. №5 через:

а) проведення констатувального дослідження, в якому проаналізовано рівень розвитку та динаміку логічних й творчих компонентів мислення, мисленнєвих операцій школярів, а також виявлено загальні показники вербального та невербального мислення підлітків;

б) застосування психодіагностичних методик для досягнення та підтвердження гіпотез дисертаційного дослідження (спостереження, тестування, опитування, творчі роботи школярів);

в) планування та проведення формувального експерименту з метою створення рефлексивного середовища для розвитку мислення підлітків в діалогічній взаємодії, формування логічних та творчих компонентів мислення, мисленнєвих операцій школярів, що є основою успішної життєдіяльності учнів в майбутньому.

Директор ЗОШ №5 **Середа С.В.**

Україна
управління освіти виконавчого комітету
Рівненської міської Ради
РІВНЕНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА
I-III СТУПЕНІВ №15
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
33028, м.Рівне, вул.Пушкіна 17, тел. 22-67-92
р/р 23421311425046 в Укрсоцбанку м.Рівне
МФО 333012 код 22565777
23.11.2011 № 869-1
на № від

Довідка про впровадження

Результати дисертаційного дослідження Мазяра Валерія Михайловича "Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії" було впроваджено протягом 2004 – 2011 років у навчальний процес Рівненської ЗОШ I-III ст. №15 через:

а) проведення констатувального дослідження, в якому було досліджено рівень розвитку мислення учнів підліткового віку, встановлено причини недостатнього його розвитку у школярів;

б) планування та проведення формувального експерименту на уроках зарубіжної літератури з метою апробації розроблених В.М.Мазяром принципів організації ефективної діалогічної взаємодії підлітків, які найбільшою мірою сприяли розвиткові мислення школярів, а саме: 1) принципу інтеракціонізму; 2) принципу трансіндивідуального дискурсу; 3) принципу комунікативного конструкціонізму; 4) принципу культурологічної зорієнтованості; 5) принципу створення рефлексивного середовища;

в) організацію спецсемінарів з вчителями школи з метою підвищення їх психологічних концепцій стосовно проблеми розвитку мислення підлітків. Вчителі були ознайомлені з теоретичними засадами формування в учнів продуктивних мисленнєвих дій на основі виконання останніми спеціальних навчальних завдань.

РІВНЕНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА I-III СТУПЕНІВ №15 РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ 22565777

Директор Сп.Ш №15 **Істоміна С.Я.**

УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
РІВНЕНСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ
ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ №1
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА КОРОЛЕНКА
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
33028, м.Рівне, вул.Литовська, 11, тел./факс 22-15-75
код 22565458
07. 12. 2011 № 287
на № від

Довідка про впровадження

Результати дисертаційного дослідження Мазяра Валерія Михайловича "Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії" було впроваджено протягом 2004 – 2011 років у навчальний процес Рівненської ЗОШ І-ІІІ ст. №1 через:

а) проведення констатувального дослідження в середніх класах школи з метою розробки системи психолого-педагогічних впливів вчителя на підлітків, що сприятимуть розвиткові мислення школярів у діалогічній взаємодії;

б) впровадження у практику роботи вчителів зарубіжної літератури психолого-педагогічних впливів змістового та рефлексивного характеру з метою стимулювання та розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії на уроках;

в) проведення формувального експерименту з використанням розроблених нами методів рефлексогри, полілогу, які вважали засобами стимулювання рефлексивних процесів під час здійснення підлітками колективного пошуку рішень в діалогічній взаємодії з метою розвитку мислення школярів;

г) організацію бесід з вчителями та практичним психологом школи з метою аналізу успіхів та невдач учнів щодо оволодіння ними мисленнєвими діями, а також обговорення тих труднощів, які було помічено в процесі виконання школярами завдань, оцінки педагогами власної діяльності з урахуванням ефективності реалізації розробленої В.М.Мазяром системи психолого-педагогічних впливів вчителя на підлітків з метою розвитку мислення школярів у діалогічній взаємодії.

Директор ЗОШ №1 **Серветник О.П.**