

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В СИТУАЦІЯХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Гулько Ю. А. **Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності.** В статті викладено особливості розумового реагування дітей четвертого року життя на новий предмет, який несе для дитини багато нової інформації, що не вкладається в її систему знань. Виділено чотири рівні розумової діяльності. Перший рівень – рівень примітивних предметних орієнтувальних дій, та привнесення в свою діяльність зразків - предметно-практичних аналогів дій, що відомі дитині. Другий рівень – поява експериментальних дій з новим предметом завдяки чому дитина створює нові смислові орієнтири по яким розуміє новий предмет і одночасно будує свою подальшу діяльність із ним. В пам'яті більш актуалізуються не предметні дії, а образні аналоги, що надає діяльності дитини не лише ознак експериментування, а й ознак ігрової (уявної) діяльності. Третій рівень – дитина виконує експериментальні і ігрові дії, а створюючи завдяки цьому свої нові суб'єктивні смислові орієнтири дитина стає здатною частково сприймати орієнтири, що пропонує їй дорослий. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета. Орієнтири, які дитина виділила не пов'язані між собою. Для четвертого рівня розумової діяльності характерним є ускладнене перетікання експериментальних дій в ігрові в рамках однієї задачі, яку дитина сама собі поставила. Завдяки цьому ускладнюється вся діяльність дитини і смислові конструкції, які вона створює. Смислові орієнтири виділені дитиною частково пов'язані між собою.

Ключові слова: орієнтувальна діяльність, експериментування, ігрова діяльність, аналогізування як наслідування, смислові орієнтири.

Гулько Ю. А. **Особенности умственной деятельности дошкольников в ситуациях информационной неопределенности.** В статье изложены особенности умственного реагирования детей четвертого года жизни на новую информацию. Выделено четыре уровня умственной деятельности. Первый уровень – примитивные предметные ориентировочные действия с переносом в новую ситуацию подражательных предметно-практических действий, как аналогов тому, что известно ребенку. Второй уровень характеризуется появлением экспериментальных действий благодаря которым ребенок может создавать новые смысловые ориентиры и по ним не только понимать новый предмет но и далее строить свою деятельность с ним. В памяти ребенка актуализируются не предметные аналоги, а образные. Это дает основу тому, что деятельность ребенка обретает черты игровой (воображаемой) деятельности. Третий уровень – ребенок выполняет отдельно и игровые и экспериментальные действия с предметом благодаря чему создает все больше новых субъективных смысловых ориентиров, по которым придает более сложный смысл новому объекту. Эти ориентиры для ребенка существуют отдельно, не связано между собой. Для четвертого уровня характерным есть усложненное перетекание экспериментальных действий в игровые в рамках одной мыслительной задачи, которую ребенок сам себе поставил. Благодаря этому усложняется деятельность и результат этой деятельности в виде смысловых конструкций. Смысловые ориентиры выделенные ребенком частично связаны между собой.

Ключевые слова: ориентировочная деятельность, экспериментирование, игровая деятельность, аналогизирование как подражание, смысловые ориентиры.

Постановка проблеми. Сучасна людина живе в просторі, що перенасичений інформацією. Більша частина цієї інформації їй, в кращому випадку

не потрібна, а в гіршому -шкідлива. Значний обсяг інформації (візуальної, вербальної та ін.) людина отримує від різноманітних ЗМІ. Щоденний, майже безперервний, інформаційний потік не тільки значно спрощує й примітивізує психічні функції, але й виступає як дезорганізатор психічної і фізіологічної діяльності. Сучасні дослідження спрямованні на вивчення того, як людина орієнтується в лавині найрізноманітнішої інформації [3] показали, що інформація вибірково (обумовлено суб'єктивними смисловими орієнтирами, настановленнями, суб'єктивними уподобаннями) впорядковується у певні і смислові конструкти, а певна розумова зрілість дозволяє виробляти стратегії творчого сприйняття і осмислення нової інформації. Також рядом цих досліджень показано, що розумове орієнтування в умовах надлишку інформації може бути успішним за умови вироблення певних стратегій її сприйняття і розуміння. Однак діти раннього і дошкільного віку не здатні виробляти стратегії розуміння нової інформації. І це пояснюється не лише віковими особливостями психіки.

В умовах, що перенасичені різноманітною інформацією (особливо аудіальною і візуальною, яка поступає до дитини з екранів комп'ютерів і смартфонів) діти не можуть довго перебувати і їх реагування з рівнів сприймання і розуміння знижується до простих емоційних та суто фізіологічних реакцій. Будь яке просте побутове спостереження за маленькою дитиною, яка довгий час перебувала у батутному парку, великому супермаркеті, або іншому перенасиченому інформацією середовищі, підтвердить сказане. У маленької дитини існують генетично закладені механізми, які стимулюють її інтерес до нової інформації і допомагають її розуміти і в той же час існують внутрішні психічні блокатори розумової діяльності, які «включаються» тоді, коли психіка перевантажена зайвими, а інколи і шкідливими зовнішніми стимулами. Позитивна роль цих блокаторів полягає в тому, що в умовах інформаційних перевантажень дитяча психіка може сприймати тільки те, що їй в даний момент піде на психо-фізіологічну користь. Сказане стосується не лише розважальної інформації, а й навчальної також.

На сьогодні вже виросло не одне покоління дітей, яких з народження оточували різноманітною інтелектуальною академічно спрямованою інформацією. Окрім того, що вони, як усі здорові діти, не сприймали цю інформацію відповідно до її змісту, а діяли із нею відповідно із своїм віковим розвитком – виконували предметно – практичні дії із навчальним матеріалом типу кубиків Зайцева, форм-вкладишів, карток Домана тощо), так ще виявилось що у середньому шкільному віці по рівню загальної обізнаності діти зрівнялися із дітьми свого соціального осередку, з якими не займались по методикам раннього розвитку. Опережаючого розумового розвитку ці діти не виявили. А високі інтелектуальні здобутки, діти з якими займались за методиками раннього розвитку, демонстрували у том ж відсотковому значенні, як і діти з якими не займались за методиками раннього розвитку. Також ясувалось, що частина «ранніх» дітей з часом у середньому і старшому шкільному віці виявляла певну інтелектуальну втомлюваність. В руслі ро-

зкриття теми впливу інформації на розумові процеси дитини молодшого дошкільного віку, окремо слід сказати про вплив сучасних гаджетів на пізнавальний розвиток дитини.

В цифровому світі існує багато розвивальних навчальних програм спрямованих на сенсомоторний розвиток дітей раннього і дошкільного віку. Однак відомо, що коли дитина виконує «у смартфоні» так звані розвивальні завдання, дитяча система координації «рука – око» зазнає суттєвих змін. Адже дитина не бере реальний предмет у руку, а маніпулює їм за допомогою водіння пальцями по екрану, вона не відчуває вагу, запах, об'єм і об'ємний контур тощо і це немає нічого спільного із дією з реальним об'єктом у реальному житті.

Навіть навчаючи дітей певним сенсорним еталонам, що пов'язані із такими візуальними характеристиками як колір і форма, предметно-практична діяльність дитини в процесі такого навчання «по планшету» збіднюється до того ж самого водіння пальцями по екрану. Збіднена предметно-практична діяльність дітей раннього віку призводить до збіднення перцептивних процесів. А говорячи про зміни психічних процесів ми можемо говорити про зміни всього психічного розвитку.

З іншого боку сучасні маленькі діти прекрасно розрізняють особливості маніпуляцій предметами, що пропонуються їм з екранів гаджетів і реальними предметами у їх житті, з предметами на екрані гаджету сучасні діти можуть проводити набагато більше часу ніж у реальному житті. Однак, знань, які отримують діти за допомогою комп'ютерних освітніх програм, виявляється замало, адже навколишнє середовище неймовірно багатше і залишає свою завжди існуючу приховану проблемність, яку дитяча психіка, пристосована до легкого отримання інформації із екрану смартфона, не може сприймати. А навіть коли дитина стискається частково із такою проблемністю оточуючого її світу, розумовий інструментарій необхідний для її пізнання у дитини відсутній або недостатньо сформований.

Під розумовим інструментарієм ми розуміємо певне інтелектуальне вміння створювати нові та застосовувати старі певні смислові орієнтири, які б дали змогу дитині спираючись на них сприймати і розуміти нову інформацію. Також нерозвиненими виявляються такий вид розумової предметно-практичної діяльності як експериментування із новими предметами, а також нерозвиненими залишається розумові перцептивні операції, а саме вміння вбачати суттєві характеристики предметів, які діти не можуть аналізувати, знов таки тому що комп'ютерні програми не вчать дітей аналізувати, а подають дитині вже готові результати розумового аналізу та синтезу. Іншими словами, вся орієнтувальна діяльність дитини, виявляється деформованою, тому у реальних нешаблонних ситуаціях, які набагато складніші ніж малюнки (навіть об'ємні) у смартфоні, дитина виявляється нездатною виробляти систему певних орієнтирів за допомогою яких змогла би діяти. З огляду на те, що цифрові технології виступають не помічником розвитку розумових процесів маленьких дітей, а їх примітивним замін-

ником, зростає роль предметно-практичних видів дитячої діяльності, в яких їх психічні процеси б розвивалися, зокрема у співавторстві із значущим дорослим, який перемагає у «конкуренції» із смартфоном і навчає дитину виробляти стратегії сприймання і розуміння нової пізнавально-корисної інформації, розвиває у дітей готовність до життя в умовах інформатизації та інформаційних перевантажень. Викладене вище і обумовило актуальність обраної теми присвяченої особливостям розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності.

Мета нашого дослідження полягала у тому, щоб прислідкувати і описати особливості появи розумових реакцій дитини на новий об'єкт, який не вкладається в її систему знань. Ми передбачали, що діючи із новим цікавим для себе предметом в ситуаціях інформаційної невизначеності, дитина четвертого року життя почне створювати систему орієнтирів за допомогою яких вона почне розуміти його структурні та функціональні властивості. Гіпотеза нашого дослідження полягала у тому, що створювати цю систему орієнтирів дитина буде шляхом експериментування із предметом та шляхом залучання його до своєї ігрової діяльності. При цьому спонтанні розумові реакції на нові характеристики досліджуваного предмета проявляються в нових експериментальних та ігрових діях із ним. Суттєвою характеристикою розвитку розуміння у дитини буде його спілкування із дорослим пов'язане із діяльністю спрямованою на розуміння нового предмета.

Виклад основного матеріалу: Інформаційна невизначеність характеризується появою такої інформації, яка не вкладається у систему знань дитини. Термін «інформаційна невизначеність» може виступати синонімом певної проблемності. А положення про проблемність діяльності є концептуальним у дослідженнях присвячених проблемам мислення, адже будь-яка нова діяльність виступає для суб'єкта як інформаційна невизначеність, тому що у людини немає знань про те як треба діяти, їй самій треба придумувати рішення (Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиц, Г. О. Балл, О. К. Тихомиров, Л. Л. Гурова). Ми можемо говорити що все навколишнє середовище яке оточує дитину несе для неї багато інформаційної невизначеності. А згідно з В. Т. Кудрявцевим вся культура виступає для дитини, що розвивається, та й дорослої людини, не як сукупність суспільно еталонізованих знань, умінь і навичок, а як відкрита багатовимірна система проблемно-творчих задач [2].

Діючи в умовах інформаційної невизначеності, дитина одночасно створює свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт (результат) у вигляді знань, умінь. Отже, в першу чергу, дитина виступає таким суб'єктом, який прокладає власний авторський розумовий шлях створення нової для (себе самої) інформації яка вже існує в її культурному середовищі.

В нашому дослідженні було задіяні 14 дітей, середній вік яких складав 3, 5 років. Четвертий рік життя є перехідним від раннього віку до віку дошкільного дитинства. В цей вік особливої значущості набуває гра та експериментування, як ведучи види діяльності. І гра і експериментування зароджують-

ся у предметно практичній діяльності. Власне сама предметно-практична діяльність породжує експериментування і у ній бере початок предметно-практичне експериментування дитини із предметами, що її оточують [4]. А предметно-практичне експериментування із об'єктами оточуючого середовища, а також із дорослими (а на це здатні діти ще у віці немовля) за умов активного розвитку процесів уяви, дає поштовх розвитку дитячій грі.

На четвертому році життя змістом гри є предметні дії і в цей час гра має багато схожих ознак із експериментуванням. В потоці діяльності дитини, вони настільки переплетаются переходчи один в одного, що інколи, в потоці діяльності дитини, не можна виокремити яким конкретним видом діяльності дитина займається. За умов появи уявної ситуації та ролі, навіть ще без чітко виокремленого сюжету, гра вже набуває своїх характерних рис і суто відрізняється від експериментування. А експериментування, на цьому віковому етапі, може вже бути підкореним якомусь задуму і набувати ознак стратегіальної структури (постановка внутрішньої суб'єктивної задачі, задум, розв'язок). Діючи із новим предметом дитина за допомогою експериментальних дій розуміє структуру, функції і властивості нового предмета.

Експериментальна діяльність зароджується у простій орієнтувальній діяльності і може розглядатися як її ускладнений різновид. Маніпулятивні орієнтувальні дії з новим предметом завжди будуть передувати експериментальним діям. Згідно із П.Я. Гальперіним, будь яка дія містить у собі орієнтувальну частину. Власне орієнтувальна діяльність і полягає у створенні орієнтирів по яким будуть відбуватись дії, при чому дії не лише предметно-практичні, але й розумові. Орієнтувальна діяльність, або створення дитино орієнтирів, забезпечує створення одного можливого варіанта подальших дій із існуючої безлічі можливих варіантів. Іншими словами, створення дитиною орієнтирів по яким вона буде діяти із новим об'єктом - це вибір одного із можливих виконань предметних дій, одного із можливих варіантів розуміння нового [1].

Коли мова йде про створення мисленнєвих орієнтирів, треба враховувати, що доміантними для дитини можуть бути не суттєві ознаки предмета, однак по ним вона його й зрозуміє, по цим орієнтирам вона «прокладе» свій розумовий шлях. З одного боку орієнтувальна діяльність забезпечується знаннями, а з іншого особливостями того предмета, який досліджується. П.Я. Гальперін виділяє три типи орієнтувальних дій. Для першого типу характерно те, що орієнтири створюються самим суб'єктом діяльності шляхом сліпих проб. Створенні таким чином дії виявляються дуже чутливими до будь яких змін. Для другого типу характерним є наявність чітких правильних орієнтирів, які суб'єкт отримав ззовні у готовому вигляді. Ці орієнтири стосуються якоїсь конкретної дії і не можуть бути ефективними при виконанні інших дій. Дії здійсненні за допомогою орієнтирів другого типу суб'єкт не зможе вдало переносити у інші сфери діяльності, особливо такі що суттєво відрізняються своїми умовами. Для третього типу характерно самостійне створення суб'єктом орієнтирів, при чому ці орієнтири підходять для певного

класу явищ. Ці орієнтири стійки і дії створенні на основі третього типу орієнтування мають дуже широкий діапазон переносу [1, с.148 – 150].

Як відомо саме орієнтувальну діяльність П.Я. Гальперін вважав суто психологічною і він показав головну роль створення орієнтирів не лише під час навчання практичним навикам, скажімо письму, ай у більш широкому плані створення нового знання, нового мисленневого конструкту.

Визначаючи орієнтири шляхом сліпих проб, дитина через деякий час приходить до визначення орієнтирів шляхом дій експериментальних, тобто таких дій, які дитина повторює щоб отримати один і той же результат, або видозмінює експерименти щоб отримати інший езультат. Експериментальні дії можна назвати розуміючими діями, адже вони мають більш виражену пізнавальну спрямованість. Народжуючись із примітивних орієнтувальних дій, експериментальні дії обумовлюють появу внутрішнього задуму, часом такий задум ще розпливчатий, не чіткий, однак він вже виступає як передбачення дитиною результату своїх дій із предметом.

Наведемо ознаки дитячого експериментування виділені і описані М. М. Подьяковим: експериментальні дії завжди пошукові пробні, часто саме в них формується мета цих дій, яка не дана на початку; в експериментуванні яскраво виражена установка на отримання нових знань; дитина самостійно шукає і створює проблемні ситуації; дитина керує явищами, які проявляються в процесі дій, за своїм задумом викликає і припиняє їх; діяльність експериментування не задана ззовні, будується самою дитиною по ходу отримання нових даних, передбачити її перебіг неможливо, і вона швидко перебудовується в залежності від отриманих результатів; дії дитини носять перетворювальний характер; експериментуючи, дитина діє методом «проб і помилок» абсолютно не боячись їх [4].

Як легко можна побачити експериментування суто реальна, практична і наочна діяльність. В ній можна прослідкувати образні компоненти лише тоді, коли під час експерементування з предметом починають зароджуватися гіпотези, дитина починає видозмінювати, планувати свій експеримент з предметом. А ось гра будується на уявній ситуації і саме на четвертому році життя набуває суттєвих ознак виділених Д. Б. Ельконіним. Ними є: наявність уявної ситуації і створення на її основі сюжету гри, тієї сфери людської діяльності, яка відтворюється дітьми (кухар, перукар тощо); прийняття на себе ігрової ролі; виконання ігрових дій відповідно до взятої на себе ролі; створення дітьми ігрових відносин - діти відносяться і звертаються один до одного відповідно до ролі, рольові і реальні відносини дітей при цьому переплітаються; уявне використання предметів (гілочки, фантики, листя можуть бути у грі чим завгодно – тістом, прикрасами, грошима тощо); діяльність дитини під час гри і практична, бо він практично діє і в той же час уявна; мета гри полягає у самому процесі, гра не передбачає певного вираженого результату [5].

Саме під час переплетіння експериментування, що керується наочно – дійовим мисленням і гри, в якій головна роль належить уявним, образним

компонентам, можна прслідкувати прояви образного мислення дитини четвертого року життя.

Для реалізації поставленої мети дослідження була здійснена наступна експериментальна робота. Кожній дитині, що брала участь у нашому дослідженні, пропонувалось роздивитись ігровий набір «Ваги», а потім розповісти і показати як з цим набором можна діяти, для чого він створений. В цей набір входили ваги з однією платформою, на яку треба ставити предмети, які захоцється зважити. Також до набору входили три ляльки однакової зовнішності однак різного зросту і ваги. На табло замість цифр було намальовано таких самих ляльок: велика, середня, маленька. Яка лялька (замінник тягарям) стоятиме на платформі, на ту ж саму ляльку буде вказувати стрілочка на вагах. Кожній дитині окремо пропонувалось роздивитись ігровий набір, пограти з ним і розповісти для чого, на їх думку, він може нам згодитися, для чого він пристосований. Треба окремо нагадати, що сучасні діти у більшості не мають уявлень про ваги із гирями, які ще 20 років тому були знайомі і наочно представлені у багатьох загальнодоступних місцях. В той же час ваги цікаві дітям, адже вони носії як наявної і прихованої проблемності і витікаючої з цього багатофункціональності використання.

Спостереження за діями дітей із новим предметом, їх відповіді на наші питання, дозволили виділити наступні типи розумового предметно-практичного реагування на новий предмет.

Для першого рівня розумової діяльності характерні прості предметні орієнтувальні дії. При цьому орієнтири (за П.Я Гальперінім) здійснюються шляхом сліпих випадкових проб. Якщо в таких примітивних орієнтувальних діях і зароджуються експериментальні дії, то вони пов'язані із простим наслідуванням діям, що вже відомі дитині, такими, якими вона вже робила з іншими предметами. Це дії по аналогії відомому. Дитина без очевидного задуму пробує діяти із новим предметом так, як вона вже діяла з іншим предметом. Зрозуміло, що сама структура предмета обумовлює актуалізацію в пам'яті дитини певних предметних дій. При переносі аналог дій трансформуються пристосовуючись до особливостей досліджуваного предмета. Так нажимаючи кілька разів рукою на платформу замість гир, дитина діє з ним як з пружиною. Вона може, скажімо, згадати що в неї був вислючок на пружинці. На нього теж треба було жати. Вона не звертає увагу на стрілку вагів. Повз увагу проходять і малюнки на табло. Вона не зв'язує ляльок намальованих і ляльок-тягарчиків, які розташовані поруч із вагами. Дитина крутить ваги у руках, намагається розтягувати їх по аналогії гармошці. Її мовленнєва діяльність не пов'язана з новим предметом. Дитина не приймає (розумово ігнорує) орієнтири на які їй вказує експериментатор.

Для другого рівня розумової діяльності характерна менша кількість примітивних предметних орієнтувальних дій, у дітей швидше появлялись більш складні експериментальні дії з предметом. Якщо на початку предметно-практичної діяльності то були дії – аналоги діям, що відомі дитині раніше, то згодом дитина ускладнює свої експериментальні дії завдяки чому актуалі-

зуються певні образи пам'яті. Ці схематичні образи дають основу створення розумового конструкту. Так розглядаючи ваги, дитина перевертала їх у руках, пробувала вкласти на стіл (експериментальні дії). Потім орієнтуючись на форму платформи, дитина шляхом кількох експериментальних проб саджає ляльку на платформу як на стільчик і говорить, що тут лялечка буде їсти і спати. Як видно, при другому рівні розумової активності прослідковується прості експериментальні та ігрові дії з предметами. Мовленнєва діяльність дитини вже зв'язується з її діяльністю із предметом. Дитина не приймає орієнтири, які їй пропонує експериментатор, або пристосовує їх до свого смислового конструкту. Так, скажімо, якщо дитині вказувалось на залежність стану стрілки і наявності на платформі ляльки, дитина могла сказати, що лялька стрибає на стільчику, не хоче слухатись тощо... Отже, спостерігається орієнтація дитини на минулий досвід і розумове реагування на нову ситуацію обумовлювалось привнесенням образного компоненту із минулого досвіду. Подальші трансформації образного сюжету типу «лялька на стільчику, лялька стрибає» не відбувались.

Для третього рівня розумової діяльності характерні складні експериментальні дії завдяки яким з'являлось більш орієнтирів по яким дитина будувала свою діяльність. Прості експериментальні дії - натискування пальцями і долоньками на платформу і розглядання вагів призводили до того, що дитина встановлювала закономірність між силою свого нажимання і характером відхилення стрілки. Сінхронність зорових сприймань (що зближались з діями спостереження) і предметних дій дозволили дитині сприйняти нову інформацію. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета, дитина задає експериментатору питання, коментує свої дії і результати своїх експериментів. Ідучи за своїми орієнтирами, дитина частково приймала зовнішні орієнтири, пропонувані їй експериментатором.

Для четвертого рівня розумової діяльності характерна наявність яскраво виражених експериментальних та ігрових дій з предметом. При чому при перетіканні експериментальних дій в ігрові створюються нові орієнтири за якими дитина не лише будує свою внутрішню розумову діяльність, але й вдосконалює предметно-практичну діяльність. Дитина приймає орієнтири експериментатора і створює свої, які вона використовує для гри з ляльками і вагами. При цьому спостерігаються ускладнені образні трансформації ігрової ситуації. Четвертий рівень розумової діяльності ми зафіксували лише у однієї дитини. При чому пі час її дій з експериментальним матеріалом відбулось чітке диференціювання ігрової ситуації від експериментальної. Через деякий час дитина будувала вже свою діяльність як суто експериментальну.

Висновки. Інформаційна невизначеність характеризується появою такої інформації, яка не вкладається у систему знань дитини. Ми можемо говорити що все навколишнє середовище яке оточує маленьку виступає для неї як широке поле інформаційної невизначеності. Діючи в умовах інформаційної невизначеності, дитина одночасно створює свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт

(результат) у вигляді знань, умінь. В першу чергу, дитина виступає таким суб'єктом, який прокладає власний авторський розумовий шлях створення нової для (себе самої) інформації яка вже існує в її культурному середовищі.

Спостереження за діями дітей із новим предметом, який вони не бачили раніше їх відповіді на наші питання, дозволили виділити наступні типи, або рівні розумового реагування на новий предмет.

Для першого рівня розумової діяльності характерні прості предметні орієнтувальні дії, які згодом трансформуються у прості дії наслідування. Дії наслідування набувають ознак експериментальних дій тільки тому що повністю перенести аналог дії з одним предметом, на інший предмет не можливо. Таке експериментування не усвідомлюване, не підкорено певній меті. Мовлення, яким дитина супроводжує свою діяльність не пов'язане із новим предметом.

Для другого рівня розумової діяльності характерна менша кількість примітивних предметних орієнтувальних дій, і поява більш складних експериментальних дій з предметом. Завдяки цьому в пам'яті дитини не усвідомлено актуалізувались певні образи. Ці схематичні образи дають основу створення розумового образного конструкту. Завдяки привнесенню образного компоненту дії дитини ставали не суто експериментальними, а й набували ознак ігрової діяльності. Мовленнєва діяльність дитини частково зв'язується з її діяльністю із предметом. Дитина не приймає орієнтири, які їй пропонує експериментатор, або пристосовує їх до свого смислового конструкту.

Для третього рівня розумової діяльності характерні складні експериментальні дії завдяки яким з'являлось більш орієнтирів по яким дитина будувала свою діяльність. Мовленнєва діяльність дитини більшою частиною пов'язана із дослідженням предмета, дитина задає експериментатору питання, коментує свої дії і результати своїх експериментів. Ідучи за своїми орієнтирами, дитина частково приймала зовнішні орієнтири, пропонувані їй експериментатором.

Для четвертого рівня розумової діяльності характерна наявність яскраво виражених експериментальних та ігрових дій з предметом. При чому при перетіканні експериментальних дій в ігрові створюються нові орієнтири за якими дитина не лише будує свою внутрішню розумову діяльність, але й вдосконалює предметно-практичну діяльність. При чому під час дій з експериментальним матеріалом відбувається чітке диференціювання ігрової ситуації від експериментальної. Через деякий час дитина будує свою діяльність як суто експериментальну або суто ігрову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: КДУ, 2005, - 400 с.
2. Кудрявцев В. Т. Креативная тенденция в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс] http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_2.htm
3. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 106-123. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
4. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч, 2013. – 192 с.

5. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Galperin P.Ia. Lektcii po psikhologii. – М.: KDU, 2005, - 400 с.
2. Kudryavtsev V.T. Kreativnaya tendentsiya v psicheskom razvitii rebenka [Elektronnyiy resurs] http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudryavcev_2.htm
3. Pertseptivno-myslennievi stratehii tvorchoho konstruiuvannia informatsiinykh system u navchalnii ta trudovii diialnosti : monohrafiia / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. – К., 2018. – S. 106-123. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
4. Poddyakov N.N. Psicheskoe razvitie i samorazvitie rebYonka doshkolnika. Blizhnie i dalnie gorizontyi. – М.: Obruch, 2013. – 192 s.
5. Elkonin D. B. Psikhologiya igrы. – 2-e izd. – М.: Gumanit. izd. tcentr VLADOS, 1999. – 360 s.

Gulko Yu. A. Features of preschool children mental activity in situations of information uncertainty. The article describes the features of mental response of children of the fourth year of life to new information. There are four levels of mental activity. The first level is primitive subject-oriented actions with the transfer to a new situation of imitative subject-practical actions, as analogues to what is known to a child. The second level is characterized by the emergence of experimental actions due to which the child can create new semantic orientations and not only understand the new subject but also further build their activities with it. In the memory of the child, not the subject analogs, but the figurative ones are actualized. This provides the basis for the fact that a child's activity acquires the features of play (imaginary) activity. The third level - a child performs separately both play and experimental actions with the object, thanks to which it creates more and more new subjective semantic orientations, according to which it gives a more complex meaning to the new object. These guidelines for a child exist separately, not related to each other. For the fourth level, the characteristic is the complicated flow of experimental actions into games within the framework of a single mental task that the child has set for himself. Due to this, the activity and the result of this activity in the form of semantic structures becomes more complicated. The semantic reference points distinguished by a child's, are partially interconnected.

Key words: orientation activity, experimentation, game activity, analogization as imitation, semantic reference points.

Отримано 17.05.2019

УДК 159.922.

Данилевич Лариса Арсеніївна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Данилевич Л. А. Проблема розвитку творчого потенціалу в студентському віці. Стаття присвячена питанням розвитку творчих здібностей студентів. Подано результати дослідження розвитку творчості студентів в період навчання засобом психотренінгу. Психотренінг тлумачиться як активний усвідомлений процес, що являє собою освіту у сфері мислення та є важливим підходом у навчанні творчості. Особливості психотренінгу творчості полягає у своєрідному навчанні через безпосереднє «проживання» та усвідомлення