

ГЕНЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

A GENETIC AND PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' THINKING IN THE PROCESS EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES

У статті з'ясовано сутність поняття «пізнавальна діяльність», визначено її роль у засвоєнні знань учнем у процесі навчання, виховання та розвитку особистості, проаналізовано основні підходи вітчизняних учених до розуміння поняття «операційний компонент пізнавальної діяльності» і його значення в структурі навчально-пізнавальної діяльності учнів, що трактується як мислення та інші когнітивні процеси.

Визначено внутрішні та зовнішні психологічні умови розвитку мислення учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності на теоретичному та емпіричному рівнях, серед яких найсуттєвішими є: формувальні вміння вчителя, позитивна міжособистісна взаємодія в системі «вчитель – учень» та самореалізація учня на основі розвинутої самодетермінації. Разом із тим зазначено, що допомога вчителя не повинна усувати мислення учнів, підміняти процес мислення наданням готових результатів рішення.

Представлені результати проведеного емпіричного дослідження та здійснений статистичний аналіз отриманих нами даних засвідчили, що наше гіпотетичне припущення підтверджується. З отриманих даних проаналізованих найбільш значимих кореляційних зв'язків, що впливають на розвиток мислення учнів, можна виокремити та узагальнити такі: для того щоб мислення учнів розвивалося, вчителю необхідно вміння вводити учнів у проблемні та творчі ситуації, цілеспрямовано розвивати пізнавальну діяльність дітей, стимулювати пізнавальну мотивацію, виховувати в учнів моральну самодетермінацію як навчальної діяльності, так і поведінки.

Також вчителю необхідно забезпечувати умови, спрямовані на саморозкриття потенціалу учнів у навчально-пізнавальній діяльності, їх самореалізацію в процесі навчання, розвивати інтелект і види інтелекту дітей, забезпечувати формування в учнів позитивної оцінки, позитивної активності та позитивної взаємодії. Отже, взаємодія між вчителем і учнями увійшла в найбільш значущі умови розвитку мислення учнів.

Ключові слова: становлення пізнавальної діяльності, структура пізнавальної діяльності, операційний компонент пізнавальної діяльності, умови формування і розвитку мислення учнів.

Purpose. Analyze the concept of «operational component of cognitive activity» and experimen-

tally investigate its meaning in the structure of students' educational and cognitive activity.

Methods. Theoretical – methods of logical and psychological analysis, synthesis, comparison, generalization of theoretical and experimental developments of the researched problem in the scientific literature related to this topic, systematization and scientific interpretation and generalization of the theoretical and methodological principles of consideration of the internal and external psychological conditions of the development of students' thinking in the educational process – cognitive activity; empirical – conversation, observations, tests, surveys.

Results. The article clarifies the essence of the concept of cognitive activity, defines its role in the student's assimilation of knowledge in the process of learning, education and personality development, analyzes the main approaches of domestic scientists to the understanding of the concept of «operational component of cognitive activity» and its importance in the structure of the educational and cognitive activity of students where it is interpreted as thinking and other cognitive processes.

The internal and external psychological conditions for the development of students' thinking in the process of educational and cognitive activity at the theoretical and empirical levels are determined, among which the most essential are: the teacher's formative skills, positive interpersonal interaction in the «teacher-student» relationship, self-realization of the student based on developed self-determination. At the same time, it is stated that the teacher's help should not eliminate the students' thinking, replace the thinking process with the provision of ready-made solution results.

Conclusions. From the obtained data of the analyzed most significant correlations affecting the development of students' thinking, the following can be singled out and summarized: in order for students' thinking to develop, the teacher must be able to introduce students to problematic and creative situation, purposefully develop children's cognitive activity, to stimulate cognitive motivation, to educate students in moral self-determination of both educational activities and behavior.

Therefore, the interaction between the teacher and students has become one of the most significant conditions for the development of students' thinking.

Key words: formation of students' cognitive activity, structure of cognitive activity, operational component of cognitive activity, conditions of formation and development of students' thinking.

УДК 159.955

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.8>

Мар'яненко Л.В.

к.психол.н., с.н.с.,

с.н.с. лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці

Інститут психології імені

Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми. Генетична психологія вивчає умови виникнення здібностей творчості в учня у процесі виконання учбової діяльності. Поняття пізнавальної діяльності відрізняється від поняття учбової діяльності тим, що пізнавальна діяльність ширше за обсягом.

Вона вбирає у себе не лише засвоєння знань учнем у процесі навчання, а і його духовність, самостійність, творчість. Г.С. Костюк виділив такі компоненти пізнавальної діяльності: 1) індивідуальна чутливість пізнавальних аналізаторів; 2) становлення пізнавального образу;

3) пізнавальні дії учня на основі пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення); 4) рух від неповної інформації про предмет до відносно повної; 5) категоризація розробленого пізнавального образу; 6) досягнення пізнавальної діяльності творчого рівня [2, с. 252; 3, с. 14]. На думку Г.С. Костюка, розвиток має власну психологічну природу, але розвиток невід'ємно пов'язаний із навчанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із підходу генетичної психології психічні процеси вивчаються не як самостійно існуючі явища, а як результати дій, діяльності, поведінки учня і розглядаються саме в процесі розвитку. У генетичній психології становлення, скажімо, пізнавальної діяльності не визначається лише віком учня, а здебільшого здійснюється у взаємодії вчителя і учня та залежить від особистого ставлення учня до розв'язання завдань, від цілеспрямованого формування в учня розумових умінь із боку вчителя. Завдяки цілеспрямованому застосуванню вчителем формувальних впливів на учня рівень розвитку пізнавальної діяльності учня може перевищити віковий рівень. Слід зазначити, що якісні зміни пізнавальної діяльності учня визначаються рівнем професійної майстерності вчителя, його прагненням перейти від традиційного навчання до розвивального або застосовувати елементи розвивального навчання у своїй практиці у традиційному навчанні.

На думку С.Д. Максименка, знання учня активізуються і систематизуються завдяки застосуванню вчителем генетичного методу, впровадженню у навчальний процес формувального експерименту та інших наукових методів. Цілеспрямованому формуванню підлягають учбова, пізнавальна діяльність учнів і навіть творчість. На думку вченого, застосування генетичного методу – це впровадження у навчальний процес різних видів розвивального навчання [3, с. 143]. У розвивальному навчанні забезпечується розвиток дитини завдяки: дотриманню психогігієнічних норм взаємодії у системах «вчитель – учні», «вчитель – учень», «учні – учні»; організації сприятливого оточення; досягненню позитивних соціально-психологічних впливів на учнів із боку вчителя під час конструювання позитивної міжособистісної взаємодії.

Мета статті – здійснити аналіз поняття «операційний компонент пізнавальної діяльності» та експериментально дослідити його значення у структурі навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На розвиток операційного компоненту пізнавальної діяльності впливають зовнішні та внутрішні чинники особистості. До зовнішніх ми відносимо формувальні здібності вчителя, його педагогічну майстерність, до

проміжних чинників – міжособистісну взаємодію у системі «вчитель – учень», до внутрішніх чинників – самодетермінацію і самореалізацію учня.

Під час справжнього формування мислення вчитель збуджує та активізує в учнів самостійні пошуки, а коли учень утруднюється, немов би підказує лише загальний напрям пошуків, щоб розумову роботу він виконував власними силами. Так під керівництвом педагога поступово, крок за кроком в учня формується дійсне мислення, здатне засвоювати, визнавати, розуміти, відкривати щось нове. Загальний компонент мислення як ученого, так і учня – продуктивність. Продуктивність – це властивість мислення, що дає змогу шукати, відкривати і створювати щось нове. Саме ця властивість мислення дає змогу розкрити подальший розвиток і дійсну своєрідність видатних творчих здібностей. Отже, мислення – це постійний процес самостійного пошуку і відкриття суттєво нового. Мислення – це постійний процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу, синтезу, що спочатку виникає на основі чуттєвого пізнання, і потім – теоретичного (абстрактного) пізнання, що виходить далеко за межі дійсності. Треба враховувати самий процес, у ході якого людина шукає і знаходить невідомі їй властивості і відношення пізнавального об'єкта. Та слід зазначити, що констатація нового – це необхідна, але недостатня характеристика мислення.

Стосовно операційного компонента пізнавальної діяльності формування можна визначити як такий вплив учителя на учня, що призводить до становлення, розвитку і саморозвитку розумових здібностей учня. Тут можна говорити про формувальні вміння вчителя. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і з кожним учнем окремо. Педагогічне спілкування може бути і позитивним, і нейтральним, і негативним (наприклад, демократичним, авторитарним або ліберальним). Панівного для формувальних умінь учителя значення набуває самодетермінація особистості вчителя, а саме: світогляд, віросповідання, образ і картина світу, морально-етичні якості, педагогічний такт та педагогічна майстерність, емпатія до учнів і рефлексія вчителем своєї педагогічної праці, його спрямованість, переконання, адекватна самооцінка своїх педагогічних якостей.

Як засвідчують одержані нами експериментальні дані, вміння вчителя виховувати моральні якості учня має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів, аніж вміння вчителя формувати власне розумові здібності учнів (мислення, пам'ять, увагу, уяву).

За даними здійсненого нами кореляційного аналізу, позитивно на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів впливають: його вміння формувати пізнавальну мотивацію учня, підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці, досягнення вчителем позитивної міжособистісної взаємодії з учнями внаслідок опанування ним демократичного стилю педагогічного спілкування, уміння формувати операційний компонент навчально-пізнавальної діяльності, а саме – мислення і розумові вміння учнів. Також позитивно на формування та виховання учнів впливають наявність у вчителя власного стилю спілкування (тобто його вміння змінювати стилі спілкування з учнями залежно від обставин), адекватна самооцінка вчителем своїх творчих здібностей і здоров'я.

За даними кореляційного аналізу, на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливають ліберальний стиль педагогічного спілкування, його нав'язлива допомога учням у всьому, прямолінійно-агресивний та недовірко-скептичний типи взаємодії вчителя з учнями, а саме – його схильність до критики, образливості, підозрілості, зневіри у дітей, а також конформізм учителя, притосувальна поведінка.

Для успішного формування пізнавальної діяльності й операційного її компоненту пропонуємо вчителям домагатися саморозвитку саме демократичного стилю спілкування керівництва, де вимогливість до дітей і контроль над виконанням завдань поєднуються з ініціативним і творчим підходом до роботи та свідомим додержанням дисципліни. Учитель розподіляє своє повновладдя з учнями та класом, а також розподіляє і відповідальність, виявляє демократичність з учнями у прийнятті рішення, залучає учнів до самостійного виконання завдань, ураховує думку учнів під час колективного обговорення проблем [4, с. 44].

Стосовно міжособистісної взаємодії як проміжного чинника розвитку операційного компоненту пізнавальної діяльності можемо зазначити, що учень, вирішуючи складне завдання, часто утруднюється у знаходженні рішення. Але вчитель уже знає рішення і починає допомагати учневі. Недосвідчений педагог підказує учневі весь хід вирішення завдання одразу, і це гальмує розвиток мислення учня, оскільки, коли учень заздалегідь знає весь хід рішення, його мислення або працює повільно, або зовсім перестає працювати. Кваліфікована допомога вчителя полягає у тому, що вчитель повинен не усувати мислення учнів, а, навпаки, стимулювати його. Тому досвідчений педагог не стане одразу підказувати учневі весь хід рішення. Він даватиме лише невеликі підказки, і то за необхідності, щоб основну частину роботи учень виконував самостійно.

Саме так, на думку Г.С. Костюка, формується самостійне мислення учнів [2, с. 235].

Однією із центральних проблем психології мислення є визначення, як людина здійснює передбачення невідомого в ході пізнавальної діяльності, як людина прогнозує невідоме в процесі вирішення завдання. Раніше було з'ясовано, що за допомогою мислення проблемна ситуація перетворюється на проблему або завдання. Проблема або завдання містять певні умови і вимоги. Між умовами і вимогами існують значні розбіжності, іноді явні протиріччя, які можна назвати «розрив». Протиріччя виникають через невідомість зв'язків, що об'єднують в одне ціле два компоненти завдання: умови і вимоги. Невідомий взаємозв'язок між умовами і вимогами зветься головним відношенням завдання. А умови і вимоги – це складники головного відношення. На початку головного відношення є невідомим, потім – пошукуваним і, насамкінець, стає вирішенням завдання.

У процесі розв'язання завдання головне відношення пізнається не саме по собі, як щось самостійне й окреме, а як взаємозв'язок між умовами і вимогами (складниками завдання). Процес вирішення завдання здійснюється за допомогою аналізу через синтез. Таким чином, головний механізм мислення – аналіз через синтез, завдяки чому об'єкт починає виступати у нових якостях, властивостях і характеристиках.

Отже, суб'єкт, який пізнає, мислить, має заповнити «розрив» між умовами і вимогами. Процес рішення полягає у тому, що людина помічає протиріччя між умовою і вимогами, що є головною складністю, реальною проблемністю завдання. Потім людина намагається знайти конкретного носія головного відношення. Таким носієм є загадкова властивість пізнавального об'єкта, що і має заповнити розрив між вихідними умовами і вимогами, що є головною складністю, реальною проблемністю завдання. Мисленнєвий процес – це пошук невідомого як відкриття певних і все більш визначальних ставлень між компонентами завдання (умовами і вимогами), що і є відкриттям чогось суттєво нового. Так, аналіз через синтез як головний і всезагальний механізм мислення виявляється більш конкретно. Через аналіз невідоме вичленовується, а через синтез шукається в усе більш розкритих умовах завдання, оскільки пошукуване поступово все більш зв'язує умови і вимоги. Невідоме не є певною пустотою, а існує у певній системі ставлень, що пов'язують це невідоме з тим, що вже відоме в проблемі. У міру розкриття цих відносин і вдається виокремити нове. Спосіб знайдення пошукованого є вихідним механізмом передбачення (прогнозування) невідомого. Отже, пошук і відкриття здійснюється

за допомогою прогнозування. Вирішуючи завдання чи проблему, ми шукаємо невідоме.

Таким чином, ураховуючи все вищезначене, можемо констатувати, що невідомого для того, хто вирішує завдання, не існує в теперішньому, але він має надію відкрити це невідоме в майбутньому, на подальших стадіях мисленнєвого процесу. Той, хто пізнає, крок за кроком намічає, передбачає, прогнозує пошуковане рішення. Таке прогнозування пошукованого здійснюється, перш за все, у вигляді операційної схеми, тобто схеми розумових операцій і дій, що формуються людиною в мисленнєвому процесі розв'язання будь-якого завдання або проблеми.

Операційна схема у цьому разі означає, що всі, хто вирішує пізнавальні завдання, здійснюють різні дії та операції із співставлення один з одним вихідних суттєвих властивостей пізнавального об'єкта. Невідоме виступає як носій визначених відносин між умовами і вимогами завдання. Той, хто пізнає, шукає нову властивість пізнавального об'єкта, що заповнює інтервал між обома членами головного відношення завдання. Мислення можна визначити як пошук і відкриття суттєво нового. Спочатку відбувається сам процес пошуку і відкриття суттєво нового, а потім остаточно осмислюється і з'ясовується суттєва новизна відкритого. Психологічна характеристика мислення – це характеристика аналізу, синтезу та узагальнення. Розвиток мислення – це формування нових операційних структур: операцій, розумових умінь, дій, насамкінець, розумових здібностей усе більш високого рівня.

Необхідно враховувати й те, що саме шукає, створює людина в процесі мислення, і те, як вона це робить. Нами було виявлено психологічні компоненти структури міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, від позитивного чи негативного змісту цих компонентів визначається позитивна чи негативна взаємодія між учителем та учнями. Зокрема, між учителем і учнями можуть бути всі три види взаємодії: позитивна, нейтральна, негативна. На жаль, в умовах традиційного навчання, де вчитель застосовує переважно авторитарний стиль спілкування, а також культивується оцінна система, що провокує суперництво між учнями та неправильне оцінювання, можуть бути наявні всі три види взаємодії. Тому за традиційного навчання вчитель може організувати позитивну взаємодію і досягати в процесі навчання такого різновиду взаємодії, як співробітництво учнів з учителем, тільки за умови, якщо він досягає рівня майстерності педагогічної праці і застосовує демократичний стиль спілкування. Товариські взаємини у взаємодії між учителем та учнями в умовах навчання вважаються найбільш сприятливими для розвитку учнів.

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від теоретичного розроблення структури міжособистісної взаємодії, куди увійшли такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників цих компонентів, а саме: організацію виконання спільної діяльності, впливи (позитивні/негативні), розуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат: успіх/неуспіх у виконанні спільної діяльності; розвиток або блокада особистісного розвитку в результаті тієї чи тієї взаємодії. На базі цієї теоретичної структури ми розробили діагностичну методiku і здійснили підбір додаткових діагностичних опитувальників для дослідження того, як міжособистісна взаємодія впливає на розвиток мислення.

Наше дослідження довело, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: негативну оцінку, силу, самореалізацію і навіть самодетермінацію, що у цілому заважають особистісному розвитку та саморозвитку учня. Але на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, що мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем все ж таки не впливає негативно. Та, на жаль, здібний і талановитий учень платить за це значну психологічну ціну і часто як особистість дезорієнтується і стає роздвоєним та негативно спрямованим. На середнього і слабкого учня негативна взаємодія між учителем та учнем має згубний вплив і може загальмувати розвиток операційного компоненту пізнавальної діяльності. Натомість, за нашими даними, картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня за позитивної взаємодії набагато краща та більш гармонійна. Емпіричним шляхом доведено позитивний вплив здатності учня і вчителя до позитивної взаємодії на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток когнітивних здібностей та його пізнавальної діяльності. Можемо засвідчити, що позитивна взаємодія сприяє не лише становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а й є конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня [6, с. 127].

Внутрішніми чинниками і критеріями розвитку є досягнення учнем самореалізації і сформованість самодетермінації. На основі здійсненого нами теоретично-емпіричного дослідження можна узагальнити, що самореалізація за відсутності самодетермінації може виходити тільки на репродуктивно-адаптивний рівень. Самодетермінація сприяє творчій самореалізації і функціонує тільки за умов досягнення творчого рівня розвитку, вона є глибинним феноменом особистості, що

вбирає у себе внутрішній світ особистості, світогляд, що став переконанням і регулятором поведінки, внутрішні стани та риси характеру, через що особистість регулює прояви автономності, активності, креативності з позиції найвищих для неї ціннісних і духовних орієнтацій. Тим самим особистість досягає самореалізації, чим забезпечує подальший розвиток розумових та інших здібностей, власний особистісний саморозвиток. Чинник блокади розвитку – мотивація уникнення невдач. Проведене емпіричне дослідження засвідчує, що показник самореалізації учня у пізнавальній діяльності має позитивний кореляційний зв'язок із мотиваційним, операційним та творчим компонентами пізнавальної діяльності, а також із показником морально-етичної та світоглядної самодетермінації, що регулюють пізнавальну діяльність учня, а також інші його діяльності й поведінку в цілому. Під час самореалізації учня розвивається вся структура особистості, пізнавальної діяльності, у тому числі і операційний компонент [5, с. 23–24].

Експериментальне дослідження мислення у структурі пізнавальної діяльності. Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ № 36 міста Києва. В експерименті взяли участь два класи (50 учнів 11-х класів). Допомогала у проведенні дослідження психологиня школи Ольга Василівна Жилкіна.

Учні опрацьовували такі діагностичні методики: 1) методика «ОД» (Особистісний диференціал), яка має три шкали: «Оцінка», «Сила», «Активність». Інші шкали цієї методики: «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до позитивної чи негативної взаємодії» розроблені автором та включені у загальну методику «Особистісний диференціал», що ми і пропонували учням для обстеження; 2) методика «Особистісний потенціал», яка визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал; 3) опитувальник Ховарда Гардієра «Види інтелекту». За допомогою цього опитувальника визначалися вербально-лінгвістичний, музично-ритмічний, логіко-математичний, інтерперсональний, зорово-просторовий, тілесно-кінестетичний, натуралістичний види інтелекту; 4) «Тест на діагностику креативності» Є.Є. Туніка (модифікація тесту Є.П. Торранса), який визначає рівень розвитку таких критеріїв творчості, як: схильність до ризику, любов до знань, складність, уява, загальний показник творчості; 5) методика експрес-діагностики неврозу (розроблена К. Хек і Х. Хесс), яка визначає загальний показник неврозу особистості [1, с. 470]. Також були задіяні інші стандартизовані методики та авторські методики, метою розроблення яких було створення компактного і валідного інструменту вивчення

певних властивостей особистості, її самосвідомості, характеристик міжособистісних стосунків, моральних якостей, сформованості/несформованості самодетермінації, здатності до позитивної чи негативної взаємодії. Відповідно до поставлених завдань, у дослідженні застосовувалися: опитувальник «Самооцінка пізнавальної діяльності учнем», за допомогою якого визначаються показники діагностичних критеріїв сформованості пізнавальної діяльності особистості: мотиваційний, творчий, операційний компоненти пізнавальної діяльності, саморозкриття потенціалу у пізнавальній діяльності, світоглядна самодетермінація (переконання), етична самодетермінація (вихованість) як характеристики саморегуляції пізнавальної діяльності, самореалізації у пізнавальній діяльності та загальний показник рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності учня.

Охарактеризуємо найбільш значущі коефіцієнти кореляційних зв'язків, що глибше розкривають внутрішні та зовнішні умови розвитку мислення учнів старших класів. Операційний компонент пізнавальної діяльності учня найбільш щільно пов'язаний із творчим компонентом (+0,922**). Також сильно на розвиток мислення впливає сформованість пізнавальної діяльності, коли учень читає багато книжок, аналізує інформацію, узагальнює її, і це сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги, пізнавальних процесів загалом (+0,848**). Також розвитку мислення та інших пізнавальних процесів сприяє мотиваційний компонент (мотивація) пізнавальної діяльності. Тобто щоб в учня розвивалося мислення, він має бути зацікавленим у розв'язанні пізнавальної проблеми або вирішенні творчого завдання (+0,822**). Для розвитку мислення дуже важливим є і морально-етичний компонент. Учень має бути сумлінним, старанним, поважати інших, бути працелюбним, лагідно ставитися до інших, рефлексувати і викорінювати свої власні недоліки, а не бачити їх в інших учнях та в учителя (+0,700**).

Для розвитку мислення та інших пізнавальних процесів дуже важливо, щоб учень досягав саморозкриття власного потенціалу в процесі навчання і навчально-пізнавальної діяльності (+0,698**), оскільки, якщо учень буде заблокованим, пригніченим, невпевненим і в нього будуть тривоги і страхи, він не зможе розвивати мислення та інші когнітивні процеси належним чином. Важливим для розвитку мислення є також досягнення учнем самореалізації в процесі навчально-пізнавальної діяльності, тобто щоб учень досягав таких результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності, що визнавалися б як дійсно цікаві і вчителем, і учнями. Самореалізація підвищує і самооцінку та соціальний статус учня (+0,671**). Цей показник отриманий за допомогою іншої мето-

дики. «Семантичний диференціал», шкала розроблена автором «Самореалізація позитивна» (+0,642**), що підтверджує надійність впливу самореалізації на розвиток мислення та інших психічних процесів, і навпаки. Отже, доведено валідність шкал з обох методик. Також можемо стверджувати, що операційний компонент пізнавальної діяльності вміщує у себе інтелект учня, різні види інтелекту, що становлять його загальний показник (методика Ховарда Гардіера «Види інтелекту») (+0,621**).

Значимою для розвитку мислення є сформованість «Самодетермінації позитивної», тобто вищої саморегуляції навчання учня (+0,607**). Кореляційний аналіз засвідчує, що важливою для розвитку мислення та інших пізнавальних процесів є «Оцінка позитивна» (+0,601**). Високі значення цього фактору засвідчують, що досліджуваний приймає себе як особистість, усвідомлює себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик, задоволений собою. Низькі значення вказують на критичне ставлення людини до самої себе, її незадоволеність своєю поведінкою, рівнем досягнень, на недостатній рівень прийняття себе. Особливо низькі значення фактору свідчать про можливі невротичні або інші проблеми, що пов'язані з відчуттям низької самоцінності. Під час використання методики «Особистісний диференціал» для виміру взаємодії фактор «Оцінка» інтерпретується як свідчення рівня симпатії, привабливості, що ними володіє одна людина у сприйнятті іншої

Також визначено, що позитивний взаємовплив на розвиток мислення має високий показник загального потенціалу особистості, що містить у собі соціальні, творчі та інтелектуальні здібності учня (+0,599**). Соціальний потенціал особистості має на розвиток мислення більш значимий вплив (+0,504**), аніж творчий потенціал (+0,437**), (0,013) та інтелектуальний потенціал (+0,367**), (0,046).

Фактор «Сила» (С) методики «Особистісний диференціал» свідчить про розвиток вольових якостей особистості саме так, як вони усвідомлюються самим досліджуваним. Високі значення фактору «Сила» свідчать про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у скрутних ситуаціях. Низькі значення із цього фактору свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність дотримуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин та оцінок. Особливо низькі оцінки даного фактору вказують на виснаженість і тривожність. У взаємних оцінках фактор «Сила» виявляє ставлення «домінування – підлеглості», як вони сприймаються суб'єктом оцінки. За одержаними результатами нашого емпіричного дослідження як сила негативна, так і сила позитивна мають позитивний вплив на розвиток мислення. Сила негативна впли-

ває на розвиток мислення позитивно (0,539**), (0,002). Якщо учень почуває себе невпевненим, він схильний більше замислюватися і передбачати ситуації, отже, у нього краще розвиваються когнітивні процеси, ніж в учнів із «Силою Я» позитивною, хоч і позитивна «Сила Я» також має значимий вплив на розвиток мислення, але менший за рангом (0,464**), (0,01). Важливий вплив на розвиток мислення має також активність позитивна (+0,532**), (0,002). Фактор «Активність» інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Позитивне значення вказує на високу активність спілкування, імпульсивність. Негативне значення вказує на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції. В оцінці активності взаємодії відображаються сприйняття людьми особистісних особливостей один одного. Разом із тим можемо зазначити, що дуже важливим для розвитку мислення учня є взаємодія позитивна між учнем і вчителем та схильність учня до позитивної взаємодії (методика «Семантичний диференціал», шкала «Взаємодія» (+0,531**), (0,003)). Отже, мислення краще розвивається, якщо учень спрямований на спілкування і на позитивне сприйняття інших учнів та вчителя, до батьків і людей, які його оточують.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для успішного розвитку мислення учнів учителю необхідно вміти вводити учнів у проблемні та творчі ситуації, цілеспрямовано розвивати пізнавальну діяльність дітей та стимулювати пізнавальну мотивацію, виховувати в них моральну та позитивну самодетермінацію як навчальної діяльності, так і власної поведінки: позитивного самоставлення, життестійкості, стійких ціннісних орієнтацій та спроможності до саморозвитку. Стосовно внутрішнього чинника розвитку операційного компоненту пізнавальної діяльності зазначимо, що розвиток і саморозвиток учня досягаються через становлення пізнавальної діяльності від сумісного до самостійного рівня і далі, до рівня творчого. Становлення – це досягнення певного (найвищого) творчого рівня розвитку, після чого можливі розвиток і саморозвиток пізнавальної діяльності й особистості учня.

Аналіз результатів проведеного дослідження дає змогу виділити найбільш значимі кореляційні зв'язки та умови, що суттєво впливають на розвиток мислення дітей: це формувальні вміння вчителя, позитивна міжособистісна взаємодія в системі «вчитель – учень» та самореалізація учня на основі розвинутої самодетермінації. Учителю необхідно забезпечувати умови, спрямовані на саморозкриття потенціалу учнів у навчально-пізнавальній діяльності, його самореалізації в процесі навчання, розвивати інтелект і види інтелекту учнів, забезпечувати формування в учнів позитивної

оцінки, позитивної активності і позитивної взаємодії. Важливо підкреслити, що взаємодія між учителем і учнями увійшла у найбільш значущі умови розвитку мислення учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.

2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л.Н. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

3. Максименко С.Д. Основи генетичної психології : навчальний посібник. Київ : Перспектива, 1988. 220 с.

3. Максименко С.Д., Яланська С.П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку : монографія. Київ : Людмила, 2021. 524 с. URL: <http://reposit.nupp.edu.ua/handle/PolNTU/9389>

4. Мар'яненко Л.В. Міжособистісна взаємодія і процес формування структури навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Scientific journal*. Volume 29, Number 5, 2018. P. 40–44. URL: <http://farplss.org/>

5. Мар'яненко Л.В. Вивчення проблеми взаємозв'язку самодетермінації і самореалізації особистості (на прикладі самореалізації учнів у навчально-пізнавальній діяльності). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Scientific journal*. Volume 22, Number 4, 2017. P. 16–25. URL: <http://farplss.org/>

6. Мар'яненко Л.В., Поклад І.М. Позитивні і негативні впливи міжособистісної взаємодії в системі «вчитель – учень» на когнітивно-особистісний розвиток учнів. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. V. Вип. 22. С. 155–128. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732780/>