

Отримано: 18 листопада 2020 р.

Прорецензовано: 9 грудня 2020 р.

Прийнято до друку: 9 грудня 2020 р.

e-mail: nsavelyuk@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2021-12-83-89

Савелюк Н. М. Психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах НУШ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 83–89.

УДК 159.955

Савелюк Наталія Михайлівна,*доктор психологічних наук, доцент кафедри психології**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ НУШ

У статті теоретично проаналізовано поняття продуктивного мислення, стисло оглянуто майже сторічну історію його становлення та систематизовано основні підходи до дослідження – гештальтпсихологічний, психоаналітичний, когнітивний і суб'єктно-діяльнісний. За основними навчальними предметами сучасної початкової школи та на конкретних прикладах описано основні прийоми розвитку й саморозвитку продуктивного мислення молодших школярів. Обґрунтовано, що в умовах НУШ зазначений розвиток стимулюють не тільки щодо обдарованих або навіть «звичайних» дітей, а й щодо інклюзивних учнів.

Ключові слова: мислення, продуктивне мислення, НУШ, молодший школяр.

Nataliya M. Savelyuk,*Dr. in Psychology, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF PRODUCTIVE THINKING IN THE CONDITIONS OF «NUSH»

The article theoretically analyzes the concept of productive thinking, briefly examines the almost century-old history of its scientific formation and systematizes the main approaches to research – Gestalt psychological, psychoanalytic, cognitive and subject-activity. From the middle of the last century to the present day, in its most general form, productive thinking is seen as a transition from a situation of a kind of confusion about a certain issue to a new state in which everything around this issue becomes clear. This process includes a kind of reorganization, which marks the internal transformation from a state of meaninglessness to a state of meaningfulness. The psychological literature also considers productive personal orientation, which is described as associated with such a pattern of behavior, when a person is able to develop and use their potential outside of excessive dependence on external control. Such a person is very active in his feelings, thinking, relationships with others and, at the same time, he retains the autonomy and integrative nature of his Self.

Data from various studies show that the early school age is one of the sensitive periods for the development and self-development of productive thinking. And the proposed «NUSH» changes create even better conditions for the realization of the appropriate age capabilities of the Person.

The main methods of development and self-development of productive thinking of junior schoolchildren are systematically considered in the article on the main subjects of modern primary school and on specific examples. As a result, it is noted that in the variable content of different subjects the main methods of this development and self-development are setting problem-oriented tasks for children, when to adequately answer a question you need to move away from ready-made knowledge and stereotypes, overcome a certain mechanical attitude or self-centered position, to imagine some unusual situation from the context of the realities of life or to look boldly into the future.

Key words: thinking, productive thinking, «NUSH», junior school student.

Постановка проблеми. 2017 року Законом України «Про освіту» з урахуванням «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 2006 року) закріплено список потрібних компетентностей, якими повинні оволодівати сучасні учні. З-поміж них – інноваційність, а також освіта впродовж життя. «Інноваційність» визначено як уміння генерувати нові ідеї та ініціативи й утілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави, а «вміння вчитися впродовж життя» – як здатність до пошуку і засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, самоорганізації навчальної діяльності та ін. [15, с. 10–11].

Спільними для цих та інших компетентностей є так звані «наскрізні вміння»: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію, творчість, ініціативність, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [16].

На нашу думку, один із важливих складників або навіть природних передумов формування зазначених умінь – розвиток продуктивного мислення особистості як утілення її вродженого самоактуалізаційного потенціалу. Водночас саме «розвиток» і «саморозвиток», а не «формування», оскільки останнє поняття стосується соціального проєктування людини з певними заздалегідь «заданими» якостями, про що складно говорити в контексті творчих або навіть творчоподібних процесів. І саме НУШ, на наше переконання, в ідеалі має гармонізувати соціокультурно визначене «формування» з індивідуально обумовленим «розвитком» і «саморозвитком» особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізуємо насамперед окремі новітні психологічні дослідження в Україні, що так чи так торкаються проблематики НУШ. Зокрема, С. П. Яланська та Н. М. Атаманчук обґрунтовують психологію формування толерантного середовища в умовах НУШ. Під толерантністю дослідниці розуміють доброзичливе, терпляче ставлення до людей, що не порушують прав інших і не завдають шкоди навколишньому середовищу. Її показниками є особистісна відповідальність, емпатія, конструктивна взаємодія з іншими [19, с. 72].

Конкретними емпіричними даними оперує О. А. Дзюбенко, яка досліджує особливості адаптації першокласників до навчальної діяльності в НУШ. На основі здобутих результатів учена засвідчує, що і в НУШ спостерігається так само найбільше дітей із середнім рівнем адаптованості, а проте менша їх кількість – із низьким, але більша – з високим. Наголошено, що сучасні умови навчання, хоч і не вирішили всіх проблем, назагал більш позитивно впливають на емоційні стани учнів, їхній енергетичний баланс, працездатність, позитивне ставлення до школи, комунікативну активність, пізнавальну мотивацію [7, с. 17].

Незважаючи на окремі оптимістичні очікування українського соціуму, О. В. Гармаш і Т. М. Єльчанинова стверджують, що і в умовах НУШ основною проблемою, наприклад, обдарованих учнів, залишається переважання їхньої емоційної та інтелектуальної сфери, зниження порогів стресостійкості, вигоряння, фізіологічна втома тощо. А тому наголошують, що вчитель повинен переорієнтуватися з традиційних форм навчання на індивідуальний стиль мислення та стиль діяльності дитини, щоб запобігти ймовірному «згасанню» її обдарованості [4, с. 65–66].

І тут уже варто зазначити, що дитячу обдарованість традиційно, хоч і не обов'язково, асоціюють із творчістю та продуктивним мисленням. А проте в сучасних публікаціях українських учених знаходимо переважно теоретичне й емпіричне обґрунтування особливостей розвитку продуктивного мислення майбутніх педагогів і психологів. І значно рідше науковці пишуть про відповідний конкретний вид мислення та його розвиток у дітей. Можливо, умовно вважають, що ця проблема вже достатньо вивчена та проаналізована, хоча, на наше переконання, постнекласичний науковий підхід навіть і на класичні теми змушує подивитися по-новому.

Насамперед стисло схарактеризуємо базове поняття «мислення». Одна з найпотужніших на сьогодні в Україні когнітивно й метакогнітивно орієнтованих психологічних шкіл – наукова школа І. Д. Пасічника. Учений, зокрема, стверджує, що традиційна дефініція мислення як «опосередкованого й узагальненого процесу відображення» притаманна традиційній психології з її акцентом на філософських, логічних, теоретико-пізнавальних аспектах. Натомість новітня психологія наголошує на мисленні як на динамічному процесі породження не тільки знання, а й смислів, цінностей, цілей, мотивів, оцінок, урешті-решт, особистісних можливостей. Інакше кажучи, «мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя» [17, с. 9]. Як бачимо, синергетична сучасність акцентує увагу відомих дослідників саме на творчих компонентах мислення.

Уважають, що вперше поняття власне продуктивного мислення запропонував німецький психолог О. Сельц на початку 1930-х років. На жаль, 1933 р. діяльність ученого була нещасливо перервана у зв'язку з розквітом нацизму та антисемітизму, тому йому так і вдалося перетворити власну теорію на певний «завершений гештальт» [23].

Першим, хто встиг детально проаналізувати процес продуктивного мислення, був відомий гештальтпсихолог М. Вертгеймер. Його книга «Продуктивне мислення» побачила світ більше ніж пів століття тому, але відтоді до наших днів вона не стала менш актуальною та впливовою. У найбільш загальному вигляді продуктивне мислення у ній розглянуто як перехід від ситуації своєрідної «розгубленості» щодо певного питання до нового стану, у якому довкола цього питання все стає зрозумілим. Цей процес містить різновид реорганізації, який знаменує внутрішню трансформацію від «стану безглуздості» до стану «осмисленості». У наш час ідеї М. Вертгеймера плідно використовують його нащадки в контексті когнітивної психології [26].

Значною мірою суголосні дослідження майже одночасно з гештальтпсихологами Європи та США розвивали й окремі вчені Азії. Зокрема, у Японії М. Сібано розглядає продуктивне мислення як процес формування нових понять. Учений ставить резонне запитання: «Що може означати із психологічного погляду той факт, що одне й те саме слово має декілька різних значень?». За результатами експериментів,

проведених із застосуванням методу А. Вілволла, М. Сібаню стверджує, що під час сприйняття нового стимулу, з одного боку, формується певна «основна ситуація мислення», а з іншого – виникає «осигналення», яке можна назвати «фігурою» на тлі такої загальної ситуації. Відповідно це «осигналення» має три основні напрямки – «ескіз», «програму» і «намір», а динамічна «ситуація мислення завершує свій гештальт» відповідно до зазначеного наміру «осигналення» [24].

Крім гештальтпсихологічного чи когнітивного, є й інші вагомі та із тривалою історією закордонні наукові підходи до розгляду поняття «продуктивне мислення». Наприклад, у «Психологічному словнику» АПА його розглядають у контексті психоаналітичної концепції продуктивної особистісної орієнтації, яку запропонував Е. Фромм. Цю орієнтацію описано як пов'язану з таким зразком поведінки, коли людина здатна розвивати й застосовувати свої можливості поза надмірною залежністю від зовнішнього контролю. Така людина дуже активна у своєму почуванні, мисленні, стосунках з іншими й водночас вона зберігає автономність та інтегративність свого «Я» [22].

На теренах тогочасного СРСР, як відомо, у XX сторіччі панівним стає діяльнісний підхід, пізніше трансформований у суб'єктно-діялісний (суб'єктно-вчинковий) парадигму. У її межах однією з перших «продуктивне мислення» як відносно автономне поняття почала досліджувати й обґрунтовувати З. І. Калмикова. Учена виокремлює три основні види мислення: продуктивне, репродуктивне та непродуктивне, причому саме останнє протилежне щодо першого, тоді як творче мислення – вищий рівень розвитку продуктивного. Оскільки предметом її наукового дослідження стало власне продуктивне мислення, то авторка розглядає його насамперед із погляду індивідуально-типових відмінностей, за якими можлива диференціація школярів. З такої позиції, продуктивне мислення – це сукупність індивідуальних особливостей мисленнєвої діяльності учнів, якостей їхнього розуму, від яких за інших рівних умов залежить успішність навчальної діяльності [10].

У наш час у Росії, як зазначає А. А. Матюшкіна, проблема продуктивного (творчого) мислення продовжує перебувати в полі уваги трьох основних концепцій: смислової теорії мислення О. К. Тихомірова, теорії проблемних ситуацій А. М. Матюшкіна та структурно-рівневої теорії творчого мислення Я. О. Пономарьова. Перший учений опирається на діялісний концепцію О. М. Леонтьєва, другий – на ідеї С. Л. Рубінштейна про мислення як суб'єктний процес, а третій – на принципи системного підходу. Незважаючи на окремі теоретико-методологічні відмінності між підходами, спільним для них є розгляд проблеми пізнавальної мотивації, суб'єктивності мислення, яку розуміють як особистісне ставлення, опосередкованість взаємодією з іншими суб'єктами, співвідношення усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів, а також завдання формування творчої особистості [13].

В Індії впродовж останнього року популяризують модель стимулювання продуктивного мислення «FIESL», яку запропонували й упроваджують А. Бісвал і К. Раїпур. На їхню думку, продуктивне мислення – це пізнавальна здатність планувати, логічно обґрунтовувати, аналізувати, синтезувати, оцінювати й ухвалювати рішення для розв'язання певної проблеми. Інакше кажучи, це – здатність, за допомогою якої можна вдосконалити свою креативну діяльність, щоби надати їй сили та цінності, а також шлях до креативного розв'язання проблем. Абревіатуру розробленої моделі «FIESL» розшифровують так: «Foundation» («Обґрунтування»), «Ideation» («Творення ідей»), «Evaluation» («Оцінювання»), «Stabilization» («Стабілізація») та «Implication» («Застосування») [20].

Повертаючись до західного вектора думки, зазначимо, що там у сучасних дослідженнях продуктивного мислення чи не найактивніше обговорюють його новітню модель за Т. Хурсоном, обґрунтовану у виданні «Міркуй краще: інноваційний вступ у продуктивне мислення» (2007 р.). Ця модель – структурована основа для творчого розв'язання проблем, яку можна використовувати як індивідуально, так і в груповій роботі. Вона складається з таких шести кроків: 1) запитання «Що відбувається?», 2) запитання «Що таке успіх?», 3) запитання «У чому проблема?», 4) творення відповідей, 5) творення середовища, 6) систематизація ресурсів [21].

Як указує В. Т. Тісдалл, чимало авторів, описуючи продуктивне мислення, найчастіше використовують терміни «фантазія» та «креативність». Учений операціоналізує це поняття як мислення, що маніфестоване як вербальне або невербальне і виражає здібності суб'єкта в таких вимірах, як оригінальність, послідовність, гнучкість та опрацювання ідей. У цьому визначенні науковець опирається на теоретичну модель інтелекту, яку запропонував ще Дж. Гілфорд. Оригінальність у ній вимірюють індикатором унікальності відповідей, послідовність – кількістю релевантних реакцій за певний проміжок часу, гнучкість – здатністю переходити від одного типу мислення до іншого, а опрацювання ідей визначають їх загальною кількістю у відповідях [25].

Отже, навіть у найсучасніших наукових розвідках учені опираються на результати відомих у психології досліджень, які вже встигли стати хрестоматійними. Нерідко автори більш новітніх моделей просто синтезують напрацювання попередників, хоча й такі розробки можна вважати до певної міри значущими та практично корисними.

Мета і завдання дослідження. Отже, зважаючи на проміжні результати проведеного теоретичного аналізу, визначаємо загальну мету нашої роботи – систематизувати та конкретизувати на прикладах психологічні особливості розвитку продуктивного мислення в умовах сучасної початкової школи.

Основні завдання статті: 1) теоретичний аналіз поняття «продуктивне мислення», 2) стислий огляд новітніх напрацювань і моделей у відповідній галузі досліджень, 3) розгляд на конкретних прикладах психологічних аспектів розвитку продуктивного мислення в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці активно досліджують та описують різні види мислення молодшого школяра: крім продуктивного і творчого, також критичне, логічне, алгоритмічне. Але найбільше уваги в новітніх наукових розвідках, мабуть, приділено критичному мисленню. Зокрема, Л. О. Варяниця аналізує специфіку розвитку зазначеного виду мислення в умовах НУШ, визначаючи його як здатність особистості самостійно оцінювати дійсність, інформацію, думки і твердження, а також уміння знаходити ефективні рішення різноманітних проблем з урахуванням уже розроблених критеріїв. Запропоновано такі особливості формування й розвитку критичного мислення учнів сучасної початкової школи: освітній процес спрямовано не на запам'ятовування готових знань, а на осмислення і перетворення отриманої інформації; залучення технологій активного навчання, коли діти самі шукають, досліджують, інтерпретують певний матеріал; постановка та пошук відповідей на питання, обґрунтування і формулювання власних гіпотез і тверджень та ін. [3, с. 216].

Згідно з теоретичним обґрунтуванням і даними емпіричних досліджень Р. І. Кузьміної, якщо логічні мисленнєві дії в сучасних молодших школярів формуються достатньо активно, то розвиток власне евристичних компонентів мислення помітно відстає. Загалом учена стверджує, що стимулювання продуктивного мислення дітей паралельно сприяє підвищенню й рівня їхньої загальної обдарованості [11]. На перший погляд, такі твердження дослідниці доволі несподівані й навіть помилкові, адже відомо, що в молодшому шкільному віці зазвичай усе ще переважає наочно-образне, емпіричне, а не теоретичне та словесно-логічне мислення. Але, мабуть, зміст і форми освіти останніх десятиріч, навіть усупереч усім ампліфікаційним порадам класиків вітчизняної психології, насправді нерідко «ламали» природні потенції дитячого віку. Причому «ламали» не тільки вікові, а й індивідуальні потенції, наочним прикладом чого була доволі нещодавня практика жорсткого «переучування» ліворуких дітей.

Тому не даремно, наприклад, у наш час О. В. Хвостенко обґрунтовує гармонійну роботу обох великих півкуль головного мозку як важливе підґрунтя розвитку продуктивного мислення власне молодших школярів. На думку вченої, продуктивне мислення – це вид мислення, у якому найповніше виявляються інтелектуальні здібності людини та її творчий потенціал. Дослідниця доводить, що свідоме використання учителем початкових класів знань про відмінності в роботі великих півкуль головного мозку сприятиме належній гармонізації їх діяльності й, отже, активізації продуктивного мислення дитини [18].

Далі варто згадати про доволі стійкий теоретичний асоціативний зв'язок між, з одного боку, поняттям «продуктивне мислення» та, з іншого, концепцією проблемного навчання. Тому звернімося до наукової статті Л. М. Калініченко, яка аналізує та відносно докладно описує три основні періоди розвитку й упровадження ідей про відповідне навчання як стимул для розвитку продуктивного мислення молодших школярів.

Перший такий період (кінець 1950-х – 1966 р.) – це час первинного накопичення емпіричного матеріалу, присвяченого вивченню можливостей підвищення ефективності розумового розвитку молодших школярів. Другий (кінець 1960-х – 1984 р.) – період посилення уваги не тільки дослідників у галузі педагогіки та психології або лише «передовиків», а й ширшого загалу вчителів до проблеми активізації розумової діяльності учнів, у зв'язку з чим проблемне навчання справді популяризується. Третій (1985 – 1990-ті рр.) – згідно з аналізом авторки статті, це період «інволюції» проблемного навчання, падіння загального інтересу науковців і практиків до розвитку творчого мислення школярів. В умовах незалежної України традиційна педагогічна парадигма «школи як засвоєння певної суми знань, навичок, умінь» трансформувалася в особистісно орієнтований підхід [9].

Отже, хоч тепер і йдеться про розвиток та саморозвиток дитини, проте «запускати» відповідні процеси має належно організоване освітнє середовище. Принаймні, воно не повинне заважати такому розвитку. У цьому аспекті М. В. Глебова слушно зазначає, що сучасні уявлення про психологічну структуру мисленнєвого акту змушують звернути увагу й по-новому поглянути на розлогі можливості діалогу в контексті активізації пізнавальної діяльності загалом і продуктивного мислення зокрема. Учена вказує, що особистісно-розвивальний потенціал діалогу корелює з автентичною природою людини, яка перебуває в перманентному діалозі сама із собою, що, зі свого боку, формує її загальний творчий потенціал. А тому в будь-якій освітній ситуації стиль взаємодії педагога з учнем повинен також бути діалогічним і базованим на суб'єкт-суб'єктній позиції [5].

Така загальна педагогічна позиція в умовах конкретної освітнянської практики, так би мовити, розгалужується на різні підходи. Як зазначає Т. В. Дуткевич, у процесі продуктивного мислення суб'єкт використовує низку методів, прийомів, операцій, які вчена називає психологічними засобами. Провідним

методом водночас є розумовий експеримент, у контексті якого функціують такі важливі прийоми, як аналогія, ідеальні перетворення, моделювання, рефлексія, інверсія. І хоча на різних етапах продуктивного мислення можуть переважати окремі з них, але знаходження остаточного розв'язку певної проблеми вимагає їх комплексного застосування [8, с. 267].

Переходимо до стислого та систематизованого за основними начальними предметами розгляду (на прикладі завдань для 2-го класу) конкретних психологічних особливостей розвитку продуктивного мислення в сучасних молодших школярів. Одразу зауважуємо, що вплив образотворчого та музичного мистецтва на такий розвиток тут аналізувати й порівнювати не будемо, оскільки це – і так традиційні «правопівкульні», тобто «творчі» предмети. Натомість зосередимо увагу на «лівопівкульних» галузях: мові, математиці, природознавстві («ЯДС»).

Як відомо, ключова особливість проблемного навчання – стимулювати виникнення й мисленне розгортання певної проблемної ситуації. Своєю чергою, постановка будь-якої проблеми розпочинається з «правильно» сформульованого запитання. Наприклад, під час самооцінювання з теми «Оповідання. Переказ» молодшим школярам пропонують зробити таке: «Запиши одне запитання, на яке ти хочеш знайти відповідь на наступних уроках» [1, с. 68]. На нашу думку, це можна і варто пропонувати для виконання наприкінці вивчення кожної теми.

А ось одне з перших завдань «Української мови та читання», яке стосується теми «Школа майбутнього»: «Уяви, що ти зустрічаєшся з учнем кібершколи. Про що ти запиташ у нього? Що розкажеш про свою школу? Запиши кілька запитань та ідей для розповіді». Водночас як вербальну підказку для подальшого розвитку думки нижче запропоновано малюнок із такими термінами, як «робомова», «робогри», «кіберматематика» та ін. [1, с. 7]. Варто зауважити, що те, що ще 2019 року, коли книга побачила світ, було фантазією, то 2020 року в умовах пандемії, на жаль, стало реальністю, і ми почали використовувати, наприклад, термін «кіберпедагогіка».

Значною мірою розвитку продуктивного мислення на уроках мови сприяють загадки та їх активне обговорення. Зокрема, така: «Ой за лісом, за пралісом, золота паляничка печеться». Потім автори підручника пропонують: «Порівняй сонце і паляницю. Чим вони схожі?» [1, с. 11]. Тут корисним буде не просто дочекатися від дитини правильної розгадки загадки, а й простимулювати фантазування про те, наприклад, «Що ще в тому пралісі робиться?» і т. ін. А найтипівішим продуктивно орієнтованим завданням у цьому навчальному предметі є «Продовж оповідання... (Що буде далі?)».

Переходимо до «Математики». Ось, наприклад, така задача: «На яблуні росло 45 яблук, а на березі – на 5 менше. Скільки яблук росло на березі?» [12, с. 18]. Стандартна структура математичної задачі актуалізує типове настановлення на її типове розв'язання (від даного до шуканого). Нестандартний тут лише зміст: адже яблука на березах не ростуть. А тому дитина повинна змогти здолати таке настановлення й побачити незвичність запропонованого змісту. Корисним у цьому випадку, на нашу думку, буде і спільне з дитиною фантазування на тему, наприклад, «А що було б, якби яблука росли ще й на березах?».

Або задача: «У сім'ї 7 братів, у кожного з них по одній сестрі. Скільки дітей у сім'ї?» [1, с. 11]. За термінологією Ж. Піаже, щоб розв'язати цю задачу, дитина повинна бути здатною до когнітивної операції децентрації. Адже потрібно уявити собі цю сім'ю, сім хлопчиків-братиків та одну дівчинку – їхню сестричку, а не механічно множити 7 на 2.

З курсу «Я досліджую світ (ЯДС)» розвиткові продуктивного мислення школярів сприяють, наприклад, такі завдання: «Уяви, що з твого дому зникли якісь предмети. Що станеться? Чому?» [2, с. 68] або «Уяви, що в певних казкових героїв є цифрові пристрої. Як зміниться казка? Розіграй із друзями мінівістату» [2, с. 75]. Водночас варто зазначити, що в багатьох окреслених завданнях складно провести певну чітку межу між назагал продуктивним мисленням та його вищим рівнем – мисленням творчим. Насправді в реальних когнітивних процесах ці рівні складно переплетені та тісно взаємодіють.

У підручнику «Англійська мова» як доволі дієвий засіб розвитку продуктивного мислення можна, зокрема, розглядати комікси з відповідними англомовними написами. Комікс (або «мальована історія») – це послідовність малюнків, зазвичай разом із короткими текстами до них, які сукупно створюють певну зв'язну розповідь. Наприклад, зображений у підручнику комікс «Де Томмі?» наче «затягує» в невеличку історію пошуку братиком і сестричкою спільно з дідусем ще одного їхнього братика [14, с. 34–35]. І якщо учень під умілим наставництвом дорослого не перейде одразу до останньої за сюжетом картинки, а поступово читатиме англомовні написи в циклі, то цілком може піддатися захопливій та уявній ситуації пошуку «зниклої дитини».

А наприкінці викладу основного матеріалу статті вважаємо за доцільне зазначити, що в умовах реального впровадження інклюзії ідеться також про розвиток продуктивного мислення і в молодших школярів з інтелектуальними вадами. Приміром, О. Г. Дегтярьова наголошує, що в дітей з інтелектуальними порушеннями творчі здібності теж загалом недорозвинені. Але, як демонструє відомий авторці практичний досвід, за умови використання спеціальних корекційних методів і засобів, спрямованих на подолання емоційної напруги, скутості, комплексу неповноцінності, продуктивне мислення можна до певної

міри розвивати навіть у дітей-олігофренів [6]. Інакше кажучи, у наш час продуктивне мислення перестає бути перевагою лише «обдарованих» або, так би мовити, «нормальних» дітей. А тому, якщо поставлені завдання НУШ буде реалізовувати належно, то ми принаймні наблизимося до ідеалу егалітарного суспільства.

Висновки. Отже, продуктивне мислення – потрібна основа, стартовий рівень для мислення творчого. Воно має фактично сторічну історію свого дослідження, причому за цей період його розглядали в концептуальних межах таких психологічних підходів, як гештальтпсихологічний, психоаналітичний, когнітивний, суб'єктно-діяльнісний. У сучасних теоріях в унісон із постнекласичними науковими віяннями будь-яке мислення нерідко загалом тлумачать як продуктивне за своєю іманентною природою.

Один із сенситивних періодів для розвитку й саморозвитку продуктивного мислення – це молодший шкільний вік. А запропоновані НУШ зміни створюють ще кращі умови для реалізації відповідних вікових можливостей та ресурсів. Водночас у варіативному змісті різних навчальних предметів основними методами зазначеного розвитку й саморозвитку є постановка перед дітьми проблемно орієнтованих завдань, коли для адекватної відповіді на певне запитання потрібно відійти від уже готового знання та звичних стереотипів мислення, подолати певне механічне настановлення або власну егоцентричну позицію, уявити якусь незвичну в контексті реалій життя ситуацію або сміливо зазирнути в майбутнє.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в нейропсихологічному обґрунтуванні впливу продуктивно орієнтованих навчальних завдань на мозок школяра, що із сучасними технічними можливостями й інформаційними засобами стає дедалі доступнішим.

Література:

1. Большакова І. О., Пристінська М. С. Українська мова та читання: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 96 с.
2. Большакова І. О., Пристінська М. С. Я досліджую світ: підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 96 с.
3. Варяниця Л. О. Розвиток критичного мислення в умовах нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2018, № 1(2), С. 211–219.
4. Гармаш О. В., Єльчанінова Т. М. Особливості соціалізації обдарованих учнів у новій українській школі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія.* 2017, Вип. 56, С. 62–70.
5. Глебова М. В. Развитие продуктивного мышления в условиях диалога: личностно-деятельностный подход. *Успехи современного естествознания. Научный журнал.* 2015, Вип. № 9, Ч. 2, С. 353–357.
6. Дегтярьова О. Г. Розвиток продуктивного мислення в молодших школярів з інтелектуальними вадами. *Таврійський вісник освіти.* 2014. № 2. С. 122–127.
7. Дзюбенко О. А. Особливості адаптації першокласників до навчальної діяльності в умовах впровадження концепції нової української школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2018, Вип. 7. С. 14–18.
8. Дуткевич Т. В. Психологічні засоби продуктивного мислення. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* 2011, Вип. 11. С. 259–268.
9. Калініченко Л. М. Періодизація розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення молодших школярів (кін. 1950-х – 1990-ті роки). *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 68. С. 28–36.
10. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
11. Кузьмина Р. И. Продуктивное мышление как индикатор одаренности младшего школьника. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 39(1). С. 205–211.
12. Логачевська С. П., Логачевська Т. А., Комар О. А. Математика: Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти. К.: Літера ЛТД, 2019. 128 с.
13. Матюшкина А. А. Творческое мышление как предмет исследования в отечественной психологии: научные школы О. К. Тихомирова, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология.* 2008. № 2. С. 102–112.
14. Мітчелл Г. К. Англійська мова. English. Підручник для 2 кл. загальноосв. навч. закладів. К.: Вид-во «Лінгвіст», 2019. 112 с.
15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Вид-во МОН, 2017. 34 с.
16. Нова українська школа. Сайт МОН. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
17. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка.* 2013. Вип. 25. С. 3–9.
18. Хвостенко О. В. Гармонійна робота півкуль головного мозку як підґрунтя розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей молодших школярів. *Постметодика.* 2013. № 6. С. 59–62.
19. Яланська С. П., Атаманчук Н. М. Психологія формування толерантного середовища в умовах нової української школи. *Наука і освіта.* 2017. № 1. С. 71–75.

20. Biswal A., Raipure K. Fostering Productive Thinking Among Elementary School Students Through FIESL Model. *Issues and Ideas in Education*. 2020. 8(2). 77–85.
21. Hurson T. *Think Better: An Innovator's Guide to Productive Thinking*. McGraw-Hill Books, 2007. 292 p.
22. Productive Orientation // APA Dictionary of Psychology. Retrieved from: <https://dictionary.apa.org/productive-orientation>
23. Productive Thinking. Retrieved from: <https://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Productive+Thinking>
24. Sibano M. The Concept-formation as Productive Thinking. *The Japanese Journal of Psychology*. 1938. Vol. 13, Issue 4. 389–400.
25. Tisdall W. T. Productive Thinking in Retarded Children. *Education*. 1962. Vol. 29. Issue 1. 36–41.
26. Wertheimer M. *A Contemporary Perspective on the Psychology of Productive Thinking*. University of Colorado at Boulder, 1996. 46 p.