

## СТРАТЕГИИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

### Гулько Ю. А. СТРАТЕГИИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ.

У статті обґрунтовується доцільність розгляду процесу розумового розвитку дитини з позиції стратегіально-діяльнісного підходу. Складене функціонування складних структур психіки пояснюється наявністю загального генерального регулятора, і якщо в перші місяці життя дитини цей регулятор через слабку диференціацію психологічних структур має тільки кілька особливостей прояву, то у процесі розвитку він набуває все більшу кількість характерних ознак. Цей регулятор визначає індивідну специфіку дій, потреб і емоцій немовляти, визначає процес створення дитиною свого власного досвіду і знань, у загальному плані визначає весь процес розумового розвитку. Цей регулятор можна назвати стратегією розумового розвитку. Наявністю такого регулятора і пояснюється індивідуальні відмінності розвитку малюків, навіть тих, хто виховується і навчається в одному середовищі, у близнюків, у двійнят.

Використання поняття «стратегії розумового розвитку» дає можливість нового пояснення та вивчення причин нечіткості меж психологічного віку, суб'єктивної специфіки прояву провідної діяльності, а також часову різницю появи психологічних новоутворень у ліричні та кризові періоди у дітей одного віку.

Показниками стратегії розумового розвитку дітей раннього віку є: наявність одного або декількох видів діяльності, яким дитина надає перевагу перед іншими в даний період свого розвитку; вибір предметів за допомогою яких здійснюється ця діяльність; специфіка уподобаних експериментальних дій завдяки яким обрана діяльність завжди протікає як експериментальна; особливості перенесення улюбленого виду діяльності у нові ситуації; складність і варіативність нових завдань, які дитина сама собі ставить.

**Ключові слова:** потік свідомості, стратегії творчої діяльності, стратегія рішення нової задачі, стратегія розумового розвитку

### Гулько Ю. А. СТРАТЕГИИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.

В статье обосновывается целесообразность рассмотрения процесса умственного развития ребенка с позиции стратегически-деятельностного подхода. Сложное функционирование сложных структур психики объясняется наличием общего генерального регулятора, и если в первые месяцы жизни ребенка этот регулятор из-за слабой дифференциации психологических структур имеет только несколько особенностей проявления, то по мере развития он приобретает все большее количество характерных признаков. Этот регулятор определяет индивидуальную специфику действий, потребностей и эмоций младенца, определяет процесс создания ребенком своего собственного опыта и знаний, и в конечном итоге, определяет весь процесс умственного развития. Этот регулятор можно назвать стратегией умственного развития. Наличием такого регулятора и объясняется индивидуальные различия развития малышей, даже тех, кто воспитывается и обучается в одной среде, у близнецов, у двойняшек. Использование понятия «стратегии умственного развития» дает, возможности нового объяснения и изучения причин нечеткости границ психологического возраста, субъективной специфики проявления ведущей деятельности и так же временной разницы появления психологических новообразований в литические и кризисные периоды у детей одного возраста.

Показателями стратегии умственного развития детей раннего возраста являются: наличие одного или нескольких видов деятельности, которым ребенок отдает предпочтение перед

другими в данный период своего развития; выбор предпочитаемых предметов с помощью каких осуществляется эта деятельность; специфика предпочитаемых экспериментальных действий благодаря которым предпочитаемая деятельность всегда протекает как экспериментальная; особенности переноса любимого вида деятельности в новые ситуации; сложность и вариативность новых задач, которые ребенок сам себе ставит.

**Ключевые слова:** поток сознания, стратегия творческой деятельности, стратегия решения новой задачи, стратегия умственного развития.

**Актуальность.** Проблема умственного развития ребенка является классической проблемой психологии. Теоретико-методологическими основы изучения мышления детей были заложены в фундаментальных разработках Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Г. С. Костюка, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперна, Д. Б. Эльконина. Идеи заложенные в работах этих ученых не исчерпали себя, они развивались и продолжают развиваться сейчас и обретать новую силу в разработках последователей, в новых подходах к проблемам мышления. Среди современных теорий развития мышления особое место занимает стратегическая теория творческой деятельности В.А. Моляко, в которой учитываются индивидуальные особенности мышления в меняющихся условиях, на которые так богата современность. На наш взгляд изучение умственной деятельности детей с позиций этой теории даст возможность увидеть и изучить новые специфические особенности умственной деятельности ребенка, а также учитывать эти особенности при создании развивающих и обучающих программ для дошкольников.

**Целью** статьи является обоснование целесообразности рассмотрения процесса умственного развития ребенка с точки зрения стратегическо-деятельностного подхода, а так же описание общих особенностей проявлений стратегии умственного развития ребенка.

**Изложение основного материала.** Раскрывая природу деятельности человека В.А. Моляко [5] вводит понятие «творческой стратегии». Согласно созданной им концепции, весь творческий процесс регулируется таким психическим образованием как стратегия, которая соподчиняет все эмоциональные и когнитивные процессы и определяет вектор умственного поиска, определяет путь нахождения решения творческой задачи. Введение термина «стратегия» позволяет преодолеть искусственную раздробленность творческого процесса на элементы и изучать не какую-то его часть, скажем, воображение, креативность, дивергентное или логическое мышление и пр., а изучать творческую деятельность целостно по единице, в данном случае этой единицей и является стратегия.

Раскрытие понятия «стратегия» невозможно без раскрытия понятия «психического потока». Эти два понятия сопряжены настолько, что могут быть объяснены только один через другой. Термин «поток» применительно к психической деятельности впервые использовал У. Джеймс и говорил он о «потоке сознания», о текучем, потоковом характере всей психики [2]. В. А. Моляко вводит и обосновывает необходимость применения термина «поток» при описании творческой деятельности, и говорит уже о потоке решения новой задачи. Поток решения можно представить как имеющий

уровневую структуру и свои веховые этапы. Стратегия же – регулятор этого потока, то, что обуславливает его векторную направленность и качественное содержание, сохраняет его целостность, не позволяет потоку распадаться, а также обуславливает его самые масштабные изменения в ответ на внешние воздействия.

Действительно, если бы не было главного детерминирующего психического образования, удерживающего и регулирующего психический поток, то творческая умственная деятельность человека не смогла бы состояться как продуктивный процесс, не развивалась и не приводила бы к конкретным результатам в виде творческого продукта.

Что бы не возникало терминологической путаницы нужно четко разграничивать термины **«стратегия»** как психическое новообразование сформировавшееся в процессе долгого профессионального творческого труда, **«стратегия»** тогда уже выступает как целостная характеристика творческого человека, характеризует его социальный и личностный статус; и **«стратегию решения»** одной или нескольких новых необычных для человека задач, как ситуативное проявление особенности его ума.

В первом случае термин применим к деятельности людей сугубо творческих профессий – поэтов, художников, композиторов, архитекторов и пр. И чем выше интеллектуально-творческий уровень развития такого человека, тем явственнее для наблюдателя проступает неповторимое своеобразие стратегий его конструктивной творческой деятельности. Тут существует риск спутать стратегию со стилем деятельности. Однако, понятие «стратегии» намного шире, стратегия, как говорилось выше, имеет свои ключевые, веховые этапы, а именно: постановку человеком самому себе новой творческой задачи; гипотетичное понимание того как она может быть решена; и, наконец, конечное практически воплощенное решение [5]. Стратегия может реализовываться на разном качественном уровне, что, в самых общих чертах, зависит от возрастных особенностей, индивидуальных особенностей ума и влияния внешних условий. Стиль же говорит о манере выполнения, о способах и приемах практических действий, что само по себе ближе уже к реализации найденного решения творческой задачи. Сам стиль регулируется стратегией творческой деятельности, если стиль деятельности и можно рассматривать как несущий регуляторную функцию, то такую регуляцию можно назвать скорее тактической, чем стратегиальной.

Во втором случае термин «стратегия» используется при изучении умственной деятельности людей, которые ситуативно решают творческие, чаще всего маломасштабные задачи, обусловленные бытовыми проблемами. Проявления стратегий во втором случае лучше поддается экспериментальной проверке, когда испытуемым предлагают разные новые проблемные задачи, то есть искусственно создают ситуации стимулирующие их умственную деятельность. И в том как человек так называемых «не творческих» профессий решает новую для себя задачу проявится индивидуальная специфика его ума и проявится она как **тенденция к стратегиальной деятельности**, одно решение – как «клеточка» творческого умственного развития.

Продолжая говорить метафорическим языком, именно из таких «клеточек» формируется «ткань» стратегии, стратегии уже не как пути решения одной субъективно новой задачи или проблемы, а стратегичности – как характеристики мышления человека, как характеристики его личности. И чем больше опыт творческой деятельности, чем масштабнее она, тем выразительнее проявляется у человека стратегия творческой деятельности. Это фиксируется экспериментально, как показано рядом исследований украинских психологов проведенных на разных возрастных группах [7].

Итак, с одной стороны приобретение новых знаний и опыт творческой профессиональной деятельности ведет к появлению такого психического новообразования как стратегия, и тогда можно говорить о стратегичном строении мышления. С другой стороны, любое познание, приобретение нового опыта и знаний, и само умственное развитие не может протекать как процесс не творческий (С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, Н.Н. Поддьяков, В.А. Моляко, В.Т. Кудрявцев и др.). Рассмотрение психики человека, как имеющую творческую природу давно стало концептуальным положением наук о человеке, согласно которому человек, и особенно ребенок познающий, ребенок – понимающий, рассматривается как субъект культуры, каждый раз заново для себя создающий ее знаки, символы, образцы. Даже наследуя, копируя какую-то деятельность вслед за взрослым, ребенок выступает ее автором, создает ее как новую свою, строит ее путем настолько неповторимо индивидуальным, что ставится вопрос не о повторении деятельности, а о создании новой своей деятельности. Благодаря работам Н. А. Бернштейна, В. П. Зинченко, В. А. Моляко, В. Т. Кудрявцева, О. В. Дыбиной и др. любой акт умственной активности ребенка, в том числе и подражательный, стал рассматриваться как творческий, авторский путь познания ребенком нового. Прочитируем только В.П. Зинченко, который писал о том, что «хороший объект ничего не даст младенцу, если он сам его не создал» [3, с.443]. Живя в определенной культурной среде ребенок каждый день получает новые знания, и проделывает умственное усилие, собственный путь от не знания, от их непонимания к пониманию. Отдавая должное научное внимание важнейшей роли взрослого и культурной среды окружающей ребенка, современные исследователи детства все большее внимание обращают на процессы саморазвития ребенка в этой среде (Н.Н. Поддьяков, А.Н.Поддьяков, В.Т.Кудрявцев, Б.Д Эльконин). Речь идет и о взаимодействии ребенка и взрослого, в среде созданной вокруг ребенка взрослыми, но которое возможно только в русле умственной активности самого малыша, а также о том, как ребенок самостоятельно создает ситуации в которых совершается его развитие. Как известно, два вида детской познавательной активности – активность полностью определяемую самим малышом и активность стимулируемую взрослыми выделил и описал выдающийся исследователь детства Н.Н. Поддьяков [6,с. 61 – 62]. Эти два вида познавательной активности тесно связаны и не встречаются в чистом виде, в то же время они имеют принципиальные различие, в них и совершается умственное развитие.

Как еще одно доказательство того, что ребенок проделывает собственный авторский путь создания своего знания и опыта (даже если оно соверша-

ется при ведущей роли взрослого), выступает и отношение самого малыша к своим умственным результатам – эмоциональная реакция на понимание нового протекает как реакция на свою собственную находку. Радость, вокализации, повторные демонстративные (для себя, для взрослого или другого малыша) пробы себя в том, чему ребенок только что научился, что он только что понял можно интерпретировать как «я сделал», «посмотри, что у меня вышло», «посмотри каков я» и проч. Так же как автор своего знания ребенок им и распоряжается, используя его в самых разных ситуациях.

Сказанное дает нам основание предположить, что умственное развитие ребенка, как сложный иерархичный творческий авторский процесс имеет свой внутренний генеральный регулятор, который соподчиняет и связывает все уровни и виды познавательной активности в едином русле.

Многие исследователи считают основными регуляторами познавательной деятельности маленьких детей эмоции и потребности. Однако, внимательному наблюдателю за деятельностью младенцев первого полугодия жизни откроется избирательный характер их познавательных потребностей и неодинаковость эмоциональных реакций на одни и те же предметы и действия. Даже потребность в одном и том же малыши проявляют по-разному. Младенцы одного возраста испытывают потребность в разных впечатлениях, разные игрушки и предметы быта вызывают у них совершенно разные, порой противоположные эмоции, так же имеет свою индивидуальную специфичность и эмоциональное общение с мамой. При всем сходстве поведения младенцев, часто (особенно в первые месяцы жизни) обусловленном доминированием рефлекторных реакций, можно наблюдать самые первые субъективные предпочтения. Можно приводить много примеров про младенцев любящих одни погремушки и отвергающих (не принимающих) другие, предпочитающих занимать определенные «свои собственные» положения тела, что не всегда объясняется физиологией. А современные «развивающие коврики» для младенцев изобилуют разными видами игрушек висящих на дугах и пришитых к самому коврику и потому имеется блестящая возможность наблюдать как же по-разному ведут себя дети на одном и том же таком коврике (оговоримся, что мы ведем речь о психологически и физически здоровых детях). И то что сейчас становится непопулярным пеленать младенцев, позволяет видеть большой разброс неспецифических действий у детей первых недель жизни не знающих ограничений в движениях (не стянутых тугим пеленанием) и в этих неспецифических действиях можно выделить действия предпочитаемые, т.е. действия, которые малыш наиболее часто повторяет по сравнению с другим неспецифическими действиями.

Сказанное дает нам основание предположить, что «над» такими регуляторами деятельности как эмоции и потребности существует другой, высший регулятор, который определяет индивидуальную специфику действий, потребностей и эмоций младенца, который определяет процесс создания ребенком своего собственного опыта и знаний, и который, в конечном итоге, определяет весь процесс умственного развития. Этот регулятор можно назвать *стратегией умственного развития*.

Наличием такого регулятора и объясняется индивидуальные различия развития малышей, даже тех, кто воспитывается и обучается в одной среде, у близнецов, у двойняшек. Использование понятия «стратегии умственного развития» дает, на наш взгляд, возможности нового объяснения и изучения причин нечеткости границ психологического возраста, субъективной специфики проявления ведущей деятельности и так же временной разницы появления психологических новообразований в литические и кризисные периоды у детей одного возраста.

На наш взгляд гипотеза о существовании генеральной стратегии умственного развития хорошо согласуется с данными Н.И Чуприковой, которая показывает, что умственное развитие идет путем развития исходных целостных психических структур и их все более усложняющейся дифференциации [8]. Нам кажется очевидным, что сложные дифференцированные структуры психики именно потому слажено функционируют, что имеют генеральный регулятор, и если в первые месяцы жизни ребенка этот регулятор имеет только несколько особенностей проявления, из за слабой дифференциации психологических структур, то по мере развития он приобретает все большее количество характерных признаков. К трем годам жизни ребенка их можно наиболее ярко выразенные. Опишем общие признаки умственной стратегии развития ребенка раннего возраста.

Первым показателем свидетельствующем о внутренней генеральной регуляции умственного развития является – выбор, выбор ребенком нескольких видов деятельности из диапазона возможных в той культурной среде где он растет. Выбор проявляется в том, какие образцы деятельности ребенок принимает, предпочитает воссоздавать вслед за взрослым, а какие отвергает, какие творит самостоятельно (без образцов показанных взрослыми или сверстниками). Сам «выбор» малышом культурных образцов для наследования – является, согласно с В.Т. Кудрявцевым, результатом творческого поиска, важной составляющей такого творческого феномена как психическое развитие [4]. Не существует таких видов деятельности, из тех что предлагают маленьким детям взрослые, которые бы нравились абсолютно всем малышам. Скажем годовалый Тимофей в восторге от песка, земли, перетирания крупы пальцами, а годовалому Данилу песок и крупы не просто не интересны, они ему не приятны на ладошках. Если Тимофей попал впервые в песочницу визжал и агукал от восторга, перетирал песок стремясь получить как можно больше тактильных ощущений, то Данилу песчинки и крупинки зерен на ладошках причинили дискомфорт и вызвали горький плач. Игры с песком и крупами для Данилы оказались неприятны, следовательно развивающую функцию они для него пока нести не будут. Зато Данила широко демонстрирует способность приводить в движение предметы, которые попадают к нему в руки. Бутылки, погремушки, всевозможные игрушки он не просто кидает или подбрасывает, он соединяет их невероятными способами друг с другом, закручивает волчком, отшвыривает и приближает к себе с помощью подручных средств. Тимофей же никогда не продемонстрирует подобные действия, не выскажет способность соединить рамку вкладыш с

погремушкой за счет вмещения вкладыша в каркас погремушки с бубенцом и закрутить эту конструкцию юлой. Даже если показать Тимофею пример подобных действий с этими предметами (или другими предметами более располагающими к подобным комбинаторикам) он не станет их повторять и тем более творить самостоятельно. Предпочтения и категорические отвержения какого-то одного или нескольких видов деятельности можно наблюдать у детей разного возраста. Так Олеся трех лет очень любит танцевать под музыку, услышав песенки подобные песенкам Железновых она с удовольствием включается в музыкальную логоритмическую игру. А вот ее ровесница Кира не принимает музыкальные занятия, как только пианино зазвучит, Кира развернется, покинет круг детей, сядет на стульчике играть с карманными куклами. Примеры можно множить долго, приводя истории детей любивших или категорически отвергающих занятия с пазлами, кубиками, пластилином, раскрасками и прочее.

Следующим показателем особенностей индивидуальной стратегии умственного развития следует назвать *особенности экспериментальных действий*, с помощью которых ребенок осуществляет свою авторскую деятельность. Экспериментальные действия дошкольников можно схематично разделить на действия с предметами и созерцательные действия.

О предметных экспериментальных действиях мы говорим тогда, когда малыш активно практически обращается с предметами. О созерцательных действиях речь идет, когда дети больше рассматривают понравившиеся предметы и образцы действий не спеша производить собственные предметные практические эксперименты. Чаще всего встречается смешанный тип созерцательных и практических экспериментальных действий. Например, Иван на третьем году жизни всем игрушкам предпочитает пластмассовые короткие кинжалы. Он подбрасывает их разными способами и вверх и в сторону, подбрасывает подпрыгивая, подбрасывает наклонившись через широко расставленные ноги и наблюдает как шпаги летят и куда попадают. При том, что в детском саду мальчик выполняет все что требуется от него на занятиях все свободное время он посвящает активным разнообразным броскам шпаг, мячей, воланов и проч. А вот его ровесник Матвей, если можно так сказать, созерцательный тип. Он подолгу может наблюдать работу экскаватора на стройке, он дольше всех детей смотрел как рабочие прокладывают трубу на территории детского сада. Как ползет жук по коре Матвей наблюдал минут 5 и только потом стал подсовывать жуку листья и палочки что бы экспериментально разнообразить его дорогу и иметь возможность снова наблюдать путь жука в новых условиях.

Предпочитаемые практические экспериментальные действия разнятся не только по динамике (как скажем стремительные или медленные). По виду можно выделить *воссоздающие действия* по образцу, скажем такая деятельность как собирание пазлов или построение по схемам Lego подразумевает реконструирующие образные и практические действия.

Можно выделить *действия по аналогии*, это будут подражательные экспериментальные действия которые могут отличаться разной степенью отда-

ленности от заданного образца – аналога. По сути любое подражательное действие дошкольника будет авторским аналогом.

Следующий вид действий – *экспериментальные действия комбинирования*, когда ребенок легко соединяет (комбинирует) не только части разных предметов (что есть само по себе комбинирование структур), но также легко комбинирует и видоизменяет функции. Выше мы уже описывали специфический характер комбинаторных действий, когда годовалый малыш создавал новую конструкцию путем соединения каркаса погремушки и квадратного вкладыша (из набора предназначенного для работы с детьми по методике Монтессори - из предметов совершенно не предполагающих, со «взрослой» точки зрения подобные комбинации).

Казалось бы среда, которую создают вокруг ребенка педагог и психологи обуславливает выбор занятия, но часто дети переносят любимое занятия в ту среду, которая казалось бы совершенно к нему не располагает. Проиллюстрируем нашу точку зрения таким примером. Влад и Арсен два ровесника. Арсен для своих четырех лет имеет достаточно богатый активный словарный запас и хотя оба мальчика находятся в золотом периоде «от 2 до 5» Арсен намного чаще и интереснее экспериментирует с речью чем его более молчаливый друг. В бассейне молчун Влад внемлет тренеру, выполняет все его рекомендации, и за несколько месяцев научился плавать. Успехи разговорчивого Арсена намного скромнее, он все еще плавает в нарукавниках, очень часто не слушает тренера, а опускает лицо в воду и так и ходит по бассейну, пытаясь как можно дольше продержаться без воздуха. Укоры родителей и педагогические воздействия тренера на него не действуют. Когда же, наконец, мальчика спросили зачем он так надолго погружает лицо в воду, последовал ошеломляющий ответ: «я учусь разговаривать под водой».

Как видно среда в бассейне вообще не подразумевает большой вариации деятельности, кроме заданного плавания, выполнения физических упражнений в воде (зоны актуального развития способности плыть самостоятельно тренером установлена им и определена зона ближайшего развития). А малыш создает свою линию, свою зону, которую по А.Г. Асмолову называют зоной вариативного развития [1]. Если не давать возможности ребенку творить зоны вариативного развития и выходить в них, то все развитие окажется в прокрустовом ложе. В этой самостоятельно созданной зоне развития малыш будет сам ставить задачи и сам их стараться выполнять. Скажем, в бассейне это может быть задача подпрыгнуть в воде особым образом, как можно дольше продержаться под водой, проделать новое действие с надувной игрушкой. Собственно говоря, *поставленные малышом самому себе новые задачи* – так же показатель индивидуальной стратегии умственного развития. Разумеется, при переносе происходят неизбежные трансформации ведущие к преобразованию не только деятельности, но и окружающей ребенка среды. А авторская постановка задач самому себе влечет их видоизменения, как только малыш приступит к их практическому решению.

**Подведем итог.** Показателями стратегии умственного развития детей раннего возраста являются: наличие одного или нескольких видов деятельно-

сти, которым ребенок отдает предпочтение перед другими в данный период своего развития; выбор предпочитаемых предметов с помощью каких осуществляется эта деятельность; специфика предпочитаемых экспериментальных действий благодаря которым предпочитаемая деятельность всегда протекает как экспериментальная; особенности переноса любимого вида деятельности в новые ситуации; сложность и вариативность новых задач, которые ребенок сам себе ставит.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. *Асмолов А.Г.* Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. – М.: Изд-во Московского Университета, 1986. – 96 с.
2. *Джемс У.* Психология. – Педагогика, 1991. – С. 56-80.
3. *Зинченко В. П.* Сознание и творческий акт / Зинченко В.П. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
4. *Кудрявцев В.Т.* Креативная тенденция в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie\\_4tenija/p4\\_kudrjavcev\\_2.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_2.htm).
5. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
6. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребёнка дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч, 2013. – 192 с.
7. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За заг.редакцією В.О.Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.
8. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие: Принцип дифференциации. – СПб.:Питер, 2007. – 448 с.

#### **REFERENCES TRANSLITERATED**

1. *Asmolov A.G.* Psihologiya individualnosti. Metodologicheskie osnovyi razvitiya lichnosti v istoriko-evolyutsionnom protsesse. – M.: Izd-vo Moskovskogo Universiteta, 1986. – 96 s.
2. *Dzhems U.* Psihologiya. – Pedagogika, 1991. – s. 56 - 80
3. *Zinchenko V. P.* Soznanie i tvorcheskiy akt / Zinchenko V.P. – M.: Yazyiki slavyanskikh kultur, 2010. – 592 s.
4. *Kudryavtsev V.T.* Kreativnaya tendentsiya v psihicheskom razvitii rebenka [Elektronnyiy resurs] [http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie\\_4tenija/p4\\_kudrjavcev\\_2.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_2.htm)
5. *Molyako V.A.* Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomenyi) / V.A. Molyako. – K.: Osvita Ukrainyi, 2007. – 388 s.
6. *Poddyakov N.N.* Psihicheskoe razvitie i samorazvitie rebYonka doshkolnika. Blizhnie i dalnie gorizontyi. – M.: Obruch, 2013. – 192 s.
7. Strategiyi tvorchoYi dlyalnostI: shkola V.O.Molyako /Za zag.redaktsieyu V.O.Molyako. – K.: OsvIta UkraYini, 2008. – 702 s.
8. *Chuprikova N. I.* Umstvennoe razvitie: Printsip differentsiatsii. – SPb.:Piter, 2007. – 448 s.

**Gulko Yu. A. STRATEGIES of MENTAL DEVELOPMENT of the YOUNGEST CHILDREN.** In the paper the reasonability of process consideration of intellectual development of a child from position of strategy-activity approach is based. Harmonious functioning of mentality difficult structures is explained by existence of the general regulator and if in the first months of life of a child this regulator because of weak differentiation of psychological struc-

tures has only a few features of manifestation, in process of development it gets all large number of characteristic signs. This regulator defines individual specifics of actions, requirements and emotions of a baby, it defines process of creation by the child of own experience and knowledge, and finally, it defines all process of intellectual development. It is possible to call this regulator the strategy of intellectual development. It is explained by existence of such regulator the individual distinctions of development of kids, even those who are brought up and trained in one environment, at twins. Use of concept of "strategy of intellectual development" gives possibilities of a new explanation and studying of illegibility reasons of borders of psychological age, subjective specifics of manifestation of the leading activity and temporary difference of emergence of psychological new growths during the lytic and crisis periods at children of one age. Indicators of strategy of intellectual development of early age children are: existence of one or several kinds of activity to which a child gives preference before others during this period of the development; choice of the preferred subjects by means of what this activity is carried out; specifics of the preferred experimental actions thanks to which the preferred activity always proceeds as experimental; transfer features of a favourite kind of activity in new situations; complexity and variability of new tasks which a child gives to himself.

**Keywords:** the steam of consciousness, strategy of creative activity, the strategy of finding out of new decision, the strategy of mental development.

*Отримано 7.12.2014*

---

**УДК 159.99**

*Гусєв Андрій Ігоревич*

### **РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

**Гусєв А. І. РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.** В статті стверджується, що сучасні умови існування можна охарактеризувати як «нову повсякденність», визначальною характеристикою якої є високий рівень як зовнішньої, так і внутрішньої невизначеності практично у будь-якій соціальній чи особистісній системі. У зв'язку з цим розвиток та формування ТН у фахівців, чия діяльність передбачає роботу в умовах високого рівня невизначеності є надзвичайно актуальним та перспективним напрямком досліджень. Відповідно до чого виникають нові вимоги до підготовки психологів як до фахівців, здатних супроводжувати становлення особистості в невизначених умовах. Констатується, що зарубіжними та вітчизняними науковцями робляться чисельні спроби теоретичного осмислення та практичної розробки прийомів толерування невизначеності. Досліджується відповідний зарубіжний та вітчизняний досвід практичного навчання таких спеціалістів. Міститься докладний опис авторської тренінгової програми розвитку толерантності до невизначеності яка підтвердила свою ефективність під час багаторічного використання, та може бути задіяна у процесі підготовки майбутніх психологів. Програма базується на принципах особистісно-орієнтованого підходу до навчання майбутніх психологів, принципах екофасилітації П. В. Лушина та елементах технології «Відкритий простір» Харісона Оуена. В роботі надається теоретико-методологічне обґрунтування програми, та пропонуються засоби психодіагностичного контролю отриманих результатів.

**Ключові слова:** розвиток толерантності до невизначеності, навчання студентів-психологів, особистісно-орієнтований підхід.

**Гусєв А. И. РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.** В статье утверждается, что современные условия существования