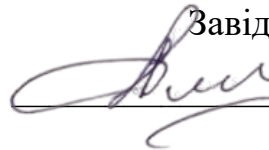


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий гуманітарний інститут

Кафедра психології

«Допущений до захисту»

 Завідувач кафедри
Карсканова С. В.

«___» _____ 2025 р.

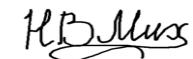
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
на тему: ВНУТРІШНІЙ ДІАЛОГ ЯК МЕХАНІЗМ ТВОРЧОГО
МИСЛЕННЯ

Виконав: студент групи 6559м

 _____ Крижова Л.О.
(підпис)

Керівник роботи:

к. психол. н., доцент

 _____ Михальченко Н.В.
(підпис)

Миколаїв – 2025 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально науковий гуманітарний інститут

Кафедра психології
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Гарант освітньої програми

 Литвиненко І.С.
(підпис)

«__» _____ 2025 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Студенту Крижовій Лілії Олександрівні

1. Тема роботи: «Внутрішній діалог як механізм творчого мислення»

Керівник роботи к. психол. н., доцент Михальченко Наталья В'ячеславівна

Затверджені наказом ректора № 967-уч від «5» вересня 2025 року

2. Термін подання роботи: 1 грудня 2025 р.

3. Вихідні дані по роботі: спеціальна наукова і методична література та інші матеріали з психології, передовий практичний досвід.

4. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):
Механізми творчого мислення в контексті психологічної науки.

Дослідження психологічних особливостей внутрішнього діалогу.

Психолого-педагогічний вплив діалогічних форм навчання на розвиток творчого мислення.

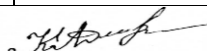
5. Перелік презентаційних матеріалів: презентація доповіді по роботі у форматі Microsoft Power Point загальною кількістю 11 слайдів, з висвітленням таких питань як об'єкт предмет, мета і завдання роботи (2 слайди), використані методи емпіричного дослідження (1 слайд), теоретичні узагальнення з теми дослідження (2 слайди), результати емпіричного дослідження, їх демонстрація (рисунок, таблиці), аналіз та інтерпретація (5 слайдів), висновки (1 слайд).

7. Дата видачі завдання «5» вересня 2025 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Номер	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1.	Формулювання теми роботи	01.09.2025	
2.	Опрацювання літератури з теми дослідження. Визначення мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження.	10.09.2025	Список використаної літератури має включати не менше 40 позицій (передусім сучасні актуальні із яких не менше 25% - за останні п'ять років).
3.	Написання вступу. Визначення методів і бази дослідження.	10.09.2025-15.09.2025	Вступ (обсяг 3 – 4 сторінки)
4.	Написання Розділу 1. Подання на перевірку	15.09.2025-30.09.2025.	Розділ 1. (15-20 сторінок)
5.	Підготовка та проведення емпіричного дослідження (констатувальний експеримент).	30.09.2025-10.10.2025	Розділ 2. (15-20 сторінок)
6.	Написання Розділу 2. Подання на перевірку	10.10.2025 - 31.10.2025	
7.	Підготовка та проведення емпіричного дослідження (формувальний експеримент).	31.10.2025-10.11.2025	
8.	Написання Розділу 3. Подання на перевірку	10.11.2025-22.11.2025	Розділ 3 (20-30 сторінок)
9.	Оформлення тексту роботи. Подання керівнику на перевірку. Перевірка роботи на академічну доброчесність	22.11.2025-25.11.2025	Загальний обсяг основного тексту роботи 40 – 50 сторінок.
10.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	25.11.2025-28.11.2025	
11.	Опрацювання зауважень і виправлення недоліків	28.11.2025-01.12.2025	
12.	Подання кваліфікаційної роботи на рецензування	01.12.2025-08.12.2025	
13.	Захист роботи	15.12.2025-25.12.2025	

Студент



Крижова Л.О.

(підпис)

Керівник роботи



Михальченко Н.В.

(підпис)

АНОТАЦІЯ

Крижова Л.О. Внутрішній діалог як механізм творчого мислення.

Кваліфікаційна робота зі спеціальності 053 «Психологія», освітньої програми «Психологія». Миколаїв: НУК ім. адм. Макарова, 2025. 147 сторінок.

Метою дослідження обрано вивчення та аналіз внутрішнього діалогу як механізму творчого мислення та визначити співвідношення творчого мислення від ступеня розвитку його діалогічності.

Із літературних джерел досліджуваної проблематики після аналізу до загального списку наукових джерел було зараховано 45 джерел. Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс методів: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел), емпіричні (опитування, тестування, діалог, психодіагностичні методики) та статистичні (описова статистика, кореляційний аналіз)

Емпіричне дослідження охопило 250 здобувачів освіти першого (80 осіб) та другого (170 осіб) курсів Миколаївського центру професійної освіти. До складу вибірки увійшли 207 юнаків та 43 дівчини віком від 15 до 18 років. Такий склад вибірки дозволив отримати репрезентативні дані та забезпечив можливість аналізу індивідуальних відмінностей у прояві внутрішнього діалогу в межах одного освітнього середовища.

У творчому процесі внутрішнє мовлення функціонує як неусвідомлюваний, але необхідний механізм, що поєднує безсвідому та свідому сфери мислення.

На основі моделі мовленнєво-творчого процесу було розроблено й апробовано програму розвитку діалогічного мислення. Експеримент довів, що діалогічні форми навчання стимулюють розвиток креативності.

Ключові слова: діалог, механізм, творчість, мислення, внутрішній стан.

ANNOTATION

Kryzhova L. O. Internal Dialogue as a Mechanism of Creative Thinking. Qualification work on specialty 053 «Psychology», educational program «Psychology». Mykolaiv: Admiral Makarov National University of Shipbuilding. 2025. 147 pages.

The purpose of the study is to examine and analyze internal dialogue as a mechanism of creative thinking and to determine the relationship between creative thinking and the level of development of its dialogical nature.

Based on an analysis of the literature on the researched topic, 45 sources were included in the general list of scientific references. To achieve the stated aim, a комплекс of methods was employed: theoretical methods (analysis, synthesis, and generalization of scientific sources), empirical methods (questionnaires, testing, dialogue, and psychodiagnostic techniques), and statistical methods (descriptive statistics and correlation analysis).

The empirical study involved 250 students of the first (80 individuals) and second (170 individuals) years of study at the Mykolaiv Center of Vocational Education. The sample comprised 207 males and 43 females aged 15 to 18 years. Such a sample composition made it possible to obtain representative data and ensured the analysis of individual differences in the manifestation of internal dialogue within a single educational environment.

In the creative process, inner speech functions as an unconscious yet essential mechanism that integrates the unconscious and conscious spheres of thinking.

Based on a model of the speech-creative process, a program for the development of dialogical thinking was developed and tested. The experiment demonstrated that dialogical forms of instruction stimulate the development of creativity.

Keywords: dialogue, mechanism, creativity, thinking, inner state.

ЗМІСТ

Вступ.....	7
Розділ 1. Механізми творчого мислення в контексті психологічної науки	
1.1. Еволюція наукових підходів до дослідження творчості.....	12
1.2. Психологічні аспекти взаємодії мислення й творчості.....	18
1.3. Сучасні психолінгвістичні підходи до вивчення творчого мислення....	23
1.4. Внутрішній діалог як основа творчого мислення.....	29
1.5. Методи дослідження творчого мислення.....	39
Розділ 2. Дослідження психологічних особливостей внутрішнього діалогу	
2.1. Методичні засади та послідовність проведення експериментального дослідження.....	46
2.2. Особливості динаміки усвідомлення внутрішнього діалогу в структурі творчого мислення.....	55
2.3. Механізм утворення творчої ідеї на етапі внутрішнього діалогу.....	68
2.4. Комплекс методичних засобів для дослідження творчого мислення.....	78
2.5. Психолого-дидактична програма формування діалогічного мислення....	89
Розділ 3. Психолого-педагогічний вплив діалогічних форм навчання на розвиток творчого мислення	
3.1. Аналітична обробка експериментальних результатів.....	108
3.2. Виявлення детермінант підвищення рівня академічної успішності.....	118
3.3. Прояви діалогічного мислення у вербальних і невербальних продуктах творчої діяльності.....	122
3.4. Особливості застосування програми розвитку діалогічного мислення в навчальному середовищі	130
3.5. Використання здобутих емпіричних даних у практиці психологічної служби закладу освіти	136
Загальні висновки.....	142
Список використаних джерел.....	144

ВСТУП

Сучасна динаміка суспільного розвитку переконливо свідчить, що в умовах постійних соціальних, економічних та культурних змін найефективніше адаптується, приймає рішення та здійснює продуктивну діяльність особистість, яка відзначається гнучкістю, креативністю й здатністю до пошуку нових шляхів удосконалення суспільства, науки та культури. Такі індивіди, здатні до генерації й реалізації інноваційних ідей, нових підходів і рішень, є рушійною силою прогресу. У зв'язку з цим сучасні трансформаційні процеси актуалізують потребу у творчих особистостях, які спроможні не лише адаптуватися до змін, а й активно перетворювати соціальну дійсність. Відповідно, пріоритетного значення набувають наукові дослідження, спрямовані на вивчення психологічних закономірностей творчості.

Проблематика творчого мислення посідає чільне місце в сучасній психологічній науці. У працях українських і зарубіжних учених неодноразово порушувалися питання, пов'язані з природою творчості, її структурою та механізмами. Проте, попри значний обсяг наукових публікацій, єдності у розумінні сутності цього феномена досі не досягнуто. Інтерпретація творчості значною мірою залежить від світоглядних засад дослідників, культурно-історичного контексту та специфіки прикладного підходу. Унаслідок цього проблема творчості все ще не має уніфікованого методологічного підґрунтя, що ускладнює повноцінне пояснення її психологічних механізмів. Недостатній рівень теоретичної розробленості зазначеної проблеми зумовив наш науковий інтерес і визначив вибір теми дослідження, спрямованого на створення цілісної концепції творчого мислення та з'ясування його сутнісних характеристик.

Аналіз сучасних теорій творчості засвідчує, що наука наблизилася до розкриття сутності цього феномену, проте глибинні механізми творчого процесу, зокрема ті, що реалізуються на межі свідомого й несвідомого, залишаються малодослідженими. У контексті сучасних підходів творчість

розглядається як прояв активності несвідомого, механізм якого полягає у взаємодії домінантного несвідомого з субдомінантним свідомим. Активізація цього механізму зумовлює підвищення рівня креативності мислення, однак питання чинників формування й актуалізації креативності все ще потребує подальшого дослідження.

Аналіз сучасного стану гуманітарного знання свідчить, що поняття діалогічності є одним із фундаментальних інтегративних принципів. У філософському аспекті діалог розглядається як форма взаємодії різних суб'єктів культурно-історичного процесу. У педагогічній площині діалог постає специфічним типом педагогічної взаємодії, що ґрунтується на принципі суб'єкт-суб'єктних відносин (викладач – студент, студент – студент тощо) і спрямований на досягнення взаєморозуміння, інтеграцію та взаємозбагачення позицій учасників освітнього процесу. У контексті культурологічної освіти діалог функціонує як засіб інкультурації, завдяки якому особистість включається у світ культурних цінностей і переосмислює власний досвід. З психологічного погляду діалогічність виступає властивістю мислення, що забезпечує виникнення нового смислу.

Ефективна організація процесу розвитку творчого мислення передбачає розуміння механізмів породження нових ідей та шляхів їх активізації. У зв'язку з цим вивчення внутрішнього діалогу як психологічного механізму формування творчого смислу становить важливий напрям у загальній психології та відкриває перспективи для розроблення методів цілеспрямованого розвитку творчості.

Під час дослідження значна увага приділялася теоретичному аналізу наукових джерел, що дало змогу розглядати внутрішній діалог як необхідний, хоча часто неусвідомлюваний компонент продуктивного мислення. Оскільки основним засобом реалізації внутрішнього діалогу є внутрішнє мовлення, об'єктом окремого вивчення стали процеси внутрішньо-мовленнєвої активності, у межах яких мислення постає у взаємозв'язку з мовленням.

Таким чином, через дослідження феномена внутрішнього мовлення було здійснено підхід до аналізу механізмів внутрішнього діалогу у структурі творчого мислення. Варто зазначити, що внутрішній діалог не належить до числа феноменів, які широко досліджуються в психології, тому особливого значення набуває питання організації його експериментального вивчення.

У межах нашого дослідження здійснено спробу теоретично й експериментально обґрунтувати взаємозв'язок між внутрішнім мовленням, внутрішнім діалогом і творчим мисленням, а також окреслити психологічні механізми виникнення нового знання в процесі творчої діяльності. Проведений аналіз мовленнєвих, а також процесів мислення дав змогу виявити їх перетин у семантичному компоненті — на етапі внутрішнього діалогу, який постійно супроводжує творчий процес.

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю подальшої розробки теоретико-методологічних підходів до вивчення психологічних особливостей творчого мислення, його базових механізмів, а також пошуку ефективних засобів і методів його розвитку.

Об'єкт дослідження: внутрішній діалог.

Предмет дослідження: особливості внутрішнього діалогу як механізму творчого мислення.

Гіпотези дослідження:

1. Процес виникнення нового знання відбувається на етапі внутрішнього діалогу, який є складовою частиною творчого мислення.
2. Використання діалогічних форм навчання сприяє розвитку внутрішнього діалогу, що істотно підвищує рівень творчого мислення.

Мета дослідження: проаналізувати внутрішній діалог як механізм творчого мислення та визначити співвідношення творчого мислення від ступеня розвитку його діалогічності.

Відповідно до мети та основної гіпотези дослідження були визначені такі **завдання:**

1. На основі теоретичного аналізу проблеми творчого мислення визначити основні напрями дослідження феномена внутрішнього діалогу.
2. Дослідити особливості усвідомлення внутрішнього діалогу під час розв'язання творчих завдань.
3. Змодельовати структуру творчого процесу, визначити роль і функції внутрішнього діалогу як його складової ланки, а також простежити логіку формування творчої ідеї на етапі внутрішнього діалогу.
4. Удосконалити та експериментально перевірити психологічні методики, спрямовані на діагностику рівня розвитку креативності з урахуванням діалогічних характеристик мислення.
5. Розробити програму розвитку діалогічного мислення та з'ясувати механізм впливу діалогічних форм навчання на креативність учасників.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- запропоновано психологічну концепцію взаємозв'язку творчого мислення та внутрішнього діалогу як одного з провідних механізмів породження нового знання;
- виокремлено елементи діалогічності у вербальних і невербальних результатах творчої діяльності;
- внутрішнє мовлення розглянуто як проміжну ланку між свідомими й неусвідомлюваними процесами мислення;
- створено цілісну модель мовленнєво-творчого процесу, що включає взаємопов'язані етапи формування творчої ідеї;
- розроблено підхід до вивчення динаміки креативності мислення залежно від рівня його діалогічності.

У межах дослідження було розширено уявлення про глибинні механізми творчого мислення, уточнено взаємозв'язок мислення й мовлення, обґрунтовано найбільш ефективні методи дослідження та розвитку креативності, а також з'ясовано механізм впливу діалогічних форм навчання на підвищення рівня творчого мислення.

Теоретичне значення роботи полягає в поглибленні психологічних знань про процес творчості та внутрішній діалог як природну властивість мислення; уточненні психологічних характеристик внутрішнього діалогу як механізму формування нового змісту; визначенні чинників, що зумовлюють розвиток креативності та академічної успішності.

Практичне значення дослідження полягає у створенні та апробації програми розвитку діалогічного мислення (РДМ), яка може бути застосована викладачами загальноосвітніх і вищих навчальних закладів під час викладання гуманітарних дисциплін. Запропоновані методики можуть використовуватися практичними психологами в корекційній роботі з дітьми та студентами, що мають труднощі в реалізації творчого потенціалу, а також під час роботи з обдарованими особистостями чи відбору кандидатів на керівні посади.

Емпіричне дослідження охопило 250 здобувачів освіти першого (80 осіб) та другого (170 осіб) курсів Миколаївського центру професійної освіти. До складу вибірки увійшли 207 юнаків та 43 дівчини віком від 15 до 18 років. Такий склад вибірки дозволив отримати репрезентативні дані та забезпечив можливість аналізу індивідуальних відмінностей у прояві внутрішнього діалогу в межах одного освітнього середовища.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Структура кваліфікаційної роботи визначена метою та завданнями дослідження і складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Основний зміст роботи викладено на 144 сторінках, список використаних джерел налічує 45 найменувань.

РОЗДІЛ 1. МЕХАНІЗМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

1.1. Еволюція наукових підходів до дослідження творчості

Творчість є невід’ємною властивістю людської діяльності, що становить її необхідний і визначальний атрибут. Вона зумовила появу людини як соціальної істоти та стала основою розвитку матеріальної й духовної культури. Творчість виступає найвищою формою активності та самостійності особистості й суспільства, передбачає здатність до створення нового, оригінального продукту, розв’язання проблемних ситуацій, а також поєднання продуктивної уяви з критичним осмисленням досягнутого результату.

Феномен творчості має глибоке історичне коріння, що сягає витоків формування людського пізнання, культури та цивілізації. Перші спроби осмислити природу творчості спостерігаються вже у філософії Стародавньої Греції.

Платон (427–347 рр. до н.е.) розглядав творчість як прояв світової Душі. На його думку, будь-яке перетворення небуття на буття є актом творчості. Таким чином, усі, хто створює нові твори мистецтва чи ремесла, є справжніми творцями.

Арістотель зробив вагомий внесок у розуміння когнітивної природи творчого процесу. У праці «Метафізика» він зазначав, що будь-яке мислення має або практичний, або творчий характер. Мислення, спрямоване на дію, виявляється через досвід (емпейрія), діяльність (праксис) і розсудливість (фронезис). Вищою формою мислення Арістотель вважав техне — мистецтво, майстерність, що ґрунтується на загальних знаннях, здобутих через дослідження, і спрямовується на створення нового.

Наукове дослідження механізмів творчості активізувалося в епоху Нового часу завдяки працям М. Монтеня, Ф. Бекона, Р. Декарта, Т. Гоббса,

Дж. Локка, Г. В. Лейбніца. Зокрема, Р. Декарт обґрунтував необхідність критичного переосмислення традицій минулого. Його «метод сумніву» став важливим інструментом формування раціональної культури мислення. Лейбніц, у свою чергу, висунув оригінальні ідеї щодо створення логіки відкриття, концепції символічної науки та універсального методу аналізу й синтезу.

Вагомий внесок у розроблення проблеми творчості зробили представники німецької класичної філософії. Починаючи з І. Канта, відбувається переосмислення природи творчого процесу. У працях «Критика чистого розуму», «Критика практичного розуму», «Критика здатності судження», «Трансцендентальна аналітика» Кант розглядає творчість як синтез апріорно заданих категоріальних структур і чуттєвого досвіду[75-76]. Його філософія стала поштовхом до формування нових підходів у розумінні творчості, які згодом розвинули Й. Г. Фіхте, Ф. В. Шеллінг і, особливо, Г. В. Ф. Гегель.

Г. Гегель у працях «Феноменологія духу», «Лекції з історії філософії», «Наука логіки» розкриває культурно-історичні основи творчої діяльності, розглядаючи процес пізнання як послідовне розгортання категорій — від буття до сутності й поняття. Творчий акт, за Гегелем, є проявом діяльності Абсолютної Ідеї, що виступає вічним джерелом творчості та життя. Абсолютна Ідея є суб'єктом усієї творчої активності, адже саме вона спрямовує і визначає творчість людини [42-43].

Антропологічна філософія Л. Фейєрбаха є повною протилежністю ідеалістичним концепціям І. Канта, Й. Фіхте, Ф. Шеллінга та Г. Гегеля у розумінні природи творчості. Центральне місце у вченні Фейєрбаха посідає орієнтація на реальне, повсякденне життя людини. Він розглядає творчість не лише в логіко-гносеологічному, а й у цілісному антропологічному контексті, що охоплює духовні (чуття, розум, душу) та життєві прояви людини (волю, самореалізацію, потреби, енергію, потяги тощо).

На думку мислителя, основою творчої діяльності є матеріально-чуттєва активність людини, спрямована на перетворення природи. Творчість здійснюється шляхом синтезу чуттєвого буття, предметного світу та розумової діяльності. Об'єднувальним чинником цих елементів є сама людина, яка виступає носієм і джерелом творчого процесу.

Фейєрбах виділяв два взаємопов'язані напрями творчої активності — предметно-чуттєве буття людини та сферу міжособистісного спілкування. У його концепції особливе значення надається діалогу як формі творчої взаємодії. Саме через діалог «Я» і «Ти» відбувається розвиток особистості, розкриття її здібностей і творчого потенціалу. Таким чином, мислитель розглядав творчість як соціально зумовлений процес, що ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні між людьми.

У другій половині XIX століття психологія формується як самостійна наука. На зміну філософським і споглядальним уявленням приходить експериментальне, емпірично підтверджене знання, що ґрунтується на вимірюванні та математичному аналізі.

Початково предметом дослідження психології творчості була художня діяльність — насамперед мистецтво й література. Основна увага зосереджувалася на описі ситуацій, у яких ідея, виникла у свідомості, впливала на поведінку та мислення людини незалежно від її волі. На той час вважалося, що лише усвідомлене опрацювання ідеї могло стати предметом наукового аналізу.

Згодом з'явилися нові напрями — психологія технічної та наукової творчості. Визначеність об'єкта дослідження у цих галузях сприяла підвищенню ефективності наукових пошуків і дозволила виявити універсальні закономірності, спільні для всіх видів творчої діяльності. Проте

сутність самого феномена творчості залишалася незмінною — як прояв інтелектуальної, емоційної та мотиваційної активності особистості.

Вагомий внесок у розуміння природи творчості зробили представники психоаналітичного напрямку. З. Фрейд розглядав творчість як результат перетворення внутрішньої психічної енергії у соціально прийнятні форми. На його думку, творча активність є проявом сублімації — перенесення несвідомих потягів, зокрема еротичних, у культурну та інтелектуальну діяльність.

Його послідовники розвинули ці ідеї у власних концепціях. А. Адлер тлумачив творчість як механізм компенсації почуття меншовартості, завдяки якому особистість долає власні психологічні обмеження. К. Юнг бачив у творчості прояв архетипів колективного несвідомого, що реалізуються через символічні образи та культурні форми. Р. Ассаджіолі розглядав творчість як процес самореалізації та самопіднесення особистості до «ідеального Я».

Представники гуманістичної психології, зокрема Г. Олпорт і А. Маслоу, розглядали творчість як природний прояв прагнення людини до саморозвитку. На їхню думку, першоджерелом творчої активності є мотивація особистісного зростання, яка не підпорядковується гомеостатичному принципу задоволення потреб. За Маслоу, творчість пов'язана з потребою самоактуалізації — повної та вільної реалізації власних здібностей, потенціалу та життєвих можливостей [190].

У середині XX століття в психологічній науці відбувається переорієнтація **підходів до** вивчення творчості. Дослідники відмовляються від уявлення про унікальність творчого акту та винятковість творчої особистості. Натомість формується переконання, що здатність до творчості є універсальною властивістю людини, притаманною всім індивідам у різній мірі. Відтак творчість починають розглядати не як результат генетичних або

патологічних відхилень, а як природну форму реалізації психічного потенціалу особистості.

Особливо інтенсивно дослідження творчості розвивалися у США. Група науковців Університету Південної Каліфорнії — Дж. Гілфорд, П. Торренс, Ф. Байрон, К. Тейлор та інші — здійснила низку масштабних емпіричних проєктів, що визначили нові орієнтири для психології творчості. Їхні роботи сприяли інтеграції теоретичних знань про творчість із дослідженнями індивідуальних відмінностей.

У психологічній літературі активно використовується поняття «креативність», яке розглядається як здатність до творчого мислення. Велику роль у його популяризації відіграли праці Дж. Гілфорда, який у структурі інтелекту виокремив конвергентне та дивергентне мислення.

Конвергентне мислення, за Гілфордом, проявляється під час пошуку єдиного правильного рішення задачі, навіть якщо можливі кілька варіантів відповіді. Натомість дивергентне мислення — це такий тип розумової діяльності, що «рухається в різних напрямках», допускає альтернативні шляхи розв'язання проблеми й веде до несподіваних висновків. Саме дивергентне мислення, на думку автора, є основою креативності як загальної творчої здатності людини.

Значний вплив на розвиток проблематики здібностей справила також стаття Б. М. Теплова «Здібності й обдарованість» [175]. Учений довів, що здібності не є вродженими, оскільки генетично зумовленими можуть бути лише анатомо-фізіологічні задатки, які становлять їхню основу. Самі ж здібності формуються у процесі діяльності, тобто є результатом розвитку особистості, а не її природженою властивістю.

Рушійною силою розвитку творчості виступає боротьба суперечностей, що стимулює пошук нових форм і рішень.

Під керівництвом О. М. Леонтьєва також проводилися експериментальні дослідження механізмів виникнення інсайту (осяяння), ініційовані Я. О. Пономарьовим і Ю. Б. Гіппенрейтер. Для цього використовувалися завдання «на здогад», які, попри їхню простоту, створювали психологічні труднощі, що унеможливлювали миттєве знаходження рішення. Згідно з отриманими результатами, відкриття принципу розв'язання збігалося із самим актом вирішення проблеми, тобто не потребувало додаткової практичної реалізації.

У роботі Я. О. Пономарьова «Психологія творчого мислення» [142] представлено експериментальне обґрунтування психологічних механізмів наукової творчості. Центральне місце у дослідженні посідає питання про специфіку розв'язання творчих задач, які не можуть бути вирішені виключно шляхом логічного мислення.

З початку XX століття розуміння творчості дедалі більше пов'язувалося з уявленням про загальні закони розвитку природи та всесвіту. Так, Б. А. Лезін [97] підкреслював єдність природної та людської творчості, а П. К. Енгельмейєр [196] розглядав творчий процес як одну з фаз еволюції життя — безперервний рух від старого до нового, що продовжує творчість самої природи.

У подальшому, починаючи з робіт С. Л. Рубінштейна «Основи загальної психології» [156], сформувалося поширене визначення творчості як діяльності людини, спрямованої на створення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають суспільну значущість.

Сучасний дослідник В. Н. Дружинін [59; 161] зазначав, що творчість, подібно до руйнування, є спонтанною, амотивною та безкорисливою формою активності. Вона не завжди є цілеспрямованою діяльністю, але має соціокультурне забарвлення, оскільки будь-який творчий акт відбувається у межах суспільного середовища.

Більшість дослідників відзначають, що ключовими рисами творчого акту є його спонтанність, несвідомість і неконтрольованість волею, а також зміна стану свідомості під час творчого процесу. Наприклад, М. Арнаудов [6] наголошував, що багато митців і поетів визнавали домінування несвідомої активності духу у моменти творчого натхнення.

Починаючи з 1970-х років, психологія творчості набула прикладного спрямування та почала активно розвиватися у сфері освіти. Проблема формування творчо обдарованої особистості стала однією з центральних у вітчизняній психології. Поняття «творчість» дедалі частіше ототожнюється з терміном «креативність мислення».

За даними сучасних українських дослідників [47; 59], креативність має подвійну структуру. Її внутрішньо детермінований аспект визначається як потенційна креативність — готовність особистості до розвитку творчих здібностей. Зовнішньо зумовлений аспект характеризується як актуальна креативність, що виражає безпосередню здатність до творчої діяльності.

Отже, потенційна креативність — це форма прихованої обдарованості, яка виявляється у готовності до творчого саморозвитку, тоді як актуальна креативність — це безпосередня реалізація творчих можливостей у діяльності.

Відповідно, одним із головних завдань сучасної психології є виявлення механізмів переходу від потенційної до актуальної креативності, процесу, який отримав назву «актуалокреативогенез». Психологія творчості, на відміну від інших наук, розглядає створення нового продукту як результат мисленнєвих операцій, тому подальший аналіз присвячено вивченню взаємозв'язку між мисленням і творчістю.

1.2. Психологічні аспекти взаємодії мислення й творчості.

Більшість дослідників феномену творчості розглядають її у тісному зв'язку з мисленням, яке забезпечує відкриття нового знання. Так, С. Л. Рубінштейн [157] визначав мислення як процес виявлення нових властивостей об'єкта через включення його у нові зв'язки та відношення. Його положення про структуру проблемної ситуації — розподіл на відоме і невідоме — було розвинене у працях А. В. Брушлінського [27–30]. Учений довів, що у процесі розв'язання задачі детермінація мислення проявляється через її переформулювання. Саме Брушлінський вперше розмежував поняття «вимоги задачі» і «шукане», підкресливши, що у вимогах уже закладено характеристики шуканого, але саме рішення не є очевидним і може бути знайдене лише в результаті аналізу взаємозв'язків між відомими елементами. Отже, мислення, за Брушлінським, є безперервним процесом прогнозування невідомого майбутнього рішення.

Згідно з концепцією О. М. Леонтьєва, розв'язання творчої задачі відбувається у два етапи: пошук принципу вирішення та його практичне застосування. У межах цього підходу Я. О. Пономарьов [144] виявив подвійність результату розумової дії — наявність усвідомлених і неусвідомлених компонентів.

О. М. Матюшкін [116] досліджував проблемні ситуації у мисленні й навчанні, створивши їхню типологію, побудовану на принципі невідповідності між існуючим і належним. Учений виділив кілька типів проблемних ситуацій, які мають визначальний вплив на подальший хід розв'язання задачі.

І. М. Семенов і С. Ю. Степанов [167] розглядали мислення як ієрархічний процес, що реалізується на різних взаємопов'язаних рівнях. Вони виокремили предметний і операційний рівні як базові, а особистісний і рефлексивний — як вищі. Таким чином, мислення має два плани: змістовий, пов'язаний із перетворенням уявлень, і смисловий, що забезпечує їх

рефлексивне осмислення. Аналогічну позицію підтримує Д. Н. Завалішина [67], яка підкреслює взаємозалежність рівнів мислення — зміни на одному рівні зумовлюють перетворення на іншому.

Ю. М. Колюткін [86] трактує рефлексію як усвідомлення неадекватності попереднього способу дії. Вихід суб'єкта у зовнішню позицію щодо власної діяльності дозволяє йому переосмислити не лише механізм дії, а й власну роль у ній, що сприяє пошуку нових способів вирішення.

На думку Г. М. Кучинського [94–95], мислення під час розв'язання задач постає як внутрішній діалог — взаємодія висловлювань суб'єкта. Мислення розгортається як єдність внутрішніх діалогів і дій, а специфіка їхньої взаємодії визначає індивідуальні особливості розумового процесу. Учений наголошує на необхідності відмови від монологічного розуміння мислення і мовлення на користь їх діалогічної природи.

Новий підхід до розуміння мислення як творчого процесу започаткував М. Вертгеймер [34], який вивчав співвідношення логіки та інтуїції у пізнанні. Інтуїція, за його поглядом, виступає як форма нелогічного мислення, що активізується тоді, коли традиційні логічні операції не забезпечують розв'язання задачі.

А. П. Огурцов [127] наголошував на важливості міждисциплінарного підходу до вивчення творчого мислення, який враховує соціокультурні особливості епохи. Він вважав, що історія науки не лише надає матеріал для аналізу, а й демонструє форми об'єктивації свідомості. Подібною точки зору дотримувався Н. Л. Гіндиліс [45], який підкреслював необхідність поєднання психологічного та історико-наукового підходів для глибшого розуміння змістових і процесуальних аспектів творчості.

Д. Б. Богоявленська [22–24] розглядала творчість як вихід особистості за межі заданого. Вона розробила метод «креативного поля» для вивчення

процесу самостійного формулювання нових проблем. Дослідниця виокремила три рівні мислення: репродуктивний, евристичний і креативний. Репродуктивне мислення обмежується виконанням завдань за зразком, евристичне характеризується пошуком нових способів, а креативне пов'язане з формуванням нових проблем і рішень, що виникають із власної ініціативи суб'єкта.

Таким чином, поступове поглиблення розуміння мислення як творчого процесу здійснювалося через уточнення критеріїв творчості — від створення суспільно значущого продукту (Брушлінський, Рубінштейн) до прояву інтелектуальної ініціативи (Богоявленська) та рефлексивної регуляції (Семенов).

Творче мислення має суперечливий характер: воно спирається на наявні знання, але водночас змінює їх, поєднуючи традиційність і новаторство. Це відображає внутрішню суперечливість особистості, у якій поєднуються прагнення до стабільності та потреба у розвитку.

Д. Гілфорд [44] створив концепцію структури інтелекту, у межах якої розрізняв конвергентне та дивергентне мислення. Конвергентне орієнтоване на пошук єдиного правильного рішення, тоді як дивергентне — на генерацію оригінальних ідей і варіантів.

Д. Пойа [137] пропонував методи розвитку гнучкості мислення — «зміну підходу», «навчання на помилках» і «корекцію плану». Подібну логіку пошуку в умовах невизначеності розвивав Г. Саймон [161], який вважав, що творче мислення передбачає вибір між альтернативними стратегіями залежно від ситуації.

На думку Д. Холтона [205], амбівалентність мислення є визначальною рисою творчої особистості.

В. В. Давидов [53] підкреслював необхідність розрізнення розсудкового і розумового мислення, оскільки ігнорування цієї різниці обмежує розуміння природи творчого процесу. М. Г. Ярошевський [200] та Б. С. Мейлах [120] пропонували розглядати творчість як процес, що проходить низку стадій — від підготовки й несвідомої роботи до натхнення та реалізації. Подібні етапи виокремлювали також Енгельмейєр (1910), Блох (1920) і Левінсон-Лессинг (1927).

Я. О. Пономарьов [139–146] експериментально довів, що результат творчої діяльності містить як свідомі, так і неусвідомлені компоненти. Це дозволило сформулювати уявлення про психологічний механізм творчості як взаємодію свідомого й підсвідомого.

Подальший розвиток цих ідей здійснювали українські дослідники. Г. О. Балл [12; 13] підкреслював важливість внутрішніх джерел активності у процесі творчого мислення. В. О. Моляко [122–124] вважав, що логікоцентричний підхід обмежує розуміння творчості, оскільки логічні структури є лише частиною більш складної системи. На його думку, ключовим регулятором творчого процесу є стратегія — система дій, що забезпечує готовність до творчої діяльності.

Завершення цієї лінії теоретичних пошуків належить А. В. Фурману [185–187], який розробив неklasичну методологію творчого мислення. Учений створив концепцію проблемно-діалогічної ситуації, типологію джерел і форм проблемності, а також психологічну модель внутрішньої проблемної ситуації. Його підхід ліг в основу психолого-педагогічної теорії навчальних проблемних ситуацій, що розкриває закономірності функціонування творчого мислення в освітньому процесі.

Таким чином, у психологічній науці сформувалися різні теоретичні погляди на природу творчості. У наступному розділі буде розглянуто сучасні

концепції творчості та визначено теоретичний підхід, на якому базується наше емпіричне дослідження.

1.3. Сучасні психолінгвістичні підходи до вивчення творчого мислення

Проблема творчості залишається однією з найскладніших і найменш визначених у сучасній психологічній науці. Попри наявність різноманітних підходів до її трактування, досі не створено загальноприйнятої теорії, здатної повністю пояснити всі аспекти творчої діяльності людини. Багатоманітність наукових позицій зумовлена прагненням дослідників наблизити теоретичне осмислення феномену творчості до об'єктивного розуміння його сутності.

У межах вітчизняної психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу розробив Я. О. Пономарьов. У своїх працях він запропонував структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Аналізуючи особливості розумового розвитку дітей та процес розв'язання задач дорослими, дослідник дійшов висновку, що творчий інтелект можна схематично зобразити у вигляді двох взаємопроникних сфер. Нижня межа цього простору відповідає інтуїтивному мисленню (яке межує зі строго інтуїтивним мисленням тварин), а верхня — логічному мисленню (що переходить у сферу формально-логічних операцій комп'ютерів).

На думку Пономарьова, критерієм творчого акту виступає рівневий перехід. Потреба у новому знанні виникає на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, тоді як засоби її задоволення формуються на нижчих рівнях. Вони включаються у процес, що розгортається на вищому рівні, й призводять до появи нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом, тобто до народження нового знання. Таким чином, творчий результат обов'язково передбачає участь інтуїції і не може бути досягнутий виключно шляхом логічних операцій.

Традиційне тлумачення творчості як здатності виходити за межі усталених норм і стереотипів іноді набуває негативного відтінку, оскільки така поведінка часто ототожнюється з відхиленням від соціально прийнятих стандартів. Історично існували дві протилежні позиції: талант як прояв найвищого рівня психічного здоров'я та талант як форма аномалії. Останню точку зору пов'язують з ім'ям Ч. Ломброзо [104], хоча сам учений не стверджував про пряму залежність між геніальністю та психічними розладами.

У сучасній психології виокремлюють три основні підходи до розуміння природи творчості, кожен із яких у певній мірі враховує проблему індивідуальних здібностей.

1. Відсутність специфічних творчих здібностей. Представники цього підходу вважають, що інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою для прояву творчої активності. Провідну роль відіграють мотивація, ціннісні орієнтації та особистісні якості. Ці ідеї розвивали А. Танненбаум, А. Олах [128], Д. Б. Богоявленська [23], А. Маслоу [114] та інші. До ключових рис творчої особистості вони відносять високу когнітивну гнучкість, чутливість до проблем, незалежність у мисленні та здатність ефективно діяти в умовах невизначеності.

Особливе місце належить концепції Д. Б. Богоявленської [22], яка ввела поняття «креативна активність особистості», розглядаючи її як психічну структуру, властиву людям креативного типу. На її думку, творчість є нестимульованою внутрішньою активністю, що проявляється у прагненні вийти за межі заданої проблемної ситуації. Такий тип мислення властивий усім новаторам — незалежно від сфери діяльності, чи то мистецтво, наука, техніка чи авіація.

2. Креативність як самостійний чинник, незалежний від інтелекту. Цей підхід представлений у працях Дж. Гілфорда, К. Тейлора, Г. Грубера, Я. О. Пономарьова. У «м'якшому» варіанті він визнає існування слабкої кореляції між рівнем інтелекту та креативності. Найповніше цю позицію відображає «теорія інтелектуального порогу» П. Торренса, згідно з якою, якщо IQ нижчий за 115–120 балів, інтелект і креативність функціонують як єдиний фактор; якщо ж IQ перевищує цей показник, творча здатність стає незалежною характеристикою. Тобто не існує творчих людей із низьким інтелектом, але можливі високоінтелектуальні особистості з невисокою креативністю [210–211].
3. Інтелект і творчість як взаємозалежні явища. Представники цього напряму вважають, що високий рівень творчих здібностей корелює з високим рівнем розвитку інтелекту, а творчий процес не є окремою формою психічної активності. Таку позицію поділяють дослідники інтелекту Д. Векслер [213], Г. Айзенк [2], Л. Термен [209], Р. Стернберг [208] та інші.

Спираючись на результати попередніх теоретичних досліджень, автор поділяє позицію прихильників другого підходу, в межах якого творчість розглядається як відносно самостійний психічний процес. Відповідно, подальший аналіз буде спрямовано на обґрунтування ефективності теоретичних положень у межах креативного підходу до розуміння творчості.

Поширенню концепції креативності сприяли праці Дж. Гілфорда [44; 204], який уперше здійснив принципове розмежування між двома типами мислення — конвергентним і дивергентним. Конвергентне мислення актуалізується тоді, коли потрібно знайти єдине правильне рішення на основі заданих умов. Натомість дивергентне мислення характеризується багатовекторністю, тобто здатністю породжувати різні шляхи розв'язання проблеми, що часто призводить до оригінальних, несподіваних результатів.

На основі цього підходу Гілфорд виділив чотири ключові параметри креативності:

1. оригінальність — здатність продукувати нестандартні асоціації та ідеї;
2. семантична гнучкість — уміння знаходити нові способи використання об'єктів;
3. образна адаптивна гнучкість — здатність змінювати сприйняття об'єкта, відкриваючи в ньому нові ознаки;
4. семантична спонтанна гнучкість — уміння генерувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації.

Загальний інтелект, за Гілфордом, не входить до структури креативності. На підставі цих теоретичних положень він і його колеги створили програму дослідження здібностей (АКР), що стала базою для розробки тестів, спрямованих на діагностику дивергентного мислення.

Подальший розвиток ідей дослідження креативності отримав у працях П. Торренса [210–211], який створив власну систему тестів у процесі розроблення навчально-методичних програм, спрямованих на розвиток творчих здібностей дітей. Його методика передбачала поетапну роботу, що, за твердженням автора, дає змогу поступово звільнити людину від зовнішніх обмежень і стимулює формування нестандартного, творчого стилю мислення.

П. Торренс визначав креативність як здатність до загостреного сприйняття невідповідностей, недоліків, прогалин у знаннях або дисгармоній. Учений вважав, що творчий акт складається з кількох взаємопов'язаних етапів: усвідомлення проблеми, пошуку її розв'язання, формування та перевірки гіпотез, їх модифікації та отримання кінцевого результату. Ідеальний тест, за Торренсом, мав би фіксувати перебіг усіх цих

етапів, однак у своїх дослідженнях він переважно адаптував і вдосконалював методики, розроблені в Університеті Південної Каліфорнії.

Спробу усунути залежність показників креативності від рівня інтелекту (IQ) здійснили М. Воллах і Н. Коган [214]. Вони змінили умови тестування, надаючи учасникам необмежений час для розв'язання завдань і формулювання відповідей. За таких умов кореляція між показниками креативності та інтелекту виявилася практично нульовою.

Протилежні результати отримала Є. Л. Григоренко [50], яка встановила існування зв'язку між інтелектом і креативністю під час виконання пізнавальних завдань.

Іншу концептуальну основу має тест віддалених асоціацій (RAT), запропонований А. Медніком [206]. Учений пояснював процес дивергентного мислення як одночасне розгортання розумового пошуку у різних напрямках семантичного простору, виходячи зі змісту поставленої проблеми. На його думку, дивергентне мислення — це своєрідне «периферійне» мислення, орієнтоване не безпосередньо на проблему, а «довкола неї». Натомість конвергентне мислення поєднує різні елементи семантичного простору, формуючи єдине правильне рішення.

Однією з найновіших концепцій є «теорія інвестування» Р. Стернберга [170], згідно з якою основною умовою творчості є незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього тиску.

Для глибшого розуміння механізмів творчого мислення важливо звернутися до психолінгвістичних теорій, що аналізують мовленнєві процеси як складову мислення. Відомо, що мислення включає низку загальних компонентів (механізмів), спільних для різних типів розумових завдань. Одним із таких універсальних механізмів є внутрішнє мовлення, яке забезпечує процес «лінгвізації» індивідуального досвіду — перетворення

думок у мовні форми. Мовлення виконує функцію не лише засобу комунікації, а й форми існування мислення.

Через мовлення здійснюється обмін думками у зовнішньому та внутрішньому діалозі. Л. С. Виготський, К. Ясперс і В. С. Біблер розглядали мовлення як універсальну форму людської творчості.

Ідея про мовлення як одну з форм поведінки докладно розроблялася в межах біхевіоризму. Б. Ф. Скіннер у праці «Вербальна поведінка» [207] обґрунтував можливість опису мовлення за допомогою тих самих понять, що використовуються для пояснення інших видів поведінки.

Сучасні психологічні дослідження, орієнтовані на творчі можливості мовлення, підтверджують діалогічний характер мислення людини. Дослідники аналізують діалог як форму пізнання, засновану на рівності позицій співрозмовників, емоційній відкритості, довірі та прийнятті цінностей партнера у власний внутрішній світ [83; 88].

О. М. Матюшкін [117] визначав діалог як структурну одиницю мислення, елементом якої є пара «запитання — відповідь». Учений розробив концепцію проблемно-діалогічної структури педагогічного спілкування, що перетворює зміст навчання на об'єкт пізнавальних потреб учня.

Для О. М. Крутій [91] діалог є засобом інтелектуального розвитку старшокласників; С. Ю. Курганов [93] розглядав його як спосіб відновлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем і учнем. Г. М. Кучинський [95] трактував складно організований діалог як складову продуктивного й творчого мислення; Т. О. Флоренська [183] — як метод безумовного прийняття особистості; Л. В. Зазуліна [68] — як засіб діалогізації педагогічної підготовки; С. Ю. Степанов та І. І. Семенов [171] — як особистісно-рефлексивний діалог, що передбачає усвідомлення й переосмислення внутрішніх суперечностей.

Значний внесок у розвиток психолінгвістики зробила Т. Н. Ушакова, яка розробила метод інтент-аналізу. Цей метод дає змогу виявляти прихований зміст висловлювань, мотиви та цілі мовлення, що робить його надзвичайно ефективним для аналізу творчих текстів.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до вивчення творчості свідчить про значні перспективи у розумінні її механізмів, етапів і закономірностей. Попри істотний науковий прогрес, глибинні психічні процеси, що лежать в основі творчості — особливо ті, що відбуваються на межі свідомого й несвідомого, — залишаються недостатньо дослідженими. Обмеженість існуючих методів спонукала нас поєднати психологічний і психолінгвістичний підходи до вивчення творчості.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є внутрішній діалог, який має мовленнєву природу, подальший аналіз буде спрямований на розгляд етапів мисленнєвого процесу, пов'язаних із внутрішнім мовленням, що дотепер здебільшого залишається предметом лінгвістичних досліджень.

1.4. Внутрішній діалог як основа творчого мислення

У XX століття, у складних соціально-економічних і філософських умовах, формується новий тип мислення, який отримує визначення як діалогічне мислення. Незважаючи на різноманітність підходів до його трактування, провідні політики, науковці, митці та діячі культури сходилися в одному — основою буття та мислення сучасної людини є діалог.

Ще у стародавні часи виняткову роль діалогу як форми пізнання усвідомив Сократ, чиї знамениті бесіди з учнями й опонентами стали класичним прикладом пошуку істини через обмін думками. Сократ вважав, що істина рідко виникає у свідомості окремої людини — вона народжується в процесі цілеспрямованої бесіди між двома або більше співрозмовниками. Цю ідею підтверджував і М. М. Бахтін, який зазначав, що істина

«народжується між людьми, які спільно її шукають, у процесі діалогічного спілкування» [14].

На думку В. С. Біблера [17], у ситуації діалогу культур кожен осмислений і відповідальний учинок потребує від людини самостійної інтелектуальної активності. Центральною проблемою, за його концепцією, є здатність особистості висловлювати своє індивідуальне ставлення до світу через слово — тобто здійснювати «реалізацію думки у слові» (за Л. С. Виготським).

Л. С. Виготський довів, що засвоєння наукових понять і соціального досвіду не є механічним копіюванням готових форм культури. Засвоюючи поняття, людина перетворює його, наділяючи особистісним змістом і відображаючи у ньому індивідуальні особливості мислення [37, 194]. Щоб пояснити цей феномен, Виготський вводить поняття внутрішнього мовлення, відмінного від зовнішнього. Погоджуючись із Ж. Піаже, він підкреслював, що внутрішня суперечка дитини з самою собою є своєрідною формою внутрішнього діалогу, що виникає в процесі розвитку мислення.

У цьому внутрішньому спілкуванні слова, якими дитина відповідає уявним співрозмовникам, набувають особливих функцій — вони стають формою її внутрішнього мовлення.

На думку В. С. Біблера [17], внутрішнє мовлення є результатом взаємодії культурно-історичних способів мислення, що втілені у «голосах» власного «Я». Їхній діалог і суперечність становлять основу творчості, яка породжує нові культурні феномени — ідеї, знання, мистецькі твори.

Найповніше значення діалогу у процесі мислення було розкрито у працях О. М. Матюшкіна [115–118]. На основі аналізу індивідуальних і колективних форм розв'язання задач він дійшов висновку, що розвиток пізнавальної активності відбувається не шляхом навчання технічним

прийомам, а через виховання творчого мислення в умовах дидактично організованого діалогу й групового обговорення [118, 17].

Подальше поглиблення діалогічного підходу до вивчення мислення спричинило підвищену увагу до поняття інтеріоризації [84]. Аналізуючи роботи Л. С. Виготського, дослідники дійшли висновку, що інтеріоризація — це процес переходу зовнішнього діалогу у внутрішній, тобто формування внутрішнього діалогу як основи особистісного мислення. Це потребує створення типології всіх форм внутрішнього діалогу — як явних, так і прихованих.

З метою глибшого розуміння природи внутрішнього діалогу слід звернутися до діалогічної концепції М. М. Бахтіна [14–15]. Саме його теорія приділяє особливу увагу внутрішньому діалогу як феномену свідомості. Як зазначає Т. В. Ахутіна [9], концепції Бахтіна і Виготського мають багато спільного: обидві трактують мовлення як форму свідомості, а внутрішнє мовлення — як систему діалогічних відношень. На думку Бахтіна, одиниці внутрішнього мовлення за своєю природою подібні до реплік діалогу, тому аналіз зовнішнього діалогічного мовлення дає змогу глибше зрозуміти структуру і логіку внутрішнього мовлення.

Дослідження взаємодії чужого й власного мовлення дозволило Бахтіну суттєво розширити теорію діалогу, розкривши природу внутрішньої поліфонії — множинності «голосів» у свідомості людини, які ведуть безперервний діалог між собою. Саме цей внутрішній діалог стає основою творчості, самосвідомості та продуктивного мислення.

Важливою складовою теорії діалогу М. М. Бахтіна є положення про нерозривний зв'язок предметних позицій із позицією особистості [14; 107]. Учений наголошував, що протиставлення «людина — людині» або «одна смислова позиція — іншій» може існувати не лише у зовнішньому, а й у

внутрішньому діалозі. Саме ці внутрішні діалоги-протистояння, у яких кожне слово виражає цілісність особистості, Бахтін вважав найбільш напруженими й змістовно насиченими, адже у них слово набуває максимальної діалогічності.

У своїх працях Бахтін підкреслював пізнавальне значення діалогу як методу дослідження особистості [15]. Він також зазначав, що діалектика як форма мислення виникає саме з діалогічної взаємодії. Якщо мислення нерозривно пов'язане з мовленням, зокрема з внутрішнім мовленням, то воно, природно, включає і внутрішній діалог. Таким чином, через проблему внутрішнього мовлення розкривається й проблема творчого мислення.

Питання про визначальну роль логіки діалогу у розвитку творчого мислення докладно розглядав В. С. Біблер у праці «Мислення як творчість» [17]. Учений зазначав, що кожна людина, мислячи творчо, здійснює внутрішній розумовий діалог із самою собою, у якому стикаються різні логічні системи. Біблер порівнює ідеї Л. С. Виготського про внутрішнє мовлення з концепцією Г. Гегеля щодо руйнування «суб'єктно-предикативної структури» дискурсивних речень. На основі цього порівняння він робить висновок, що логіка творчого мислення є, по суті, логікою внутрішнього діалогу. Виготський описував творчий задум як мовлення, спрямоване на себе, тоді як Гегель визначав його форму як «суб'єктно-суб'єктивну» структуру понять. У поєднанні ці дві ідеї дозволяють розглядати внутрішнє мовлення як логічну форму творчого процесу.

Багато дослідників відзначали, що під час розв'язання творчих задач внутрішній діалог виступає важливим компонентом розумового процесу. Саме завдяки йому людина здатна сперечатися із самою собою, формувати альтернативні позиції, генерувати нові ідеї й приходити до оригінальних результатів. Так, Ж. Піаже у праці «Мовлення і мислення дитини» [134, с. 117] підкреслював, що будь-яке міркування є продуктом внутрішньої

суперечки, а логічне мислення — це суперечка із самим собою, яка відтворює основні риси реальної дискусії [134, с. 379].

Оскільки внутрішній діалог має мовленнєву природу, закономірним є розгляд проблеми «внутрішній діалог і мислення» у зв'язку з темою «мислення і мовлення». Якщо ж аналізувати цю проблему в онтогенетичному аспекті, виявляється, що в молодшому віці вона трансформується у проблему «мовлення і дія». Цей аспект детально розробляли Л. С. Виготський [37], А. Валлон [33], Дж. Брунер [26], П. Я. Гальперін [41], С. Л. Рубінштейн [156–158], Г. М. Кучинський [94–95].

Проблема «мовлення і дії», як і «мовлення і мислення», має безпосереднє значення для розуміння ролі внутрішнього діалогу у творчому процесі. Аналіз форм взаємодії суб'єкта з пізнавальним об'єктом дає змогу визначити функції внутрішнього діалогу у структурі творчого мислення, а також простежити, як змінюється характер цієї взаємодії під його впливом.

У своїх дослідженнях «Діалог і мислення» та «Психологія внутрішнього діалогу» [94–95] Г. М. Кучинський показав, що мовлення дитини під час виконання простих завдань має монологічний характер, однак зі зростанням складності воно поступово перетворюється на діалог. Аналогічні закономірності виявлено і в дорослих: внутрішній діалог найактивніше проявляється під час виконання творчих, інтелектуально складних завдань, коли необхідно вийти за межі звичних способів дії.

Отже, у процесі виникнення проблемної ситуації внутрішній монолог, що супроводжує дії, може переходити у внутрішній діалог. Оскільки останній передбачає взаємодію щонайменше двох різних смислових позицій [95, с. 16–17], то ці позиції не можуть бути одночасно реалізовані у дії — суб'єкт змушений обирати між альтернативними стратегіями.

Ключовий висновок, сформульований Кучинським, полягає в тому, що внутрішній діалог і практична дія є двома взаємопов'язаними, але відносно самостійними компонентами мислення. Їхня узгодженість, на думку автора, є необхідною умовою продуктивності розумового процесу під час розв'язання творчих задач. Аналіз форм взаємодії суб'єкта з пізнавальним об'єктом дозволяє простежити динаміку внутрішнього діалогу й оцінити його внесок у досягнення творчого результату.

Підсумовуючи дослідження, О. Є. Самойлов [162] зазначав, що внутрішній діалог має методологічне значення, оскільки виступає механізмом розв'язання суперечності між індивідуальною новацією автора та соціальним консерватизмом адресата, які співіснують у свідомості суб'єкта. Саме взаємодія цих протилежних позицій стимулює переоб'єктивацію мислення, коли навіть нейтральні чи заважаючі аспекти стають матеріалом для нового, творчого осмислення.

Отже, чим складнішим є завдання, тим глибше проявляється й структурно розгортається внутрішній діалог. Він є невід'ємною складовою мислення, особливо у процесі розв'язання складних творчих задач, де забезпечує появу нових смислів і рішень.

Проблема внутрішнього мовлення належить до найважливіших у сучасній психології мислення, адже саме через нього реалізується взаємозв'язок мовленнєвої та когнітивної діяльності людини. Ще у стародавній філософії знаходимо спроби пояснити природу цього явища. У діалозі Платона «Теетет» мислення визначається як «розмова, яку веде душа сама із собою про предмет свого дослідження» [135]. Таким чином, ще з античних часів внутрішнє мовлення розглядалося як форма інтелектуальної діяльності, спрямованої на осмислення світу через внутрішній діалог.

Хоча внутрішнє мовлення постійно супроводжує мисленнєвий процес, воно не є з ним тотожним. Дослідники наголошують, що мислення охоплює не лише вербальні, а й образні та емоційно-мотиваційні компоненти. Водночас внутрішнє мовлення виконує функцію опосередкування мислення через слово, тобто є механізмом перетворення думки у мовну форму.

Найвагоміший внесок у розроблення теорії внутрішнього мовлення зробив Л. С. Виготський, який розглядав його як центральну ланку взаємозв'язку між мисленням і мовленням. У праці *«Мислення і мовлення»* [37] він обґрунтував положення про те, що внутрішнє мовлення — це не лише скорочена форма зовнішнього мовлення, а й особлива система мовленнєво-мисленнєвої діяльності, яка виконує функцію саморегуляції пізнавальних процесів. Учений уперше окреслив питання генезису внутрішнього мовлення, його структури, семантики та синтаксису, наголосивши, що воно формується внаслідок інтеріоризації зовнішньої комунікації.

Подальший розвиток цих ідей відбувався у працях І. П. Павлова [131], П. П. Блонського [21], Б. Г. Ананьєва [4], А. А. Соколова [168] та інших дослідників, які намагалися описати механізми переходу від зовнішнього до внутрішнього мовлення та виявити його психофізіологічні особливості.

Внутрішнє мовлення характеризується тим, що мовець і слухач у ньому збігаються в одній особі, тобто комунікація відбувається «для себе». Як зазначає І. В. Страхов, однією з форм внутрішнього мовлення є внутрішній діалог, що постає як уявне спілкування з уявним співрозмовником [172]. Хоча цей процес не має зовнішнього вираження, він має чітку комунікативну спрямованість і виконує функцію осмислення власних думок.

У педагогічній психології проблема формування внутрішнього мовлення вперше була порушена К. Д. Ушинським. Він звертав увагу на «мовчазну

вимову слів», яку вважав складним творчим процесом, зумовленим обмеженістю дитячого словникового запасу [182]. Ушинський підкреслював, що розвиток самостійного мислення учнів відбувається саме через поступове оволодіння внутрішнім мовленням і здатність самостійно формулювати думки.

І. В. Страхов запропонував розглядати внутрішнє мовлення не статично, а як динамічний процес, який має свій початок, розвиток і завершення [172]. У цьому контексті Б. Г. Ананьєв виокремив три фази формування внутрішнього мовлення:

1. називання, яке виражає первинне усвідомлення думки;
2. внутрішнє називання, що характеризується скороченими мовленнєвими структурами;
3. внутрішнє говоріння, у якому відбувається розгортання мислення у мовну форму [4].

Більшість дослідників погоджуються, що внутрішнє мовлення має скорочений і фрагментарний характер, воно «згорнуте» й часто не оформлене граматично. За Л. С. Виготським, у внутрішньому мовленні слово може бути зведене до однієї букви чи навіть до неусвідомлюваного знаку, що відображає лише змістовну суть думки. Таке скорочення пояснюється тим, що адресатом є сам суб'єкт, який не потребує повного розгортання повідомлення.

Для глибшого розуміння цього феномена важливим є розмежування, запропоноване О. О. Леонтьєвим [100], між поняттями внутрішнє говоріння і внутрішнє проговорювання. Перше відображає етап переходу від думки до мовного формулювання, друге — кінцеву фазу, яка безпосередньо передуює зовнішньому мовленню. Внутрішнє проговорювання є необхідною умовою

для актуалізації як зовнішнього, так і внутрішнього мовлення, оскільки воно забезпечує створення смислової схеми висловлювання.

Відмінну позицію займає Т. Н. Ушакова [181], яка вважала, що внутрішнє мовлення включає сукупність прихованих процесів, що передують будь-якому усвідомленому мовленнєвому акту. Ці процеси становлять так звану внутрішню ланку мовленнєвого механізму, що забезпечує перехід від мислення до мовлення та навпаки.

Проблема словесності внутрішнього мовлення була предметом дискусії у працях сучасних психологів. Так, Е. Гродзинський [203] доводив, що внутрішнє мовлення має словесний, а не предметно-образний характер, оскільки воно слугує засобом оперування смислами, а не безпосередніми уявленнями. На його думку, внутрішнє мовлення є переважно уявним мовленням, тобто не зводиться до прихованої діяльності мовленнєвих органів.

Вагомий внесок у дослідження внутрішнього мовлення зробив Г. М. Кучинський, автор праці «Психологія внутрішнього діалогу» [95]. Учений підкреслював, що внутрішнє мовлення не є однорідним феноменом, а має декілька форм реалізації. Воно може бути як вимовним (з елементами прихованої артикуляції), так і уявлювальним, коли мовлення відбувається у формі «мовного уявлення». Обидві форми рівноцінні, оскільки виконують функцію організації мислення.

Дослідження з психопатології підтверджують існування цих двох типів внутрішнього мовлення [193]. У патологічних випадках спостерігаються два різновиди порушень: нав'язливе «слухання голосів» (порушення сприймання внутрішнього мовлення) і примусове говоріння (деформація внутрішнього говоріння). Це свідчить про те, що обидві форми внутрішнього мовлення є структурно самостійними, але функціонально взаємопов'язаними.

Кучинський вважав, що внутрішній діалог — це не лише внутрішнє говоріння, а складна система взаємопереходів різних форм мовлення, об'єднаних єдиною пізнавальною функцією. Людина водночас створює, сприймає й інтерпретує власні висловлювання. Іноді внутрішнє мовлення проявляється зовні — у вигляді мімічних реакцій, жестів, кивків або змін виразу обличчя, що свідчать про внутрішню активність мислення [172].

Цікавим є феномен баченого внутрішнього мовлення, описаний А. Л. Погудіним [136]. Він полягає у тому, що суб'єкт «бачить» у свідомості слова або фрази, не вимовляючи їх. Це явище не слід плутати з образним мисленням, у якому використовуються малюнки, схеми чи ескізи. Обидва типи внутрішнього мовлення — слуховий і зоровий — свідчать про гнучкість внутрішньої комунікації людини із самою собою.

Врахування особливостей внутрішнього мовлення має вирішальне значення для розуміння внутрішнього діалогу у творчому процесі. На думку Кучинського, внутрішній діалог виникає тоді, коли різні смислові позиції вступають у взаємодію, і хоча одна з них може бути згорнута до одного слова чи уявлення, вона все одно зберігає свою змістову повноту. Така структура забезпечує високу швидкість мислення — те, що ми часто називаємо «осяянням» або «миттєвим прозрінням» [95].

Таким чином, внутрішнє мовлення є не лише інструментом мислення, а й його творчим механізмом. Через нього відбувається інтеграція свідомих і несвідомих компонентів психічної діяльності. Деякі його форми функціонують майже без контролю свідомості, що дозволяє розглядати внутрішнє мовлення як своєрідний міст між свідомим і несвідомим у процесі творчості.

З огляду на мовленнєву природу внутрішнього діалогу, очевидно, що традиційні інтроспективні методи його дослідження мають обмежену

ефективність. Для глибшого аналізу цього феномену необхідно використовувати комплексний підхід, що поєднує психологічні, психолінгвістичні та нейропсихологічні методи.

1.5. Методи дослідження творчого мислення

Протягом тривалого часу найпоширенішим способом одержання вихідних даних про творчий процес було самоспостереження. Деякі дослідники, зокрема Б. А. Лезін [97], вважали, що спостерігати за перебігом власної творчої діяльності може кожна людина. Водночас вони визнавали, що такий метод не забезпечує достатньої об'єктивності та не дає змоги всебічно оцінити складну динаміку творчого процесу.

На противагу цій позиції С. О. Грузенберг [51] стверджував, що творчість є недоступною для цілеспрямованого самоспостереження, оскільки більшість її елементів перебувають поза межами свідомого контролю. Тому достовірні вихідні дані про творчий процес можна отримати лише шляхом аналізу біографічних джерел — спогадів, автобіографій, мемуарів, листів та інших текстів, що містять особисті свідчення («самовизнання»). Однак і такий підхід має суттєві обмеження, адже достовірність історико-культурних матеріалів, які описують обставини виникнення творчого відкриття, викликає певні сумніви.

Суб'єктивність джерел була однією з головних причин звернення науковців до об'єктивніших експериментальних методів, насамперед — до тестування [62; 126]. Проте, як зазначають дослідники, подібні тести не дозволяють глибоко проникнути у внутрішню структуру творчого процесу. Вони здатні лише фіксувати результат діяльності, не розкриваючи її механізмів і динаміки.

Водночас розуміння психологічного механізму творчості має принципове значення для побудови ефективних тестових методик. Саме від того, наскільки чітко визначено структуру творчого акту, залежить створення

адекватної теоретичної моделі психологічних параметрів творчої особистості.

Еволюція методів вивчення творчості безпосередньо відображала зміну загального наукового підходу до її розуміння. У перших дослідженнях, коли заперечувалася можливість існування несвідомих психічних процесів, самоспостереження виступало основним інструментом дослідження. Такий підхід значно спрощував уявлення про природу творчості та звужував її до сукупності усвідомлених дій.

Подальший розвиток психологічної науки довів необхідність визнання ролі неусвідомлюваних процесів у творчості. Це стало підґрунтям для переходу до нових методів дослідження, спрямованих на виявлення й відтворення прихованих механізмів творчої активності.

Історико-наукові дослідження підтвердили, що реальний процес відкриття не завжди повністю усвідомлюється його автором. У більшості випадків творець здатний відтворити лише окремі фрагменти творчого акту — ті, що піддаються вербалізації. Завдання психолога полягає у виявленні того, які саме елементи цього процесу залишаються поза увагою або забуваються після досягнення результату, і чому вони згодом замінюються у свідомості автора спрощеним, постфактум створеним образом відкриття.

Критичну оцінку можливостей самоспостереження в дослідженні психології творчості з позицій експериментальної психології здійснив О. М. Леонтьєв у доповіді «Досвід експериментального дослідження мислення» (1954). Учений наголосив, що ні обставини, ні сам процес пошуку розв'язання задачі — тобто утворення відповідних тимчасових зв'язків — не можуть бути чітко зафіксовані самими учасниками експерименту. Навпаки, цей етап зазвичай залишається поза межами їхньої свідомості. Таким чином, ключова ланка творчої розумової діяльності недоступна для адекватного опису засобами самоспостереження, і її можна вивчати лише за допомогою об'єктивних експериментальних методів. Саме ця, прихована від

безпосереднього усвідомлення частина мислення, є центральною у будь-якому інтелектуальному процесі.

Подальший розвиток психології творчості був зосереджений на дослідженні творчого мислення як основного механізму формування нових знань. Такий науковий поворот пов'язаний із остаточним визнанням факту, що значна частина розумових процесів відбувається несвідомо. Це зумовило необхідність створення спеціальних методик, здатних об'єктивно фіксувати неусвідомлювані етапи розумової діяльності.

До таких методів, за спостереженнями Я. О. Пономарьова, належить аналіз результатів діяльності через виявлення прямих і побічних продуктів мислення. Інші дослідники — В. Н. Пушкін, О. К. Тихомиров, В. П. Зінченко — застосовували кінореєстрацію рухів очей, що дозволяла простежити динаміку перцептивних процесів під час розв'язання завдань. Подібні підходи стали базовими для подальших експериментів у сфері дослідження творчості.

Сучасна психологічна література накопичила значний емпіричний матеріал щодо дослідження творчого мислення та процесу творчої діяльності на прикладі розв'язання проблемних задач [122; 116; 52; 187]. Результати цих робіт дозволяють розглядати діяльність, спрямовану на розв'язання нових задач, як модель творчого процесу.

У зарубіжній психології задача найчастіше трактується як зовнішній чинник, що зумовлює активність суб'єкта. Натомість у межах теорії діяльності, розробленої Г. О. Баллом, М. Я. Басовим, С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Г. С. Костюком та іншими вченими, було запропоновано новий підхід. Він полягає у тому, що задача розглядається не лише як зовнішній стимул, а й як внутрішнє джерело активності, тобто як мета діяльності, яка організовує пізнавальний процес [12; 90].

У сучасних психологічних дослідженнях розв'язання творчої задачі виступає основним предметом аналізу творчої діяльності. Така задача завжди містить певну пізнавальну трудність і вимагає від суб'єкта пошуку нових способів і методів дії. У ситуації, коли готових засобів розв'язання не існує, індивід змушений самотійно проектувати алгоритм дії, створюючи власну модель творчої діяльності [72; 122].

На відміну від поняття «задача», О. М. Матюшкін вводить ширше поняття — «проблемна ситуація», яка, на його думку, включає три основні компоненти:

- а) необхідність виконання дії, що породжує пізнавальну потребу у новому, ще невідомому способі або умові дії;
- б) невідомий елемент, який має бути відкритий у межах цієї проблемної ситуації;
- в) можливості суб'єкта виконати поставлене завдання, проаналізувати умови та знайти невідоме [116, с. 34].

Подібних поглядів дотримуються також А. Ф. Єсаулов, Т. В. Кудрявцев та О. М. Матюшкін, які розглядають проблемну ситуацію як основну умову виникнення творчого мислення. Саме вона активізує пізнавальні процеси, мобілізує інтелектуальні ресурси та стимулює пошук принципово нових способів дії.

Водночас Я. О. Пономарьов [72] запропонував класифікацію творчих задач, поділивши їх на два основних типи. До першого типу належать задачі, розв'язання яких можливе шляхом усвідомленого використання відомих методів і прийомів. У цьому випадку мислення суб'єкта не виходить за межі свідомо контрольованих дій. Другий тип охоплює задачі, внутрішні суперечності яких є значно глибшими, а процес розв'язання обов'язково супроводжується несвідомими інтуїтивними знахідками. Головною ознакою

таких задач є залучення рівнів мислення, що функціонують у сфері неусвідомлюваного.

На думку А. Б. Коваленко [85], творча задача як модель творчої діяльності має бути багатозначною та містити приховану проблемність. У низці випадків вона допускає кілька шляхів розв'язання: один із них може бути стереотипним, алгоритмічним, тоді як інший — оригінальним, творчим, який виникає лише за умови усвідомлення суб'єктом глибинного смислу проблеми. Дослідник підкреслює, що наявність множинності смислів є обов'язковою ознакою задач творчого типу. При цьому прихований смисл становить згорнуту модель проблеми, яка відображає її внутрішню суперечність, недоступну для безпосереднього сприйняття через використання шаблонних способів аналізу інформації.

Саме за таким принципом створювалися тести Університету штату Південна Каліфорнія, розроблені Дж. Гілфордом та Е. Торренсом. Творчі завдання цих тестів мають проблемний характер, передбачають декілька варіантів розв'язання та моделюють структуру творчих мисленнєвих процесів.

Досвід використання цих тестів та аналіз інструкцій до них показали, що їхні результати мають достатню узгодженість, хоча процес обчислення показників є досить трудомістким і потребує значного часу. Е. Торренс підкреслював, що не прагнув створювати факторно чисті тести, оскільки його метою було моделювання творчого процесу в усій його складності. Для зменшення тривожності учасників і створення сприятливої психологічної атмосфери, тести називалися «заняттями», причому в інструкціях наголошувалося, що це веселі й цікаві завдання, а не контроль чи перевірка знань.

Оскільки предметом нашого дослідження є внутрішній діалог, який часто не усвідомлюється у процесі творчого мислення, для його вивчення було використано тестові завдання із прихованою проблемністю. Саме прихована

суперечність у змісті завдань слугувала поштовхом до виникнення внутрішнього діалогу, що дозволяло простежити механізми його формування та роль у творчій діяльності.

Підсумовуючи історико-психологічний аналіз розвитку уявлень про механізми творчості, можна зробити кілька важливих висновків. Ставлення до феномену творчості в різні історичні періоди істотно змінювалося, однак майже всі дослідники й самі митці наголошували на її спонтанності, інтуїтивності та неконтрольованості, тобто на провідній ролі підсвідомих процесів. У момент творчого осяяння свідомість виступає переважно пасивним спостерігачем, який лише сприймає створений продукт, тоді як несвідоме начало є активним джерелом нових ідей.

Отже, творчість можна розглядати як прояв діяльності несвідомого.

Сучасні психологічні концепції розглядають творчість передусім як особливий тип мислення. Так, згідно з теорією Дж. Гілфорда та П. Торренса, у процесі розв'язання творчих завдань функціонують два види мислення — конвергентне та дивергентне. Саме дивергентне мислення, спрямоване на пошук багатьох можливих рішень, становить основу креативності як загальної здатності до творчої діяльності. Ця концепція, на нашу думку, є однією з найчіткіших і найзрозуміліших у поясненні природи творчості.

На її основі було створено методики оцінювання рівня креативності, які адаптовані до сучасних вимог у психології. Вони активно використовуються для дослідження розвитку творчого мислення в різних вікових групах. Саме на зазначеній концепції ґрунтуватиметься подальше експериментальне дослідження, хоча теоретичні та практичні висновки інших авторів також враховуються.

Отже, за даними психологічних, філософських і лінгвістичних досліджень, мислення має діалогічну природу. Одним із центральних компонентів мисленнєвого процесу виступає внутрішнє мовлення, за допомогою якого людина здійснює лінгвізацію власного досвіду — тобто осмислює світ через внутрішній діалог. Такий процес, будучи актом

мовленнєвого самовираження, має творчий характер. Саме тому, прагнучи глибше зрозуміти механізми творчого мислення, ми звернулися до аналізу психологічних особливостей внутрішнього діалогу. Враховуючи, що внутрішнє мовлення є безпосереднім засобом реалізації внутрішнього діалогу, постала потреба розглядати творчість також із позицій психолінгвістичних теорій, спрямованих на опис внутрішньомовленнєвих процесів у мисленні. Внутрішнє мовлення не існує як ізольований феномен — воно реалізується лише у формі внутрішнього діалогу, будучи інструментом його вираження.

Різноманіття форм внутрішнього мовлення зумовлює різноманітність проявів самого внутрішнього діалогу. Його структура передбачає щонайменше дві смислові позиції, які можуть реалізовуватися у вимовній або уявній формах. У сучасній психології головним інструментом дослідження творчого мислення залишається розв'язання творчих задач, що розглядаються як модель творчої діяльності. Обов'язковою ознакою таких задач є множинність смислів, які лежать в основі різних способів розв'язання, що забезпечує їхній проблемний характер.

З вище зазначеного, можна стверджувати, що діалогічне мислення супроводжує людину протягом усього історичного розвитку, але методологічне опрацювання цього феномену у психології все ще є недостатнім. Саме тому до плану нашої експериментальної роботи включено теоретичний аналіз аргументів, які дозволяють з'ясувати механізми усвідомлення внутрішнього діалогу в процесі творчості, визначити його функціональне місце у структурі мислення та описати психологічний механізм виникнення нового у творчому процесі.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВНУТРІШНЬОГО ДІАЛОГУ

2.1. Методичні засади та послідовність проведення експериментального дослідження

Для обґрунтованої перевірки висунутих нами теоретичних припущень було розроблено комплексну програму експериментального дослідження, яка включала два взаємодоповнювальні структурні компоненти.

Перший компонент мав експериментально-теоретичний характер і був спрямований на:

1. побудову концептуальної моделі творчого процесу;
2. виокремлення в його структурі функцій та механізмів внутрішнього діалогу;
3. дослідження динамічних змін рівня усвідомлення внутрішнього діалогу в ситуаціях розв'язання творчих завдань різної складності.

Другий компонент передбачав проведення експериментально-практичного дослідження, метою якого було вивчення ефективності діалогічних форм навчальної взаємодії у розвитку творчого мислення та підвищенні рефлексивної саморегуляції учасників освітнього процесу.

Вибірка респондентів включала 250 здобувачів освіти першого (80 осіб) та другого (170 осіб) курсів Миколаївського центру професійної освіти. До складу вибірки увійшли 207 юнаків та 43 дівчини віком від 15 до 18 років. Такий склад вибірки дозволив отримати репрезентативні дані та забезпечив можливість аналізу індивідуальних відмінностей у прояві внутрішнього діалогу в межах одного освітнього середовища.

Перша частина дослідження – це діалогічність, як системоутворювальна характеристика мислення, розглядається сучасною психологією як універсальний механізм організації пізнавальної діяльності людини. Вона

притаманна кожному суб'єкту, проте індивідуальні особливості її усвідомлення, частоти прояву, змістового наповнення та функціонального призначення можуть істотно варіювати. Особливу значущість діалогічність набуває в умовах творчої діяльності, де внутрішній діалог виступає не лише засобом внутрішньої комунікації суб'єкта з самим собою, але й механізмом породження нових смислів, постановки проблеми, критичної оцінки власних ідей та пошуку альтернативних рішень.

Водночас внутрішній діалог, як показують результати теоретичних та емпіричних досліджень, часто функціонує на малорефлексивному рівні, тобто суб'єкт не завжди здатен усвідомити його структуру, зміст і вплив на власні ментальні процеси.

З метою комплексного аналізу ставлення досліджуваних до власного внутрішнього мовлення, визначення рівня його усвідомлення, з'ясування функцій, які виконує внутрішній діалог у мисленнєвій діяльності за різних умов, а також виявлення чинників, що ускладнюють процеси усного й письмового висловлювання, нами було розроблено спеціалізовану анкету. Анкета дозволила оцінити частоту використання внутрішнього діалогу, контекст його появи, суб'єктивні труднощі, пов'язані з вербалізацією думок, а також визначити залежність між рівнем рефлексивності та ефективністю розв'язання творчих завдань.

Бланк анкети

У зв'язку з проведенням в інституті психолінгвістичних досліджень просимо Вас відповісти на такі запитання.

1. Чи бувають у Вас ситуації, коли Ви розмовляєте самі з собою?
 - бувають, розмовляю вголос;
 - бувають, розмовляю подумки, «всередині себе»;
 - не бувають.
2. За яких обставин найчастіше виникає внутрішній діалог?

- у складних екстремальних ситуаціях;
- під час обмірковування життєвих проблем;
- під час розв'язання навчального завдання;
- під час самостійного виконання творчої роботи (створення чогось нового: написання твору, листа, розв'язання творчої задачі чи навчальної проблемної ситуації);
- під час колективного обговорення проблеми або розв'язання творчої задачі шляхом спору чи дискусії;
- інші варіанти відповіді

3. Як Ви вважаєте, внутрішній діалог з самим собою допомагає чи заважає Вашій мисленнєвій діяльності?

- допомагає;
- заважає.

4. Що зазвичай заважає Вам правильно й повно висловлювати свої думки?

- усно: _____
- письмово: _____

Дякуємо за відповіді!

Аналіз результатів опитування, яким було охоплено 250 здобувачів освіти 1 та 2 курсів, показав, що у 76% респондентів бувають ситуації, коли вони розмовляють подумки із собою, у 16% – бувають випадки, коли вони розмовляють уголос, а 8% вважають, що таких випадків не буває.

На друге запитання здобувачі освіти відповіли, що найчастіше внутрішній діалог виникає під час обмірковування життєвих проблем (63%), під час самостійного виконання творчого завдання (58%), у складних екстремальних ситуаціях (19%), при розв'язанні навчального завдання (13%), під час колективного розв'язання творчої задачі (5%).

Практично всі опитані (92%) вважають, що внутрішній діалог допомагає мисленнєвій діяльності. Якісний аналіз відповідей на останнє питання дав

змогу з'ясувати, що під час вербалізації внутрішнього мисленнєвого продукту виникає чимало труднощів, які заважають правильно та повно висловлювати власні думки в усному мовленні. Так, 90% респондентів серед таких труднощів назвали:

- хвилювання (22%);
- страх сказати щось неправильно (15%);
- нестачу словникового запасу (11%);
- сором перед аудиторією (5%);
- невпевненість у собі, нервування (5%).

Серед інших відповідей зустрічалися:

«Для мене розмовляти перед людьми — це завжди стрес»,

«Буває складно зібрати думки та висловитися коротко й чітко»,

«Не можу швидко підібрати потрібні слова і фрази»,

«Мені потрібен поштовх, щоб почати розмову»,

«Іноколи виникає одразу кілька думок, і через це починаю плутатися».

40% здобувачів освіти відповіли, що відчують труднощі під час висловлення думок у письмовій формі. Серед них: нестача граматичних знань (25%), хвилювання (21%), обмеженість часу (4%), відволікання (5%).

У межах проведеного дослідження нами було послідовно реалізовано комплексну програму, спрямовану на виявлення ролі, функціонального призначення та динаміки усвідомлення внутрішнього діалогу в процесі творчого мислення. Дослідження ґрунтувалося на положенні про те, що внутрішнє мовлення виступає не лише складовим компонентом мислення, а й важливим механізмом постановки й розв'язання проблемних ситуацій. Особливий інтерес становить питання того, наскільки суб'єкт здатний контролювати власні внутрішні мовленнєві процеси, а також те, яким чином рівень усвідомлення внутрішнього діалогу впливає на ефективність виконання творчих завдань.

Попередній аналіз результатів анкетування дав змогу зробити висновок, що внутрішній діалог виконує функцію когнітивного посередника між

проблемною ситуацією та її розв'язанням. Інтеріоризація проблеми відбувається через перетворення зовнішніх умов на внутрішнє завдання, а пошук рішення здійснюється за допомогою діалогічних структур мислення. Проте процес екстеріоризації, тобто перетворення думки у зовнішнє мовлення, виявився складним і нерівномірним, що свідчить про можливу невідповідність між внутрішнім змістом та його вербальним відображенням. Це дозволяє припустити, що частина процесів внутрішнього діалогу залишається позасвідомою або малорефлексивною.

Оскільки внутрішній діалог є одним із ключових механізмів продуктивного мислення, постала необхідність дослідити не лише його функції, але й рівень усвідомлення, а також умови, за яких внутрішній діалог може стимулювати або, навпаки, гальмувати творчий пошук.

З метою перевірки висунутих теоретичних припущень нами було організовано експеримент, у межах якого випробувані виконували два аналогічні творчі завдання, що відрізнялися інструкціями щодо мовленнєвої поведінки під час роботи. У дослідженні взяли участь 26 осіб, з кожною з яких було проведено індивідуальну роботу.

Матеріалами експерименту стали бланки з 10 однаковими недомальованими зображеннями, які містили фігуру невизначеної форми, що давало змогу реалізувати багатоваріантність творчих інтерпретацій.

Завдання № 1: виконання без зовнішньої вербалізації

Інструкція передбачала:

- виконання завдання мовчки;
- відсутність часових обмежень;
- необхідність домалювати кожне зображення у довільний спосіб;
- обов'язкове надання назви завершеному малюнку.

Завдання № 2: виконання з обов'язковою зовнішньою вербалізацією

Інструкція була аналогічною, за винятком однієї ключової вимоги:

- під час роботи учасник мав безперервно проговорювати вголос усі думки, пов'язані з виконанням завдання.

Порівняння виконаних завдань показало суттєві відмінності у якості творчих продуктів. Зокрема, роботи, виконані мовчки, відзначалися більшою оригінальністю, смисловою насиченістю та швидкістю виконання. Учасники демонстрували вищу концентрацію уваги, а процес пошуку ідей був природнішим та вільнішим.

У протилежність цьому, обов'язкове проговорювання думок призводило до гальмування мисленнєвого процесу. Це засвідчували як об'єктивні показники (повільніший темп роботи, менша кількість творчих рішень), так і суб'єктивні реакції випробуваних. Частими були висловлювання на кшталт: «Мені важко це пояснити», «Дайте подумати», «Потім скажу, як зробив». У багатьох випадках учасники не могли перейти до нових ідей, застрягаючи на одному варіанті, що свідчило про наявність так званого "вербального бар'єра".

Ці результати дають підстави припустити, що внутрішній діалог є переважно неусвідомлюваним або частково усвідомлюваним процесом, а вимушена зовнішня вербалізація утруднює доступ до власних творчих ресурсів. Саме тому подальше дослідження було спрямоване на аналіз динаміки усвідомлення внутрішнього діалогу та його структурно-функціональної організації у творчому мисленні.

Перед тим як перейти до наступного етапу експериментальної роботи, доцільно зазначити, що сучасна психологія творчості розвивається у трьох основних напрямках:

1. аналіз автобіографічних свідчень науковців щодо особливостей їх творчої діяльності;
2. дослідження особистісних характеристик творчих індивідів за допомогою психодіагностичних методик;
3. застосування модельних експериментів, які дозволяють реконструювати творчу діяльність у контрольованих умовах.

У нашому дослідженні було обрано третій підхід як найбільш релевантний для вивчення внутрішніх механізмів творчого мислення.

Друга частина експерименту включала три послідовні етапи:

- констатувально-діагностичний,
- творчо-формувальний,
- контрольний.

Під час першого етапу було оцінено рівень креативності мислення 250 студентів за допомогою методики П. Торренса, доповненої авторським показником діалогічності. Курсантів було розподілено на групи залежно від рівня розвитку креативності, при цьому особливий інтерес викликала група з рівнем, вищим за середній. У цій групі спостерігалася найбільша різниця між невербальною та вербальною креативністю, що дозволяє говорити про високий потенціал, який не завжди реалізується у вербальній формі.

Саме цю категорію респондентів було обрано для подальшої роботи. Випробуваних поділили на експериментальну та контрольну групи по 30 осіб, після чого вони пройшли додаткове обстеження за низкою методик. Вірогідність відмінностей між групами перевірялася за допомогою *t*-критерію Стюдента.

Отримані результати дали змогу перейти до поглибленого аналізу структурних та функціональних характеристик внутрішнього діалогу, що стало основою для подальшого моделювання творчого процесу.

Виходячи з комунікативної природи діалогічності, було висунуто припущення, що застосування діалогічних форм навчання може позитивно вплинути на розвиток комунікативних характеристик учасників дослідження. З цією метою в експериментальній групі проведено діагностику комунікативних якостей. Здобувачам освіти запропонували самооцінити власні комунікативні здібності, обравши один із варіантів відповіді:

- а) відмінні — не відчуваю труднощів у спілкуванні;
- б) добрі — спілкуюся достатньо вільно, проте іноді виникають труднощі у встановленні нових контактів;
- в) середні — не маю значних проблем, але досить часто під час спілкування відчуваю невпевненість чи хвилювання;

г) нижчі за середні — власні комплекси, страх критики, хвилювання тощо перешкоджають ефективній комунікації.

Отримані результати показали, що 7 учасників (23%) оцінюють свої комунікативні якості як відмінні, 15 (50%) — як добрі, 6 (20%) — як середні, а 2 (7%) — як нижчі за середні. З учасниками, які віднесли свої комунікативні здібності до середніх або нижчих за середній рівень, були проведені додаткові індивідуальні бесіди для глибшого аналізу труднощів, що виникають у процесі спілкування.

На констатувальному етапі також визначалися академічні досягнення курсантів експериментальної групи шляхом обчислення середнього бала. У першокурсників враховувались середній бал атестату та результати за перший місяць навчання; у другокурсників — підсумкові оцінки за перший курс та останню заліково-екзаменаційну сесію. Початкові показники виявилися такими:

- 14 осіб (46%) — високий рівень успішності (середній бал 4,5–5,0);
- 9 осіб (31%) — середній рівень успішності (3,9–4,4);
- 7 осіб (23%) — нижчий за середній рівень (нижче 3,9).

У ході експериментальної роботи ставилося завдання стимулювати розвиток творчого мислення учасників. Висунуто припущення, що позитивна динаміка креативності може сприяти й підвищенню їхньої академічної успішності.

Для підтвердження гіпотези було необхідно показати, що розвиток діалогічного мислення прямо впливає на зростання рівня креативності. Спираючись на сучасні психологічні дослідження про вирішальний вплив соціального середовища на формування творчого мислення, було створено програму розвитку діалогічного мислення (Програма РДМ). Її основні завдання передбачали: формування сприятливого психологічного клімату в групі; підтримку творчої поведінки; впровадження діалогічних методів навчання для активізації внутрішніх мовленнєво-мисленнєвих процесів.

Творчо-формувальний етап включав такі напрями роботи:

- розроблення та реалізація програми розвитку діалогічного мислення;
- детальне планування кожного заняття з орієнтацією на активізацію творчої діяльності курсантів;
- систематичне використання діалогічних форм навчання;
- розвиток мовленнєвої творчості як засобу переходу від потенційної до актуальної креативності.

Ключовою метою етапу було визначення можливостей інтеграції програми РДМ у навчальний процес. Учасникам експериментальної групи запропонували відвідувати факультативні заняття з риторики, акцентуючи увагу на тому, що ці заняття сприятимуть формуванню вміння ефективно й доречно висловлюватися, приймати оптимальні рішення у складних професійних ситуаціях і вдосконалювати комунікативні навички.

Досвід і професійна майстерність викладачів-мовників дали змогу поєднати розвиток мовлення з розвитком творчого мислення. Основною метою програми було формування в студентів умінь розв'язувати проблемні ситуації засобами діалогу. Особлива увага приділялася мовленню як інструменту реалізації внутрішнього діалогу. Наголос робився не на формально-граматичній правильності, а на подоланні вербального бар'єра, розвитку сміливості у висловлюванні власних думок, зниженні психологічних труднощів, які перешкоджають творчій самореалізації.

Усі заняття будувалися відповідно до принципу: «Щоб навчити людину говорити правильно — спочатку необхідно навчити її говорити взагалі». Для цього потрібно стимулювати продуктивне мислення, а продуктивне мислення, у свою чергу, виникає та розвивається у діалогічній взаємодії.

Протягом 2025 навчального року курсанти експериментальної групи систематично відвідували факультативи, організовані за програмою РДМ.

Оскільки головною метою експерименту було виявлення динаміки розвитку креативності, на контрольному етапі була проведена повторна діагностика за методиками, які застосовувалися на констатувальному етапі.

Для підвищення надійності результатів частково модифікували стимульний матеріал.

Отримані дані свідчать, що завдяки використанню діалогічних форм навчання активізувалися внутрішні мовленнєво-мисленнєві процеси, що привело до підвищення рівня діалогічності мислення та, відповідно, до зростання показників креативності.

Було проведено аналіз виконання вербальних і невербальних субтестів, визначено чинники, що ускладнюють прояв творчості у вербальній сфері. Обґрунтовано висновок про високу ефективність графічних методів діагностики. Також встановлено механізм впливу діалогічних форм навчання на розвиток креативності.

Порівняльний аналіз рівнів креативності, академічної успішності та комунікативних якостей до і після навчання за програмою РДМ показав чітку позитивну динаміку.

У наступних параграфах представлено результати щодо дослідження динаміки усвідомлення внутрішнього діалогу під час розв'язання творчих завдань, структурно-функціональну модель творчого процесу, а також опис методик вивчення творчого мислення та програми розвитку діалогічного мислення.

2.2. Особливості динаміки усвідомлення внутрішнього діалогу в структурі творчого мислення

З метою дослідити динаміку усвідомлення внутрішнього діалогу в процесі творчого мислення, поряд з аналізом експериментальних даних ми звернулися до наукових праць, присвячених проблемі внутрішнього мовлення, оскільки саме воно є основним механізмом реалізації внутрішнього діалогу. У межах психологічних досліджень підкреслюється провідна регулятивна функція внутрішнього мовлення у формуванні та функціонуванні різних типів мисленнєвої діяльності. Зокрема, розглядається формування внутрішнього мовлення як завершальний етап переходу від

зовнішньої предметної дії через зовнішнє мовлення до мовлення «про себе» [40]; аналізується взаємодія базового та надбудовного рівнів психічної діяльності у процесах мислення [141]; простежується розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення в онтогенезі, їх вербалізація та трансформація у вищі логічні форми [195]; визначаються механізми регулювальної функції другосигнальних компонентів у динаміці нервових процесів, що виникають у взаємодії наочної та вербальної систем у актах наочного висновку [180].

Попри значну кількість досліджень, питання про ступінь усвідомлення внутрішнього мовлення в умовах творчої діяльності до цього часу у психології спеціально не вивчалось. Водночас більшість дослідників творчості відзначають, що суттєва частина розумових операцій, що здійснюються під час творчого розв'язання задачі, залишається позасвідомою. Для глибшого розуміння цього феномена необхідно звернутися до проблеми неусвідомлюваних компонентів мислення.

Сучасна психологія розглядає мисленнєву діяльність як цілісну систему розумових дій. Принципове значення поняття «дія» полягає в тому, що воно дозволяє пояснити різні форми взаємодії суб'єкта з об'єктом у ході мисленнєвого процесу. Внутрішня дія охоплює як усвідомлювані форми відображення дійсності, так і широкий спектр неусвідомлюваних компонентів психічної активності, які забезпечують взаємодію суб'єкта з об'єктом. Вивчення усвідомлюваних розумових дій ґрунтується на методах аналізу вербалізованих структур: самоспостереженні, проговорюванні вголос, письмовому описі тощо. Ці методи є ефективними, оскільки усвідомлені дії проявляються лише через їх мовленнєве вираження, тобто через систему значень.

Однак мислення не зводиться тільки до усвідомлюваних процесів, доступних вербалізації. Значна його частина має прихований, «згорнутий»

характер, часто позбавлений словесного вираження або такий, що не збігається з ним (феномен так званої «чистої думки»). Невербалізовані, неусвідомлювані дії становлять важливий сегмент реальної мисленнєвої діяльності. Тому мислення є складним комплексом двох типів дій — вербалізованих, усвідомлюваних, і невербалізованих, неусвідомлюваних — між якими існують тісні взаємодії.

Саме з цієї причини вивчення лише вербалізованих аспектів мислення є певною абстракцією і не дозволяє відтворити його повну структуру. Водночас дослідження мислення як поєднання свідомих і несвідомих дій пов'язане зі значними методологічними труднощами, що зумовлює потребу у створенні спеціальних методів, здатних об'єктивно фіксувати неусвідомлювані ланки мисленнєвої діяльності.

На основі порівняльного аналізу низки експериментальних досліджень О. К. Тихомиров [148] дійшов висновку, що провідним механізмом регуляції мислення є постійне співвіднесення свідомих і неусвідомлюваних дій, передусім шляхом узгодження їх вербалізованих та невербалізованих компонентів. Саме ця взаємодія забезпечує відбір релевантних властивостей ситуації та формування нових гіпотез.

Розвиваючи уявлення про структуру неусвідомлюваного в межах усвідомленої діяльності, Ю. Б. Гіппенрейтер [46] пропонує, поряд із поняттям «дія», ввести категорію «процес» та виокремлює три класи неусвідомлюваного:

1. неусвідомлювані механізми свідомих дій;
2. неусвідомлювані побудники свідомої активності;
3. «надсвідомі» процеси.

Розглянемо ці класи докладніше.

1. Неусвідомлювані механізми свідомих дій

Ці механізми виконують функцію своєрідних «технічних виконавців» свідомості. Більшість із них виникає внаслідок передачі окремих функцій свідомого контролю на автоматизовані рівні психічної діяльності. До цього класу належать:

- неусвідомлювані автоматизми (ходьба, конвергенція очей, сформовані протягом життя практичні навички тощо);
- явища неусвідомлюваної установки, тобто готовність організму до майбутньої дії;
- неусвідомлювані супровідні реакції свідомих дій (мимовільні рухи, міміка, пантоміміка, вегетативні прояви).

2. Неусвідомлювані побудники свідомої діяльності

Цей клас утворюють мотиви та переживання, що були витіснені зі свідомості, але зберігають значний емоційний заряд і періодично прориваються у свідоме життя у символічних формах. Ю. Б. Гіппенрейтер, спираючись на концепцію З. Фрейда про те, що психіка є ширшою за свідомість, зазначає, що приховані знання також є психічними утвореннями, хоч і неусвідомлюваними. Для їх переходу у сферу свідомості необхідне «посилення слідів минулих вражень». Неусвідомлювані побудники виявляються у вигляді витіснених переживань, які не допускаються свідомістю, але прагнуть прорватися, набуваючи спотвореної, алегоричної форми. Прикладами таких проявів є сновидіння, описки, так звані «помилкові дії», а також деякі невротичні симптоми.

Третій клас, який Ю. Б. Гіппенрейтер визначає як «надсвідомі процеси», становить для нас найбільший інтерес. Дослідниця підкреслює, що йдеться про такі психічні процеси, у межах яких формується певний інтегральний результат значної свідомої роботи. Цей результат згодом раптово входить у

свідоме життя людини у вигляді нової творчої ідеї, нестандартного способу бачення ситуації або життєвої установки, змінюючи подальню спрямованість думок суб'єкта [46, 88].

Для ілюстрації цього явища можна уявити ситуацію тривалого розв'язання певної складної проблеми, над якою людина розмірковує день у день. І раптом, у певний момент, що часто настає несподівано, відбувається «прояснення» — суб'єкт відкриває новий, принципово інший спосіб розуміння проблеми. Такі явища традиційно описуються термінами інсайт, осяяння, інтуїтивне прозріння. Характерною особливістю цього процесу є те, що людина не здатна відстежити його хід: їй відомо лише те, про що вона думала свідомо, натомість внутрішня робота, що призвела до нового розуміння, залишалася поза сферою її рефлексії.

Ю. Б. Гіппенрейтер відносить такі феномени до несвідомих не випадково. По-перше, суб'єкт не знає кінцевого результату «надсвідомого» процесу, тоді як свідомі діяльність завжди передбачає чітке усвідомлення мети. По-друге, невідомим залишається і момент завершення цього процесу — зазвичай він закінчується раптово. Натомість свідомі дії характеризуються можливістю контролювати поступ до мети й орієнтовно визначати час її досягнення.

У цьому контексті постають щонайменше два важливі питання:

1. яким чином інтуїтивна думка, що прорвалася зі сфери несвідомого в усвідомлену площину, фіксується у свідомості і входить до структури внутрішнього діалогу суб'єкта?
2. який саме психологічний механізм забезпечує узгодження та активізацію всіх компонентів мисленнєвої діяльності в процесі творчого пошуку і сприяє появі численних альтернативних ідей?

Розв'язання цих питань, на наш погляд, створює підґрунтя для формування нових теоретичних положень про структуру та динаміку творчого процесу.

Теоретичний аналіз літератури, присвяченої проблемі творчого мислення, дозволяє припустити, що у людей із творчим (дивергентним) типом мислення провідним механізмом, який забезпечує ефективне розв'язання творчих завдань, є внутрішній діалог. Його інструментом виступає внутрішнє мовлення, яке на різних етапах творчого процесу може набувати різного ступеня розгорнутості та усвідомленості.

Отже, внутрішнє мовлення постає як динамічний психічний процес, форма та ступінь усвідомлення якого залежать від складності й типу мисленнєвої задачі. Незважаючи на варіативність його представленості у свідомості, аналіз теоретичних джерел та результати наших досліджень [164; 54; 55] дають підстави стверджувати, що незалежно від рівня рефлексії, поява нової інтуїтивної ідеї відбувається саме за посередництва внутрішнього мовлення або однієї з його скорочених форм.

Розглядаючи внутрішнє мовлення як неусвідомлюваний компонент творчого мислення, необхідно визначити його місце у системі неусвідомлюваних процесів. Ю. Б. Гіппенрейтер розуміє під неусвідомлюваними автоматизмами такі дії або акти, які здійснюються ніби «самі собою». Аналіз автоматичних процесів доводить, що вони мають два різновиди: одні ніколи не були усвідомленими, інші ж раніше контролювалися свідомістю, але згодом утратили цю властивість. Відповідно, виділяють первинні й вторинні автоматизми.

До первинних автоматизмів належать уроджені дії або такі, що формуються дуже рано — здебільшого в перший рік життя. Сюди відносять смоктальні рухи, миготіння, хапальні реакції, ходьбу, конвергенцію очей тощо.

У вторинні автоматизми входять автоматизовані дії й навички, що становлять основу людських умінь, знань і здібностей. Їх формування пов'язане зі свідомим контролем, який поступово послаблюється, допоки дія не починає виконуватися автоматично.

Беручи до уваги особливості становлення внутрішнього мовлення як мисленнєвої дії у дошкільному віці (до приблизно 7 років), його доцільно зарахувати до первинних автоматизмів. Формування внутрішнього мовлення відбувається через процес інтеріоризації та не супроводжується усвідомленим контролем дитини. Більше того, як зазначає Ю. Б. Гіппенрейтер, спроби свідомого контролю над первинними автоматизмами часто порушують нормальний хід діяльності. Це переконливо підтвердили результати нашого експерименту: коли учасників просили під час розв'язання складних творчих задач повністю вербалізувати хід думок, зосередження на контролі мовних форм заважало продуктивному мисленню, відволікало від самої суті задачі та погіршувало результати.

Спираючись на наведені теоретичні положення та експериментальні дані, ми відносимо внутрішнє мовлення до класу неусвідомлюваних механізмів свідомих дій, підкласу неусвідомлюваних автоматизмів, у групу первинних автоматизмів. Далі нам необхідно розглянути його функції та динаміку усвідомлення у структурі творчого пошуку.

Несвідоме як джерело творчості містить у собі конденсований історичний та особистий досвід людини. Первинним джерелом цього досвіду є пізнання, нерозривно пов'язане з діяльністю у реальному соціальному середовищі. Повертаючись у свідомість, ці накопичені знання підлягають творчій переробці, що властиво всій роботі мозку в процесах відображення дійсності. Залучаясь до свідомої діяльності, несвідоме стає підґрунтям нового знання [61]. При цьому несвідоме врешті-решт залежить від свідомості, оскільки інформація, яка в цій сфері зберігається, колись була вербалізована

та засвоєна ззовні. На наш погляд, витягнення і смислова реконструкція цієї інформації можливі лише за допомогою внутрішнього мовлення, яке під час інтуїтивного осяяння «вловлює» потрібну думку, переводить її у сферу свідомості, утримує там та включає у внутрішній діалог, де вона логічно структурується [58].

Експериментальні дані свідчать, що рівень усвідомлення внутрішнього мовлення у творчому мисленні є дуже низьким. Це пояснюється тим, що під час інтенсивного творчого пошуку внутрішнє мовлення максимальне згортається, що дозволяє опрацьовувати значну кількість альтернативних ідей — процес, характерний для дивергентного мислення. Однак навіть у цьому випадку внутрішнє мовлення не повністю виходить за межі свідомого контролю. Свідомість має фокус, периферію та межу, за якою починається сфера неусвідомлюваного [46]. Залежно від типу мисленнєвої задачі внутрішнє мовлення може переміщуватися:

- від фокуса — на периферію,
- далі — за межі свідомості,
- або у зворотному напрямку — знову ставати усвідомленим.

Це повернення може бути наслідком довільної інтенції суб'єкта. Така здатність внутрішнього мовлення знов входити у свідомість є важливою умовою його подальшого розвитку та вдосконалення.

Саме ця висока рухливість внутрішнього мовлення забезпечує проникнення інформації із несвідомого у сферу свідомості, що збагачує процес мислення новими творчими ідеями. На наш погляд, під час розв'язання складних творчих задач внутрішнє мовлення відходить від фокуса свідомості до межі несвідомого — джерела творчих інсайтів — і тому у більшості випадків не повністю усвідомлюється чи контролюється людиною.

Враховуючи мовленнєву природу внутрішнього діалогу, можна припустити, що його динаміка усвідомлення багато в чому подібна до динаміки внутрішнього мовлення. Для повного розуміння творчої діяльності важливо аналізувати не лише участь внутрішнього мовлення у мисленнєвому процесі, а й визначати його функції та місце на конкретних етапах цього процесу. Порівняння мисленнєвих і мовленнєвих процесів дає змогу виявити спільні механізми їх перебігу, зокрема механізми, пов'язані з внутрішнім мовленням. Саме тому ми поставили за мету простежити виникнення творчої думки на її внутрішньому рівні, використовуючи як модель процес мовлеутворення.

Аналіз експериментальних даних показав, що внутрішнє мовлення виступає універсальним і ефективним механізмом будь-якої мисленнєвої діяльності (таку думку висловила більшість учасників дослідження). Водночас було встановлено, що в умовах творчого пошуку внутрішнє мовлення характеризується складною та нерівномірною динамікою усвідомлення, через що воно не завжди піддається рефлексивному контролю. На нашу думку, саме визначення ролі внутрішньо-мовленнєвого етапу в структурі мислення дає можливість обґрунтувати включення етапу внутрішнього діалогу до моделі творчого процесу та дозволяє простежити внутрішню логіку формування творчої ідеї.

У дослідженнях психологічних механізмів творчості висвітлено низку підходів і трактувань цього феномену. Зокрема Л. С. Виготський, К. Ясперс і В. С. Біблер наголошували, що мовлення є універсальною формою людської творчості. Тому сучасні наукові роботи значною мірою орієнтовані на вивчення нестереотипних, продуктивних, творчих можливостей мовлення. Однак для комплексного розуміння творчої діяльності недостатньо лише визнавати участь внутрішнього мовлення у мисленні — необхідно встановити його конкретну функціональну роль і місце на різних етапах мисленнєвого процесу.

Мисленнєва дія, як правило, розгортається як зіткнення різних точок зору й способів інтерпретації, що відображається і у внутрішньому мовленні. Перехід від думки до внутрішнього мовлення, а потім — від внутрішнього до зовнішнього мовлення — складний, неоднорідний і далеко не прямолінійний процес. Перетворення особистісних смислів у мовні значення утруднює цей перехід, а іноді робить його майже неможливим.

Спираючись на концепцію Л. С. Виготського про фазову структуру мовленнєво-мисленнєвого процесу, центральною частиною якого є етап внутрішнього мовлення (внутрішнє програмування за А. А. Леонтьєвим), а також враховуючи результати досліджень А. Р. Лурія, Л. С. Цветкової та Т. В. Ахутіної щодо динамічної афазії, ми дійшли висновку, що внутрішнє мовлення є активним механізмом і під час розгортання думки у мовлення (у процесі говоріння), і під час зворотного переходу — згортання мовлення у думку (у процесі сприймання та розуміння мовлення). Внутрішнє мовлення можна розглядати як надзвичайно важливий психологічний інструмент, за допомогою якого думка, що формується, набуває вербальної форми, закріплюється у свідомості та стає основою для подальшого розгортання висловлювання.

Т. В. Ахутіна, слідом за Л. С. Виготським і О. О. Леонтьєвим, розрізняє смислову та граматичну організацію висловлювання й наголошує, що саме внутрішнє мовлення відповідає за його смислове програмування [7, 123]. Згідно з її даними, у структурі мовленнєвої діяльності можна виокремити принаймні три рівні програмування:

1. внутрішнє (смислове) програмування,
2. граматичне структурування,
3. моторно-кінестетичну організацію висловлювання.

Кожному рівню відповідає своя операція вибору:

- вибір семантичних одиниць (комбінування за смисловим синтаксисом);
- вибір лексичних одиниць (комбінування відповідно до граматичних правил);
- вибір звуків (комбінування згідно з артикуляційними закономірностями).

Внутрішнє (смислове) програмування	Вибір семантичних одиниць
Граматичне структурування	Вибір слів
Кінетична організація	Вибір звуків

Таблиця 2.1. Етапи побудови висловлювання (за Т.В.Ахутіною)

У моделі Кацнельсона семантичний рівень має дві фази:

1. первинна фаза — фаза внутрішнього мовлення, у межах якої здійснюється сегментація інформаційного потоку. Семантичні структури на цьому етапі ще тісно пов'язані з чуттєвими образами й недостатньо розчленовані, щоб бути придатними для зовнішнього висловлювання;
2. вторинна фаза — фаза зовнішнього мовлення, в якій зміст набуває поняттєвої організації і стає близьким до поверхневих мовленнєвих конструкцій. Подальший перехід до форм реального мовлення на цьому етапі зводиться до добору лексем і побудови речень відповідно до норм мови [79, 126].

Таким чином, Кацнельсон фактично зводить функції семантичного рівня до квантування свідомості на пропозиції та формування глибинних семантико-синтаксичних структур. Проте для створення таких структур недостатньо лише квантування: необхідні також оцінка інформації та відбір значущого змісту для майбутнього висловлювання. Саме ці аспекти, на жаль, залишаються поза увагою автора. Він також не аналізує механізми **переходу**

від синкретичних структур первинної фази до поняттєво організованих структур вторинної фази, обмежуючись загальним твердженням про наявність продуктивних, але мінімально детермінованих операцій.

Отже, низка ключових питань смислотворення — зокрема як людина, що говорить або думає, обирає зміст своїх висловлювань — у моделі Кацнельсона лише окреслена, але не розв'язана.

На відміну від цього, головна особливість концепції Л. С. Виготського полягає в тому, що формування смислу включено у загальну структуру мовленнєвого механізму, тобто в основу покладено саме «конфліктну межу» між немовленнєвим і мовленнєвим, де й відбувається трансформація думки у висловлювання.

Важливо підкреслити, що роль уявного образу як структурного компонента глибинного висловлювання особливо чітко простежується у дитячому мовленні. Щоб зрозуміти висловлювання дитини, недостатньо лише слухати її — необхідно знати й ситуацію, про яку вона говорить. Дитина описує те, що бачить або уявляє, але при цьому не дбає про те, щоб її висловлювання містило всі необхідні елементи для відтворення цього образу слухачем.

Розвиток мовлення відбувається шляхом поступового оволодіння здатністю «слухати» власне мовлення та оцінювати, наскільки повно й адекватно воно відображає ситуацію, яка має бути висловлена. На початкових етапах розвитку ці функції бере на себе дорослий, який ставить дитині уточнювальні запитання. Поступово дитина навчається самостійно передбачати такі запитання й фактично стає «внутрішнім слухачем» власного мовлення, контролюючи точність і достатність висловленого змісту. Таким чином у процесі мовленнєвого розвитку відбувається інтеріоризація діалогу

між тим, хто говорить, і тим, хто слухає, що зрештою трансформується у внутрішньо-мовленнєвий діалог між думкою і словом [7].

Т. В. Ахутіна розглядає внутрішньо-мовленнєве розгортання як двосторонній процес. Перша його сторона — акт говоріння. На цьому етапі вперше формується уявний зміст у формі внутрішніх слів. Завдяки зв'язку між внутрішнім словом і наочним образом ситуації внутрішні слова здатні охоплювати значно ширший зміст, ніж зовнішні мовні форми. Наявність певного набору таких внутрішніх слів дозволяє попередньо моделювати майбутнє висловлювання.

Далі настає друга сторона процесу — акт «внутрішнього слухання», у межах якого ця модель оцінюється з погляду її відповідності вихідному уявленню.

Позитивна оцінка засвідчує, що смислове розгортання завершено, і відтак має розпочатися наступний етап — лексико-граматичне розгортання, яке відбувається за правилами зовнішньої мови. У найпростіших випадках зміст первинного набору внутрішніх слів може одночасно бути адекватним і уявній ситуації, і об'єктивному мовному значенню. У такій ситуації, за Л. С. Виготським, у одному акті розгортання поєднуються дві фази:

1. опосередкування думки у внутрішньому слові (внутрішнє мовлення);
2. опосередкування у значеннях зовнішніх слів (семантична фаза).

В інших випадках ці фази розмежовані, і необхідна спеціальна робота як над побудовою первинної внутрішньомовленнєвої програми, так і над її розгортанням, результатом якого є повноцінні смислові структури з психологічними еквівалентами підмета, присудка та другорядних компонентів.

Очевидно, що Т. В. Ахутіна фактично підійшла впритул до пояснення смислоутворення у внутрішньомовленнєвому процесі, тлумачачи його як взаємодію двох полюсів — внутрішнього говоріння та внутрішнього слухання. Розвинувши поняття внутрішньої мовленнєвої та семантичної фаз (за Л. С. Виготським), дослідниця наголошує на існуванні спеціальної роботи з побудови первинної внутрішньомовленнєвої схеми [7]. На наш погляд, цю роботу виконує саме внутрішній діалог, який є ключовим механізмом продуктивного мислення.

У такий спосіб з'ясовано, що внутрішнє мовлення становить центральний етап мисленнєвого процесу. Коли внутрішнє мовлення руйнується, порушується вся система побудови смислових схем фрази й тексту. Спираючись на результати експерименту та сучасні уявлення про неусвідомлювані дії у мисленні, внутрішнє мовлення можна віднести до первинних неусвідомлюваних автоматизмів свідомих дій. Це пов'язано з тим, що його формування в процесі інтеріоризації не контролюється свідомістю.

Натомість вторинні автоматизми — це набута автоматизована діяльність (навички, уміння, знання), формування якої початково перебуває під свідомим контролем, але з часом цей контроль частково або повністю зникає. У зв'язку з цим слід зазначити, що у психології досі немає однозначної відповіді щодо питання про те, коли саме виникає внутрішнє мовлення — чи є воно первинним, чи вторинним утворенням.

На нашу думку, причина цих суперечностей полягає у багатофазній структурі та багатофункціональності внутрішнього мовлення. Саме тому визначення його «первинності» чи «вторинності» вимагає глибшого аналізу.

2.3. Механізм утворення творчої ідеї на етапі внутрішнього діалогу.

Мовлення є однією з найдосконаліших форм прояву мислення, діяльності й, відповідно, творчості. Як наголошують більшість психологів і лінгвістів, і мовлення, і творчий акт мають спільне витоки та зумовлені певними внутрішніми спонтанними процесами. Якщо припустити, що продуктом творчого мислення є мовленнєве висловлювання, то логічно вважати, що творчий процес розгортається за тими ж закономірностями, що і процес мовленнєвого породження.

У психолінгвістичних дослідженнях важливу роль відіграють моделі, які у наочній формі відображають теоретичні уявлення про мовленнєво-мисленнєві механізми. Моделі можуть ґрунтуватися як на емпіричних даних, так і на логічних висновках теоретичних концепцій, нерідко досить складних. Представлення теоретичних положень у модельному форматі сприяє їх кращому розумінню та створює можливості для прогнозування нових напрямів наукових досліджень.

Спираючись сучасні розроблені теорії, ми запропонували власний підхід до моделювання смислотворення творчої ідеї, виходячи з припущення, що ключову роль у цьому процесі відіграє етап внутрішнього діалогу.

Таким чином, початковою ланкою творчого процесу доцільно вважати внутрішню проблемну ситуацію, яка інтегрує у собі потребу, мотив і весь комплекс відповідних психічних явищ.

Наступним етапом мовленнєво-творчого процесу є мовленнєва інтенція — прагнення до внутрішнього висловлювання щодо проблеми. На цьому етапі здійснюється сегментація інформаційного потоку (за Кацнельсоном), джерелом якого виступає переважно несвідома сфера. Потоки інформації, що «проникають» у свідомість, фіксуються у певних формах внутрішнього мовлення, оцінюються й відбираються відповідно до суб'єктивних критеріїв значущості, утворюючи потенційний зміст думки.

Відібраний матеріал опосередковується у внутрішньому слові та оформлюється у смислові позиції, які вступають у взаємодію між собою. Наступним етапом породження висловлювання є внутрішнє програмування, під час якого здійснюється перехід від синтаксису смислів до синтаксису словесного висловлювання.

У найпростіших випадках семантичний зміст внутрішніх слів одночасно відповідає і внутрішній уявній ситуації, і об'єктивним мовним значенням. Тоді, за Л. С. Виготським, фаза «опосередкування думки у внутрішньому слові» та фаза «опосередкування у значеннях зовнішніх слів» збігаються в одному акті. У більш складних випадках ці фази розділяються, і необхідна спеціальна робота з побудови адекватної внутрішньо-мовленнєвої програми та її розгортання, результатом якого є смислові структури з психологічними еквівалентами підмета, присудка та другорядних членів речення [7, 130].

Інакше кажучи, при розв'язанні простих задач думка швидко переходить у слово. Натомість складні творчі завдання, які не мають готового рішення, вимагають значно більшої інтелектуальної роботи, переважна частина якої здійснюється саме у фазі внутрішнього мовлення.

Оскільки предметом нашого дослідження є творче мислення, нас цікавить насамперед механізм виникнення нового та оригінального змісту ще до того, як він буде вербалізований у зовнішніх значеннях. Ми виходимо з того, що вирішальну роль у формуванні смислових структур відіграє внутрішній діалог, який є особливою формою організації мисленнєвої діяльності. Саме на етапі внутрішнього діалогу народжується і первинно позначається те «нове», що визначає подальший хід усього мовленнєво-мисленнєвого процесу.

Для здійснення внутрішнього діалогу необхідна наявність щонайменше двох смислових позицій, які можуть бути представлені різними формами

внутрішнього мовлення [95]. Цими позиціями найчастіше виступають дві основні, відносно автономні форми внутрішнього мовлення — вимовне та уявлювальне мовлення. Вимовна форма внутрішнього мовлення нерідко здається фрагментарною, оскільки зазвичай не враховується паралельне існування уявлювального мовлення. Така ситуація виникає в тих випадках, коли одна зі смислових позицій виражена у розгорнутому вимовному мовленні, натомість друга реалізується у згорнутій, уявлювальній формі. Унаслідок цього друга позиція сприймається як менш доступна для усвідомлення, контролю та фіксації, адже основна увага суб'єкта зосереджена на розгорнутому мовленнєвому потоці.

Різноманіття форм внутрішнього мовлення як засобу організації внутрішнього діалогу зумовлює і множинність типів внутрішніх діалогів. Серед них розрізняють діалоги, у яких обидві смислові позиції виражені у вимовному внутрішньому мовленні, а також такі, де одна позиція подана у вимовній формі, а інша — у згорнутому уявлювальному мовленні [95, 106]. У творчому процесі простежується ціла палітра таких діалогічних структур.

Для точного опису психологічної природи внутрішнього діалогу важливо розмежувати його явні та приховані форми. Специфіка прихованого внутрішнього діалогу особливо добре простежується в ситуаціях, коли внутрішнє мовлення існує у формі звичайних уявлень. Смислова позиція, виражена у такій формі, позбавлена чіткої образності, є симультанною, динамічною, лише частково доступною свідомості, проте вона реально функціонує й впливає на іншу смислову позицію [95, 106].

Уявлювальне мовлення може розгортатися паралельно з вимовним. Існують безперервні переходи між різними формами внутрішнього мовлення та їх функціональна єдність: усі вони породжуються особистістю й необхідні для її мисленнєвої діяльності [95, 93]. Зміна форм внутрішнього мовлення зумовлює виникнення різних типів внутрішніх діалогів, ключовою

характеристикою яких є їх ситуативність, що проявляється як на глибинних мовленнєвих рівнях, так і в процесах внутрішньо-мовленнєвого синтаксування.

У прихованому внутрішньому діалозі формується принципово нова, оригінальна смислова позиція, що представлена у згорнутій формі уявлення. Якщо така позиція набуває значущості для суб'єкта, вона включається у подальшу діалогічну роботу — у так званий «діалог між думкою і словом», коли друга смислова позиція реалізована розгорнутим вимовним внутрішнім мовленням. На відміну від прихованих внутрішніх діалогів, діалог між думкою і словом частково усвідомлюється й контролюється суб'єктом.

У міру зростання значущості смислова позиція, що виникла у «діалозі чистих думок», змінює форму реалізації на етапі «діалогу думки і слова»: вона набуває вимовної форми у внутрішньому мовленні та може бути включена у «діалог голосів», де обидві смислові позиції реалізуються розгорнутим вимовним внутрішнім мовленням. Структуру цього процесу можна подати графічно (див. рис. 2.2.).

Водночас слід зазначити, що творчому процесові часто властиве раптове осяяння — інсайт, коли рішення постає ніби миттєво. У таких випадках, на нашу думку, розгорнутий внутрішній діалог протікає у симультанній формі: смислова позиція, що сформувалася в «діалозі чистих думок», відразу переходить до етапу внутрішнього програмування, і потреба включати її в інші форми внутрішніх діалогів відсутня.

Таким чином, внутрішній діалог виступає центральною ланкою мовленнєво-творчого процесу. Саме в його межах реалізуються основні смислотворчі функції, здійснюється обробка інформації та її перехід у мовленнєву форму, що становить кінцевий продукт невербального мисленнєвого процесу.

Таблиця 2.2. Види внутрішніх діалогів

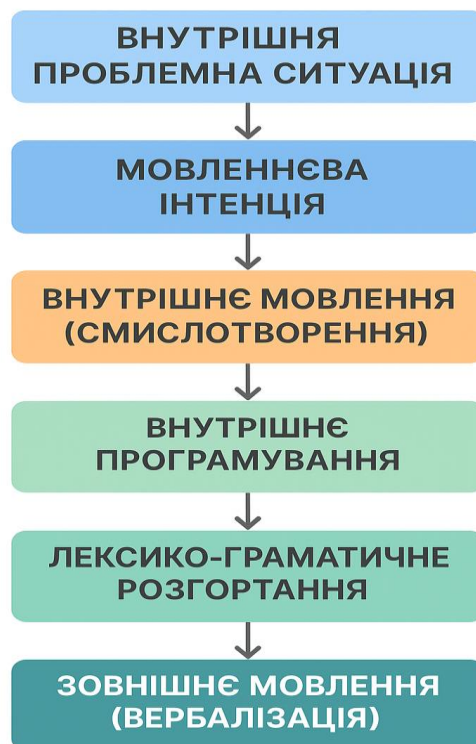
Вид внутрішнього діалогу	Форма внутрішнього мовлення	Характер смислових позицій	Ступінь усвідомлення	Психологічні особливості
1. Діалог чистих думок	Уявлювальне (згорнуте) мовлення	Обидві смислові позиції представлені у вигляді неоформлених уявлень	Низький	Симультанність, нечіткість, висока динамічність; формування нових смислів у прихованому вигляді
2. Діалог думки і слова	Поєднання уявлювального та вимовного внутрішнього мовлення	Одна позиція — розгорнута, інша — згорнута	Частковий контроль	Взаємодія нової смислової позиції з вербалізованою; перехід від уявлення до слова
3. Діалог голосів	Розгорнуте вимовне внутрішнє мовлення	Обидві позиції чітко вербалізовані	Високий	Повноцінна мовленнєва структура, можливість свідомого аналізу та контролю
4. Прихований внутрішній діалог	Уявлювальне мовлення (невербальні форми)	Позиції не чітко усвідомлені, але функціонують	Мінімальний	Часткове або неповне усвідомлення; процес відбувається в узагальнених образах
5. Симультанний діалог (при інсайті)	Швидкі змішані форми	Структури виникають миттєво, без послідовного розгортання	Дуже низький	Миттєве виникнення нового рішення; пропуск проміжних діалогічних етапів

На підставі викладеного вище можна чітко окреслити ключову функцію внутрішнього діалогу у структурі мовленнєвого та мисленнєвого процесів. Саме через механізми внутрішнього мовлення здійснюються оцінювання, аналіз і відбір інформації, що є значущою для суб'єкта. У цьому процесі формуються смислові позиції, які надалі вступають у взаємодію в межах внутрішнього діалогу, забезпечуючи поступове конструювання

інтегрованого смислу — нової творчої ідеї, нового способу осмислення ситуації чи елементів життєвої позиції.

Після виокремлення цього «нового» змісту відбувається перехід до етапу опосередкування думки у значеннях зовнішніх слів, тобто до синтаксису значень, де сформований смисл набуває мовленнєвої організації. Цей етап має принципове значення, оскільки саме він визначає якість смислотворення та рівень продуктивності мислення суб'єкта як у власне зовнішньомовленнєвій діяльності, так і в будь-яких інших видах людської активності. Отже, з огляду на зазначене, структуру мовленнєвого творчого процесу можна подати у вигляді узагальненої схеми, яка відображатиме послідовність основних етапів і провідну роль внутрішнього діалогу в їх реалізації.

ЕТАПИ МОВЛЕННЄТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ



Таблиця 2.3. Структура мовленнєво-творчого процесу

Етап мовленнєво-творчого процесу	Зміст етапу	Основні психологічні механізми	Результат етапу
1. Внутрішня проблемна ситуація	Виникнення потреби, конфлікту або невизначеності, що потребує осмислення	Акти потреби, мотив, активація внутрішніх психічних станів	Постання внутрішнього мотиву та намір до осмислення
2. Мовленнєва інтенція	Намір сформулювати внутрішнє висловлювання щодо ситуації	Сегментація інформаційного потоку, первинний добір змісту	Формування потенційного змісту думки
3. Внутрішнє мовлення (смыслотворения)	Формування смислових позицій та їх взаємодія	Внутрішній діалог, уявлювальне й вимовне внутрішнє мовлення, оцінка та відбір змісту	Поява нової смислової структури (творчої ідеї)
4. Внутрішнє програмування	Перехід від смислових структур до словесної організації	Синтаксис смислів, початкове словесне структурування, підготовка до вербалізації	Внутрішня план-схема майбутнього висловлювання
5. Лексико-граматичне розгортання	Перехід смислової схеми у мовні конструкції	Добір слів, граматичних форм, побудова речень	Структуроване мовленнєве висловлювання у внутрішньому мовленні
6. Зовнішнє мовлення (вербалізація)	Реалізація думки у формі зовнішньої мови	Фонаційне оформлення, артикуляція, контроль висловлювання	Завершене усне або письмове мовленнєве повідомлення

Важливо підкреслити, що думка, сформована на етапі внутрішнього діалогу, ще не має словесного вираження — вона лише передбачена суб'єктом. Тому на наступному етапі, під час внутрішнього програмування, виникає необхідність спеціального позначення цього прихованого смислу. Процес «зняття припущення» полягає у зіставленні змісту внутрішнього мовлення з мовними значеннями, тобто у співвіднесенні внутрішнього

смислу з певними зовнішніми опорами — словом, образом, рухом, звуком або іншою формою репрезентації.

Перехід від мислення до мовлення може бути різним: у деяких випадках хід мисленнєвого процесу відображається у внутрішній мовленнєвій формі, в інших — не має явної мовленнєвої кореляції. Втім, незалежно від форми зовнішньої реалізації творчого результату, його смислова структура завжди існує у внутрішньому слові.

Спираючись на концепції О. О. Леонтьєва та Т. В. Ахутіної, ми розрізняємо два ключові етапи:

1. внутрішній діалог, що породжує та задає смислову структуру;
2. внутрішнє програмування, яке розгортає цю структуру, здійснюючи її планування та смислове синтаксуювання у значеннях зовнішніх слів.

На етапі внутрішнього програмування створюється внутрішньо-мовленнєва схема, що адекватно відтворює суттєвий зміст мисленнєвого уявлення. Розгортання цього процесу постає як діалог думки й слова, у межах якого діють механізми внутрішнього «говоріння» і внутрішнього «слухання», що забезпечують одночасно дію і контроль.

Важливим компонентом творчої діяльності є рефлексія, яка передбачає усвідомлення, аналіз і корекцію власних дій, а також з'ясування засобів і способів продуктивного мислення. Проте внутрішній діалог далеко не завжди повністю усвідомлюється суб'єктом, тому рефлексія не завжди є інформативним джерелом щодо перебігу творчого процесу. Саме тому для дослідження неусвідомлюваних компонентів творчого мислення ми звернулися до спеціальних діагностичних методів.

У запропонованій нами моделі мовленнєво-творчого процесу внутрішньо-мовленнєвий етап представлено через внутрішній діалог, який

можливий завдяки взаємодії щонайменше двох смислових позицій, що можуть реалізовуватися у різних формах внутрішнього мовлення. Залежно від складності творчого завдання рівень усвідомлення цих внутрішніх діалогів може суттєво відрізнятись.

Модель мовленнєво-творчого процесу демонструє, що кожен його етап може відбуватися як у свідомій, так і в неусвідомлюваній сфері. Однак називати всю множину неусвідомлюваних проявів одним терміном — «безсвідоме» — є недостатньо точним. Сучасні психологічні підходи пропонують розмежовувати неусвідомлюване принаймні на дві складові: підсвідоме та надсвідоме.

У процесі творчої діяльності ключову роль відіграє надсвідомість, яка виступає джерелом нових гіпотез, інтуїтивних здогадів та раптових осяянь. Саме з надсвідомої сфери надходять первинні імпульси — мовленнєві інтенції, що стають підґрунтям для формування смислових позицій у структурі внутрішнього діалогу. Хоча надсвідомість не підлягає прямому контролю, свідомість не залишається пасивною стосовно її діяльності: вона здійснює відбір продукованих надсвідомістю ідей, зіставляє їх із наявними знаннями та перевіряє їхню відповідність реальності. Саме свідомість визначає спрямованість творчої діяльності й забезпечує перетворення отриманих інтуїтивних імпульсів у якісно нові знання.

Попри те що творчий процес часто виглядає спонтанним, непередбачуваним і оригінальним, він має внутрішньо організовану ієрархічну структуру, яка лише у виняткових випадках може порушуватися. Якщо накласти цю структуру на умовне «поле свідомості» людини, то стане очевидно, що значна частина її етапів перебуває у зоні неусвідомлюваних дій. До цієї сфери належать: «внутрішня проблемна ситуація», «мисленнєва або мовленнєва інтенція», «внутрішній діалог», зокрема «діалог чистих думок».

До сфери частково усвідомлюваних дій належать етапи «внутрішнього програмування», «діалогу думки і слова» та «діалогу голосів», які можуть розгортатися паралельно. Натомість «граматичне структурування» і «зовнішнє мовлення» функціонують уже на усвідомленому рівні, мають чітко виражену когнітивну структуру і можуть бути досліджені за допомогою інтроспекції.

Необхідно зазначити, що дослідження психологічних механізмів тих етапів творчого процесу, які перебувають у сфері неусвідомлюваних або частково усвідомлюваних дій, пов'язане з низкою методологічних труднощів. З метою емпіричного підтвердження існування етапу внутрішнього діалогу у творчій діяльності ми застосували комплекс спеціальних методик, серед яких особливе місце посіли графічні тести, тобто невербальні продукти творчості.

Отже, результатом першого етапу нашої експериментальної роботи стало створення моделі мовленнєво-творчого процесу, яка стала основою для наступних аналітичних і практичних досліджень. На основі цієї моделі, а також викладених теоретичних положень нами було розроблено комплекс методик, спрямованих на визначення не лише рівня розвитку креативності мислення, але й специфіки його діалогічної структури.

2.4. Комплекс методичних засобів для дослідження творчого мислення.

У психологічній літературі зазначається, що творчим особистостям притаманний дивергентний тип мислення. Люди з такою особливістю здатні створювати нові комбінації вже відомих елементів або встановлювати зв'язки між явищами, які на перший погляд не мають нічого спільного.

Дивергентне мислення характеризується передусім пластичністю: творча особистість здатна запропонувати велику кількість варіантів розв'язання

проблеми там, де пересічна людина обмежується одним чи двома. Воно також вирізняється рухливістю, тобто здатністю легко переходити від одного аспекту завдання до іншого, не фіксуючись на єдиному підході. Нарешті, значущою властивістю є оригінальність, що виявляється у створенні несподіваних, нестандартних і нестереотипних рішень.

У межах даної роботи ми не ставимо за мету досліджувати мислення видатних чи високообдарованих особистостей, які вже досягли значних результатів у творчості. Основний акцент робиться на вивченні механізму творчого мислення в осіб з дивергентною продуктивністю, яка є тісно пов'язаною із творчістю. Потрібно врахувати, що творчий продукт є лише результатом діяльності, тоді як дивергентне мислення описує сам процес його формування. Результат може викликати захоплення, але сам процес можна усвідомити й оволодіти ним як методом роботи з інформацією.

На наш погляд, провідним механізмом опрацювання інформації та формування нового смислу у творчому процесі є внутрішній діалог. Таким чином, можна припустити, що у досліджуваних із вираженим дивергентним мисленням внутрішній діалог виступає необхідним компонентом мисленнєвої діяльності.

З огляду на це для проведення експериментального дослідження було підібрано комплекс методик, який:

1. діагностував рівень розвитку креативності на основі дивергентної продуктивності (за Дж. Гілфордом);
2. включав завдання, що моделюють творчий процес (за А. Б. Коваленко);
3. дозволяв фіксувати елементи діалогічності у продуктах творчої діяльності.

Першою методикою стали тести креативності Е. П. Торренса, які, на нашу думку, відповідають уявленням про креативність як передумову

інтелектуально-творчого розвитку особистості. У практиці вітчизняної психології вони широко застосовуються завдяки якісним адаптаціям. Тестування може проводитися як індивідуально, так і групово. При цьому важливо створити сприятливі умови, оскільки креативність проявляється повною мірою лише у доброзичливій, ненапруженій атмосфері. Несприятливі умови, надмірні вимоги чи підвищена тривожність істотно знижують результати. Саме тому перед початком діагностики необхідно знизити орієнтацію на досягнення та спрямувати учасників на вільне проявлення власних здібностей. Оптимально уникати відкритого пояснення, що методика спрямована на вимірювання творчого мислення; краще представити її як завдання на «оригінальність» або випробування у незвичній діяльності.

Час виконання тестів за можливості не обмежують, однак для завдань № 1, 5 та 6 орієнтовно рекомендується виділяти 10–15 хвилин.

Запропонований варіант тесту Торренса містить два субтести: перший (завдання № 1, 2, 3) спрямований на діагностику вербальної креативності, тоді як другий (завдання № 4, 5, 6) дозволяє дослідити невербальну креативність.

Оцінювання відповідей здійснювалося за п'ятьма основними параметрами:

1. Біжучість (легкість) — визначається кількістю запропонованих ідей або кількістю використаних словесних та невербальних стимулів.
2. Гнучкість — оцінює різноманітність підходів, здатність легко переходити від однієї ідеї до іншої.
3. Оригінальність — відображає незвичайність та рідкісність рішень, їхню несхожість на типові варіанти інших учасників.
4. Розробленість (точність) — характеризує ступінь деталізації та якість виконання завдання.

5. Діалогічність — визначається за наявністю ознак внутрішнього діалогу в текстових і графічних відповідях.

Оскільки в творчих продуктах досліджуваних простежувалися елементи діалогічності, нами було введено додатковий критерій — показник діалогічного мислення. Його сутність полягає в тому, що внутрішній діалог, який здійснювався під час виконання творчих завдань, проявлявся як у текстових відповідях, так і в малюнках.

Так, якщо запропонована у тесті фігура чи інший стимул включалася до малюнка як елемент, що взаємодіє, співвідноситься або навіть конфліктує з іншими частинами зображення, це розглядалося як прояв діалогічного мислення. Якщо ж фігура виконувала роль центрального, домінуючого елемента, навколо якого вибудовувався весь малюнок, таке рішення інтерпретувалося як монологічне (аксіоматичне) мислення.

Приклади завдань субтестів вербальної креативності

Завдання № 1 «Уявімо...»

Інструкція: уявити неймовірну ситуацію: до хмар прикріплені мотузки, що звисають до землі. Необхідно описати, що могло статися, до яких подій це може призвести та які можливі наслідки. Потрібно висунути якомога більше здогадів і передбачень. За бажанням учасник може користуватися ілюстрацією.

Завдання № 2 «Продовж історію»

Інструкція: доповнити запропонований початок історії, зробивши її максимально оригінальною та нестандартною. Необхідно придумати назву. Початкова ситуація: «Новий працівник відділу супермаркету замовив до зими 12 десятків рукавичок, але забув уточнити, що вони мають бути парними. У результаті відділ отримав 120 лівих рукавичок...»

Завдання № 3 «Склади розповідь»

Інструкція: об'єднати шість поданих речень у логічно зв'язний та правдоподібний текст. Речення можна впорядковувати довільно. (Далі наведено шість речень зі змістом ситуацій.)

У цьому завданні діалогічність особливо проявляється у способі поєднання речень: через використання питань, пошук спільних смислових зв'язків та інтеграцію різних смислових позицій. Таким чином, завдання моделює процес внутрішнього діалогу за допомогою вже заданих семантичних елементів. На нашу думку, найбільш інформативними для оцінки рівня розвитку діалогічності мислення є завдання № 2 і № 3, оскільки вони дають змогу безпосередньо спостерігати за процесом побудови та взаємодії смислових позицій.

У структурі тесту Торренса субтести, спрямовані на діагностику невербальної креативності, включають три завдання.

Завдання № 4 «Намалюй картинку».

Досліджуваному пропонується зображення плями неправильної форми. Учасник повинен створити малюнок або предмет, до композиції якого ця пляма входить як складова частина. Підкреслюється необхідність продукування оригінального задуму, такого, який інша людина навряд чи повторить. Респондент має поступово доповнювати малюнок новими деталями, формуючи максимально цікаву історію. Після завершення роботи потрібно запропонувати назву.

Завдання № 5 «Лінії».

Протягом десяти хвилин учасник повинен створити якнайбільше малюнків або сюжетних композицій, використовуючи як основу пари прямих ліній, представлених у завданні. Важливо, щоб ці лінії становили центральний

елемент зображень. Дозволено домальовувати фрагменти у будь-якій частині аркуша — між лініями, над ними, навколо тощо. Мета — утворити велику кількість цікавих і різноманітних зображень та забезпечити їх назвами.

Завдання № 6 «Домалюй...».

Учаснику пропонуються незавершені фігури. Завдання полягає у тому, щоб за допомогою додаткових штрихів та елементів перетворити їх на предмети або сюжетні композиції. Потрібно прагнути до створення унікальної історії чи образу, якого не зміг би повторити інший учасник. Важливо забезпечити завершеність, оригінальність та смислову цілісність кожного малюнка, а також запропонувати назву.

При цьому у нашій системі оцінювання не використовується нульовий бал, бо всі респонденти, навіть у мінімальному обсязі, виконують завдання та продукують творчий продукт. Тому нуль як показник повної відсутності результату є некоректним у контексті цієї методики. Суттєве значення має не сам факт виконання, а ступінь новизни, оригінальності та продуманості творчих рішень.

Бальна шкала дає змогу оцінювати результати виконання завдань за показником діалогічності на матеріалі субтестів невербальної креативності.

5 балів. Досліджуваний повністю дотримується інструкції: запропонована фігура стає складовою частиною цілісного образу, взаємодіє з іншими елементами композиції або входить із ними в конфлікт. Сюжети відзначаються високою оригінальністю та нестандартністю.

4 бали. Інструкція виконується повністю; фігура також використовується як елемент зображення (інколи як його смисловий центр), однак не взаємодіє та не вступає у протиріччя з іншими деталями малюнка. Сюжети достатньо цікаві, але порівняно прості.

3 бали. Досліджуваний дотримується інструкції, проте фігура лише включається до малюнка як один із елементів. Смісловий сюжет зазвичай відсутній, найчастіше створюються прості предметні зображення (наприклад, квітка, птах, гриб тощо).

2 бали. Інструкція виконується частково: фігура перетворюється на домінуючий елемент малюнка. За допомогою кількох додаткових штрихів пляма або лінія набуває форми певного предметного образу (озеро, око, сонце й подібні).

1 бал. Інструкція фактично не виконується. Учасник додає мінімальні штрихи та пропонує назву, що лише вказує на асоціацію, яку може викликати стимульний матеріал (наприклад: «картопля», «яйце» тощо).

Кожне завдання оцінювалося за п'ятьма параметрами: легкість, гнучкість, оригінальність, точність і діалогічність, — причому за кожним із них використовувалася п'ятибальна шкала.

Наприклад, досліджуваний отримав:

- за легкість — 4 бали;
- гнучкість — 3 бали;
- оригінальність — 2 бали;
- точність — 3 бали;
- діалогічність — 2 бали.

Після підрахунку знаходять середнє значення — 2,8 бала. Аналогічні обчислення виконуються для всіх завдань субтесту. Далі бали групуються окремо для субтестів вербальної (ВК) та невербальної (НК) креативності.

Наприклад, Іванов В. отримав:

- за субтестом вербальної креативності: $3,1 + 4,8 + 4,0 = 11,9$ бала (середній показник — 3,9);

– за субтестом невербальної креативності: $4,5 + 5,0 + 4,2 = 13,7$ бала
(середній показник — 4,5).

Після цього середні значення за ВК і НК сумуються, і виводиться загальний середній показник — у даному прикладі 4,2.

На основі загального середнього значення визначається рівень розвитку творчого мислення (дивергентної продуктивності):

- 4,5–5,0 бала — високий рівень;
- 4,0–4,5 бала — рівень вище середнього;
- 3,0–4,0 бала — середній рівень;
- 2,0–3,0 бала — рівень нижче середнього;
- менше 2,0 бала — низький рівень.

Під час проведення експерименту важливо враховувати, що психолог, який працює з модифікованим варіантом тесту Торренса, повинен мати достатній досвід у застосуванні методик творчого мислення, а також володіти власним рівнем креативності не нижчим за середньовисокий. Це забезпечує адекватність оцінювання, чутливість до тонких смислових проявів та точність інтерпретації результатів.

Наступним методом, використаним у нашому дослідженні, стала методика «Значення слів». Учасникам пропонується перелік із 25 слів, кожне з яких має декілька різних значень. Протягом 15 хвилин необхідно записати максимально можливу кількість принципово відмінних значень для кожного слова. Оцінювання рівня творчого мислення здійснюється відповідно до спеціальної таблиці, у якій кількість виявлених значень корелює з показником креативності.

Бали	2	3	4	5
Підібрані значення	-----	-----	-----	-----

слів (кількість)	51	52-61	63-71	72...
-----------------------------	-----------	--------------	--------------	--------------

Для цієї методики спеціально добираються слова, що мають кілька семантичних варіантів. Наприклад:

- білет — екзаменаційний, театральний, «жовтий білет»;
- культура — суспільна, мовна, іноземна;
- голова — голова колгоспу, частина тіла, прислів'я «хліб — усьому голова» тощо.

Інструкція до методики «Значення слів».

Перед вами подано список із 25 слів. Ваше завдання — протягом 15 хвилин записати якомога більше значень для кожного з них.

За допомогою цієї методики ми оцінювали рівень вербальної креативності, основним критерієм якої було вміння випробуваних ефективно оперувати власним словниковим досвідом.

Наступною, третьою методикою стала методика «Склади речення», яку також відносять до інструментів діагностики творчого мислення. У процесі виконання завдання виявляється здатність учасників поєднувати семантично не пов'язані між собою значення та створювати на їх основі нові, оригінальні смисли.

Аналіз результатів здійснювався за такими параметрами:

- **змістовність** — визначається наявністю смислового компоненту в реченнях і оцінюється за кількістю висловлювань, що мають чітке змістове навантаження;

Бали	2	3	4	5
-------------	----------	----------	----------	----------

Кількість змістовних речень	8	9-17	18-23	від 24
------------------------------------	---	------	-------	--------

- оригінальність — відображає незвичність і рідкісність смислових рішень; оцінюється за кількістю нетривіальних, нових за змістом речень;

Бали	2	3	4	5
Кількість оригінальних речень	1	2	3-4	5-6

Черговою методикою, використаною у дослідженні, була методика «Склади речення». Учасникам пропонувалося три слова, не пов'язані між собою за змістом, і необхідно було скласти якомога більше оригінальних речень, використовуючи всі три слова у кожному з них. На виконання кожного набору слів відводилося 10 хвилин. Приклади наборів слів: *чашка – птах – туман; книга – море – зима; дзеркало – дорога – телефон.*

Четверта методика, розроблена спеціально для проведення експериментальної частини дослідження, отримала назву «Діалог». Для її виконання випробуванним відтворювалося коротке оповідання, у якому була закладена складна життєва та моральна проблема.

Текст оповідання

В одній європейській державі жінка смертельно хворіє на рідкісну форму раку. Існує препарат, який, на думку лікарів, може врятувати її життя. Це ліки, до складу якого входить радій, створив фармацевт, що мешкає в тому ж місті. Витрати на виготовлення становили 200 доларів, проте за одну дозу препарату фармацевт вимагає 2000 доларів — суму, що у десять разів перевищує собівартість.

Чоловік хворої, Гайнц, робить усе можливе, щоб зібрати необхідні кошти, позичаючи гроші у знайомих, але йому вдається знайти лише половину суми. Тоді він звертається до фармацевта з проханням знизити ціну або дозволити сплатити решту пізніше. Однак фармацевт відмовляє, заявивши: «Я створив ці ліки і хочу отримати з них значний прибуток».

У розпачі Гайнц вирішує тієї ж ночі проникнути в аптеку, зламавши двері, щоб викрасти ліки.

Після прослуховування тексту учасникам пропонувалося написати есе-роздум на тему: «Правий він чи неправий? Аргументуйте».

Критерії аналізу письмових робіт: аналіз текстів здійснювався методом контент-аналізу, який дозволив виокремити та кількісно оцінити прояви діалогічності мислення. Оцінювання спиралося на параметри, запропоновані Н. В. Чепелевою:

1. Персоніфікованість — наявність у тексті елементів, що відображають індивідуальну позицію автора, його ставлення, емоційне й ціннісне забарвлення оцінок.
2. Адресованість — орієнтація на потенційного читача; здатність автора враховувати рівень підготовленості, потреби та інтереси адресата.
3. Діалогічність — включення до смислової структури різних точок зору на проблему, зіставлення та взаємодія протилежних позицій, що створює умови для виникнення нового смислу.

Окремо враховувався показник ситуативності, який виявляється у наявності смислових «лакун» — пропусків у поясненнях, що стимулюють внутрішній діалог читача. Такі лакуни вимагають від автора високої майстерності, оскільки можуть або посилити інтерактивність тексту, або зробити його фрагментарним і нечітким.

Застосування контент-аналізу дозволило об'єктивно зафіксувати прихильність респондентів до діалогічних форм мислення в їхніх письмових роботах. У підсумку було ідентифіковано та підраховано всі прояви персоніфікованості, адресованості й діалогічності у створених текстах.

Таким чином, нами було сформовано комплекс методик, спрямованих на виявлення рівня розвитку креативності з урахуванням специфічної властивості мислення — діалогічності. Завдяки цьому комплексу вдалося простежити динаміку розвитку загального рівня творчого мислення та ключових його компонентів: легкості, гнучкості, оригінальності, діалогічності, персоніфікованості та адресованості.

2.5. Психолого-дидактична програма формування діалогічного мислення

Реалізація сформульованих теоретичних положень вимагала не лише проведення діагностичних і експериментальних процедур, а й організації масштабної практичної роботи, спрямованої на розвиток діалогічного мислення учасників експериментальної групи. Ми виходили з ідеї, що формування творчих здібностей є тривалим процесом, у межах якого необхідно забезпечити психологічну та педагогічну підтримку курсантів, сприяючи досягненню ними високого рівня творчої зрілості, упевненості та готовності до творчої самореалізації.

Оскільки внутрішній діалог було визначено провідним механізмом творчого мислення, нами була розроблена спеціальна програма розвитку діалогічного мислення, яка включала три основні етапи:

1. Удосконалення мисленнєвих здібностей.
2. Розвиток мовленнєвої творчості (уміння вербалізувати власні думки).
3. Опанування основ полемічної майстерності.

Головною метою програми було формування в досліджуваних уміння розв'язувати завдання та проблемні ситуації у діалогічний спосіб — шляхом постановки та осмислення запитань, генерування відповідей і критичного аналізу отриманих ідей. Такий підхід дозволяв максимально активізувати внутрішнє мовлення та творчий потенціал учасників. У процесі роботи широко застосовувалися діалогічні форми навчання: ділові й рольові ігри, тренінги, диспути, дискусійні бесіди. Ці методи сприяли обміну думками, виявленню збігів і розбіжностей в інтерпретації теоретичних положень, а також вдосконаленню мовленнєвих умінь.

Важливою умовою ефективності програми стало створення позитивного психологічного клімату в експериментальній групі. З цією метою для кожного учасника було підготовлено спеціальне звернення до інших членів групи, що сприяло формуванню доброзичливого взаємного ставлення вже на початковому етапі експерименту.

Звернення

- Я поважатиму тебе та рішення, які ти ухвалюєш.
- Я підтримуватиму тебе, якщо тобі буде складно висловити власні думки.
- Я можу не погоджуватися з твоїми поглядами, проте поважатиму твою позицію та ідеї.
- Я заохочуватиму твої творчі пошуки та уважно слухатиму те, що ти говориш.
- Я ділитимуся своїми міркуваннями та досвідом, сподіваючись на твій зворотний зв'язок.
- Я прагнутиму вчитися у тебе та відкритий до нового досвіду, який отримаю у спілкуванні з тобою.

Так було створено психологічний клімат прийняття іншої людини — атмосфера, у якій відсутні осуд, критика та інші бар'єри, що стримують творчість.

Етап І. Удосконалення мисленнєвих здібностей

Перший етап програми був спрямований на активізацію інтелектуально-творчих можливостей учасників через виконання спеціальних релаксаційних вправ. Такі вправи допомагали зняти емоційно-психологічні напруження, які зазвичай перешкоджають вивільненню творчого потенціалу.

Учасники опановували навички досягнення трьох станів:

- стан тілесного спокою (СТС),
- стан емоційного спокою (СЕС),
- стан розумового спокою (СРС).

Формування цих станів відбувалося за допомогою сугестивних методів, що дозволяли послабити зв'язок між психічною діяльністю та м'язовою напругою, тим самим збільшуючи мисленнєву активність. Робота в умовах м'язового розслаблення сприяла нормалізації кровообігу, запобігала утворенню продуктів перетворення та знижувала ризик перенапруження нервових клітин. За таких умов психічні процеси залишалися активними значно довше, ніж у звичайному стані, коли м'язова напруга гальмує інтелектуальну діяльність.

У ситуації розслаблення енергія, яка зазвичай витрачається на підтримання м'язового тону, спрямовується на інтелектуально-творчу роботу. Додаткова енергія, що надходить до мозку, активізує його функціональні можливості та включає резерви когнітивної діяльності.

Ключовими механізмами формування СТС, СЕС і СРС є сугестивні установки, що впливають одночасно на свідомі й підсвідомі процеси. На

межі цих сфер відбувається робота внутрішнього мовлення, яке забезпечує мислення на понятійному рівні. Оволодіння релаксаційними навичками сприяло розвитку здатності учасників усвідомлювати власний мисленнєвий процес і за потреби регулювати його — прискорювати у творчих ситуаціях або пригальмовувати для відновлення психічних ресурсів.

На основі сформованих станів спокою здійснювалася також корекція особистісних властивостей: розвиток умінь протидіяти негативним переживанням, долати невдачі, знижувати рівень стресу та формувати нейтральне ставлення до негативних зовнішніх впливів. У ході першого етапу програми учасники досягали власний внутрішній світ, водночас значно активізуючи власну мисленнєву діяльність.

Перший блок занять був присвячений психодіагностиці особистісних характеристик і інтелектуально-творчих здібностей учнів. Проводилися індивідуальні бесіди, спрямовані на уточнення особистісних особливостей та рівня творчого потенціалу. Значна увага приділялася формуванню образно-емоційного сприйняття, розвитку культури почуттів та емоційної чутливості.

Учасники знайомилися з різними видами творчих завдань, а також опановували різноманітні техніки тілесної релаксації. Відпрацьовувалися навички розслаблення м'язів обличчя та рук, проводилися вправи для зняття м'язової та емоційної напруги. Наступним етапом було формування навичок комплексної релаксації всього тіла, а також тренування образного мислення у стані розслаблення.

Важливою частиною програми було формування стану тілесного спокою та засвоєння механізмів, що забезпечують його досягнення. Учасники вправлялися у релаксації тіла, проходили сеанси розслаблення м'язів обличчя, знайомилися з роллю тілесного спокою у стимуляції мисленнєвих процесів та розвивали образне мислення.

Далі опрацьовувалися навички досягнення емоційного спокою. Вивчалися методи його формування та п'ять ключових психологічних механізмів, які забезпечують стабілізацію емоційних станів.

Особливу увагу було приділено навчанню досягнення стану розумового спокою (СРС). Учасники працювали над двома етапами формування стану «безмислення» та опановували СРС як засіб саморегуляції мисленнєвої діяльності.

Окремий блок було присвячено психології негативних переживань: механізмам їхнього подолання, особливостям психічного захисту, розвитку стресостійкості та способам протидії невдачам. Проводилися заняття, спрямовані на вдосконалення навичок самоконтролю в ситуаціях складного спілкування, формування нейтрального ставлення до негативних впливів та опанування способів психологічного самозахисту.

У межах особистісного розвитку учасники працювали над моральним самовдосконаленням, проходили діагностику моральної спрямованості, займалися самопізнанням, самоаналізом та формуванням адекватної самооцінки. Обговорювалися теми взаємодії «Я» та «інших», розглядалися принципи психології самовиховання.

Завершальним елементом першого етапу була активізація мовленнєво-мисленнєвої діяльності на прикладі виконання творчих завдань. Практичні вправи першого етапу виконувалися переважно на початку заняття й тривали близько 30 хвилин. Їхня мета — розвиток умінь тілесної релаксації, формування емоційної стабільності під час мисленнєвої діяльності, удосконалення образного мислення та усвідомлення індивідуальних мисленнєвих можливостей у процесі розв'язання творчих задач.

II етап. Розвиток мовленнєвої творчості

Діалогічне мислення, як свідчать психологічні дослідження, не формується спонтанно — його необхідно спеціально розвивати. Тому на другому етапі програми акцент робився на активізації внутрішнього мовлення та на формуванні здатності переводити внутрішні смисли у зовнішню мовленнєву форму. Нашим завданням було розвивати не лише діалогічний спосіб мислення, а й мовленнєву творчість як провідний спосіб його реалізації.

Продуктивне мовлення вимагає сформованості комплексу мовленнєвих знань, умінь і навичок на різних рівнях мовної системи. Опанування цього комплексу дає можливість чітко й коректно формулювати власні думки, адекватно передавати задум висловлювання та реалізовувати творчий потенціал. Саме набуті мовленнєві навички створюють основу для подальшого оволодіння полемічною майстерністю.

Основні теми занять

- Вербальне й невербальне спілкування; умови ефективної комунікації; відмінності між діловим і побутовим спілкуванням.
- Культура мовлення: чистота, виразність, зрозумілість, точність, правильність. Формули мовленнєвого етикету. Використання емоцій і жестів у мовленнєвому процесі.
- Історичні витоки ораторського мистецтва: риторика Давньої Греції та Риму. Побудова власного мовлення, техніка мовлення, погляди видатних діячів на гармонію слова та думки.
- Особливості звучного мовлення. Жанрово-стилістичні відмінності монологічних і діалогічних висловлювань. Індивідуальні мовленнєві стилі: раціонально-логічний, емоційний, інтуїтивний, філософський, художній.

- Українські прислів'я та приказки про думку і слово. Мистецтво ведення бесіди. Переваги слухання над говорінням. Значення внутрішнього мовлення порівняно з зовнішнім.

Кожне заняття складалося з теоретичного й практичного компонентів. Основним принципом було обов'язкове включення учасників у мовленнєву діяльність, навіть на кілька хвилин, але з урахуванням творчого завдання та присутності аудиторії. У кожному завданні був присутній елемент новизни та творчості.

Приклади завдань для другого етапу програми

1. Вербальна візуалізація.

Учасникам пропонувалося уявити себе художниками, які замість фарб використовують слова. Необхідно було «намалювати» словесні образи: зимового ранку, дощового дня, нічної тиші тощо.

2. Створення уявних світів.

Досліджувані уявляли вигадане місто та виступали в ролі його екскурсоводів, описуючи його основні пам'ятки та унікальні особливості.

3. Умовна комунікативна ситуація.

Учасникам пропонувалося уявити зустріч з інопланетянином і сформулювати запитання, які вони хотіли б йому поставити. Завдання, що починаються зі слів «Уявіть собі...», сприяють переходу від сприйняття теоретичного матеріалу до активної практичної діяльності. Вони одночасно активізують лінгвістичні, паралінгвістичні та кінетичні механізми мовленнєвої діяльності.

4. Розвиток словникової гнучкості.

Досліджуваним пропонувалося знайти якомога більше семантичних варіантів до певного слова вдома або в аудиторії. Мета — формування навички швидкого й точного добору лексики без втрати смислової доречності.

5. Емоційно-мовленнєва уява.

Учасники мали уявити певний колір (блакитний, зелений, червоний, чорний), словосполучення (гірські вершини, чистий струмінь, кислий лимон), квітку (троянда, мак, тюльпан) або запах (талої води, зеленого листя, парного молока, морської хвилі). Завдання спрямоване на розвиток здатності передавати відчуття за допомогою мовлення.

6. Підготовка усного виступу.

Пропонувалося підготувати монолог на одну із тем:

- «Мовлення, яке мені запам'яталося»;
- «Людина, яка справила на мене сильне враження».

7. Аналітичне завдання.

Учасники складали розгорнутий план виступу на тему: «Телефонна розмова як форма усного дистантного та невізуального діалогу за допомогою технічних засобів».

8. Інтерпретація метафоричної тези.

Необхідно було прокоментувати твердження про те, що «мовлення — це теж музика, своєрідний спів, де голос звучить подібно до скрипки», і проілюструвати його обґрунтованими прикладами.

9. Осмислення ролі невербальних засобів.

Пропонувалося прокоментувати вислів П. Сопера про те, що «мовлення на чверть сприймається зором», та сформулювати відповідні вимоги до культури мовлення.

10. Людський фактор у комунікації.

Досліджувані мали навести переконливі приклади до відомого афоризму: «Ми слухаємо не промову, ми слухаємо людину, яка говорить з нами».

Такі завдання виконувалися як в усній, так і в письмовій формі. Викладач активно заохочував курсантів до творчого самовираження на рівні задуму, образності та індивідуального стилю.

Оцінювання традиційними балами не застосовувалося. Натомість використовувалися кольорові картки, що позначали рівень творчого внеску та індивідуальної оригінальності.

Подібні вправи сприяли розвитку творчого потенціалу учасників: примушували уважно ставитися до кожного слова, зосереджуватися на зовнішній та внутрішній формі висловлювання, свідомо використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації. Учасники вчилися впевнено орієнтуватися в заданій та спонтанно виниклій мовленнєво-мисленнєвій ситуації, розширювати словниковий запас, точніше та виразніше передавати основний задум висловлювання.

III етап. Формування основ полемічної майстерності

Оволодіння вміннями змістовно й конструктивно обговорювати наукові та життєво важливі питання, аргументовано відстоювати власну позицію, переконувати та спростовувати думку опонента є невід'ємною складовою розвитку діалогічного мислення — центрального механізму творчості. За М. Бахтіним і В. Біблером, творче мислення завжди має діалогічну природу, а його логіка є логікою діалогу.

Поняття «полемічна майстерність» охоплює кілька ключових компонентів: глибоке знання предмета дискусії; розуміння сутності публічного спору та його різновидів; дотримання норм культури спору; уміння доводити висунуті тези й аргументовано заперечувати позицію опонента; володіння технікою запитань та відповідей у процесі самостійного аналізу проблемної ситуації.

Основні теми занять

- Історичні витоки мистецтва спору.
- Культура полеміки.
- Предмет спору та специфіка поведінки полеміста.
- Спір і чинники, що визначають його характер.
- Докази в суперечці та їх види.
- Полемічні прийоми.
- Формулювання запитань і побудова відповідей; класифікація запитань і типи відповідей.
- Типові уловки й маніпулятивні прийоми у суперечці.
- Активні форми навчання: дискусія, ділова гра, практикум «Відповіді на запитання», тренінг «Діалог».
- Психологічні принципи конструктивного діалогу.
- Розроблення «Пам'ятки полеміста».

Приклади практичних завдань для III етапу

1. Пояснити, як ви розумієте поняття «діалогічність монологу», та навести переконливі приклади.
2. Обґрунтувати й проілюструвати народне прислів'я: «Яке запитання — така й відповідь».
3. Пояснити доцільність рекомендацій для учасників ділового спілкування у випадках заперечення їхніх аргументів, зокрема:

- уважно вислухати всі заперечення;
- не поспішати з реакцією;
- уточнити, чи однаково сторони розуміють предмет розмови;
- з'ясувати справжні причини заперечень (різні позиції чи різне формулювання питання);
- уникати категоричного тону у відповідях;
- формулювати запитання конкретно, так, щоб співрозмовник був змушений обирати між кількома варіантами.

4. Проаналізувати власний досвід участі в діловій бесіді: визначити сильні й вразливі сторони виступу, причини помилок і недоліків у поведінці співрозмовників. Скористатися контрольними запитаннями:

- Як мій попередній настрій вплинув на хід бесіди?
- Чи проявляв я незадоволення невербальними засобами?
- Чи відволікався під час розмови?
- Чи дотримувався логічної послідовності?
- Чи не нав'язував співрозмовнику власні аргументи?
- Чи були мої зауваження достатньо обґрунтованими?
- Чи зміг я залишатися тактовним протягом розмови?
- Чи досягнуто максимальної користі для справи?

Діалогічні форми навчання полемічній майстерності

Ділова гра «Ерудитбій»

«Ерудитбій» — це форма організованої полеміки, у межах якої відбувається зіткнення протилежних поглядів і позицій. Така гра дозволяє моделювати ситуації реальних суперечок, відпрацьовувати вміння аргументувати, захищати власну позицію та коректно заперечувати опонента.

Мета гри — формування навичок ведення полеміки та вдосконалення полемічної майстерності. Гра складається з чотирьох етапів:

1. організаційний,
2. підготовчий,
3. основний (проведення політбою) за визначеною темою,
4. підсумкове обговорення.

Участь у грі допомагає учасникам краще зрозуміти суперечливі аспекти сучасних соціальних проблем, стимулює розвиток діалогічного мислення та сприяє актуалізації творчого потенціалу.

2. Практикум «Відповіді на запитання»

Метою цього виду роботи є формування вмінь грамотно ставити запитання та давати на них аргументовані відповіді. Практикум може проводитися на матеріалі різних проблемних тем. Учасники отримують завдання підготувати перелік запитань за обраною темою та запропонувати власні варіанти відповідей.

Форми організації роботи різноманітні:

- поділ групи на дві команди, які по черзі ставлять одна одній запитання;
- відповіді на запитання, сформульовані групою, одним або кількома обраними учасниками;
- обговорення у форматі «запитання–відповідь» із варіативною кількістю учасників.

У процесі роботи оцінюються: коректність постановки запитань, точність і доказовість відповідей, рівень оригінальності, нестандартність мислення та дотепність формулювань. Для додаткового аналізу запитань і відповідей може створюватися експертна група з найбільш ерудованих і

творчих учасників. Після завершення практикуму підбиваються підсумки та формулюються висновки.

3. Тренінг «Діалог»

Метою тренінгу є формування навичок ведення конструктивного діалогу. Під конструктивним діалогом розуміється така форма міжособистісного спілкування, за якої учасники спільними зусиллями знаходять рішення, що задовольняють обидві сторони та сприяють їхній подальшій взаємодії. Однією з ключових передумов конструктивного діалогу є рівноправність партнерів, їхнє рівне становище у спілкуванні, що забезпечує співробітництво та взаємну повагу. Тренінг доцільно проводити в групі з 12–15 осіб. Заздалегідь або безпосередньо під час заняття визначається проблема, яка є значущою для всієї групи. Завданням учасників стає пошук найбільш ефективного для всіх варіанта її вирішення. Ведучий, зважаючи на інтереси та настрої учасників, формує групу основних обговорювачів, призначає 1–2 експертів та 2–3 спостерігачів. Особи, що мають подібні погляди на проблему, об'єднуються у підгрупи.

Обговорення триває у два етапи:

➤ Внутрішньоструктурний діалог (робота підгруп).

Підгрупи виробляють оптимальний варіант розв'язання проблеми. Для цього виду діалогу характерні:

- наявність «банку ідей»;
- використання повної, достовірної та різнобічної інформації;
- аргументованість суджень;
- поява нестандартних гіпотез та оригінальних рішень.

Після завершення обговорення кожна підгрупа подає експертам власний варіант рішення та делегує представника для наступного етапу.

➤ Міжструктурний діалог (обговорення представників підгруп).

Представники підгруп мають виробити єдине рішення з урахуванням точок зору своїх груп. Мета цього етапу — досягнення компромісу та встановлення можливих шляхів узгодження позицій. На обох етапах ведучий і спостерігачі фіксують прояви індивідуальної поведінки учасників: оригінальність висловлювань, культуру ведення спору, здатність до налагодження контактів. Експерти оцінюють обґрунтованість і збалансованість ухвалених рішень.

Після завершення роботи відбувається загальне обговорення підсумків, у якому беруть участь усі присутні.

Самоаналіз досвіду ділової бесіди

Учасникам пропонується проаналізувати власну поведінку в одній із ділових бесід та визначити слабкі місця власного мовлення. Слід з'ясувати причини допущених помилок — як власних, так і помилок співрозмовників.

Контрольні запитання для самоаналізу:

- Чи вплинув мій попередній настрій на хід розмови?
- Чи не демонстрував я невдоволення невербальними засобами?
- Чи не відволікався протягом бесіди?
- Чи дотримувався логічності та послідовності викладу?
- Чи не нав'язував співрозмовнику власну точку зору?
- Наскільки обґрунтованими були мої заперечення та аргументи?
- Чи зберігав я тактовність та неупередженість?
- Чи була бесіда максимально продуктивною для розв'язання питання?

Психологічні принципи конструктивного діалогу (за К. Г. Павловою)

Конструктивний діалог ґрунтується на дотриманні таких принципів:

1. Принцип рівної безпеки — передбачає недопущення психологічних чи інших форм шкоди партнеру. Забороняються образи, знецінення, глузливий тон, приниження гідності.
2. Принцип децентричної спрямованості — зобов'язує учасників не шкодити справі, задля якої розпочато взаємодію. Усі дії мають бути спрямовані на конструктивний результат.
3. Принцип адекватності сприйняття — означає точне розуміння висловленого, уникнення перекручення смислу, як навмисного, так і ненавмисного.

Для формування полемічних навичок учасники відпрацьовують різні типи проблемних ситуацій та виконують спеціальні практичні завдання, спрямовані на розвиток умінь вести діалог і конструктивно взаємодіяти. У процесі виконання творчих завдань застосовувалися спеціальні методи, вони дозволяли цілеспрямовано ускладнювати мисленнєву діяльність досліджуваних, створюючи умови, наближені до нестандартних або проблемних ситуацій.

1. Метод інформаційної недостатності

Сутність методу полягала в тому, що завдання подавалося з умисно неповним набором вихідних даних. Це вимагало від випробуваних самостійного пошуку відсутньої інформації та формування припущень.

2. Метод інформаційної перенасиченості

На відміну від попереднього, цей метод передбачав введення до умови задачі надлишкових, несуттєвих даних. Таке перевантаження стимулювало здатність виокремлювати істотне та ігнорувати другорядне. Обидва методи особливо ефективні на початкових етапах розв'язання задачі, коли формується загальна стратегія мисленнєвого пошуку.

3. Метод раптових заборон

Його суть — на певному етапі виконання завдання заборонити учаснику користуватися звичним способом розв’язання (наприклад, алгоритмічним). Цей метод сприяв руйнуванню стереотипів, розвитку інтелектуальної гнучкості та здатності передавати діяльність на нову основу, залежно від зміни умов.

4. Метод часових обмежень

Використовувався для вивчення мислення в умовах, максимально наближених до екстремальних. Брак часу змушував учасників звертатися до найпростіших і найтиповіших способів розв’язання, що дозволяло виявити стереотипи мислення та розвинути вміння діяти в умовах підвищеного напруження.

5. Метод швидкісного ескізування

Передбачав використання швидких начерків, рисунків та схем у процесі розв’язання задач. Це дозволяло простежити хід мислення, рівень сформованості образних уявлень, наявні знання та попередній досвід. Метод допомагав розвивати навички контролю мисленнєвої діяльності, формувати власні образні моделі та здійснювати перекодування інформації відповідно до індивідуального стилю мислення.

6. Метод нових варіантів

Сприяв стимулюванню пошуку альтернативних способів розв’язання. Його застосування дозволяло долати стереотипність і розширювати діапазон творчих підходів.

Запропонована програма, на нашу думку, дає змогу вирішити низку практичних завдань:

- подолати психологічні бар'єри, що стримують прояв творчих можливостей;
- забезпечити умови для самовираження в процесі розв'язання різноманітних творчих задач;
- оволодіти методом «запитань і відповідей» як інструментом пошуку істини;
- навчитися розв'язувати проблеми та завдання шляхом внутрішнього діалогу й передавати хід власних міркувань;
- формувати здатність ставити різні за характером запитання, оцінювати їх тип, логіку та форму;
- розвинути вміння чітко висловлювати думки й переконання в усній та письмовій формі;
- навчитися розуміти структурний задум і зміст чужого висловлювання, аналізувати текст, здійснювати саморецензування власних виступів або письмових робіт;
- навчитися виділяти змістові компоненти власного задуму;
- розвивати здатність відчувати реакцію аудиторії та гнучко коригувати мовленнєву поведінку.

Регулярне використання вправ, завдань, дискусій, ділових і рольових ігор стимулювало активізацію внутрішнього мовлення та мислення. Як засвідчили результати контрольної діагностики, програма значно посилила розвиток творчих здібностей за всіма показниками: легкістю, гнучкістю, оригінальністю, точністю, персоніфікованістю, адресованістю та діалогічністю. Особливо виразно це вплинуло на розвиток вербальної креативності.

Експериментальна та теоретична частини роботи дали змогу сформулювати такі висновки:

- Опитування учасників показало, що внутрішній діалог є необхідним і дієвим механізмом мислення. Проте його усвідомлення та інтенсивність залежать від типу мисленнєвої діяльності.
- Доведено, що при виконанні творчих завдань внутрішній діалог важко контролювати: будь-які спроби його усвідомленого регулювання знижують продуктивність мислення.
- Спираючись на дані першого етапу експерименту та на концепцію Ю. Б. Гіппенрейтер про неусвідомлювані дії в мисленні, внутрішнє мовлення віднесено до первинних автоматизмів — неусвідомлюваних механізмів свідомих дій. Теоретично змодельовано процес усвідомлення внутрішнього мовлення.
- Оскільки мовлення є універсальною формою людської творчості, на матеріалі формування мовленнєвого висловлювання доведено, що внутрішнє мовлення становить центральну ланку будь-якого мисленнєвого процесу.
- На основі узагальнення результатів створено **модель мовленнєвотворчого процесу**, яку використано для організації наступної частини експерименту.

Принциповою відмінністю запропонованої моделі є те, що внутрішньо-мовленнєвий етап представлено у вигляді **внутрішнього діалогу**, що здійснюється щонайменше між двома смисловими позиціями, які можуть виявлятися в різних формах внутрішнього мовлення. У творчій діяльності цей процес здебільшого є неусвідомленим або частково усвідомлюваним.

Перехід між формами внутрішнього мовлення утворює різні види внутрішнього діалогу, який є ключовим і принципово важливим етапом творчого мислення. Саме наявність такого етапу визначає високу продуктивність мисленнєвої діяльності. Для перевірки висунутої гіпотези було створено теоретичну основу та сформульовано низку положень і припущень. На цій основі розроблено комплекс методик для вивчення

творчого мислення з урахуванням його діалогічності, а також програму розвитку діалогічного мислення, покладену в основу формувального експерименту.

Проведення другої частини експерименту дозволило:

- виявити динаміку розвитку креативності залежно від рівня діалогічності мислення;
- простежити зміни в академічній успішності;
- пояснити різницю в результатах субтестів вербальної та невербальної креативності;
- розкрити механізм впливу діалогічних форм навчання на розвиток творчого мислення.

Отже, подальший аналіз експериментальних даних дасть змогу узагальнити й теоретично обґрунтувати отримані результати та визначити напрями їх практичного застосування.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ ДІАЛОГІЧНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

3.1. Аналітична обробка експериментальних результатів

Програма другої частини експериментального дослідження складалася з трьох послідовних етапів: констатувально-діагностичного, творчо-формувального та контрольного.

На початковому етапі було визначено рівень розвитку креативності мислення курсантів на основі показників дивергентної продуктивності за методикою П. Торренса. Діагностика проводилася в групах по 15 осіб. За результатами обробки даних усіх учасників було розподілено на чотири рівні креативності: високий — 62 особи (25%), вище середнього — 69 осіб (27%), середній — 72 особи (29%), нижче середнього — 47 осіб (19%). Респондентів з низьким рівнем креативності (менше 2,0 бала) виявлено не було.

Таблиця 3.1. Рівень креативності мислення курсантів за показниками дивергентної продуктивності (методика П. Торренса)

Рівень \ Показники	Кількість осіб / у відсотках	Середнє значення за бальною шкалою
високий	62 (25%)	4,71
вищий від середнього	69 (27%)	4,20
середній	72 (29%)	3,64
нижчий від середнього	47 (19%)	2,81

Методика Торренса включала як вербальні, так і невербальні завдання. Попередній досвід застосування тестів засвідчив, що у частини досліджуваних спостерігається суттєва різниця між результатами виконання графічних завдань та завдань зі складання текстів. Тому на наступному етапі були порівняні середні значення за тестами вербальної та невербальної креативності.

Таблиця 3.2. Структура середніх значень вербальної й невербальної креативності у групових вибірках

Рівень \ Субтести	ВК	НК	Різниця
високий	4,61	4,82	0,2
вищий від середнього	3,87	4,54	0,67
середній	3,43	3,85	0,42
нижчий від середнього	2,77	2,85	0,08

Аналіз таблиці 3.2. показує, що середні показники вербальної продуктивності стабільно зростають зі збільшенням загального рівня креативності мислення. Враховуючи тісний зв'язок внутрішнього діалогу з внутрішнім і зовнішнім мовленням, цей факт сам по собі підтверджує нашу гіпотезу: творче відкриття нового здійснюється саме на етапі внутрішнього діалогу, який виступає необхідною ланкою творчого мислення.

У процесі експерименту було відзначено, що в усіх групах середні значення за тестами невербальної креативності перевищують відповідні показники вербальної креативності. Згідно з даними таблиці 3.2., різниця між ВК і НК становить:

- у групі з високим рівнем креативності — 0,21 бала;
- у групі з рівнем вище середнього — 0,67 бала;
- у групі з середнім рівнем — 0,42 бала;
- у групі нижче середнього — 0,08 бала.

Отже, найбільша різниця між вербальною та невербальною креативністю спостерігається у групі з рівнем розвитку мислення вище середнього (0,67 бала). Це дає підстави припустити, що потенційна креативність у представників цієї групи є достатньо високою, однак у вербальній формі з певних причин не реалізується, що істотно знижує рівень

їхньої актуальної креативності (у межах нашого дослідження — середні бали за тестами Торренса).

У зв'язку з цим саме група з рівнем розвитку креативності мислення вище середнього становила для нас особливий інтерес. Її учасників було поділено на дві рівні за чисельністю групи — контрольну та експериментальну по 30 осіб кожна. Для обох груп були обчислені середні значення вербальної та невербальної креативності, а також різниця між ними. Перевірку наявності статистично значущих відмінностей між групами здійснювали за допомогою t-критерію Стюдента. На констатувальному етапі достовірних розбіжностей між контрольної та експериментальною групами не виявлено.

Таблиця 3.3 Статистичні характеристики дивергентної продуктивності в контрольній та експериментальній вибірках

Результ. показник Групи	Середнє значення загальної креативності	Середнє значення ВК у балах	Середнє значення НК у балах
Контрольна	4,21	3,86	4,57
Експериментальна	4,19	3,82	4,56

На наступному етапі нами було проведено додаткову діагностику учасників контрольної та експериментальної груп із використанням методик «Значення слів», «Склади речення» та «Діалог». Перевірка наявності статистично значущих відмінностей між групами за відповідними показниками здійснювалася шляхом обчислення t-критерію Стюдента. Результати констатувального етапу засвідчили відсутність достовірних розбіжностей між контрольної та експериментальною вибірками.

Досягнення поставленої мети вимагало продемонструвати, що розвиток діалогічності мислення зумовлює підвищення рівня його креативності. З цією метою нами була розроблена програма розвитку діалогічного мислення

(РДМ), яка передбачала системне застосування діалогічних форм навчання для інтенсивної активізації внутрішніх мовленнєво-мисленнєвих процесів.

Для емпіричної перевірки гіпотези про те, що діалогічні форми організації навчальної діяльності сприяють становленню діалогічності мислення, що, у свою чергу, істотно підвищує рівень креативності, був реалізований творчо-формувальний етап експерименту. Його структура включала розроблення та впровадження програми РДМ, деталізацію змісту кожного заняття з орієнтацією на стимулювання творчої активності, широке застосування діалогічних методів у навчальному процесі, а також розвиток мовленнєвої креативності з метою перетворення потенційної креативності на актуальну.

Після завершення творчо-формувального етапу було проведено повторне обстеження за всіма методиками, використаними на констатувально-діагностичному етапі. Аналіз результатів, отриманих за методикою «Значення слів», показав суттєве зростання показників учасників експериментальної групи після реалізації творчо-формувального етапу дослідження.

Таблиця 3.4. Показники методики «Значення слів» і t-критерій Ст'юдента для визначення розбіжностей між середніми значеннями контрольної та експериментальної груп

Показники	До експеременту		Після експеременту		
	Контр.	Експерим.	Контр.	Експерим.	Т-критерій Ст'юдента
Кількість значень	1,9	2,0	2,0	4,0	8,69

** - $p < 0,001$

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп показав, що учасники експериментальної вибірки значно успішніше виконували завдання за методикою «Значення слів». Вони легше добирали різні значення слів, демонстрували більшу гнучкість мислення та пропонували власні варіанти нових смислових інтерпретацій. У контрольній групі високого рівня (4–5 балів) досягли лише п'ятеро учасників, тоді як в експериментальній групі майже всі продемонстрували високі показники виконання завдання.

Як видно з таблиці 4, результати обчислення t-критерію Ст'юдента для порівняння середніх значень контрольної та експериментальної груп (див. додаток Р) засвідчують, що відмінності між ними є статистично значущими з імовірністю понад 99,99 %.

Результати, отримані за методикою «Склади речення», подані в таблиці 3.5. Аналіз t-критерію Ст'юдента підтверджує, що показники змістовності та оригінальності в контрольній та експериментальній групах також істотно відрізняються з рівнем статистичної достовірності, який перевищує 99,99 %.

Таблиця 3.5. Показники методики «Склади речення» та статистична оцінка відмінностей між контрольної та експериментальною групами за t-критерієм Ст'юдента

Показники	До експеременту		Після експеременту		
	Контр.	Експерим.	Контр.	Експерим.	Т-критерій Ст'юдента
Змістовність	2,5	2,6	2,7	4,0	7,23**
Оригінальність	0,9	1,1	1,0	1,8	2,93*

*- $p < 0,01$;

** - $p < 0,001$.

Застосування методики «Діалог» дало змогу отримати результати, наведені в таблиці 3.6. Після реалізації творчо-формульовального етапу

експерименту із використанням програми розвитку діалогічного мислення (РДМ) показники за цією методикою істотно зросли за всіма параметрами.

Твори-розмірковування учасників експериментальної групи вирізнялися більшою змістовністю, логічною цілісністю та оригінальністю висловлювань. У текстах значно частіше з'являлися елементи персоніфікованості, що виражають суб'єктивну авторську позицію: «Я вважаю...», «На мою думку...», «Я би зробив...» тощо.

Адресованість висловлювання читачеві простежувалася через використання конструкцій типу: «Ви, мабуть, думаєте, що...», «Спробуйте подивитися на його дії з точки зору...», «Чи не так?» та ін. Наявність таких мовленнєвих засобів свідчить про активну позицію автора, його ставлення до порушеної проблеми, прагнення пояснити ситуацію з урахуванням можливих інтересів. Використання методики «Діалог» дало змогу отримати результати, подані в таблиці 3.6. Після проведення творчо-формульовального етапу експерименту із застосуванням програми РДМ показники за методикою «Діалог» суттєво підвищилися за всіма критеріями.

Твори-роздуми учасників експериментальної групи стали більш змістовними та відзначалися вищим рівнем оригінальності висловлювань. У текстах значно частіше фіксувалися елементи персоніфікованого мовлення, зокрема: «Я вважаю...», «Я би зробив...», «На мою думку...» тощо.

Адресованість висловлювання читачеві проявлялася у використанні таких конструкцій, як: «Ви думаєте, що...», «Погляньте на його дії з точки зору...», «Хіба не так?» та ін. Наявність подібних мовленнєвих маркерів відображає позицію автора, його ставлення до проблеми та оцінку ситуації, а також свідчить про орієнтацію тексту на читача, прагнення врахувати його інтереси та сформулювати зацікавленість у порушеній темі.

Таблиці 3.6. Результати використання методики «Діалог»

Показники	До експерименту		Після експерименту		
	Контр.	Експерим.	Контр.	Експерим.	Т-критерій Ст'юдента
Персоніфікованість	2,9	3,1	3,3	6,2	4,29**
Адресованість	1,6	1,5	1,7	2,8	3,62**
Діалогічність	3,1	3,5	3,7	7,1	6,66**

Найвищі результати серед усіх показників демонструвала діалогічність мислення. У випробуваних експериментальної групи середньо нараховувалося від 5 до 10 елементів діалогічності у творах-розміркуваннях. Це підтверджували такі висловлювання, як: «А з іншого боку...», «Якщо подивитися з точки зору...», «Проте, у випадку...», «Можливо, по-іншому...» тощо.

До елементів діалогічності мислення також віднесено прояви ситуативності, наприклад використання трьох крапок, коли автор ніби не дописує деякі положення або залишає їх на власний розсуд читача. Наявність таких фрагментів у текстах відображає зіставлення різних позицій автора, боротьбу різних точок зору, формування нового смислу в тексті та ставлення автора до цього смислу.

Аналіз текстів курсантів свідчить, що внутрішній діалог можна розглядати як певну стратегію мислення, яку суб'єкт застосовує під час творчого процесу. Оскільки діалогічність є природною властивістю мислення, її розвиток можливий у кожної людини й сприяє позитивним змінам у мисленні. Порівняння середніх значень контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію Ст'юдента показало, що під час проведення експерименту підвищився рівень розвитку діалогічності мислення, що, у свою чергу, стимулювало розвиток креативності.

Далі було підраховано та порівняно середні значення за кожним показником методики Торренса в обох групах. Для перевірки достовірності отриманих результатів обчислено значення Т-критерію Ст'юдента між показниками контрольної та експериментальної груп (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7. Статистичне порівняння показників обох груп (середні бали та Т-критерії Ст'юдента) за методикою Торренса після творчо-формульовального етапу експерименту

Показники	До експерименту		Після експерименту		Т-критерій Ст'юдента
	Контр.	Експерим.	Контр.	Експерим.	
Оригінальність	4,2	4,2	4,2	4,5	3,75**
Легкість	4,0	4,1	4,2	4,6	4,0**
Гнучкість	4,0	4,0	4,1	4,5	5,71**
Точність	3,8	3,9	3,9	4,6	10,0**
Діалогічність	3,8	3,9	3,9	4,6	11,6**

** - $p < 0,001$.

З даних таблиці 3.7 видно, що середні показники контрольної та експериментальної груп за всіма параметрами достовірно різняться на рівні 99,99%. Це дає підстави стверджувати, що впровадження програми РДМ сприяло розвитку діалогічного мислення, що, у свою чергу, призвело до підвищення результативності виконання завдань за такими характеристиками, як оригінальність, швидкість, точність та гнучкість.

Таблиця 3.8. Статистичні показники Т-критерію Ст'юдента щодо відмінностей між вербальною й невербальною креативністю у контрольній та експериментальній групах.

Показники	До експерименту	Після експерименту
-----------	-----------------	--------------------

креативності мислення на підставі дивергентної продуктивності	ВК	НК	ВК	НК
Контрольна	3,8	4,5	3,9	4,6
Експериментальна	3,9	4,5	4,4	4,7
Т-критерій Стьюдента	0,5	0,45	8,92	2,5 *

*- $p < 0,01$;

** - $p < 0,001$.

Підсумки повторної діагностики свідчать, що застосування діалогічних методів навчання сприяє активізації внутрішніх мовленнєво-мисленнєвих процесів, що веде не лише до формування діалогічності мислення, а й до зростання рівня його креативності.

Було відзначено, що дисперсія експериментальної групи за показниками вербальної креативності є вищою, ніж за невербальною. Це пов'язано з тим, що троє курсантів після експерименту продемонстрували досить високі результати з невербальної креативності (4,6–4,8 бала), тоді як їхні показники вербальної креативності залишилися майже незмінними (3,8–3,9 бала). Тобто розвиток вербальної креативності у цих учасників практично не простежується. З метою з'ясування причин таких розбіжностей були проведені бесіди та додаткова діагностика особистісних характеристик. Аналіз отриманих даних показав наявність низки психогенних чинників (сімейні конфлікти, підвищена тривожність, напружені стосунки з учителями, погіршення здоров'я тощо), що перешкоджають реалізації їхнього творчого потенціалу, зокрема й комунікативних здібностей, навіть за достатнього розвитку внутрішніх мовленнєво-мисленнєвих процесів.

Узагальнені дані дослідження подано в таблиці 3.9.

Показники	Т-критерії Ст'юдента
-----------	----------------------

методика Торренса	
оригінальність	3,75***
легкість	4,0***
гнучкість	5,71***
точність	10,0***
діалогічність	11,6***
вербальна креативність	8,92***
невербальна креативність	2,5*
методика „Значення слів” кількість значень	8,69***
методика „Склади речення” змістовність	7,23***
оригінальність	2,93**
методика „Діалог” персоніфікованість	4,29***
адресованість	3,62***
діалогічність	6,66***

*- $p < 0,05$;

** - $p < 0,01$;

***- $p < 0,001$;

Отже, головна мета нашого дослідження, що полягала у впровадженні програми розвитку діалогічного мислення, була успішно реалізована. Розвиток діалогічності мислення зумовив підвищення рівня креативності за такими показниками, як легкість, оригінальність, гнучкість, точність, персоніфікованість, адресованість, діалогічність тощо. Це дозволяє стверджувати про ефективність програми з ймовірністю похибки, яка не перевищує 0,001%.

Ключовим механізмом формування діалогічності мислення виступає зовнішнє мовлення у формі діалогу — через дискусії, диспути та інші форми взаємодії. У процесі інтеріоризації цей зовнішній діалог перетворюється на внутрішній, що дає змогу людині самостійно знаходити розв’язання проблем, спираючись на внутрішнє мовлення. Поступово діалог перетворюється на особливий спосіб мислення й стратегічний інструмент творчого пошуку.

Після проходження програми у курсантів було зафіксовано не лише зростання креативності, а й покращення комунікативних умінь. Це підтверджує думку Л.А. Радзіховського: «Я звертаюся до іншого не тому, що вмію звертатися до себе; навпаки — я звертаюся до себе тому, що вмію звертатися до іншого». Ця теза підкреслює пріоритетність зовнішнього діалогу над внутрішнім: спочатку людина засвоює діалог у зовнішній формі, а потім переносить його у внутрішній план, що дозволяє їй ефективніше мислити й спілкуватися.

У наступних розділах буде представлено подальший аналіз практичної роботи та результати експерименту, отримані на творчо-формувавальному та контрольному етапах.

3.2. Виявлення детермінант підвищення рівня академічної успішності

У ході експериментального дослідження було проаналізовано академічну успішність учасників експериментальної групи. До початку експерименту рівень успішності розподілявся таким чином:

- 14 осіб (46%) мали високий рівень академічної успішності (середній бал 4,5–5);
- 9 осіб (31%) – середній рівень (3,9–4,4);
- 7 осіб (23%) – рівень нижчий за середній (менше 3,9).

Після завершення експерименту динаміка успішності суттєво змінилася. Наприкінці навчального року результати розподілилися так:

- 22 особи (73%) продемонстрували високий рівень успішності (4,5–5);
- 5 осіб (17%) – середній (3,9–4,4);
- 3 особи (10%) – нижчий за середній (нижче 3,9).

На підставі цих даних можна зробити припущення, що впровадження програми розвитку діалогічного мислення сприяло підвищенню академічної

успішності учасників. Для статистичного підтвердження цього висновку був застосований χ^2 -критерій. Отримане значення $\chi^2 = 29,2$ засвідчує статистично значущі зміни, причому ймовірність похибки не перевищує 0,001%. У контрольній групі подібних змін не виявлено.

Наприкінці навчального року учасники експериментальної групи висловили вдячність викладачам і психологам за змістовні заняття та якісну підготовку. Вони зазначили, що участь у програмі сприяла поліпшенню результатів навчання, підвищенню впевненості під час семінарських та практичних занять, розвитку вміння поєднувати різні погляди та вільно взаємодіяти з викладачами.

Спостереження за перебігом розвитку учасників підтвердили, що становлення діалогічності мислення супроводжується не лише зростанням продуктивності та креативності, а й розвитком комунікативних умінь. Під час індивідуальних бесід курсанти підкреслювали, що висока якість мислення сама по собі не гарантує успішності: формулювання думок у зовнішній мовленнєвій формі потребує спеціальних навичок, і саме навчальний діалог допомагає долати труднощі мовленнєвої взаємодії.

Оскільки комунікативна спрямованість є ключовою характеристикою діалогічного мислення, на початку роботи було висунуто припущення, що його розвиток сприятиме вдосконаленню комунікативних якостей курсантів. Отримані результати повністю підтвердили це припущення.

У процесі навчання студенти постійно взаємодіють із ровесниками та викладачами, розв'язують конфліктні ситуації, встановлюють психологічний контакт. Ефективне спілкування потребує взаєморозуміння та відсутності психологічних бар'єрів. У ході дослідження було ідентифіковано кілька типів таких бар'єрів:

- темпераменту – виникав у разі відмінностей у типах нервової системи; усувався шляхом ознайомлення учасників з особливостями різних темпераментів;
- характеру – пов'язаний з акцентуаціями, небажанням чи нездатністю сприйняти точку зору партнера; подолання забезпечувалося розвитком навичок об'єктивної самооцінки;
- негативних емоцій – проявлявся у формі неприязні, дратівливості чи агресивності; долався через формування стратегії пріоритету службових завдань над особистими станами;
- вольовий бар'єр – виникав, коли учасники або надмірно наполягали на власних намірах, або не могли змінити раніше зайняту позицію; усувався шляхом навчання гнучких тактик поведінки в діалозі.

У сукупності зазначені бар'єри становили суттєву перешкоду для ефективної комунікації. Оскільки курсанти у службовій діяльності та повсякденному житті регулярно стикаються з подібними труднощами, важливо, щоб вони вміли їх долати. У ході дослідження було встановлено, що навчання за програмою розвитку діалогічного мислення сприяло формуванню в учасників навичок подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні.

На констатувальному етапі дослідження учасникам було запропоновано самооцінити власні комунікативні якості. Отримані дані засвідчили, що 7 осіб (23%) вважали свої комунікативні здібності відмінними, 15 (50%) — добрими, 6 (20%) — середніми, а 2 (7%) — нижчими за середні. Після впровадження програми РДМ наприкінці навчального року було проведено повторне опитування, яке показало такі результати: 15 осіб (50%) оцінили свої комунікативні якості як відмінні, зазначивши, що не зазнають труднощів у спілкуванні за різних обставин; 10 осіб (33%) визначили їх як добрі, однак наголосили, що інколи відчувають труднощі під час взаємодії з незнайомими людьми; 5 осіб (17%) залишилися на середньому рівні, описуючи часті

прояви хвилювання, невпевненості та розгубленості, що впливає на ефективність спілкування.

Порівняння індивідуальних даних засвідчило, що у 13 осіб (43%) рівень комунікативних якостей підвищився. Під час бесід з учасниками експерименту було підтверджено, що програма РДМ позитивно вплинула на розвиток їх комунікативних здібностей та сприяла усвідомленню особистісних змін. Це дало можливість підтвердити гіпотезу, висунуту на початку дослідження: оскільки комунікативна спрямованість є базовою характеристикою діалогічного мислення, то його розвиток закономірно супроводжується вдосконаленням комунікативних якостей. Таким чином, діалогічні форми навчання сприяють зростанню не лише креативності мислення, а й комунікативної компетентності.

Після отримання результатів контрольних замірів ми зіставили рівні академічної успішності з показниками розвитку креативності. За даними таблиці 3.10, більшість учасників експериментальної групи (66%) мають високі показники як креативності мислення, так і академічної успішності. Це дозволяло припустити, що підвищення рівня креативності могло позитивно вплинути на навчальні досягнення. Однак, згідно з висновками науковців, креативні особистості часто стикаються з труднощами у навчальній діяльності, оскільки не сприймають репродуктивні методи навчання, сувору регламентацію та жорсткі правила. Для визначення чинників, що забезпечили покращення академічних результатів, було здійснено характеристику групи досліджуваних з урахуванням спостережень за їх навчальною поведінкою та рівнем розвитку комунікативних умінь. Аналіз даних наприкінці експерименту показав, що зростання академічної успішності відбулося не лише завдяки підвищенню рівня креативності, а й унаслідок розвитку комунікативних здібностей. Крім того, програма РДМ містила компонент розвитку мовлення, що підтверджується зростанням показників вербальної креативності, засвідченим результатами Т-критерію Стюдента. Отже,

розвиток мовлення можна вважати додатковим чинником, що сприяв підвищенню академічних результатів. Комплексний аналіз рівнів розвитку креативності, комунікативних якостей та навчальних досягнень дозволив зробити висновок, що діалогічні форми навчання сприяють становленню діалогічності мислення, яка зумовлює розвиток креативності, комунікативності та мовленнєвих умінь.

Таким чином, встановлено взаємозв'язок між діалогічним навчанням і підвищенням академічної успішності та визначено чинники, що зумовлюють її зростання: розвиток креативності, комунікативних здібностей і мовлення, а також особливості актуалізації творчого потенціалу.

3.3. Прояви діалогічного мислення у вербальних і невербальних продуктах творчої діяльності

У процесі експериментального дослідження ми неодноразово зустрічалися з труднощами, пов'язаними з формуванням, формулюванням та вербалізацією внутрішнього смислу у зовнішнє мовлення. Накопичені дані дають підстави окремо проаналізувати специфіку проявів вербальної й невербальної креативності та узагальнити висновки щодо діагностики, розвитку й реалізації творчих здібностей.

Результати експерименту засвідчили, що середні показники за невербальними тестами креативності за методикою Торренса стабільно перевищували відповідні показники за вербальними тестами в усіх групах досліджуваних (див. табл. 3.2). Психологи, які працюють із тестами Торренса, неодноразово відзначають подібну тенденцію: частина респондентів успішніше виконує завдання малюнкового характеру порівняно з вербальними.

Аналіз цього факту дав змогу припустити, що досліджувані, які демонструють високі результати в субтестах невербальної креативності,

мають значний потенціал творчого розвитку, однак з різних причин не завжди здатні реалізувати його у вербальній формі. Це, у свою чергу, знижує інтегральний показник креативності, що складається з вербальної та невербальної складових.

На початку дослідження було проведено анкетування 250 учасників, одним із запитань якого було: «Що вам заважає правильно та повно висловлювати власні думки (усно та письмово)?» Аналіз відповідей засвідчив значні труднощі у процесі вербалізації мислення. Так, 90% опитаних відзначили такі чинники:

- хвилювання (22%);
- страх помилитися (15%);
- недостатній словниковий запас (11%);
- сором перед аудиторією (5%);
- невпевненість, підвищена нервозність (5%).

Серед інших відповідей траплялися такі: «Спілкування перед аудиторією для мене завжди стрес», «Складно зібрати думки й висловити їх чітко», «Не можу швидко підібрати потрібні слова», «Потрібен поштовх, щоб почати говорити», «Одразу виникає багато думок, і починаю плутатися». 40% респондентів повідомили про труднощі й під час письмового висловлення думок: нестача граматичних знань (25%), хвилювання (21%), дефіцит часу (4%), відволікання (5%). Отримані дані свідчать, що перехід від внутрішнього мислення до зовнішнього мовлення є складним процесом, тому можна припустити, що зміст внутрішнього смислу не завжди адекватно відображається у вербальному висловлюванні. У межах експерименту, спрямованого на дослідження усвідомлення внутрішнього діалогу, респонденти виконували однакове творче завдання за двома умовами — мовчки та вголос. Результати показали, що вербалізація внутрішнього діалогу під час виконання творчого завдання нерідко порушує хід мислення.

Це явище пов'язане з так званим «вербальним бар'єром», який гальмує мисленнєву діяльність у разі її надмірного мовленнєвого контролю.

Таким чином, існує низка причин, через які креативним особистостям складно проявляти творчий потенціал у вербальній формі — як усній, так і письмовій. Натомість у процесі малювання вони легко виражають внутрішній зміст, який не потребує вербального оформлення. Отримані результати підтвердили, що графічні методи діагностики є особливо ефективними та інформативними для дослідження внутрішніх, часто неусвідомлюваних механізмів творчого мислення.

Ці факти дозволяють стверджувати, що діалог думок може проявлятися не лише у мовленнєвій формі. Малюнок також здатний відображати внутрішній хід мислення — хоч і невербальними засобами. Історико-психологічний аналіз графічної діяльності людини підтверджує тісний взаємозв'язок між розвитком мовлення та графічного способу вираження. Звернення до рукописів видатних письменників і поетів демонструє наявність елементів діалогізму в їхніх малюнках, що супроводжували творчий процес. Це ще раз підтверджує, що момент виникнення нового пов'язаний із внутрішнім діалогом, який є важливою складовою творчого мислення.

Історичний досвід і результати психологічного аналізу графічних зображень свідчать про те, що малюнок містить значно більше інформації про психологічні особливості особистості, ніж рукописний текст. Це дозволяє розглядати його як потужний діагностичний інструмент. Невербальний результат діяльності не звертається до логічних форм мислення, а безпосередньо відображає образний зміст — графічну структуру, в якій у єдності представлені образ, ставлення до нього, особистий досвід та емоційні переживання автора. Очевидним є те, що малюнок потребує особливої уваги психологів, оскільки в цій формі відсутні жорсткі

обмеження, притаманні письмовому мовленню та мовним нормам певної культури. У графічному продукті міститься значний масив інформації про індивідуально-психологічні характеристики суб'єкта.

Отже, результати теоретичних і практичних досліджень дозволяють стверджувати, що малюнок є одним з найефективніших засобів вивчення внутрішньо-мовленнєвих механізмів творчого мислення. Додатковою причиною звернення до графічних методик є наявність у значної частини людей так званого «вербального заслону» — труднощів у переведенні внутрішнього мовлення у зовнішнє, що суттєво ускладнює реалізацію творчих можливостей. Невербальні тестові завдання, не вимагаючи словесного оформлення думки, знімають страх перед невдалою вербалізацією і дозволяють актуалізувати несвідомі механізми, які є джерелом творчих ідей.

Крім того, застосування малюнкових тестів дало змогу виявити досліджуваних із високим творчим потенціалом, чий розвиток гальмується труднощами екстеріоризації внутрішнього мовлення. Як показав експеримент, за цим часто стоять глибинні особистісні чинники — внутрішні конфлікти, підвищена чутливість до критики, занижена самооцінка, непевненість у собі тощо. У наслідок цього творчі здібності таких учасників можуть залишатися непоміченими. Аналіз особливостей прояву вербальної та невербальної креативності привів до висновку, що розвиток творчого мислення має супроводжуватися вдосконаленням мовлення як основного засобу реалізації творчості в навчальній діяльності. Саме тому розвиток вербальної творчості став окремим етапом програми РДМ.

Використані у дослідженні методики дали змогу простежити динаміку розвитку вербальної креативності. Найяскравішим свідченням цього стали тексти-роздуми, які курсанти створювали протягом 30 хвилин. У кожній роботі було зафіксовано так званий монологізований діалог, що містив

елементи діалогізму. Це дає підстави стверджувати, що будь-яке міркування є частиною безперервного внутрішнього діалогу, і що формулювання та розгортання думки можливе лише через її співвіднесення з іншими думками.

Результати виконання творчих завдань у межах експериментального дослідження засвідчили підвищення комунікативної спрямованості, змістовної насиченості та оригінальності вербальних продуктів творчої діяльності. Розроблена й апробована методика «Діалог» дала змогу розглядати творче мислення з урахуванням рівня сформованості діалогічності. Результати її застосування показали, що наявність у текстах елементів комунікативної спрямованості є індикатором діалогічного мислення, яке, у свою чергу, сприяє продукуванню значної кількості оригінальних і нестандартних ідей.

Аналіз усних і письмових висловлювань учасників здійснювався за низкою показників:

1. Персоніфікованість, тобто виокремлення в тексті елементів, що відображають індивідуальні характеристики автора та його ставлення до порушених питань.
2. Адресованість, що стосується спрямованості висловлювання на читача або співрозмовника, а також врахування автором їхніх потреб, знань та інтересів.
3. Діалогічність, тобто здатність автора включати у змістове поле тексту різні позиції, порівнювати альтернативні точки зору та розв'язувати проблему шляхом внутрішнього зіставлення кількох смислових ліній.

Також враховувався показник ситуативності, який пов'язаний із наявністю в тексті так званих лакун — змістових пропусків, що задають ритм внутрішнього діалогу читача. Як підкреслює Н. В. Чепелева, застосування таких лакун вимагає значної авторської майстерності, оскільки недоречні

пропуски можуть зробити текст фрагментарним або незрозумілим. Під час аналізу письмового й усного матеріалу використовувався метод інтент-аналізу, що дозволяє виявити приховані змістові компоненти, мотиви та цілі в висловлювань.

У ході занять за програмою РДМ проводилися спостереження за вербальною поведінкою учасників та аналіз їхніх мовленнєвих і письмових продуктів. Метою було продемонструвати застосовність концепції діалогічності мислення до аналізу спонтанних діалогів і письмових висловлювань та показати, що внутрішній діалог є складовою творчого мислення. Як експериментальний матеріал використовувалися аудіозаписи навчальних дискусій та письмові роботи курсантів. Під час їх аналізу фіксувалися прояви персоніфікованості, адресованості та діалогічності — мінімальні змістові одиниці, що відображають характер зовнішніх і внутрішніх комунікативних відносин. Лексичні елементи тексту оцінювалися кількісно за допомогою контент-аналізу.

Дискусія як форма роботи передбачає постійне співвіднесення різних точок зору, що робить прояв діалогічності мислення особливо виразним. Елементи персоніфікованості проявлялися у висловлюваннях, які відбивали особистий погляд автора на проблему, його оцінки та рівень упевненості, наприклад:

«На мою думку...», «Як я для себе вирішив...», «Я переконаний...» тощо. Такі маркери також містилися у вставних конструкціях типу: «можливо», «звичайно», «безсумнівно», що формували загальний емоційний тон висловлювання.

Адресованість проявлялася у зверненнях до співрозмовників як у дискусіях, так і в письмових роботах («Якщо ти так думаєш...», «Розумієте, це...»).

Діалогізм фіксувався через використання конструкцій, що передають внутрішній діалог, наприклад:

«З одного боку..., з іншого...», «По-перше..., по-друге...», «Однак...».

Наявність таких елементів свідчить про здатність досліджуваних розглядати різні варіанти розв'язання проблеми, порівнювати альтернативні позиції та здійснювати інтелектуальне моделювання ситуації. Комплексний аналіз мовленнєвої поведінки, письмових і графічних продуктів творчості дозволив виокремити та описати чотири типи креативних особистостей, що відрізнялися специфікою реалізації креативного потенціалу: креативний лідер, креативний виконавець, незалежний креатив та проблемний креатив. На основі аналізу вербальних і невербальних продуктів творчої діяльності було виокремлено чотири типи креативних особистостей, що відрізняються специфікою реалізації творчого потенціалу.

Креативний лідер. Представники цього типу характеризуються постійною активністю в обговоренні проблемних питань. Вони систематично генерують змістовні, оригінальні та нестандартні ідеї, виявляють здатність організовувати групу до колективного розв'язання завдань. У разі появи продуктивних ідей у когось із учасників дискусії креативний лідер здатний почути, виокремити та представити їх групі, а за потреби — аргументовано відстояти. Креативні здібності успішно реалізуються як у вербальних, так і в невербальних видах творчої діяльності, що відображається й у навчальній сфері.

Креативний виконавець. Такий тип характеризується достатньою активністю у груповій та індивідуальній роботі й вираженою мотивацією до творчої діяльності. Досліджувані цієї категорії продукують цікаві ідеї, однак не завжди достатньо наполегливо відстоюють їх. Нерідко їхні пропозиції підхоплюються креативним лідером і втілюються в дискусію. У груповій діяльності такі учасники інколи не повною мірою реалізують свої здібності,

натомість у самостійних творчих завданнях їхня продуктивність є значно вищою. Для повноцінної реалізації творчого потенціалу вони потребують підтримки, стимулювання та створення сприятливих умов.

Незалежний креатив. Представники цього типу виявляють помірну активність у груповій взаємодії, зосереджуючись переважно на уважному слуханні. Власні ідеї вони формулюють після ґрунтовного осмислення, зазвичай на завершальному етапі обговорення, коли інші висловили свої позиції. Вони демонструють високу здатність до аргументованого обґрунтування думки та мало піддаються впливу групи, зберігаючи автономність суджень. У груповій діяльності потенціал реалізується частково, натомість у самостійних роботах результати є високими. Письмові тексти та графічні роботи цих осіб відзначаються оригінальністю й глибинністю змісту. У навчальній діяльності творчі здібності реалізуються нерівномірно.

Проблемний креатив. Для цього типу характерна помірна групова активність, що суттєво зростає за умов створення сприятливого мікроклімату та використання активних методів навчання. Завдання з малюнковими стимулами виконуються значно успішніше, ніж вербальні, що пояснюється наявністю факторів, здатних блокувати мисленнєву креативність: емоційної вразливості, сімейних конфліктів, особистісних комплексів, не впевненості в собі. Такі особи чутливі до критики, а мовленнєва діяльність часто ускладнена. Тому для забезпечення високої продуктивності мислення необхідна цілеспрямована корекційна робота, спрямована на оптимізацію особистісної сфери.

Аналіз мовленнєвих і письмових текстів досліджуваних підтвердив, що розвиток діалогічності мислення проявляється у структурі й способі мовленнєвого оформлення думки. Виокремлені типи креативності було визначено на основі таких критеріїв, як наявність елементів

персоніфікованості, адресованості та діалогічності у висловлюваннях, а також здатність реалізовувати творчий потенціал у групових та індивідуальних видах діяльності.

Таким чином, встановлено, що діалогічні характеристики мислення знаходять вираження як у вербальних, так і в невербальних продуктах творчої діяльності. Це дає підстави стверджувати, що будь-який творчий акт обов'язково передбачає етап внутрішнього діалогу, який забезпечує появу нового смислового змісту в процесі мислення.

3.4. Особливості застосування програми розвитку діалогічного мислення в навчальному середовищі

Дослідження феномену внутрішнього діалогу має значний практичний потенціал, особливо в контексті вдосконалення навчального процесу, спрямованого на формування самостійного, продуктивного та творчого мислення. Важливим для організації такого навчання є положення А. М. Матюшкіна про те, що розвиток творчого мислення потребує спеціально організованого дидактичного діалогу та створення ситуацій групового мислення [118]. Науковець фактично наголошує на необхідності зовнішнього діалогу як чинника розвитку мислення. Однак, якщо ставити за мету стимулювання продуктивної пізнавальної активності, структура якої, за Матюшкіним, має діалогічний характер, то слід зазначити, що результативним буде лише той зовнішній діалог, у межах якого формуються механізми внутрішнього діалогу.

Розвиток творчого мислення як основи творчого потенціалу особистості може бути повністю реалізований лише в умовах динамічної моделі навчання, у якій дидактична система функціонує відповідно до внутрішньої логіки педагогічного розвитку. При цьому важливо враховувати взаємодію двох систем: внутрішніх психологічних механізмів творчого розвитку та

зовнішніх педагогічних засобів впливу. Застосування діалогічних форм навчання сприяє формуванню здатності за допомогою внутрішнього мовлення генерувати та утримувати у свідомості творчі ідеї, серед яких деякі можуть стати інтелектуальними відкриттями. У цьому контексті слід відзначити недостатню увагу сучасної педагогіки до ролі внутрішнього діалогу в навчанні.

У традиційній освітній практиці досі домінує монологічна форма навчання, що орієнтує студента на пасивне засвоєння знань у готовому вигляді, не сприяє розвитку творчих здібностей і знижує рівень самостійності мислення. Така організація навчання не відповідає сучасним вимогам, адже суспільство потребує фахівців, здатних творчо розв'язувати складні професійні та наукові завдання. Як зазначає академік О. В. Зайчук, без ефективного механізму розвитку творчості неможливо забезпечити підвищення інтелектуального та духовного потенціалу нації [69]. У зв'язку з цим нами була здійснена спроба впровадження програми розвитку діалогічного мислення у навчальний процес у одному з закладів освіти Миколаївщини.

Оскільки одним із ключових завдань програми було формування мовленнєвої творчості, її застосування було інтегровано в курс риторики. До експериментальної групи увійшли 30 здобувачів освіти з рівнем креативності вище середнього. З огляду на те, що вони навчалися на різних курсах і у різних взводах, оптимальною формою організації творчо-формувальної роботи став факультативний курс з риторики, що проводився у позанавчальний час. Основною формою роботи на факультативі був навчальний діалог, який забезпечував умови для вільної комунікації між ами та викладачем. Центральним елементом засвоєння риторичних знань була постановка перед досліджуваними проблемних завдань і моделювання ситуацій, для яких не існувало готових рішень. Це вимагало переходу від

репродуктивного мислення до пошукової, творчої діяльності. Такі проблемні ситуації зазвичай не мали єдиного правильного вирішення.

У ході занять переважно застосовувалися активні методи: групові дискусії, мозкові штурми, рольові ігри тощо. Дискусійні форми сприяли обміну думками, стимулювали інтелектуальну активність і формували вміння чітко висловлювати власну позицію. Водночас рольові ігри, окрім інтенсивного залучення до пізнавальної діяльності, забезпечували емоційне включення, що посилювало пізнавальну мотивацію. Створена на заняттях атмосфера довіри, взаємоповаги та відкритості забезпечувала можливість спільного пошуку істини, тобто перевірки й уточнення запропонованої інформації. Діалогова форма розв'язання проблемних ситуацій давала змогу виходити за межі одного вузького аспекту питання та розглядати всі пов'язані з ним напрями й інтерпретації, що сприяло глибшій інтеріоризації зовнішнього діалогу у внутрішній план. Важливо враховувати, що в гуманітарних науках допустимими є декілька альтернативних підходів до аналізу проблеми, її тлумачень і варіантів розв'язання — кожен із яких має право на існування, не заперечує інші, а, навпаки, доповнює й поглиблює їх.

Застосування групової форми навчання дало виразний позитивний результат. Груповий метод виявився дієвим засобом активізації діалогічної взаємодії між курсантами, сприяв поглибленню знань із навчальної дисципліни та формуванню вмінь працювати у взаємній співпраці. Особливо помітним був прогрес здобувачів освіти, які раніше демонстрували нижчі академічні результати: вони підвищили рівень знань, впевненість у собі та самооцінку. Неоднорідність групового складу (за рівнем підготовки) не заважала роботі, а навпаки — позитивно впливала на кінцеві результати. Процес навчання здійснювався за такою послідовністю: пояснення викладача → обговорення в малих групах → обговорення в аудиторії.

У ході таких занять здобувачі освіти опановували вміння робити висновки, логічно формулювати думки, ставити уточнювальні запитання та оцінювати ідеї, що виникали в процесі дискусії. Результати підтвердили високу ефективність групових дискусій, особливо у змішаних за рівнем підготовки групах. Як зазначав Л. С. Виготський, «те, що людина може зробити у співпраці сьогодні, завтра вона здатна виконати самостійно» — і це повністю підтвердилося в нашому дослідженні.

Здобувачі освіти, які навчалися за груповою методикою, продемонстрували більш глибокі й міцні знання, легше пригадували раніше засвоєний матеріал і проявляли вищу відповідальність за виконання навчальних завдань. Дослідження показало, що неоднорідні групи (з високим, середнім та низьким рівнем підготовки) у межах групової роботи демонструють високі кінцеві результати.

Водночас деякі учасники не одразу погоджувалися працювати в групах, що потребувало поступового, ненав'язливого впровадження методики без примусу з боку викладача. З метою активізації внутрішнього діалогу нами було розроблено та апробовано метод «припинення групового діалогу». Його основне завдання — навчити курсантів ефективно використовувати внутрішній діалог у процесі розв'язання проблемних і творчих завдань. Сутність методики полягала у наступному: досліджуваним пропонувалося проаналізувати складну етичну ситуацію (наприклад, щодо припинення підтримки життя тяжкохворої дитини). Група поділялася на дві підгрупи з призначенням експертів. Кожна група розробляла і обґрунтовувала власний варіант вирішення проблеми, що супроводжувалося дискусіями, зіткненням поглядів, аналізом гуманності та доцільності запропонованих підходів.

Після презентації варіантів рішень між групами розгортався діалог, який переходив у дискусію, активно керовану викладачем. У цей момент зовнішня проблемна ситуація усвідомлювалася суб'єктами, переходила у внутрішній

план, викликаючи активізацію внутрішнього діалогу. Саме на піку інтелектуальної напруги викладач припиняв дискусію на 5–7 хвилин і пропонував курсантам зупинити мовлення, розслабитися та продовжити обговорення подумки. За потреби вони могли записувати окремі думки. Після цього дискусія поновлювалася.

Спостереження показали, що після паузи обговорення ставало структурованішим, змістовнішим і значно продуктивнішим: курсанти висловлювали чіткі та добре аргументовані пропозиції й не плуталися у висловлюваннях. Хоч деякі з них під час перерви висловлювали невдоволення, після поновлення роботи вони визнавали, що продуктивність мислення помітно зросла.

В іншому варіанті методики студентам пропонувалося продовжити дискусію письмово, фіксуючи внутрішній діалог у текстовій формі. Разом із тим у межах експериментальної групи були учасники, які майже ніколи не ставили запитань, хоча їхня активна внутрішня мисленнєва робота ставала очевидною під час обговорення — це простежувалося за жвавістю реакцій та емоційним залученням. Така ситуація свідчить про перехід зовнішнього діалогу у внутрішній, але одночасно про наявність труднощів у процесі екстеріоризації мисленнєвої діяльності, що зумовлено певними особистісними проблемами. Унаслідок цього формується мовленнєвий бар'єр, який може блокувати не лише комунікативну активність, а й реалізацію творчих здібностей. З метою розширення роботи щодо розвитку продуктивного мислення здобувачів освіти, викладачів різних кафедр МЦПО було ознайомлено з програмою РДМ та залучено до факультативних занять з риторики. Отримані позитивні результати сприяли подальшому впровадженню елементів програми РДМ у викладання інших дисциплін. Особливу увагу було приділено дидактичним засобам, зокрема навчальній літературі. На жаль, текстове наповнення підручників і посібників не завжди відповідає психологічним вимогам, що забезпечують ефективність засвоєння

матеріалу. Розроблення навчального тексту не може обмежуватися простим викладом теоретичного змісту. Для оптимального розуміння та запам'ятовування текст має відповідати логіці мислення людини. Якщо сучасне мислення є діалогічним, то й навчальний текст повинен містити елементи діалогу.

Застосування практичних результатів дослідження засвідчило, що діалогові форми навчання створюють умови для ефективної взаємодії викладача і курсанта, у процесі якої розв'язуються не лише навчальні, а й особистісні завдання. Попри значні переваги активних діалогічних методів, їх використання в сучасній практиці середньої та вищої освіти України залишається обмеженим. Процес упровадження цих методів гальмується як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Впровадженню діалогічних форм навчання перешкоджають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. До об'єктивних належать великі за чисельністю навчальні групи, потреба у спеціальному технічному забезпеченні та вища собівартість порівняно з традиційними монологічними заняттями.

Як з'ясувалося, суб'єктивні труднощі пов'язані з недостатньою готовністю викладачів працювати в діалоговому форматі, який передбачає відмову від авторитарної позиції та взаємодію зі студентами як із рівноправними учасниками освітнього процесу. Така форма навчання вимагає високої професійної компетентності, здатності реагувати на несподівані запитання, управляти дискусією та підтримувати зворотний зв'язок. Крім того, викладачу необхідний широкий методичний арсенал (вправи, рольові ігри, теми дискусій), що значно ускладнює підготовку до занять. Результати програми розвитку діалогічного мислення підтвердили зв'язок між діалогічністю та продуктивністю мислення: навчальний діалог виявився ефективнішим за монологічні методи. Проте не всі педагоги мають особистісні якості, необхідні для успішної роботи в такому форматі. До того ж діалогічні методи потребують значних інтелектуальних і творчих зусиль,

які не завжди компенсуються системою оплати праці. Тому широке впровадження діалогових форм можливе лише за умови належного стимулювання та методичної підтримки викладачів.

3.5. Використання здобутих емпіричних даних у практиці психологічної служби закладу освіти

Експериментальне дослідження дало змогу отримати практичні результати, які були інтегровані в діяльність психологічної служби Миколаївського центру професійної освіти. Зокрема, їх використано в психодіагностичній, корекційній і розвивальній роботі.

Створений комплекс методик для вивчення творчого мислення (МВТМ), який застосовувався під час експерименту, пройшов ґрунтовну перевірку й апробацію. Як психодіагностичний інструмент він включений у роботу психологічної служби МЦПО та використовується в корекційній і розвивальній практиці. Крім того, його впроваджено у процедуру психологічного відбору кандидатів на навчання до ад'юнктури, а також осіб, що висувуються на керівні та педагогічні посади.

Удосконалення системи психологічного відбору до професійних закладів освіти України має забезпечувати не лише виявлення абітурієнтів із високими загальними здібностями, а й створення бар'єру для осіб із недостатнім рівнем підготовки. З цією метою у систему попереднього відбору майбутніх здобувачів освіти включено оцінювання їхнього творчого потенціалу, оскільки наукова діяльність потребує не лише засвоєння знань, а й здатності до їх творчої трансформації. Попередня діагностика креативного мислення дає змогу прогнозувати перспективи наукового розвитку здобувача освіти. Оцінювання креативності здійснюється у поєднанні з методиками, що вивчають рівень інтелекту, мотиваційну сферу та особистісні характеристики, що дає змогу отримати комплексне уявлення про

інтелектуально-творчий потенціал кандидата. Досвід засвідчив, що психологічне обстеження має проводитися паралельно зі вступними випробуваннями, оскільки результати іспитів не завжди відображають реальний рівень творчих та інтелектуальних здібностей претендентів, тоді як спеціально розроблений комплекс методик дозволяє точніше прогнозувати їхню готовність до наукової діяльності.

Комплекс MBTM також застосовувався під час відбору працівників органів внутрішніх справ на керівні посади. В основу діагностики управлінських здібностей покладено формулу:

інтелект + креативність + активність.

Тому до системи відбору включено оцінювання креативності мислення. Досвід роботи показав, що керівники з високим рівнем творчого мислення швидше адаптуються до нового колективу, ефективніше організовують роботу підлеглих і демонструють вищу результативність. Упродовж певного періоду було обстежено 23 кандидатів на керівні посади підприємств, з яких 18 призначено; подальші спостереження підтвердили значущість високої креативності для успішного управління.

У низці випадків методика використовувалася під час роботи зі студентами, які мали особистісні труднощі. Це дозволяло виявити особливості їхнього мислення, приховані творчі здібності та причини внутрішніх конфліктів. Курсанти з низькою академічною успішністю проходили психологічне обстеження з використанням комплексу методик, після чого формувалися висновки про їхній інтелектуально-творчий потенціал та надавалися рекомендації викладачам. Корекційна робота посідає важливе місце в діяльності психологічної служби та проводиться з особами, які демонструють ознаки дезадаптації — агресивність, імпульсивність, замкненість, депресивні стани тощо. Для таких курсантів створюються групи

підвищеної психологічної уваги, в яких проводяться індивідуальні та групові заняття. У груповій роботі застосовувалися елементи програми розвитку діалогічного мислення.

Групові методи виявилися найбільш ефективними у формуванні професійно важливих навичок членів групи, підвищенні їхньої пізнавальної активності, розвитку міжособистісної взаємодії та подоланні стереотипів поведінки. Дискусії та диспути сприяли формуванню нових моделей поведінки та зміні установок. Під час групових дискусій курсанти мали змогу зіставити різні погляди, оцінити альтернативні трактування ситуацій та виробити більш ефективні стратегії дій.

Також застосовувалося проєктивне малювання, яке дало змогу працювати з емоційними станами здобувачів освіти і діагностувати труднощі у спілкуванні. Малюнки аналізувалися як у груповому форматі (одночасний перегляд), так і індивідуально. Комбінація групової дискусії та психомалюнку сприяла усвідомленню учасниками власних бар'єрів, дефіциту навичок і малоефективних моделей поведінки, а також формуванню нових, конструктивніших способів взаємодії. Використання активних методів психокорекційної роботи забезпечило розвиток творчих здібностей, самопізнання та взаєморозуміння, що є важливим елементом навчально-виховного процесу в юридичному навчальному закладі.

Розвиток творчого мислення дає студентам можливість отримувати задоволення від власних досягнень, обираючи індивідуальні та нестандартні шляхи розв'язання завдань. Це сприяє гнучкості мислення, навчає розглядати проблему з різних позицій та показує різноманіття способів досягнення результату. Згодом курсанти починають надавати перевагу багатобічному аналізу ситуації, а не фіксації на одній позиції.

Отримані результати свідчать, що програми розвитку мисленнєвих здібностей є перспективним напрямом профілактики дезадаптивної поведінки. Реалізація програми РДМ у корекційній роботі дозволяє:

1. підвищувати здатність ефективно вирішувати проблемні ситуації;
2. знижувати інтенсивність негативних емоцій через виконання творчих завдань;
3. формувати діалогічне мислення як уміння розглядати проблему з кількох смислових позицій.

Корекційна діяльність має здійснюватися на ранніх етапах дезадаптаційного процесу, щоб попередити розвиток конфліктної напруги й пов'язаних із нею негативних переживань.

Здатність логічно мислити та приймати рішення є необхідною у професійній діяльності працівників ОВС, які часто опиняються у стресових ситуаціях і потребують нестандартних, гнучких та оригінальних підходів. Тому навчання творчому мисленню виконує не лише діагностичну й корекційну, а й прогностичну функцію. Розвивальна робота з учасниками і тренерами здійснювалася через психолого-педагогічні заняття та тренінги, у яких програма РДМ використовувалася як основа. Відбір кандидатів на посади молодшого начальницького складу передбачав одночасно елементи психологічної підготовки та складався з чотирьох етапів.

Перший етап передбачав діагностику індивідуально-психологічних особливостей, комунікативної сфери, емоційності, творчих та вольових якостей. Це дозволило виокремити курсантів із потенціалом до організаторської діяльності.

Другий етап включав створення проблемних ситуацій та роботу з елементами програми РДМ, що дало змогу уточнити організаторські й

комунікативні навички. Після занять проводилася рефлексія й анкетування, за результатами яких визначалися найбільш перспективні кандидати.

Третій етап був спрямований на відпрацювання навичок ділового спілкування та оцінку психологічної сумісності. Використовувалися психотехнічні, рольові та командні ігри, а також процедура взаємооцінювання, яка дозволила звужити коло найздібніших курсантів.

Четвертий етап передбачав остаточний відбір та виконання складних практичних завдань, наближених до реальних умов служби. Тренувальні ситуації містили стресовий компонент (дефіцит часу, ускладнені умови), що дозволяло оцінити здатність курсантів діяти ефективно, координувати групу, розподіляти функції та підтримувати позитивний психологічний клімат.

Учасники виконували групове практичне завдання з надання допомоги потерпілому та організації тимчасового укриття. Дії учасників оцінювали підготовлені експерти, які аналізували прояви лідерства, комунікативний вплив, винахідливість, самовладання та здатність до прийняття рішень і роботи в групі.

Динаміка групової взаємодії проходила чотири послідовні фази. У першій фазі спостерігалися невпевненість, очікування інструкцій, неспроможність одразу зорієнтуватися в завданні. Друга фаза характеризувалася боротьбою за лідерство, розподілом ролей і загостренням внутрішньо-групових конфліктів, які, однак, сприяли формуванню первинної згуртованості.

У третій фазі напруження знижувалося, учасники вільніше висловлювали власні думки й брали відповідальність за прийняті рішення. Четверта фаза означала становлення групи як командного утворення, здатного до ефективного обговорення, зміни установок і усвідомлення власних бар'єрів у творчому мисленні.

У ході дослідження результати були інтегровані до навчально-виховного процесу та практичної роботи психологічної служби. Практичне значення полягає у можливості застосування програми розвитку діалогічного мислення (РДМ) у шкільній і вищій освіті, у психокорекційній роботі з дітьми й студентами, а також у професійному доборі кандидатів на керівні та педагогічні посади. Експеримент підтвердив, що креативність зростає разом із розвитком діалогічності мислення: між цими показниками існує прямий взаємозв'язок. Творчі здібності актуалізуються лише за умови сприятливого середовища. Завдяки впровадженню програми РДМ підвищилася академічна успішність курсантів, що зумовлено розвитком креативності, комунікативності та мовлення. Доведено необхідність одночасного вдосконалення цих якостей для повноцінної реалізації творчого потенціалу. У процесі експерименту виявлено комунікативні бар'єри, що блокували вербальне вираження творчих ідей. Частина учасників мала високий рівень потенційної креативності, однак легше проявляла його в невербальній (графічній), а не у вербальній формі. Аналіз вербальних і невербальних продуктів дозволив зафіксувати роль внутрішнього діалогу в творчому мисленні та включити показник діалогічності до діагностичних методик. Отже, продемонстровано, що графічні методики є ефективним інструментом вивчення неусвідомлюваних механізмів творчого мислення. Комплекс методик MBTM упроваджено у роботу психологічної служби, у процедуру відбору кандидатів на ад'юнктуру та керівні посади. На основі аналізу мовлення, письмових текстів і творчих продуктів студентів виокремлено чотири типи креативної особистості: креативний лідер, креативний виконавець, незалежний креатив і проблемний креатив. Програму РДМ використано в навчальній, корекційній і розвивальній діяльності психологічної служби. Крім того, розроблено й апробовано метод припинення групового діалогу, спрямований на формування вміння свідомо використовувати внутрішній діалог під час розв'язання творчих і проблемних ситуацій.

Загальні висновки

1. Аналіз сучасних теорій творчості засвідчує, що її фундаментальною основою є специфіка мислення, яке, за даними психології, філософії та лінгвістики, має діалогічний характер. Внутрішнє мовлення виступає механізмом, через який відбувається «лінгвізація» внутрішнього світу людини у формі внутрішнього діалогу. Оскільки цей процес має творчий характер, вивчення механізмів творчого мислення потребує аналізу психологічних властивостей внутрішнього діалогу. З цих підстав творчість була розглянута крізь призму психолінгвістичних підходів, спрямованих на дослідження внутрішньо-мовленнєвих процесів.
2. Ступінь усвідомлення внутрішнього діалогу залежить від складності пізнавального завдання. Будь-яка спроба довільного контролю над ним знижує продуктивність мислення. У творчому процесі внутрішнє мовлення функціонує як неусвідомлюваний, але необхідний механізм, що поєднує безсвідому та свідому сфери мислення.
3. Запропонована модель мовленнєво-творчого процесу принципово відрізняється від інших тим, що центральним її етапом є внутрішній діалог. На цьому етапі інформація зі свідомої та несвідомої сфер переробляється й організовується у смислові позиції, які вступають у різні типи внутрішніх діалогів. Їх зіставлення породжує нові, оригінальні смисли, що надалі оформлюються як творча ідея. Таким чином, внутрішній діалог є ключовою умовою виникнення творчого результату та визначає продуктивність мислення.
4. На основі моделі мовленнєво-творчого процесу було розроблено й апробовано програму розвитку діалогічного мислення. Експеримент довів, що діалогічні форми навчання стимулюють розвиток креативності. Їх ефективність зумовлена переходом зовнішнього діалогу у внутрішній,

формуванням нових смислових компонентів і актуалізацією аспектів проблемності. Пусковим механізмом зовнішнього та внутрішнього діалогу є проблемна ситуація, яка вимагає зіставлення різних смислових позицій.

5. Застосування діалогічних форм навчання забезпечує істотне підвищення академічної успішності студентів. Найбільш впливовими чинниками навчального прогресу виявилися розвиток креативності, комунікативної компетентності та мовленнєвих умінь.

6. Оскільки етап внутрішнього діалогу є невід'ємною складовою творчого процесу, вербальні та невербальні продукти творчої діяльності неминуче відображають його елементи. Водночас існують чинники, які ускладнюють вербальну репрезентацію творчих ідей, тому графічні методи діагностики виявляються більш інформативними для оцінювання потенційної творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні : метод. посіб. / В. П. Казміренко, З. Ф. Сіверс, В. М. Духневич та ін. ; за ред. В. П. Казміренка. Київ : Міленіум, 2011. 268 с.
2. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання. Київ : Кондор, 2007. 186 с.
3. Афанасьєва Н. Є. Психологічне консультування фахівців екстремального профілю: теорія, методологія, практика : монографія. Харків : НУЦЗУ, 2017. 315 с.
4. Артихович В. Сходінки творчого мислення // Психолог. 2005. № 13 (157). С. 1–24.
5. Бельська Н. А., Мельник М. Ю., Новгородська М. М. Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі : методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 72 с.
6. Богданова А., Борисов С. Складові творчості // Психологічна підтримка творчості учня. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. С. 104–126.
7. Бондарчук Л. І., Федорчук Е. І. Методи активного навчання в курсі «Основи педагогічної майстерності» // Вища і середня педагогічна освіта. 1993. № 16. С. 51–56.
8. Вознюк О. В., Тичина О. Р. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти. Житомир : Академія, 1998. 229 с.
9. Голобородько О. А. Виховна функція діалогу в навчанні підлітків іншомовного спілкування // Педагогіка і психологія. 2007. № 2. С. 79–88.
10. Гордієнко В. І. Проблема діалогу в умовах реалій психологічного суспільства // Наукові записки НаУКМА. 2008. Т. 84. С. 38–45.
11. Гудзь О. Урок за методикою навчального діалогу: його особливості, структура та деякі прийоми // Всесвітня література. 2006. № 6.

- 12.Губенко О. В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості // Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 10. С. 1–5.
- 13.Губенко О. В. Методологічні аспекти аналізу чинників активізації креативних проявів особистості // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 11. С. 64–67.
- 14.Добрянський І. А. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання // Педагогіка і психологія. 2007. № 1. С. 47–54.
- 15.Доценко Л. Психологічне осмислення етапів технічної та художньої творчості // Психологія і суспільство. 2007. № 4. С. 118–122.
- 16.Зарудня І. Діалогове навчання у методиці літератури // Всесвітня література. 2010. № 2.
- 17.Засєкіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2000. 206 с.
- 18.Казміренко В. П. Активізація когнітивних процесів взаєморозуміння засобами організації діалогу // Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2012. Вип. 30 (33). С. 181–192.
- 19.Казміренко В. П. Формування діалогу як соціально-психологічна основа розвитку інтеграційних процесів у суспільстві // Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2008. Вип. 19 (22). С. 173–185.
- 20.Клименко В. В. Етапи розвитку творчості // Психологічна газета. 2007. № 1. С. 24–29.
- 21.Клименко В. В. Механізм творчості: дефекти, компенсація, норма // Психологія. 2002. № 1. С. 10–11.
- 22.Климчук В. О. Творча особистість: дослідження ціннісного рівня внутрішньої мотивації навчання // Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2002. Вип. 18. С. 236–240.

23. Колісник С. А. Психосоціальні передумови творчого саморозвитку студентів СНАУ // Формування духовного світу студента / за ред. Л. В. Гнатюка. Суми : Університетська книга, 2006. С. 70–121.
24. Конкурс «Діалог культур» // Зарубіжна література. 2008. № 14–15.
25. Крюкова М. А., Лісовенко А. Ф. Практикум з психотерапії та психокорекції : навч.-метод. рекомендації. Одеса : Фенікс, 2020. 40 с.
26. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності творчого мислення майбутніх учителів літератури. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с.
27. Культурологічні та діалогічні кроки вивчення зарубіжної літератури // Зарубіжна література. 2010. № 9.
28. Максименко С. Д., Євтух М. Б., Цехмістер Я. В., Лазуренко О. О. Психологія та педагогіка : підручник. Київ : Слово, 2012. 584 с.
29. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 1. Київ : Либідь, 2004. 574 с.
30. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн. 2. Київ : Либідь, 2006. 560 с.
31. Петренко І. В. Дослідження процесу діалогічної партиципації у просторі освіти // Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 5, вип. 15. С. 183–190.
32. Петренко І. В. Психологічні механізми розгортання внутрішнього діалогу в творчому просторі // Актуальні проблеми психології. 2014. Т. 5, вип. 14. С. 170–176.
33. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
34. Психологічна культура особистості: управлінська діяльність : навч. посіб. / за ред. А. Вихруща, Л. Орбан-Лебрик, Й. Шемруха. Тернопіль : Крок, 2011. 276 с.

- 35.Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2010. 442 с.
- 36.Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.
- 37.Рибалка В. В. Психологія честі та гідності: культурологічні та аксіологічні аспекти : навч.-метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2010. 512 с.
- 38.Самусь Л. Реалізація соціокультурної лінії в курсі «Література» // Пост-методика. 2006. № 6.
- 39.Сифарян С. Використання фонових знань: засади, прийоми // Всесвітня література. 2002. № 1–2.
- 40.Трухін І. О. Соціальна психологія діалогічного спілкування : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 335 с.
- 41.Формування внутрішнього діалогу в сучасних умовах: світовий досвід та українська практика : аналіт. доп. Київ : НІСД, 2011. 47 с.
- 42.Фурман А. В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології : монографія. Київ ; Тернопіль : Економічна думка, 2013. 100 с.
- 43.Цвих В. Ф., Неліпа Д. В. Внутрішній діалог: основні підходи до визначення // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. 2006. Вип. 81/83. С. 182–185.
- 44.Ціпов'яз Л. Культурологічний аспект творчого мислення у системі діалогічного навчання // Всесвітня література. 2008. № 6.
- 45.Шляхи та види аналізу художнього тексту за допомогою внутрішнього діалогу // Всесвітня література. 2004. № 6.