

Гулько Юлія

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-3658-7232>*

Морозов Максим

*аспірант лабораторії психології творчості
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України
<https://orcid.org/0009-0006-6906-504X>*

СТРАТЕГІЇ РОЗУМІННЯ МОЛОДШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ НОВИХ СЕНСОМОТОРНИХ ЗАДАЧ

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність застосування стратегіально-діяльнісного підходу до дослідження процесу розуміння молодшими дошкільниками нових сенсомоторних задач. Проаналізована специфіка наукового застосування в загальній психології та нейропсихології термінів «праксис», «гнозис» і «сенсомоторика». Подано визначення поняття «сенсомоторна задача». Виділено етапи розуміння сенсомоторної задачі дітьми раннього дошкільного віку. Такими етапами є встановлення основних сенсорних модальних характеристик предмета, з яким діє дитина; встановлення дитиною смислових зв'язків між предметами в просторі, а саме розташування предмета стосовно себе й інших предметів; створення цілісного образу-розуміння того, як діяти; реалізації образу моторної програми (спланованої рухової моделі) при одночасному орієнтуванні на сомато-сенсорну інформацію, аудіальну й візуальну інформацію; трансформації рухової моделі в процесі її реалізації під впливом нових мінливих сенсорних стимулів. Виділені етапи розглядаються як складники стратегії розуміння, їх наявність свідчить про стратегічний характер розуміння дитиною нової сенсомоторної задачі. Описано види стратегії розуміння, які реалізують дошкільники, а саме: первинне сенсомоторне аналогізування; первинне сенсомоторне комбінування; первинне сенсомоторне реконструювання. Установлено, що до сенсомоторного комбінування й реконструювання діти вдаються, лише коли суттєво змінюються умови задачі. Показано, що рівень реалізації стратегії розуміння зумовлений специфікою взаємодії сенсорних, перцептивних та імаจินативних образів.

Ключові слова: сенсомоторна задача, стратегії розуміння, сенсорний образ, перцептивний образ, імажинативний образ.

HulkoYulia

*Candidate of Psychological Sciences,
Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Creativity
Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3658-7232>*

Morozov Maksym

*Postgraduate Student at the Laboratory of Psychology of Creativity
Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
<https://orcid.org/0009-0006-6906-504X>*

STRATEGIES OF UNDERSTANDING NEW SENSORIMOTOR TASKS BY PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article substantiates the feasibility of applying a strategic-activity approach to the investigation of the specifics of preschoolers' process of understanding new sensorimotor tasks. It analyzes the specifics of using

the terms “praxis”, “gnosis,” and “sensorimotor”. A definition of the concept “sensorimotor task” is provided. The stages of understanding a sensorimotor task by early-age preschool children are identified: establishing the primary sensory-modal characteristics of the object with which the child acts; establishing semantic connections among objects in space by the child, in particular the object’s position relative to themselves and relative to other objects; creating an integral image – an understanding of how to act; implementing the image of the motor program (the planned motor model) while simultaneously orienting to somatosensory, auditory, and visual information; and transforming the motor model during its execution under the influence of new, varying sensory stimuli. These stages are regarded as components of an understanding strategy, and their presence indicates the strategic character of a child’s understanding of a new sensorimotor task. The types of understanding strategies employed by preschoolers are described, namely: primary sensorimotor analogizing; primary sensorimotor combining; and primary sensorimotor reconstructing. It has been established that children resort to sensorimotor combining and reconstructing only when the task conditions change significantly. It is shown that the level of strategy implementation is determined by the specifics of the interaction between sensory, perceptual, and imaginal images.

Keywords: sensorimotor task, understanding strategies, sensory image, perceptual image, imaginative image.

Постановка проблеми та аналіз досліджень.

Сенсомоторний розвиток дитини є фундаментом її загального розвитку, у ньому зароджуються й отримують розвиток розумові процеси. Сама назва «сенсомоторний» відображає одночасний взаємозумовлений розвиток відчуттів, сприймань і моторних (від лат. motus – рух) функцій дитини. У дошкільному віці, порівняно з раннім віком, сенсомоторний розвиток набуває нових якісних характеристик, базуючись на образі власного тіла, уже сформованого до четвертого року життя дитини. Цей образ є динамічним, оснований на минулому сенсомоторному досвіді, і включає розуміння основних частин тіла та їх функцій, кордонів власного тіла, а також цілісне (інтегроване) сприймання й розуміння сенсорної інформації, що йде від власного тіла (положення тіла та його частин у просторі, тактильні, температурні й пропріоцептивні відчуття). Інтеграція сенсорної інформації різноманітних модальностей, що йде від тіла й навколишнього середовища, у цілісні образи є основою створення адекватної нової моторної «відповіді» на різні сенсорні впливи (A.J. Ayres, P. Aquilla, S.A. Goddard Blythe, C.St. Kranowitz, U. Kiesling, Ch. Njiokiktjien, E. Yack, Sh. Sutton). Загалом створені цілісні, структурні та сталі предметні образи є смисловою основою для побудови дитиною власної рухової активності й зумовлюють пізнавальну сенсомоторну активність дитини. Відомо, що Ж. Піаже ввів поняття сенсомоторного інтелекту як найпершого виду цілеспрямованої рухової діяльності дитини. Сенсомоторну активність дитини прийнято відрізняти від такої діяльності, що в нейропсихології отримала назву «праксіс». Термін «праксіс» у нейропсихології об’єднує широкий діапазон проявів цілеспрямованої рухової активності, що здійснюються з певною метою.

При цьому, коли говорять про сенсомоторні процеси, мають на увазі первинні сенсорні й первинні рухові функції дитини першого-другого років життя. Згодом, по мірі розвитку рухових функцій дитини, говорять уже про праксіс (від грецьк. praxis – дія), а сенсорні функції отримують назву «гнозис» (від грецьк. «gnosis» – пізнання). Однак низка дослідників указує на те, що різниця між сенсомоторними функціями й праксісом і гнозисом більшою мірою термінологічна, ніж така, що існує насправді [11; 12; 13; 14; 15]. Також застосування цих термінів указує на те, на чому саме зосереджується увага дослідників. Якщо на скоординованій роботі сенсорних систем і координацію власних рухів у відповідь на отриману цілісну (інтегровану) сенсорну інформацію, то говорять про сенсомоторні функції. Якщо дослідницька увага концентрується на здатності суб’єкта здійснювати скоординовані рухи з певною метою, то застосовують термін «праксіс», а якщо йдеться про функціонування сенсорних систем – термін «гнозис». Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо за доцільне до рухової активності дітей четвертого року життя застосовувати термін «сенсомоторна активність» як таку, що протікає за провідної ролі процесів розуміння й відображає нерозривний зв’язок сенсорних і рухових (моторних) функцій.

Що ж дає змогу розглядати цілеспрямовану сенсомоторну активність дитини раннього дошкільного віку як інтелектуальний розуміючий акт? Безумовно, основою такої активності є психофізіологічні процеси, що зумовлюють відчуття дитиною пози (кінестетика руху) і переключення рухів, здійснення рухової послідовності (кінестика руху), тобто вже на психофізіологічному рівні задіяні два види відчуттів (статики пози й динаміки руху). Але на вищих рівнях рухова

активність відбувається за умови домінування смислової складової, коли дитина своїм рухам надає певного смислу: ставить мету виконати ту чи іншу рухову послідовність, створює образ цієї моторної рухової послідовності та здійснює рухові акти, уносячи в них корективи відповідно до того, яка нова сенсорна інформація (пропріоцептивна, вестибулярна, тактильна, зорова, слухова) надходить до дитини.

Розроблений у вітчизняній науці задачний підхід, що застосовується до вивчення психічних процесів (Г.О. Бал, Ю.І. Машбиць, В.О. Моляко, М.Л. Смульсон), дає змогу розглядати таку рухову активність як процес розв'язку різноманітних сенсомоторних задач. По суті, освоєння й розширення дошкільником простору навколо себе і є процесом розв'язку таких задач, що постають перед дитиною як поле проблемних ситуацій і потребують розв'язку, тобто розуміння. Тоді будь-які нові цілеспрямовані предметно-практичні дії, що здійснює дитина в плані як дрібного, так і загального моторного акту, спрямовані на розв'язок такої задачі, виступають як розумні сенсомоторні дії. Суть розумних дій у предметно-практичному плані розкривається в роботах В.В. Клименка. Він розглядає такі дії як дійсне буття, розв'язання задач, перетворення невідомого у відоме та визначає розумну практичну дію як таку, що відповідає об'єктивним, істотним для цієї задачі умовам [4, с. 60]. З огляду на викладене, ми можемо розглядати сенсомоторну задачу як таку, що прийнята дитиною на рівні мотивації та потребує від неї розуміння нової сенсорної інформації, що надходить від предмета й власного тіла під час дії із цим предметом; інтеграції цієї інформації в цілісний динамічний перцептивний образ; створення моторної відповіді у вигляді побудови певних рухових послідовностей. Тобто розв'язок дитиною нової сенсомоторної задачі є суто творчим процесом як у внутрішньому плані (створення перцептивного образу, створення образу власної рухової послідовності) так і в зовнішньому плані побудови нової рухової послідовності. Саме побудова нової рухової послідовності як моторної відповіді свідчить про розуміння задачі дитиною. У нейропсихології створення моторної відповіді прийнято називати «моторним плануванням» [5, с. 209]. Цей термін загальноприйнятий і використовується в практиці щодо вироблення в дітей статички й динаміки рухів у процесі нейропсихологічної корекції різних видів диспраксії і постурального контролю [13; 15]. Необхідність моторного планування виникає лише в тих ситуаціях,

що несуть новизну для дитини, щодо яких у неї не вироблено моторних програм (рухових навичок). Саме як здатність до моторного планування (як здатності до задуму (ідеї) руху, здатності спланувати рух і здатності виконати реалізувати його) трактується й термін «праксіс» (Njiokiktjien Ch.). Тобто ми знов можемо спостерігати співзвучність термінів «праксісис» і «сенсомоторика». Відповідно до того, розрізняють ідеаторний праксіс (власне моторне планування, створення ідеї, задуму) та ідеомоторний (виконавчий). І це синонімічно перекликається з трактовкою смислової й виконавчої складових руху [4]. Моторне планування є суто творчим актом, тому що потребує від дитини вироблення нового плану дії (такого якого нема в системі її досвіду) [5, с. 212]. Ті рухові послідовності, які дитина вже засвоїла (у тому числі дії з предметом), не потребують від дитини моторного планування й, відповідно, не постають перед нею як нова (творча) сенсомоторна задача.

Водночас і взаємозумовлено протікаючи, усі складні процеси розуміння сенсомоторної задачі не досягли б своєї конкретної мети (скажімо, вдалої зорово-моторно скоординованої діяльності дитини під час лазіння, стрибків, бігу тощо), якби не підпорядковувалися домінантному психологічному регулятору, який задає та втримує їх в одному векторному напрямі. Такий спрямовуючий психологічний регулятор будь-якої нової діяльності дитини у вітчизняній науці отримав назву стратегії. Термін «стратегія» творчої діяльності введений В.О. Моляко щодо професійної діяльності інженерів конструкторів, а згодом завдяки дослідженням розумового розвитку дітей (І.М. Біла, Н.А. Ваганова, Л.Г. Вержиковська, І.М. Вінничук, Н.М. Латиш, Н.В. Медведева, О.В. Новікова, Т.М. Третяк, Н.І. Череповська, Л.Г. Чорна та ін.) термін посів чільне місце в психології дитячої творчості. Стратегія визначається як цілісна система розумових дій, спрямована на розв'язання задачі. При цьому мова йде про принципово нове розв'язання з урахуванням нових обставин суб'єктивного й об'єктивного походження. Стратегії творчої діяльності не можна ототожнювати з термінами «спосіб», «метод», «алгоритм», «технологія», оскільки вони є набором відпрацьованих умінь або навичок, застосовуються в знайомих ситуаціях і ніяк не пов'язані з особистісними характеристиками того, хто їх застосовує. Розроблена В.О. Моляко стратегіальна концепція дала змогу вивчати психологічну специфіку діяльності, використовуючи такі методологічні принципи: принцип творчого аналогізування; прин-

цип творчого комбінування; принцип творчого реконструювання [8]. Зокрема, ці методологічні принципи розроблено в низці досліджень, присвячених розумовому розвитку дітей дошкільного віку [1; 2; 3; 6]. Загалом за останні декілька років здійснено низку наукових розробок, що доводять ефективність цієї методології стосовно різних видів діяльності на різних вікових рівнях [7; 8; 9; 10]. Здебільшого науковці застосовують термін «стратегія» до розумової діяльності дорослих професіоналів і майбутніх фахівців, що опановують певну спеціальність, а також учнів, чії здібності проявляються в певній сфері, і це дає змогу прослідкувати певні стратегіальні тенденції, що намічаються в їхній розумовій діяльності. На окрему увагу заслуговує застосування терміна «стратегія» до процесів розуміння, адже процеси розуміння задачі не відмежовується від процесів її розв'язку. Зокрема, Г.С. Костюк писав, що зрозуміти будь-який об'єкт – це означає розв'язати одну бодай маленьку пізнавальну задачу. Дослідження стратегій розуміння становлять окремий цикл розробок у руслі стратегіальної теорії творчості (А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсеєнко, Н.А. Ваганова, Ю.А. Гулько) [8] і дають змогу застосовувати термін «стратегія» до процесів розуміння дітьми молодшого дошкільного віку (четвертого року життя) нових сенсомоторних задач, визначити стратегію розуміння як процесуальне утворення, у якому виокремлюються низку етапів. Цими етапами є розуміння умови задачі; співвідношення нової задачі із системою досвіду; гіпотетичне передбачення можливого розв'язку, що і є задумом; практичне втілення задуму, що і є її кінцевим розв'язком, тобто повним цілісним розумінням задачі. Повторимо, що стратегія особистісного утворення акумулює не лише фахову професійну майстерність, а й неповторний «авторський почерк» спеціаліста, а також містить особистісні

характеристики, суб'єктивні уподобання й орієнтири фахівця. І з огляду на це, термін «стратегія» не можна застосовувати до творчої сенсомоторної активності дитини. Однак треба врахувати, що молодший дошкільник (дитина четвертого року життя) має яскраву виражену власну позицію, що проступає в усій її діяльності. Позаду залишилася вікова криза третього року життя, і тепер активно розвиваються особистісні процеси в структурі усвідомленої дитиною самостійної «я» позиції. Сенсомоторна активність дошкільника зумовлюється вже не лише навколишньою ситуацією, а й проявами авторської особистісної позиції дитини з її власними уподобаннями. З огляду на вищесказане, можливо застосовувати термін «стратегія розуміння» щодо сенсомоторної активності дітей молодшого шкільного віку з урахуванням їхньої вікової специфіки; також досліджувати основні розумові стратегії, які на означеному віковому етапі яскравіше за все проявляються в сенсомоторній активності.

З огляду на вище сказане мета публікації полягає в описі видів і рівнів прояву основних стратегій розуміння дітьми молодшого дошкільного віку творчих сенсомоторних задач.

Виклад основного матеріалу. Отже, нова сенсомоторна задача потребує від дитини встановлення основних сенсорних модальних характеристик предмета; визначення смислових зв'язків між розташуванням предмета в просторі стосовно себе й інших предметів; створення ідеї, цілісного структурного образу розуміння того, як діяти (моторне творче планування); реалізація моторної програми згідно з провідними сенсорними й перцептивними орієнтирами; трансформація рухової моделі під впливом нових сенсорних стимулів – творча адаптація дії в реальному часі. Представимо сказане у вигляді схеми.

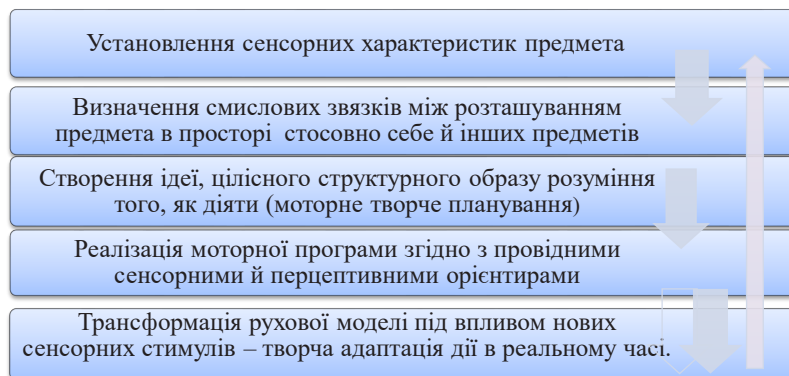


Рис. 1. Етапи розуміння дитиною нової сенсомоторної задачі

Виділені етапи є досить умовними, адже вони наскрізні, їх протікання більше одномоментне, ніж послідовне. Однак подібне розділення на етапи або віхи допомагає глибше зрозуміти протікання образних сенсорних і образних рухових компонентів у структурі розуміння, їх підпорядкування стратегіальному напрямку, а також відзначити зворотність процесу розуміння, адже в процесі побудови нової рухової послідовності неминуче відбуваються трансформації образів майбутніх рухів під впливом нової сенсорної інформації, що, у свою чергу, призводять до розуміння дитиною задачі. На схемі зворотній зв'язок позначений стрілкою, що йде в протилежному напрямі.

Окрім того, виділена етапність є показником стратегії розуміння дитиною нової сенсомоторної задачі. Саме стратегіальний характер розумового процесу свідчить, що нова сенсомоторна задача розв'язана, а отже, зрозуміла.

У дослідженні задіяні діти четвертого року життя, що відвідують ЗДО м. Києва (зокрема ЗДО № 566 і центр реабілітації та нейротерапії A.Kid). Дітям для розуміння пропонувалася низка сенсомоторних задач, що вимагали від дитини залучення як загальної, так і дрібної моторної активності. Дітям пропонувалися так звані «моторні доріжки», проходження яких вимагає вироблення нової системи дій. Так, дітям пропонувалося «заганяти» у ворота м'ячі різної ваги та розміру, обходячи смугу перепон у вигляді спеціально розташованих загороджень; лежачи животом униз на нейроскейті, об'їжджати предмети, здійснюючи рухи за допомогою рук і ніг; проходячи покроково сенсорні килимки, на кожному з них піднімати предмет, що там лежить, здійснювати з ним низку

рухових послідовностей і класти цей предмет на місце тощо. Варіанти задач урізноманітнювалися залежно від досвіду й сенсомоторного розвитку дитини.

Як видно, подібна задача вимагає від дитини четвертого року життя розуміння положення свого тіла, розуміння моделі рухів, потрібних для пересування на нейроскейті, зокрема розуміння загальної рухової траєкторії, потрібної для того, щоб вдало об'їжджати предмети, які досить близько одне до одного розташовані (розуміння збільшення діапазону повороту на нейроскейті). Тобто така й подібні їй задачі потребують вироблення конкретної стратегії сенсомоторного розуміння.

У проведеному нами пілотному дослідженні взяли участь 15 дітей четвертого року життя з нормотиповим розвитком. Дітям пропонувалася низка сенсомоторних задач, що вимагали пройти від 3 до 5 різних моторних доріжок. Аналіз динаміки перебігу процесів розуміння сенсомоторної задачі показав, що процеси розуміння детермінуються творчими експериментальними діями дитини й надлишковими діями в процесі реалізації рухової послідовності (рухової моделі). Ці дії передусім зумовлюють вироблення цілісної стратегії розуміння нової сенсомоторної задачі. Самі експериментальні (пробні рухи) зумовлюються процесами наслідування як первинного аналогізування, комбінування та реконструювання. Опишемо прояв цих стратегій більш докладно.

Стратегія первинного сенсомоторного аналогізування передбачає побудову дитиною такої нової моторної програми, подібну до якої вона вже виконувала раніше. Як приклад тут можна навести плавальні штовхальні рухи ногами

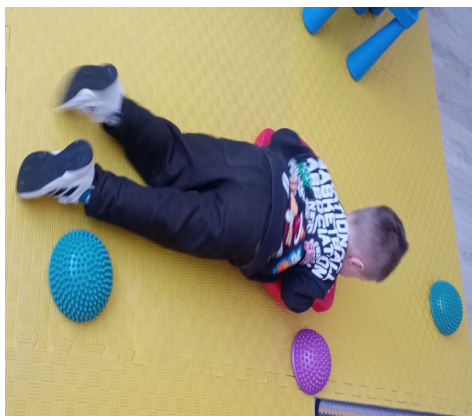


Рис. 2. Проходження дитиною четвертого року життя смуги перепон на нейроскейті, коли ставилася задача, лежачи на нейроскейті та здійснюючи штовхальні рухи ногами й руками, об'їжджати перешкоди – «їжачки»

й руками, але не у воді, а на нейроскейті. Ці рухи, по суті, будуть нагадувати плавальні, але їх виконання в нових умовах просування на нейроскейті суто відрізняються від подібних рухів у воді. Первинне сенсомоторне аналогізування бере свій початок у наслідувальній діяльності дитини. Так, у дослідженнях Н.Ф. Портницької показано, як у наслідувальній діяльності зароджуються творчі дії дітей [6]. Первинне сенсомоторне аналогізування може протікати за домінантного впливу процесів безпосереднього сприймання, коли, скажімо, психолог показує, як потрібно виконувати

рух і дитина переносить взірць у власну діяльність. Або за домінування мнемічних процесів, коли дитина згадує певний образ дій і переносить у власну діяльність по пам'яті. У процесі перенесення взірця у власну діяльність, безумовно, відбуваються трансформації, які й зумовлюють ступінь віддаленості аналога. Найбільш мінімальні трансформації проявляються в ступенях повноти, точності й об'ємі рухів, що здійснює дитина. Окрім того, трансформується й смислова складова. Сказане можна представити у вигляді рисунка.

Сприймання або пригадування аналога потрібної дії на мотиваційному рівні

Виконання рухової послідовності перетворюється для дитини в сенсомоторну задачу

Дитина активізує розумові сили та виконавчі (фізичні) сили, що зумовлює трансформації аналога

Первинне сенсомоторне аналогізування проявляється в усіх досліджуваних нами дітей. І лише коли така стратегія розуміння виявляється неефективною або відпрацьованою, дитина вдається до комбінації відомих їй аналогів або до реконструкцій – створення рухової послідовності за принципом «навіпаки». Окремими випадком, що зумовлює трансформації стратегій розуміння сенсомоторної задачі, є зміна умов самої задачі. Скажімо, заганняючи в отвір різні м'ячі ногами й обходячи перешкоди, дитина раптово отримала м'яч, який за розміром не відрізняється від тих, що були раніше, але суттєво відрізняється за вагою, щоб штовхати його, треба не лише додавати більше фізичних зусиль, треба міняти спосіб дій. У подібних випадках діти вдаються до комбінування рухових програм. Згодом дії дитині настільки трансформуються, що стають протилежними аналогам, комбінаціям кількох аналогів, такі дії можна називати реконструювальними. Так, м'яч може підкидуватися ногами вгору або дитина починає застосовувати різні предмет, за допомогою яких їй легше рухати м'яч. Таким чином, у всіх застосованих нами спробах діти проявляли спонтанне первинне сенсомоторне аналогізування. Близькі аналоги передбачали трансформації в зміні об'єму, точності й наповненості рухів при збереженні смислової складової сен-

сомоторної діяльності. Більш віддалені аналоги передбачали зміну як смислової, так і виконавчої складової. І лише коли дії виявлялися неефективними або змінювались умови задачі, спостерігалися трансформації стратегій аналогізування в стратегії комбінування або реконструювання.

Окремо треба сказати, що в структурі стратегії розуміння сенсомоторної задачі функціонують нові сенсорні образи (зумовлені новизною задачі), інтеграція яких слугує основою для створення нових перцептивних образів. Перцептивні образи, як більш складні смислові цілісні уявлення, базуються на минулому сенсомоторному досвіді дитини. І вони, у свою чергу, зумовлюють появу й функціонування образів уяви (імажинативних образів) як таких, що включають образну смислову інформацію з минулого досвіду дитини. При цьому ці образи прямо не пов'язані з тією ситуацією, у якій перебуває дитина, що розв'язує сенсомоторну задачу. Домінування сенсорних, перцептивних або імажинативних образів визначає рівень реалізації стратегії розуміння. Іншими словами, ми можемо виділити функціонування стратегії розуміння при домінуючій ролі сенсорних образів; функціонування стратегії розуміння при домінуючій ролі перцептивних образів; функціонування стратегії розуміння при домінуючій ролі імажинативних образів. У 60%

дітей, що брали участь у пілотному дослідженні, стратегії розуміння проявлялися при домінуванні імажинативних образних процесів. Так, скажімо, при проходженні смуги перепон дитина уявляла, що вона пливе, і гучно коментувала свої дії в русі: «Я пливу! я – риба! я пірнаю!». Або, проходячи моторну доріжку, уявляла, що перестрибує через вулкан, тощо. Таким чином, на передній план виходив новий образний смисловий компонент, пов'язаний з уявною ситуацією в поєднанні з мовленнєвим коментуванням. На цьому рівні реалізації стратегії розуміння дитина швидко, точно й легко реалізовувала задуману модель дій. Отже, функціонування імажинативних і вербальних компонентів суттєво підвищувало рівень розуміння задачі як щодо смислового боку, так і виконавчого.

Висновки. Отже, на основі викладеного можемо резюмувати таке:

1. Основою сенсомоторної активності є психофізіологічні процеси, що зумовлюють відчуття дитиною пози (кінестетика руху) та переключення рухів, здійснення рухової послідовності (кінетика руху). На вищих рівнях сенсомоторна активність відбувається за умови домінування смислової складової, коли дитина своїм рухам надає певної мети. Розроблений у вітчизняній науці задачний підхід дає змогу розглядати таку активність як процес розв'язку різноманітних сенсомоторних задач.

2. Виділено етапи розуміння дитиною нової сенсомоторної задачі, що включають одно-моментне функціонування таких складових: установлення основних сенсорних модальних характеристик предмета; визначення смислових зв'язків між предметами в просторі, зокрема їх розташування стосовно себе; створення цілісного образу-розуміння того, як діяти; реалізацію образу моторної програми (спланованої рухової моделі) при одночасному орієнтуванні на сомато-

сенсорну інформацію, аудіальну та візуальну інформацію; трансформацію рухової моделі в процесі її здійснення під впливом нових сенсорних стимулів. Виділена етапність розглядається як показник стратегії розуміння дитиною нової сенсомоторної задачі.

3. Аналіз перебігу процесів розуміння сенсомоторної задачі показав, що процеси розуміння детермінуються творчими експериментальними діями дитини та спонтанними надлишковими діями в процесі реалізації рухової послідовності (рухової моделі). Ці дії й зумовлюють вироблення цілісної стратегії розуміння нової сенсомоторної задачі. Виділено такі стратегії розуміння: первинне сенсомоторне аналогізування, що бере свій початок у процесах наслідування; первинне сенсомоторне комбінування як поєднання кількох аналогів; первинне сенсомоторне реконструювання, що протікає як рухова послідовність, здійснена за принципом «навпаки». Усі молодші дошкільники, що брали участь у проведеному дослідженні, реалізовували стратегії сенсомоторного аналогізування, лише коли стратегія виявлялася відпрацьованою й змінювались умови сенсомоторної задачі, діти вдавалися до комбінації відомих їм аналогів або реконструкцій.

4. У структурі стратегії розуміння молодшим дошкільником нової сенсомоторної задачі функціонують різні за якістю образи. Функціонування стратегії розуміння може відбуватися при домінуючій ролі сенсорних образів; при домінуючій ролі перцептивних образів; при домінуванні імажинативних образів. Саме імажинативні образи в поєднанні з вербальними складовими процесу розуміння свідчать про перехід стратегії розуміння на якісно інший рівень перебігу.

Подальші перспективи досліджень полягають у дослідженнях онтогенезу процесу розуміння сенсомоторних задач від періоду раннього дитинства до кінця періоду старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці. Київ : Веселка, 2011. 431 с.
2. Ваганова Н.А. Стратегічні тенденції аналогізування і комбінування в процесі розуміння старшими дошкільниками нових завдань. Стратегії творчої діяльності: школа В.А. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. С. 201–264.
3. Гулько Ю.А. Регуляційні механізми перцептивно-мисленнєвої стратегії конструювання молодшими дошкільниками нового об'єкта. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 23. Київ, 2017. Т. XII : Психологія творчості. С. 60–70.
4. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини. Lambert academic publishing, 2020. 268 с.
5. Нейропсихологія. Основи нейропсихологічної корекції у дитячому віці / укладачі А.М. Османова, Ю.А. Гулько. Дрогобич : Просвіт, 2025. 248 с.
6. Портницька Н.Ф. Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00 07. Житомир, 2007. 227 с.

7. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : монографія / за ред. В.О. Моляко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 210 с.
8. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. 702 с.
9. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова та ін. ; за ред. В.О. Моляко. Київ, 2021. 165 с.
10. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова та ін. ; за ред. В.О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.
11. Ayres A.J. Sensory integration and the child. Western Psychological Services, 2005. 211 p.
12. Njikiktjen Ch. Developmental dyspraxias and related motor disorders : neural substrates and assessment. 2007. 290 p.
13. Njikiktjen Ch., Vershoor C.A., Vranken M. Developeman of ideomotor praxis represetasion. *Developmental Medecine@Child Nevrologi*. 2000. V. 42. P. 253–257.
14. Goddard Blythe S.A. Releasing educational potential through movement. A summary of individual studies carried out using the INPP Test Battery and Developmental Exercise Program for use in schools with children with special needs. *Child Xare in Practice*, 2005.
15. Portwood M. Developmental dyspraxia: Identification and intervention. David Fulton Publishers, London, 2003. 203 p.



Дата надходження статті: 01.10.2025

Дата прийняття статті: 15.11.2025

Опубліковано: 29.12.2025