

4. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дисс... докт. психол. наук (19.00.07). – М., 1998. – С. 10.
5. Глуханюк Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации.: Автореф. дис... докт.психол.н. – Екатеринбург: Уральский госуд. проф.-пед. университет. – 2001. – 40 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. - М.: РАГС, 1995. - 208 с.
7. Дьяков С.І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога.: Автореф. дис. ... канд.психол.наук (19.00.07 – педагогічна та вікова психологія). – Київ, 2006.
8. Линде Н.Д. Основы современной психотерапии.: Учеб.пособ. – М.: «Академия», 2002. – 208 с.
9. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні проблеми психології особистості.// Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка та Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський: „Аксіома”, 2010. – С. 3-18.
10. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. – К.: Вид-во ТОВ „КММ”, 2007. – 296 с.
11. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии, 1990. - №3. – С. 58-64.
12. Олпорт Г.В. Личность в психологии. – „КСП+”, М.: „Ювента”, СПб. – 1998.
13. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости. – <http://selfmoney.narod.ru/semen.htm>.
14. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии, 1996. - №5.
15. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000. – 288 с.
16. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 240 с. – С.188.
17. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти. – Дис. ... докт. психол. н. – К., 2005.
18. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості.// Практична психологія та соціальна робота, 2004. - №2. – С. 26-35.

Біла І.М. (Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ЗАДУМУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ РОЗВ'ЯЗАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЗАДАЧ НА КОНСТРУЮВАННЯ

В статті аналізується специфіка процесу апробації, способів перевірки гіпотези вирішення творчих задач.

Автор описує вікові характеристики процесу реалізації конструкторського задуму та генезис результатів творчої діяльності дошкільників.

Ключові слова: *творча діяльність, етап перевірки задуму, процес апробації, конструювання, дошкільник.*

В статті аналізується специфіка процесу апробації, способів перевірки гіпотези рішення творчих задач.

Автором описуються вікові характеристики процесу реалізації конструкторського задуму та генезис результатів творчої діяльності дошкільників.

Ключевые слова: *творческая деятельность, этап проверки замысла, процесс апробации, конструирование, дошкольник.*

The article examines the specificity of the approbation process and the ways how the hypotheses of solving creative tasks can be checked.

The author describes the age-related characteristics of the implementation process of the constructive concept and the genesis of the pre-school children's creative activity results.

Keywords: *creative activity, concept checking stage, approbation process, pre-school child.*

Постановка проблеми. Підсумковим етапом творчого процесу суб'єкта є апробація його творчих гіпотез, реалізація задуму на практиці. Потреба в перевірці виникає вже у ході усвідомлення суб'єктом наявності задуму розв'язання як гіпотези, передбачення, породжує. Вона стає особливо гострою, коли на основі попереднього врахування умови задачі перед суб'єктом встає декілька можливих її розв'язків чи гіпотез або ж результат розв'язання передбачає практичні, конструкторські дії.

Щодо мисленевих гіпотез, то вони являють собою певні припущення з різною ступінню обґрунтування, що мають відповідати фактичному матеріалу на базі якого і для пояснення якого вони висуваються; відповідати умовам того чи іншого виду діяльності. Рівень такої відповідності можна виявити саме за допомогою апробації гіпотез.

Завданням нашого дослідження є аналіз процесу апробації, способів перевірки гіпотез розв'язання творчих задач. Ми також ставимо за мету визначити особливості втілення задуму на прикладі розв'язання конструкторських творчих задач дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головною змістом етапу перевірки є порівняльна взаємодія отриманих знань з існуючою суб'єктивною системою знань. С. Л. Рубінштейн вважав, що сутність перевірки гіпотези в процесі розв'язання задач є проведення розумового

експерименту, а її основою є знання, які вказують шляхи перевірки гіпотези. Чим багатша практика, чим ширше досвід і організованіше система знань, в якій ця практика і цей досвід узагальнені, тим більшою кількістю контрольних інстанцій, опорних точок для перевірки і критики своїх гіпотез володіє думка [7, С. 323]

В результаті формування гіпотези розв'язку утворюється й нова система знань, що стає складовою частиною психологічного механізму, який спрямовує подальшу діяльність суб'єкта на апробацію якості задуму мисленнєвої моделі проблемної ситуації, описаної задачею та створеної в результаті пошукових дій на попередніх етапах [4, С. 230]. Здобуті в пошуковому процесі знання стають частиною внутрішнього світу особистості та регулюють подальші дії: пошуковий процес може припинитись, якщо суб'єкт отримав інформацію про відповідність отриманого розв'язку; продовжитись, якщо не існує такої відповідності. У процесі апробації гіпотези розв'язку знання забезпечують послідовність апробаційних дій та модифікацію отриманого результату з метою зіставлення його з умовою й вимогою, для перевірки адекватності використаних дій [8, С. 78-86].

Процес апробації, як і процес розуміння та формування гіпотези розв'язку, не має чіткої межі, не має певного початку відліку в пошуковому процесі. Органічно вплітаючись у пошуковий процес апробація проміжних мисленнєвих гіпотез значною мірою корегує його. На думку науковців, це відбувається ще на етапі вивчення умови, тобто в процесі розуміння творчої задачі. В цьому випадку апробація мисленнєвих результатів – допоміжний акт, інструмент процесу розуміння. Так як розуміння часто базується на зіставленні, а еталон порівняння обирається з багатьох можливих, то операція порівняння переходить у процес апробації структурних елементів задачі. Мойсеєнко Л.А. називає його мікроетапом процесу апробації, селекціонуванням структурних елементів. Якість такої апробації визначає, на її думку, певною мірою якість розуміння задачі, а якість самої апробації визначається станом розуміння [4, С. 227].

Апробація, як і всі мисленнєві дії, сприяє формуванню деякої моделі проблемної ситуації, описаної задачею, в межах якої згодом виконуються апробаційні дії. Так, апробація на етапі формування гіпотези розв'язку сприяє відбору провідної ідеї з-поміж багатьох гіпотез. Тому «селекціонування» гіпотез можна вважати другим «мікроетапом» процесу апробації. В подальшому пошуковий процес спрямовується на наповнення деталями провідної ідеї, а в процесі апробації настає третій «мікроетап»: дослідження нових структурних елементів та їх властивостей [4, С. 227].

В процесі побудови логічних кроків, якими наповнюється провідна ідея, відбувається активізація апробаційних дій. Доцільність елементів апробується на основі конкретних його властивостей, нових структурних елементів. Поступово відкидаються непродуктивні мисленнєві дії, формується та наповнюється змістом первинне поняття розв'язку. І на завершення апробаційного процесу, відбувається перевірка й дослідження припущення, перевірка гіпотези.

Перевірку часто вважають менш творчим, навіть рутинним, етапом у пошукових мисленнєвих діях. Цей цикл, справді, у меншій мірі насичений творчістю, ніж попередні. Він скоріше близький все ж таки до першого циклу – вивчення умови задачі, але мисленнєві дії при цьому не носять суто механічний характер [5, С. 44].

На нашу думку, перевірка сформованої гіпотези розв'язку конструкторської задачі, як і два попередні етапи, є важливою складовою процесу творчого мислення взагалі. Етап перевірки сформованої гіпотези розв'язку творчих задач, подібно до розв'язання творчих задач, забезпечує оцінку цієї гіпотези, апробує її і, в разі потреби, доформовує нечітку, не до кінця розроблену гіпотезу, тобто сприяє конкретизації й деталізації уявлення про розв'язок. Формуючи суб'єктивну впевненість у правильності розв'язку, процес апробації перетворює задум з гіпотези у власне розв'язок, завершуючи його пошук [8, С. 78-86].

Необхідність перевірки адекватності мисленнєвих гіпотез розв'язання творчих задач зумовлена рядом закономірних чинників. Зокрема, з'ясуванням їх відповідності умові, вимогам задачі, можливості їх реалізації на практиці. Тому перевірку сформованої гіпотези слід здійснювати у двох напрямках: 1) перевірка гіпотези розв'язку на відповідність умові й вимогам задачі; 2) аналіз особливостей процесу апробації мисленнєвих гіпотез.

У результаті перевірки, як процесу зіставлення гіпотези з умовою й вимогою задачі, з'ясовується її відповідність умові й вимозі задачі та формується впевненість у правильності отриманого результату. Перевірка, що передбачає розгляд самого процесу апробації полягає у аналізі дій суб'єкта, визначенні його мисленнєвих характеристик, їх адекватності та доцільності.

Перевірка передбачення, встановлення його відповідності висунутим вимогам в залежності від складності задачі та від досвідченості розв'язуючого може здійснюватись по різному. Так, наприклад А.Т.Шумилін пропонує наступні способи перевірки гіпотези, зокрема:

- практика (експеримент);
- гіпотетико-дедуктивний метод;

-співставлення наслідків, що витікають з гіпотези дедуктивним шляхом, з досвідом, з наявними знаннями властивостей і законів розвитку дійсності;

-моделювання [9, С. 81].

В. О. Моляко, досліджуючи процес творчої діяльності конструкторів теж виділяв різні типи перевірки адекватності мисленневих гіпотез. Це, наголошує він, може бути або короточасний мисленневий експеримент співставлення проекту з вимогами, або мисленневий експеримент і графічні побудови, або ж переважно графічні побудови [5].

Гіпотеза, зі слів В. О. Моляко, існує у вигляді достатньо чіткого зорового образу, з переважанням уявлення про структуру механізму. В даному випадку конструктору необхідно перш за все перевірити функціональну відповідність. Головне в даному випадку – дати характеристику функцій конструкції, що робиться при допомозі усного опису особливостей дій в цілому та головних його частин. У цьому випадку перевірка не є самостійним циклом – вона фактично примикає до циклу формування задуму.

Більш розповсюджені випадки, коли досліджуваному приходиться виконувати, крім мисленневого експерименту, ще й графічні побудови. Це відбувається тоді, коли у суб'єкта виникають певні сумніви відносно якоїсь частини предмету.

Самий складний випадок спостерігається, коли розв'язується достатньо важка для суб'єкта задача і конструктору до останнього моменту не ясно, наскільки передбачена ним конструкція буде відповідати вимогам завдання. У цьому випадку цикл формування гіпотези у значній мірі зливається з циклом апробації, що є характерним для природних умов розв'язання творчих задач [5, С. 44-55].

Коли ж перевірка закінчується, мисленневий процес приходить до завершальної фази – до кінцевого у межах даного мисленневого процесу судження з даного питання, що фіксує досягнуте в ньому рішення проблеми. Потім результат мисленневої роботи спускається більш чи менш безпосередньо в практику. Вона піддає його вирішальному випробуванню і ставить перед думкою нові задачі – розвитку, уточнення, виправлення або зміни першочергово прийнятого рішення проблеми [7, С. 323].

Дослідники відзначають, що важливим моментом процесу апробації будь-якої гіпотези – є момент особистої переконаності, впевненості в її правильності (або неправильності) [5]. Цю впевненість можна вважати суб'єктивним критерієм перевірки, бо саме вона скеровує процес апробації впродовж усього розв'язання. Показниками ж розвитку дій перевірки є швидка реалізація орієнтувальних і контрольних дій у

внутрішньому чи практичному плані; швидке усвідомлення та виправлення по ходу розв'язання помилкових дій.

Дії апробації, що спрямовані на перевірку гіпотези розв'язку, як і дії розуміння та проектування, підпорядковані домінуючій суб'єктивній мисленневій тенденції. Ця мисленнева тенденція, що визначає як операційний зміст процесу апробації мисленневої гіпотези так і весь творчий процес, ґрунтується на діях за аналогією, всупереч аналогії, комбінаторних діях, чи їх поєднанні. Тобто процес апробації гіпотез розв'язання будь-яких творчих задач спрямований тими ж суб'єктивними мисленневими тенденціями, що мали місце в процесі розуміння й формування гіпотези розв'язку творчої задачі й увесь творчий процес скеровується тією чи іншою мисленневою тенденцією. Ці мисленневі тенденції поступово розвиваються аж до мисленневих стратегій усього пошукового процесу і стають такими завдяки виникненню суб'єктивної впевненості у правильності пошукових дій, що, у свою чергу, є психологічним результатом процесу апробації. В. О. Моляко з приводу завершення формування стратегії пошуку розв'язку в конструкторів писав: “На цьому етапі розвиток стратегії досягає своєї кульмінації, перевіряється її адекватність, ефективність, а конструктор, як правило, усвідомлює сутність свого розв'язку, його зміст, спрямування, використанні дії. Тут вирішується питання про те чи “відбулась” стратегія, чи це був лише її проект” [5, с. 59].

Мисленневі тенденції не мають локального характеру і не відносяться до розв'язання певного виду задач. Вони мають суб'єктивний характер і опираються на установки, знання, вміння, навички, вподобання того, хто розв'язує творчу задачу, що значною мірою визначено ще до початку пошукового процесу. Яскраво проявляючись у процесі розуміння, формування гіпотези розв'язку, ці тенденції потребують завершення – суб'єктивного переконання у відповідності результату розв'язання задачі її змістові. Це настає в процесі апробації сформованої гіпотези розв'язку [8, С. 78-86].

Тобто дії аналогізування, комбінування, реконструювання є основою етапу перевірки творчого мислення на якому завершується формування поняття розв'язку конкретної задачі. Нечітке поняття розв'язку задачі, що виникає раніше (на етапі розуміння) і наповнюється змістом аж до утворення гіпотези розв'язку, набуває суб'єктивного переконання у відповідності умові й вимозі (на етапі перевірки) й згодом перетворюється для суб'єкта у розв'язок поставленої перед ним задачі.

Загалом здатність суб'єкта самостійно мислити, використовуючи стратегії, доказово обґрунтовувати свої думки, доводити їх істинність виникає і формується в ході його інтелектуального розвитку, в міру

того, як він навчається виділяти істотні ознаки предметів і явищ, абстрагувати їх від неістотних, узагальнювати та вміє користуватись ними при доведенні істинності своїх суджень. Здібність не тільки висувати чітку гіпотезу, але й достатньо впевнено її обґрунтовувати, на думку науковців, з'являється вже у дошкільному віці.

Теоретичні основи проблеми апробації, перевірки гіпотез у дітей ми знаходимо в роботах з теорії розумового розвитку та навчання (Виготський Л. С., Блонський П. П., Леонтьєв О. М., Рубінштейн С. Л., Костюк Г. С., Запорожець О. В., Люблінська Л. О. та ін.).

Як відомо, у дошкільному віці відбувається перехід від наочно-дійового до наочно-образного, а потім і міркуючого, логічного мислення. Так, спочатку молодші дошкільники розв'язують задачі практичними спробами, не аналізуючи їх умови. Згодом діти намагаються осмислювати задачу і способи її розв'язання в самому процесі дії, а старші дошкільники розв'язують уявляючи ситуацію і мислено комбінуючи її елементи. Молодші дошкільники тільки виражають у мовленні здобуті результати, у п'ятирічних дітей мовлення є акомпанементом і засобом усвідомлення виконуваних практичних дій, вони думають вголос. У міру того, як у дітей складаються відповідні узагальнення, засновані на досвіді, формується і здатність доводити істинність своїх суджень, розвивається доказовість їх мислення (О.А.Венгер, Л.Ф.Войтко) [3, С. 116-118].

Здатність дітей дошкільного віку робити індуктивні та дедуктивні умовисновки, міркування логічно створює сприятливі передумови для появи у них перших спроб обґрунтувати свої думки, доводити їх відповідність об'єктивній дійсності. Саме в цей час дитина опановує навички довільної постановки питань, що мають на меті аналіз, розчленування задачі. Відбувається перехід від запитань, орієнтованих на з'ясування, до запитань-гіпотез; від запитань адресованих дорослим, до рефлексивних запитань (до самої себе). Все це свідчить про появу доказовості мислення [2, С. 4].

Доказове мислення синтезує в собі всі сильні сторони мислення – критичність, самостійність, гнучкість, послідовність тощо, і в той же час передбачає високий рівень розвитку мисленнєвих операцій.

Особливості розвитку доказовості мислення в дітей у деякій мірі вивчались вітчизняними (П. П. Блонським, О. В. Запорожцем, Н. А. Менчинською, У. В. Ульяновою та ін.) та зарубіжними психологами (В. Штерн, Ж. Піаже, І. Айзекс). Але до цього часу серед психологів немає єдиної думки відносно того, в якому віці й за яких умов у дітей виникають перші спроби обґрунтувати свої судження і доводити їх істинність. Одні (Б. Селлі, І. Айзекс, Л. С. Рубінштейн)

вважають, що здатність доказово обґрунтувати свої думки з'являються у дітей досить рано, вже в дошкільному віці. Інші (П. П. Блонський, Ж. Піаже, М. Н. Шардаков) відносять появу в дітей перших доказів до шкільного віку.

На думку В. Штерна, використання умовисновків для обґрунтування своїх думок зустрічається «в тих рідких випадках, коли діти констатують щось особливе і коли питання дорослих спонукають їх до цього». Такі поодинокі умовисновки з'являються, за Штерном, на кінець п'ятого року життя дитини. В цей час «відбувається свідоме протиставлення дітьми своїх суб'єктивних припущень об'єктивній дійсності».

Відтак, мислення дошкільників синкретичне, вони мислять глобальними схемами замість того, щоб аналізувати, і співставляють замість того, щоб синтезувати. Синкретизм дитячого мислення органічно пов'язаний з трансдуктивним характером їх міркувань. Однією з причин такої своєрідності мислення дошкільників, згідно Ж. Піаже, є слабкість дитячої інтроспекції, несвідомість їх інтелектуальних операцій. Якраз ці обставини роблять дітей нечутливими до суперечностей, викликають некритичне ставлення до своїх суджень. На думку Ж. Піаже, більшість доказів дошкільників бідні, логічно недосконалі [2, С. 8-9].

Вченими відмічається, що в умовах спеціально організованого навчання, спрямованого на вироблення у дошкільників умінь виділяти істотні ознаки предметів, формування необхідних узагальнень та умінь користуватись ними для обґрунтування істинності своїх суджень, у дітей цього віку процес формування доказів відбувається значно швидше. Тому важливо формувати відповідні розумові дії, способи розв'язання різних задач, уміння критично ставитись до своїх власних суджень та до суджень інших людей саме в дошкільному віці.

Деякі міркування, які стосуються особливостей доказовості мислення дітей, ми знаходимо в працях С. Л. Рубінштейна. Він вважав, що у дошкільників досить рано пробуджується критичне ставлення до отриманої інформації. Типовими прийомами і методами їх доведення є посилення на приклад та аналогія. Це пояснюється розвинутим у дошкільників, у більшій мірі, наочно-дійовим, наочно-образним мисленням, що в деякій мірі компенсує відсутність знань та досвіду. На переконання С. Л. Рубінштейна, практика, у будь-якому випадку, залишається основою та кінцевим критерієм істинності мислення. Розвиваючись на основі дії мислення вона служить в кінцевому рахунку для організації дії і керівництва нею. Чим багатша практика, чим ширший досвід і організованіше система знань, в якій ця практика та

цей досвід узагальнені, тим більшою кількістю контрольних інстанцій, опорних точок для перевірки і критики своїх гіпотез володіє думка [7, С. 311].

Зауважимо, що у дошкільному віці відбувається інтенсивне набуття досвіду розв'язання задач на конструювання в наочно-дійовому плані. Це спонукає поширенню у дошкільників основного способу перевірки правильності, адекватності творчого задуму, зокрема, шляхом побудови конструкцій або ж їх зображення. Виконавши побудову, намалювавши малюнок, дитина унаочнює задумане та з'ясовує його життєздатність, реалістичність тощо. Адже розумова та практична діяльність у дитячому конструюванні знаходяться в тісному зв'язку. Тільки після практичної апробації дитина переконується в доцільності або недоцільності того чи іншого способу конструювання.

Варто зазначити, що цей рівень творчої діяльності має велике значення в розвитку творчої діяльності дітей молодшого дошкільного віку. Діти старшого дошкільного віку проявляють готовність до творчого пошуку більш високого рівня. Цей пошук характеризується тим, що діти спочатку розв'язують задачу, що виникла в умі, а потім вже приступають до практичного її втілення. Але, і в тому, і в іншому випадку основним критерієм адекватності гіпотези у творчій конструкторській діяльності дітей є реалістичність, відповідність дитячої споруди чи ідеї існуючому у дійсності предмету.

При цьому може проявлятися й новизна у побудові предмету чи в способах його побудови (зображення). Новизна способів конструювання може бути різною: коли знаходиться спосіб з'єднання деталей та їх розміщення в просторі на основі раніше засвоєних; коли діти шляхом пошуку визначають оригінальні способи конструювання, які можна застосувати у побудові багатьох будівель.

Як творчість, конструкторську діяльність дошкільника можна розцінювати, і в тому випадку, коли дитина не створює нового предмета, а тільки вносить якісь зміни з метою виконання вимог, або коли відома будівля по-новому використовується у змінених умовах, навіть якщо зміни змісту діяльності вносяться на основі вже відомих дитині способів побудови.

Зміни у початковому змісті майбутньої конструкції можуть відбуватися з таких причин: 1) в процесі конструювання виявляється, що для створення наміченої конструкції немає відповідного матеріалу; 2) в процесі роботи виникає новий образ конструкції; 3) зміст конструкції завчасно не визначається; 4) у піддослідного відсутні навички роботи з конструкторським матеріалом.

Така творчість характеризується перш за все цілеспрямованим пошуком дій та способів конструювання, безпосередньо під час самого конструювання, яка у ході цієї діяльності може набувати різноманітний характер. Діти можуть діяти за аналогією до відомого, комбінувати чи навпаки йти від відомого до супротивного, фантазуючи і вигадуючи щось своє. Часто можна спостерігати, коли пошук визначається особливостями будівельного матеріалу. Виходячи з особливостей матеріалу, діти створюють щось таке, що підштовхує їх до вдалого рішення, знаходять різні способи поєднання деталей для побудови предмета тощо. У ході конструювання в результаті випадкового поєднання елементів може виникнути образ предмета (на основі мимовільного поєднання деталей випадково виникає форма предмета), який і визначає подальшу діяльність дитини.

Щодо вікових особливостей апробаційного процесу, то у молодшому дошкільному віці, зокрема у образотворчій діяльності та конструюванні діти частіше вдаються до обдуманого зображення предметів, хоча й способи реалізації їх задумів ще недосконалі. Поступово збільшується коло графічних образів, розширюється діапазон зображуваних предметів, тривалішим стає час, протягом якого дитина малює, конструює. Різноманітнішають також сюжети малюнків та будівель, чіткішими стають задуми, стійкішими – наміри й плани. Проте процес і результат їх продуктивної діяльності все ж таки залежать від умов її організації, настрою дитини.

Молодший дошкільник може виконувати певні завдання протягом визначеного дорослим часу. Зростає його самостійність, прагнення й здатність діяти не лише за вказівкою дорослого, й на власний розсуд, за особистим бажанням, відповідально [1, С. 109].

Велике значення у розвитку конструювання у цьому віці відіграє сюжетно-рольова гра. Дошкільники будують і граються разом, обігрують у поєднаних певним сюжетом іграх власноруч побудовані будівлі; поважають працю однолітків, діляться з ними матеріалами, допомагають одне одному. Діти виявляють бажання зробити споруди зовнішньо привабливими, гарними, вчать радіти результатам власної роботи та емоційно відгукуватися на твори інших. Естетична оцінка результатів власної чи колективної творчості у молодшому дошкільному віці виражається простими характеристиками: «гарно» - «негарно», «подобається» - «не подобається».

Особливістю цього віку є й те, що дитина ще нечітко диференціює фантазії та реальність, є егоцентриком, якому важко подивитись на життєву ситуацію з позиції іншого. Молодшого дошкільника цікавить переважно результат дій, він не може концентруватися на процесі його

досягнення, досить легко втрачає мету або підміняє її. Зазнає труднощів, коли доводиться самостійно визначити мету діяльності, здатен прогнозувати лише те, що вже багато разів спостерігав, передбачити зміни тільки за одним параметром.

Діти середнього дошкільного віку більш усвідомлено оцінюють естетичні якості предметів, планують спорудження будівлі, побудову конструкції, здійснюють намічене, працюють у нормальному темпі, уміють закінчувати роботу вчасно.

Споруджуючи будівлі за власним задумом, відповідно до завдань педагога, за простими схемами, дошкільники виготовляють вироби з різних матеріалів (природного, викидного, штучного, паперу тощо). Вони аналізують будівлі, малюнки, виділяючи основні частини, їх функціональне призначення, вміють перетворювати будівлі за різними параметрами, споруджувати їх за словесною інструкцією, комбінуючи деталі за формою, величиною, кольором. Діти вже добре орієнтуються у просторі (спереду, ззаду, посередині, всередині); будують за схемами, елементарними кресленнями; вміють створювати конструкції за індивідуальним та сумісним задумом; мають естетичний смак в гармонійному поєднанні деталей та оформленні додатковими матеріалами; склеюють деталі; проявляють акуратність в процесі діяльності; виявляють бажання щодо вдосконалення будівель, іграшок шляхом експериментування, самостійного пошуку, застосування різних способів конструювання.

В життєдіяльності старшого дошкільника поряд з ігровою переважає продуктивна діяльність. Саме їй він надає перевагу у виборі роду самостійних занять, охоче нею займається протягом тривалого часу. Поступово розвивається здатність самостійно ставити та утримувати мету діяльності, формуються деякі особистісні якості – працелюбність, наполегливість, цілеспрямованість, старанність тощо [1, С. 189].

У старшій групі діти комбінують, гармонійно поєднують деталі; самостійно аналізують конструкції, схеми; визначають призначення частин предметів, їх просторове розміщення; будують за словесною інструкцією, за задумом, схемою; самостійно створюють елементарні схеми; естетично оформлюють споруду додатковими матеріалами; колективно конструюють; обдумують задум, продумують етапи будівництва, розподіляють роботу.

Дошкільнята прагнуть вдосконалювати уже готові вироби, гнучко змінюють завдання (полегшують, ускладнюють тематику, способи конструювання, шукають різні варіанти завдань), поєднують конструювання з іншими видами діяльності, зокрема, грою-драматизацією (малюванням, аплікацією, музичною, мовленнєвою).

При цьому трудові процеси не порушують і не переривають задум гри. Зв'язок конструкторського та трудового процесу зберігаються при панівному положенні конструювання, яке пронизує трудову діяльність. Наприклад, в «майстерні» роблять меблі для ляльок або ж годівнички для пташок.

Діти охоче виготовляють іграшки, сувеніри з природних та інших матеріалів, прилучаються до флористики. Розвиваються навички колективної праці – вміння розподіляти обов'язки, планувати процес виготовлення предмета, працювати відповідно до спільного задуму, не заважаючи одне одному. Триває становлення вольових дій дитини – стає цілеспрямованішою її діяльність, мета починає співвідноситися з мотивом, зростає регульовальна роль мовлення в ході ігрової, продуктивної, трудової та учбової діяльності. Дитина стає все більш організованою, навчається підпорядковувати свою активність вимозі «треба», починає діставати задоволення від долання труднощів, виконання оптимальних для віку завдань [1, С. 190].

Щодо вікової динаміки результатів творчої діяльності, то варто сказати, що поступово ускладнюється композиція, сюжети дитячих малюнків, аплікації, ліплення, конструювання. Дитина зображаючи предмети, виділяє головне, визначає місце дії, передає особливості зображених об'єктів різноманітними формами, кольором, динамікою об'єднання частин; відображає характерні риси персонажів, виділяє у конструюванні реальне і казкове, типове та особливе, схоже на зразок й оригінальне. Використовуючи властивості різних матеріалів, дитина здатна створювати художній образ, передавати своє ставлення, виражати свої емоції, настрої, знаходити цілий ряд засобів виразності (лінію, форму, пляму тощо).

Від початку конструювання (малювання) і до його завершення задум малюнка може кілька разів змінюватись. Одне й те саме зображення в різний час тлумачиться дитиною по-різному. У конструкцію (малюнок) можуть входити нові деталі, а попередні, засвоєні, забуватись.

Фантазія, що має місце у творчості дитини даного періоду, є своєрідним доповненням до конструкції, малюнка, далекого від реальності. Дитина таким чином проявляє свою оригінальність, виходить з положення, коли досвіду. Знань бракує. Інколи вона не має достатньо розвинених технічних навичок і не спроможна малювати, конструювати певні елементи, деталі чи предмети.

А втім дошкільник завжди охоче бере на себе роль дослідника, відкривача та створювача нового, експериментатора, раціоналізатора, фантазера, вигадника. У різних видах та умовах діяльності він прагне відійти від жорстокої регламентації, унормованості, зразка, шаблона,

намагається запропонувати доступні вікові форми творчої активності, ініціювати самостійні рішення. Наразі якість роботи може погіршуватись або покращуватись в залежності й від загального стану дитини. Так, наприклад, стан втоми завжди викликає погіршення якості конструювання, а бадьорий, гарний настрій сприяє кращому виконанню дитиною конструкції.

У розвитку прагнення дітей досягти результату праці особливе значення набуває мотив цієї діяльності. Так, наприклад, виготовлення іграшок для наступної гри підвищує інтерес дитини до праці, надає діяльності цілеспрямованості, при цьому малюк проявляє наполегливість, прикладає зусилля. Можна помітити, як змінюється відношення до праці під впливом мотивів, що входять у сферу дитячих інтересів, мотивів, які дитина може прийняти, і які викликають у неї готовність до активної діяльності. Прагнення дітей досягти бажаного результату стає їхнім мотивом діяльності. Вони створюють композиції заради власного задоволення, експериментування, інтересу до них інших, їх схвалення. Значний вплив на дітей мають і результати праці дорослих. Спостерігаючи за діяльністю дорослих, вони міркують про можливість власними зусиллями досягти такого ж результату.

Від мотиву залежить успіх діяльності, і не тільки індивідуальний, але головним чином успіх цілої групи, колективу дітей. Формування довільної поведінки у праці, що скеровується соціальним мотивом (зробити для малюків тощо), пробуджує активність дитини, вона прагне освоїти навички праці, набути вміння виконувати завдання не тільки правильно, але й гарно. Успіх у творчій діяльності дає їм приємне усвідомлення своїх сил та здібностей.

Висновки. З огляду на вище сказане, варто визначити орієнтири оптимізації процесу досягнення результату у творчому конструюванні, а також поставити задачу виховання дошкільнят, розвитку у них таких якостей та умінь, які б дозволяли реалізувати задум, що виник до кінця. Зокрема важливими є навички користування матеріалом, вміння проявляти ініціативу у його підборі та використанні для втілення задуму, вміння використовувати відповідні життєві враження, досвід, планувати свою діяльність, цілеспрямовано діяти, дотримуючись певного плану дій.

Саме за умови розвитку усіх вище вказаних навичок, що є вирішальними на етапі апробації, втілення проекту задуму, творча задача може бути розв'язана до кінця. Дитина при цьому переконливо демонструє результат свого пошуку, а також вмиле володіння апробаційними діями, що дозволяють розв'язати творчу задачу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / за ред. О. Л. Кононко. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.
2. Войтко Л. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Войтко Лариса. – Днепропетровск, 1970. – 154 с.
3. Костюк Г. С. Дошкільний вік / Г. С. Костюк // Вікова психологія; за ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 90-188.
4. Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення студентів: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.01 / Мойсеєнко Лідія Анатоліївна. – К., 2005. – 507 с.
5. Моляко В. А. Психологія рішення школьниками творческих задач / В. А. Моляко – К.: Рад. школа, 1983. – 94с.
6. Нечаєва В. Г. Строительные игры в детском саду / В. Г. Нечаєва, Е. И. Корзакова. – М., АПН РСФСР, 1959. – 119 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
8. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.
9. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества: Монографія / А. Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.

Блешмудт П.П. (Київ)

КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОРІЄНТАЦІЇ НА РОБОТУ В КОМАНДІ ПЕРСОНАЛУ БАНКІВСЬКИХ СТРУКТУР

В статті представлено комплекс методик для дослідження психологічних особливостей орієнтації на роботу в команді персоналу банківських структур. Детально проаналізовано зміст кожної з методик та їх призначення.

Ключові слова: банківські структури; персонал банку; команда; орієнтація на роботу в команді; комплекс методик.

В статье представлен комплекс методик для исследования психологических особенностей ориентации на работу в команде персонала банковских структур. Детально проанализировано содержание каждой из методик и их предназначение.

Ключевые слова: банковские структуры; персонал банка; команда; ориентация на работу в команде; комплекс методик.

The article presents the set of techniques developed for investigation of psychological features of team-work orientation in the bank personnel. The author analyses the content of each technique and its usage.