

ми. Вважається, що ефект педагогіки є найбільшим, коли діти мають відносно низький творчий потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горлова А. (2014). Інструменти розвитку творчого потенціалу дитини. Початкова школа. №3. С. 10–11.
2. Danvers F. (2003). 500 mots clefs pour l'éducation et la formation. [500 keywords for education and training]
3. Piaget J. (1969/2004). Psychologie et pédagogie. Paris : Folio essais.
4. Vygotski L. S. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.
5. Montessori M. (1958/2004). Pédagogie scientifique. Tome 2 : Éducation élémentaire. Genève : Desclée de Brouwer.
6. Freinet C. (1994). Oeuvres pédagogiques. [Educational works]. Tome 1.
7. Horwitz R.A. (1979). Psychological effects of the open classroom Review of Educational Research.
8. Avanzini G. et al. (1976–1977). Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement [A comparison between Freinet and traditional teaching methods] Bulletin De Psychologie.
9. Frankiewicz W. (1984). Etude de l'influence de la technique du texte libre sur le développement de la pensée créative des enfants [Study of the effect of the free-text technique on development of creative thought in children] Scientia Paedagogica Experimentalis.
10. Thomas, N. G., et Berk, L. E. (1981). Effects of school environments on the development of young children's creativity. Child-Development, 52(4), 1153-1162.
11. Snow R. (1996). A person–situation interaction theory of intelligence in outline.

Шепельова М. В.,

кандидат психологічних наук,

в. о. завідувача лабораторії психології творчості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИРІШЕННІ ЗАВДАНЬ З ВИСОКИМ СТУПЕНЕМ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Розвиток творчого мислення як тактико-стратегічного механізму прийняття рішень в умовах невизначеності має бути пріоритетним завданням підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у сучасних умовах.

Тому виникає необхідність дослідження особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій та на цій основі розробки адекватних психоло-

го-педагогічних засобів як діагностики, так і розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти.

Як зазначає В. О. Моляко, «підготовка до творчої діяльності має бути органічно вплетена як у процеси навчання, так і у повсякденне професійне життя. Тобто творчість має стати нормою професійної діяльності і нормою підготовки до неї, а отже кожен спеціаліст має бути творчим спеціалістом, хоча звісно, рівні творчої діяльності завжди будуть різними, оскільки у кожному конкретному випадку творчі можливості у кожного конкретного працівника детерміновані його здібностями, обдарованістю, талантом» [1, С. 359-360].

Ґрунтуючись на вищезазначеному, нами було проведено дослідження особливостей розуміння невизначених ситуацій серед студентів Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського протягом 2022/2023 навчального року. Вибірку склали студенти-психологи I (n=32), III (n=34), IV (n=21), V (n=5), VI (n=10) курсів та студенти III курсу спеціальності «соціальна робота» (n=6) денної та заочної форм навчання. Загальна кількість досліджуваних 106 осіб віком від 17 до 36 років. Середній вік досліджуваних 20 років. Для аналізу особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій при вирішенні експериментальних завдань ми використали метод контент-аналізу.

У літературі з контент-аналізу вчені запропонували три групи визначень цього методу дослідження:

1. Визначення, які стверджують, що зміст притаманний тексту;
2. Визначення, які стверджують, що зміст є властивістю джерела тексту;
3. Визначення, які стверджують, що зміст з'являється в процесі аналізу дослідником тексту щодо певного контексту [7].

Схиляючись до того, що дослідження змісту, який аналізується, має враховувати той контекст, у якому цей зміст створюється і використовується, будемо спиратися на таке розуміння контент-аналізу як наукового інструменту: це дослідницька техніка для створення відтворених і валідних висновків з текстів (або інших значущих матеріалів) в контексті їх використання. Як

методика, контент-аналіз передбачає спеціалізовані процедури. Як дослідницька техніка, контент-аналіз дає нові ідеї, покращує розуміння дослідником певних явищ [7].

У представленому дослідженні контекстом і, разом з тим, експериментальними умовами, виступає те, що завдання виконуються в рамках освітнього процесу і мають назву «Завдання для розвитку творчого мислення». Отже, формально їх виконання передбачає отримання студентом відповідної оцінки, а за змістом – стимулює прояви творчого мислення (як студенти його розуміють і якою мірою здатні продемонструвати). Невизначеність ситуації створюється тим, що чіткі інструкції щодо виконання цих завдань відсутні, а на додаткові запитання студенти отримують відповідь: «виконуйте так, як вважаєте за потрібне». Кількість варіантів відповідей, які міг дати студент, не обмежувалася.

Матеріалом дослідження виступили задачі, запропоновані В. О. Моляко у блоці завдань для діагностики творчого мислення.

Умову першої задачі сформульовано таким чином: «Вигнанець. Один чоловік вигнав свого сина з дому. Син був вдячний батькові за це. Поясніть – чому?».

Умова цієї задачі цілком відповідає меті нашого дослідження, оскільки у ній яскраво виявляється нестача необхідної інформації. З умови задачі неможливо об'єктивно встановити як причини такого вчинку батька – вигнання сина з дому, так і причини вдячності сина за цей вчинок. Так само, з умови задачі не зрозуміло чи одразу син був вдячний, чи через певний проміжок часу, і через який саме. Скільки синів було у батька і який з них був вдячний? І чи є взагалі правильний варіант відповіді на цю загадку? Це здебільшого і створює найбільше відчуття невизначеності, тому що стає не зрозумілим, чого саме очікують від досліджуваного.

Друга задача, яку ми використали у якості матеріалу дослідження, сформульована таким чином: «Потяг запізнився. Олена сіла в потяг й проїхала тисячу кілометрів. До місця призначення вона прибула з запізненням на

45 хвилин. Ніяких затримок в дорозі не було й потяг виїхав вчасно за розкладом. Чому ж потяг запізнився?».

Умова цієї задачі дещо відрізняється від попередньої. Розглянемо її особливості: 1) надлишковість додаткової інформації; 2) нестача саме необхідної інформації; 3) протиріччя між вихідною інформацією і запитанням. Усі зазначені особливості створюють відчуття невизначеності, оскільки умова задачі не дозволяє дати однозначну відповідь на поставлене питання.

Умову третьої задачі сформульовано таким чином: «Злодій забрався в чужу квартиру, сподіваючись на здобич, але майже одразу викликав поліцію. Чому?». Основною особливістю умови цієї задачі є те, що вона містить у собі парадоксальні дії головного учасника, а досліджуваним необхідно пояснити причини таких парадоксальних дій.

Умову четвертої задачі сформульовано так: «Пан К. серед ночі пробирався в гараж свого сусіда й заливав в бензобак його автомобіля бензин. Яку каверзу задумав пан К.?». Особливістю умови цієї задачі є невідповідність дій головного учасника та їх інтерпретації, що пропонується у запитанні «Яку каверзу задумав пан К.?» (чому заливати бензин – це каверза?). Досліджуваним необхідно пояснити наміри головного учасника з огляду на дефіцит необхідної інформації і парадоксальність, не задану безпосередньо в умові задачі, а лише у запитанні.

Саме у таких умовах і може проявитися творче мислення, оскільки тут необхідне вміння ставити собі додаткові питання (задати додаткові питання експериментатору досліджувані не мали), знаходити на них відповіді, робити припущення, оцінювати їх адекватність, знаходити протиріччя і конструктивно їх вирішувати. Розуміння невизначеної ситуації дозволяє не заплутатися у несуттєвих деталях, захопити її сутність, а отже вирішити її конструктивно. Доповнення ж інформації, якої не вистачає в умові задачі, здійснюється із застосуванням існуючих стереотипів, власних уявлень і знань, актуальної життєвої ситуації. Отже такі задачі цілком можна також розглядати як проєк-

тивні, тому що у відповідях яскраво простежуються світоглядні позиції досліджуваних.

Виявлені особливості вирішення студентами чотирьох експериментальних задач дали можливість виокремити такі змістові індикатори творчого мислення: оригінальність відповіді; адекватність умові задачі; об'єктивна/суб'єктивна спрямованість; орієнтація на знання/орієнтація на вигадку (уяву); прояви застосування когнітивних стратегій; оптимістичність/песимістичність; конструктивність/деструктивність; критичність ставлення до умови задачі; цілісне моделювання ситуації. Також необхідно враховувати такі формальні характеристики, як кількість запропонованих варіантів відповіді, формулювання у формі припущення чи констатації, наявність роз'яснення (короткого чи розгорнутого), наявність опису ситуації, доповнення додатковими деталями [5].

За результатами проведеного контент-аналізу особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій, виявлено наявність чотирьох основних векторів вирішення *першої експериментальної задачі*: 1) розв'язок шляхом пошуку суб'єктивних причин виникнення ситуації та її наслідків; 2) пошук об'єктивних зовнішніх причин та можливих наслідків; 3) спроба власної інтерпретації подій шляхом зміни тлумачення «вигнання з дому», а саме – розуміння «вигнання з дому» як «відправлення» за дорученням чи з якоюсь іншою метою; 4) розширення розуміння умови задачі шляхом введення додаткових змінних (наявність кількох синів тощо). Результати дослідження підтверджують суттєвий вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій, зокрема при суттєвому дефіциті інформації, необхідної для вирішення задачі [3].

Аналіз відповідей досліджуваних на *другу експериментальну задачу* дозволив виявити такі основні вектори її вирішення:

1) пояснення описаної у задачі ситуації з орієнтацією на знання про можливі зовнішні причини її виникнення (напр., зміна часових поясів);

2) намагання доповнити нестачу інформації, що міститься в умові задачі, додатковими фактами;

3) критичний погляд на умову задачі і віднайдення невідповідності наявних даних і поставленого питання (запізнився не потяг, а Олена);

4) пояснення ситуації фантастичними обставинами;

5) метафоричні відповіді (потяг як символ людини, тощо) [6].

Здійснений контент-аналіз розв'язання студентами *третьої експериментальної задачі*, формулювання умови якої характеризується наявністю парадоксальних дій головного учасника, причини яких необхідно пояснити, дозволив виявити прояви застосування студентами основних когнітивних стратегій. Встановлено, що більшість досліджуваних застосовує когнітивну стратегію аналогізування, на другому місці за поширеністю застосування перебуває когнітивна стратегія реконструювання, на третьому – когнітивна стратегія комбінування, прояви застосування студентами універсальної когнітивної стратегії виявлено у найменшій кількості досліджуваних [2].

За результатами контент-аналізу відповідей здобувачів вищої освіти на *четверте експериментальне завдання* виокремлено такі змістові категорії: бажання зіпсувати машину сусіда; бажання підставити сусіда; бажання вплинути на психічний стан сусіда; жарт; власна користь; добра справа; помилкові відповіді чи відсутність відповіді. Для дослідження творчого мислення найбільш цінними, хоча і нечисельними, є виокремлені категорії «добра справа» та «жарт», які демонструють орієнтацію студентів на позитивне бачення ситуації та здатність критично поставитися до формулювання умови задачі [5].

На основні результатів проведеного дослідження нами розроблено *попередню програму розвитку творчого мислення студентів* при вирішенні завдань з високим ступенем невизначеності. Програма містить діагностичний, просвітницький та розвивальний та підсумковий етапи.

1. На діагностичному етапі визначається рівень та індивідуальні особливості розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти із застосуван-

ням визначених індикаторів. Матеріалом можуть виступати задачі, використані нами у дослідженні, або подібні до них.

Оскільки передбачається, що реалізація розвивальної програми може сприяти гармонізації психоемоційного стану здобувачів вищої освіти, зниженню їх тривожності, пригніченості, підвищенню мотивації, стійкості до невизначеності, і загалом сприяти виробленню конструктивних стратегій подолання труднощів, спричинених ускладненими умовами життя, можна застосовувати психодіагностичні методики, спрямовані на оцінку цих показників.

2. Просвітницький етап передбачає теоретичне ознайомлення студентів з поняттям творчого мислення, його індикаторами, можливостями та проявами застосування когнітивних стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної та стратегії спонтанних підстановок при вирішенні задач з високим ступенем невизначеності, особливо на етапі розуміння умови.

3. Розвивальний етап включає практичне застосування засвоєних теоретичних знань. Кожне завдання пропонується вирішити різними способами, застосувати різні когнітивні стратегії, визначити прояви творчого мислення у варіантах вирішення завдань іншими учасниками за розглянутими раніше індикаторами. Заняття проводиться у формі індивідуальної роботи та групових дискусій.

4. Підсумковий етап передбачає підведення підсумків участі у програмі, студенти можуть поділитися власними враженнями, обговорити можливості застосування на практиці набутого досвіду. Проводиться повторна діагностика творчого мислення та інших психологічних показників (за потреби) і робиться висновок щодо ефективності розвивальної програми.

Рекомендуємо проведення 7 занять (тривалістю 2 аудиторні години):

- 1 – діагностичне заняття;
- 2 – просвітницьке;
- 3-6 – розвивальні заняття;
- 7 – підведення підсумків, повторна діагностика.

Оптимальна рекомендована кількість учасників – 5-7 осіб.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що більшість студентів нашої вибірки виявляють початковий, елементарний рівень творчого мислення, застосовуючи когнітивну стратегію аналогізування, даючи відповіді у форми простих констатацій, без опису і роз'яснення. Такий результат вказує на необхідність розробки і впровадження психолого-педагогічних засобів розвитку творчого мислення студентів ЗВО.

Розглянуті задачі можуть бути засобом як діагностики, так і розвитку творчого мислення, оскільки при правильному супроводі можуть активізувати творчий підхід до вирішення завдань з високим ступенем невизначеності. На основні результатів проведеного дослідження нами розроблено попередню програму розвитку творчого мислення студентів при вирішенні завдань з високим ступенем невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. О. *Творча конструктологія (пролегомени)*. К.: Освіта України, 2007. 368 с.
2. Моляко В. О., Шепельова М. В. Прояви творчого мислення при розв'язуванні студентами експериментальних ситуацій з високим ступенем невизначеності. *Журнал соціальної та практичної психології*, №2, 2023. С. 24-29.
3. *Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта* : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.
4. Шепельова М. В. Вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 34 (73), №1, 2023.
5. Шепельова М. В. Індикатори творчого мислення студентів при вирішенні експериментальних завдань. *Журнал соціальної та практичної психології*, №3, 2024.
6. Шепельова М. В. Прояви творчості у розумінні студентами невизначених ситуацій. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності*: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 30 травня 2023 року. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 123-129.
7. Krippendorff K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2-nd ed., 2004. 412 p.