

універсального енергетично-інформаційного утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини, – нужди).

The article investigates problems of psychic personal development prediction and its functional methods.

Key words: person, psychic development, personal self-development, prediction, functional methods.

Отримано 03.03.2009

УДК 372.32

І.М. Біла

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

У статті розглядаються проблема розуміння дошкільниками творчих завдань, особливості процесу розуміння, рівні, критерії та умови його розвитку.

Ключові слова: процес розуміння, мисленнєва діяльність, дошкільник.

Рассматриваются проблема понимания дошкольниками творческих заданий, особенности процесса понимания, уровни, критерии и условия его развития.

Ключевые слова: процесс понимания, мыслительная деятельность, дошкольник.

Постановка проблеми. Сучасна психологія досліджує процес розуміння, його структуру, особливості перебігу, умови досягнення ефекту розуміння, особливості розуміння творчих завдань (В.В.Знаков, А.Б.Коваленко, Ю.К.Корнілов, Л.А.Мойсеєнко, Н.В.Чепелева та ін.) Окремий напрям складають дослідження розуміння в генетичному плані, дослідження вікових особливостей інтелектуального розвитку дітей та дорослих (Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, А.О.Чазова, Г.Д.Чистякова). Водночас до цього

часу ще не сформувалась загальноприйнята цілісна психологічна теорія розуміння, немає єдності у трактуванні загально методологічних основ дослідження розуміння, особливо, що стосується саме дошкільного віку. У вітчизняній психологічній науці проблема розуміння дошкільниками нової інформації у різних формах ще мало досліджена, крім фрагментів деяких розробок Г.С.Костюка, його учнів, Н.А.Ваганової. Особливо відчутний цей недолік у дослідженнях розуміння творчих завдань, на що звернули увагу відомі дослідники цієї проблеми (А.Б.Коваленко, Л.А.Мойсеєнко, В.О.Моляко, Н.В.Чепелева та ін.).

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз характерних особливостей розуміння дошкільниками творчих завдань.

Аналіз досліджень з означеної проблеми. Загальновідомо, що у віці 3-6 років відбувається інтенсивне формування, розвиток навичок та вмінь, які сприяють вивченню навколишнього середовища, аналізу властивостей предметів і явищ, розв'язанню проблемних завдань [7, 12]. Активна інтелектуальна діяльність починається з прагнення дитини зрозуміти незрозуміле. Від того, як дитина зрозуміє умову нової задачі, залежить точність і адекватність утворюваних уявлень, понять, свідоме засвоєння знань та правильне розв'язання задач.

Особливо важливими для вивчення проблеми розуміння творчих задач є ідеї В.О.Моляко про стратегіальний характер творчого пошуку [10]. Дослідження процесу розуміння з позицій стратегіальної теорії дозволяє виокремлювати вузлові етапи цього процесу, з'ясувати деформацію розуміння на різних етапах його протікання, а також з'ясувати загальні та індивідуальні особливості протікання розуміння в дошкільників. У контексті стратегічної теорії розв'язання творчих задач у вигляді стратегічної тенденції, її основними системоутворюючими складовими є розуміння умови задачі; гіпотетичне розуміння того, як можна розв'язати задачу, розуміння задачі як кінцеве її розв'язання [16, с.291-355].

Сутність реалізації стратегічної тенденції розуміння дошкільників складається у співставленні інформації, яка поступає з уже наявними у них знаннями, еталонами, в пошуку та встановленні аналога або варіанту комбінації і наступним перенесенням їх у нову ситуацію. Встановлення відомого аналога або варіанта комбінації і є виникнення розуміння.

На думку вчених (Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, С.Л. Рубінштейна та інших), процеси розуміння визначають мисленнєву діяльність від найпростішого рівня, коли перші практичні узагальнення дошкільника мають у своїй основі

розуміння, до вищого рівня, коли розумінням завершується процес мислення – осмислення та включення нового матеріалу в систему наявних знань [2, 7, 14]. Відмінності у якості розуміння, пов'язані з розвитком мислення, проаналізував А.О.Смирнов. Більш глибоким буде розуміння, на його думку, тоді, коли осмислюються не тільки загальні, але й специфічні особливості предмета, що відрізняють його від тих, що схожі з ним. Глибину розуміння характеризують не тільки багатство й різносторонність зв'язків та відношень дійсності, а головне – їх закономірність. При цьому А.О.Смирнов виділив декілька ступенів розуміння: від початкового, коли предмет належить до загальної категорії, до найвищого: розуміння як осмислення загальних і специфічних особливостей даного предмета.

Розуміння тісно пов'язане з розвитком інтелектуальної сфери дитини. Інтелект як сукупність усіх психічних процесів від відчуттів, сприймань до мислення – одна система, що забезпечує і увагу, і розуміння нового матеріалу, і його запам'ятовування. Так, Л.Л.Гурова, розглядаючи розуміння як інтелектуальну здібність, вказує на залежність розуміння від інтелектуального розвитку і пояснює механізм розуміння через осмислення: щоб смисл інформації міг бути зрозумілий дитиною, необхідна наявність у неї певного рівня розвитку інтелекту [5].

Значне місце аналіз процесів розуміння в інтелектуальному розвитку дітей займає в працях П.П.Блонського. Ним були виявлені можливі рівні розуміння в залежності від розумового розвитку дитини. Перша стадія – стадія впізнавання, найменування, віднесення до родового поняття, тобто генералізація, узагальнення; друга – специфікація понять, з'ясування смислу того, що відбувається; третя – пояснення через «приведення до відомого» і четверта – пояснення на основі «генезису», пошуку причин того, що відбувається.

П.П. Блонським з'ясовано, що дитині зрозумілі тільки такі пояснення, які відповідають рівню його власних, його досвіду. Мислення дошкільника пов'язує окремі сприймання, переведені в поняття, в єдине судження, однак сприйняте є не тільки змістом мислення, але й вихідною точкою мислення, що вже відходить від сприйнятого [1].

На думку вчених (П.П.Блонського, Л.С.Виготського, Р.Г.Натадзе), розуміння є не тільки результатом розвитку понять, але й умовою, стимулом розвитку мислення в поняттях [1, 3]. Розуміння, як вид мислення, проходить складний шлях розвитку від окремого сприймання розрізнених явищ до більш-менш

узагальненого абстрактного пояснення й розкриття прихованих смислів. На основі елементарних сенсорних процесів згодом виникають складні просторові уявлення, розуміння причинної залежності, абстрактні поняття. У процесі розуміння суб'єкт здійснює складну аналітико-синтетичну діяльність, під час якої користується такими розумовими операціями, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Ж. Піаже, вивчаючи розвиток мислення на різних вікових етапах, аналізує інтелект як сукупність операцій, що складаються, формуються поступово в ході розвитку дитини. Самі операції – це інтеріоризовані дії, скорочені, скоординовані у цілісній системі. На стадії репрезентативного інтелекту і конкретних операцій в інтелектуальному розвитку дитини залежність від дії змінюється використанням розумових репрезентацій цих дій. Здібність до репрезентацій дозволяє дитині оперувати уявленнями, поняттями, символами об'єктів, що сприяє розвитку мислення, процесу розуміння [11].

Близько до вказаного розвивалась також система дослідження мислення як становлення і формування розумових дій та операцій, що забезпечують можливості розв'язання мисленнєвих задач «в умі» (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна), де розвиток розумових дій чітко представлено на основі психологічних закономірностей («механізмів») інтеріоризації [4]. На думку Л.С.Виготського, розвиток внутрішнього плану дій сприяє виникненню інтелектуальних дій, розмірковування, узагальнення, що сприяє розвитку функції розуміння. За допомогою експериментально-генетичного методу дослідження він довів роль інтеріоризації як механізму становлення вищих психічних функцій [3].

Я.О.Пономарьов у своїх дослідженнях теж пов'язує особливості інтелектуального розвитку дитини з рівнем розвитку її внутрішнього плану дій. Але, щоб діяти «в умі», перетворювати образи предметів та явищ, дитина спочатку має зрозуміти, осмислити загальну схему дії, її окремі елементи. Тобто внутрішня дія як результат інтеріоризації лежить в основі розуміння зовнішньої дії як цілісного осмисленого утворення [13].

На думку Л.А.Венгера, О.В.Запорожця, А.П.Усової, М.М.Подьякова, важливою умовою розвитку мислення дитини, її процесу розуміння є оволодіння нею діями заміщення і наочного моделювання. У дитини, що засвоїла зовнішні форми заміщення і наочного моделювання (використання умовних позначень, схематичних малюнків тощо), з'являється можливість застосовувати замітники і наочні моделі в умі, уявляти собі за їх

допомогою те, про що розповідають дорослі, бачити наперед можливі результати власних дій. Механізм розвитку здібності до наочних форм опосередкування, на думку науковців (В.В.Брофман, Л.А.Венгера та інших), влаштований так, що дозволяє використовувати для розв'язання пізнавальних задач готові, вже наявні засоби й конструювати на стадії створення творчого задуму нові моделі [6].

Варто відмітити, що процес розуміння завжди включає асоціації та спирається на них. Асоційовані між собою образи, поняття – це та конкретна форма, в якій вони зберігаються в пам'яті. За Л.С.Виготським, перехід до вищого типу мислення полягає в тому, що замість “незв'язної зв'язності”, що лежить в основі синкретичного образу, діти починають об'єднувати однорідні предмети в загальну групу, комплектувати їх за законами об'єктивних зв'язків, які відкриваються їм у предметах, явищах. В основі асоціативного комплексу лежить будь-який асоціативний зв'язок з будь-якою з ознак, що були помічені дитиною в предметі, який є ядром, навколо якого дитина може в майбутньому побудувати цілий комплекс, включаючи до нього різні предмети: одні на підставі того, що вони мають тотожний з даним предметом колір, другі – форму, треті – розмір, четверті – ще якусь ознаку, що впадає в око дитині [3].

Фізіологічною основою асоціативних зв'язків, як це довів І.П.Павлов, досліджуючи умовні рефлекси, є тимчасові нервові зв'язки, що утворюються в корі великих півкуль головного мозку. Утворення цих зв'язків та їх подальше використання є необхідною передумовою розуміння. Більш того, на перших етапах останнє має переважно асоціативний характер. Діти звертають увагу на відоме, знайоме, в процесах розуміння переважає впізнавання, як ведуча пізнавальна дія, яка базується на знаннях дитини. «Мислити для дитини – значить згадувати, тобто спиратися на свій попередній досвід, на його видозміни. Досвід дитини, задокументований в пам'яті, визначає всю структуру дитячого мислення» [3, с.392]. Впізнавання, на думку І.М.Сеченова, включає порівняння, умовисновки та інші елементи розсудковості. Вони набувають більшої розгорненості при ускладненні пізнавальних завдань, спрямованих на розкриття глибшої суті явищ, їх закономірних зв'язків [8, с.46].

С.Л.Рубінштейн також вважав, що у міркуваннях дітей значне місце займають судження “наявного буття”, посилення на приклад. Мисленнева операція порівняння, як обґрунтовано вказував С.Л.Рубінштейн, є видовою формою основної родової операції

мислення – “опосередкування”, тобто розкриття більш суттєвих об’єктивних зв’язків та відношень [14]. Переважаючим принципом порівняння для дошкільника, що пізнає оточуючий світ є відмінність і розмежування. Коли дитина вказує в предметах відмінні ознаки, починає, крім них, знаходити ознаки однакові, це свідчить про її розумовий розвиток. Пошуки схожого складають основу її мисленнєвої стратегічної тенденції (Л.Г. Вержиківська, О.В. Проскура, К.Д. Ушинський).

Дослідження форм дитячого мислення В.Штерна, зокрема трансдукції, тобто переходу від одного часткового випадку до іншого, також показали, що це „не що-інше, як згадка іншого аналогічного випадку” [3]. Мислення оперує відомостями, попередньо організованими й упорядкованими (частково ще в процесі сприймання). Характер асоціативних зв’язків обумовлює, обмежує і визначає хід мисленнєвого процесу, взаємодіючи із сприйняттям дійсності. “Світ думки дитини, – відмічає Селлі, – включає в себе так багато незв’язного, незакономірного, що було б не зрозуміло, як дитина може справитись із завданням мислення й осягнення.” “Дитя прагне все засвоїти, воно намагається в знайомій сфері діяльності знайти те, що підкаже шлях до пізнання нових й незрозумілих речей, і тому воно завжди і всюди шукає подібності” [15].

Порівняння допомагає дитині уявити і зрозуміти предмети та явища, що виходять за рамки її життєвого досвіду та недоступні для її уяви. Порівняння, на думку К.Д.Ушинського, є основою всякого розуміння та мислення. Щоб який-небудь предмет зовнішньої природи був зрозумілий ясно, то варто відрізнити його від найбільш схожих з ним предметів, знайти в ньому схожість з найвіддаленішими від нього предметами: тільки тоді можна з’ясувати всі істотні ознаки предмета, а це і значить зрозуміти предмет [8, с.21].

Згідно з результатами досліджень у дітей дошкільного віку в основному переважають спрощені варіації прояву аналогізування й комбінування як тенденції, які з часом можуть трансформуватися у більш чіткі стратегії та тактики мислення, творчого пошуку. Вивчаючи мислення, В.В.Зеньковський зауважував, що дитячі аналогії, звичайно, дуже часто виявляються поверхневими, деколи навіть беззмістовними, але це не повинно послабити в наших очах значення тієї великої роботи, яка здійснюється у мисленні за аналогією: дитина намагається знайти єдність у дійсності, встановити найважливіші подібності й відмінності. П.П.Блонський зазначав, що все мислення дитини пройняте судженнями за

аналогією й підкреслював, що аналогії ведуть до проблематичних суджень, які активно впливають на розвиток дитячого мислення [1]. Принцип аналогії визначає собою роботу фантазії у дітей; пізнавальне мислення, що виростає з емоційного мислення, йде тим шляхом, яким працює фантазія, приєднуючись до тієї форми, яку вона виробила.

Знаходження дитиною причинно-наслідкових зв'язків є складнішим і глибшим виявленням її розуміння. При цьому розуміння як мисленнєва діяльність проявляється в розкритті істотних властивостей, взаємозв'язків між предметами та явищами. Найкраще ж розуміння дітей характеризується відкритістю до нової інформації та пошуком смислових, а не зовнішніх, формальних зв'язків у матеріалі, фактах.

На думку М.М.Поддьякова, формування евристичної структури досвіду дошкільників є ключовим моментом розвитку їх творчого мислення. Дана структура виступає як продукт певним чином організованої пізнавальної діяльності дітей (особливу роль у цьому процесі відіграють різні форми пошукової діяльності), і одночасно вона виступає як основа вдосконалення та розвитку цієї діяльності. На певному етапі свого становлення евристична структура, що безперервно збагачується та розвивається, починає визначати не тільки особливості дитячої діяльності (її пошуковий, творчий характер), але й ставлення дошкільників до оточуючого їх світу, способи його розуміння та перетворення, а також особливості свідомості дітей, спрямованість їх особистості [12].

На думку А.А.Мелик-Пашаєва, щоб «зрозуміти не вербалізоване до кінця змістовне «ядро» твору, його ціннісне значення, недостатньо пізнавати твір зовні. Потрібно мати досвід «бування» (М.М.Бахтін) в позиції автора». Тільки маючи спільний досвід, знання можна зрозуміти автора. Думка може бути засвоєна або зрозуміла тільки тоді, коли вона входить ланкою у склад особистого досвіду, що формується на основі вибіркового ставлення дитини до світу. Цей досвід, упорядковану систему знань про оточуючі її предмети, про себе, інших людей О.М.Леонтьєв назвав «образом світу». Ця суб'єктивна картина світу включає знання, що складаються на протязі розвитку пізнавальної діяльності дитини. Чим багатший запас образів, тим повніший їх зміст, тим більше можливостей для їх видозміни, перетворення, тобто успішного оперування ними. Особливу роль образ світу як інтегральне утворення особистості відіграє в опосередкуванні діяльності в об'єктивно реальному світі, її прогнозуванні тощо [9].

Нові знання усвідомлено чи не усвідомлено включаються в усі

наявні знання, поступово переусвідомлюючись, узагальнюються, збагачуються і розвиваються. В процесі переосмислення знання можна виділити перехідний період, коли воно вже втрачає першочерговий смисл, а новий смисл тільки формується. В цей період знання втрачають свою чіткість, ясність, щоб потім набути ці якості на новому, більш високому рівні. Таким чином, розвиток знань йде від стійкості до нестійкості, від неї знову до стійкості і так багаторазово, що в результаті призводить до суттєвої якісної перебудови знання і до більш глибокого його розуміння. Способи співвіднесення нового зі старим бувають різними залежно не тільки від об'єму знань суб'єкта, а й від характеру задачі, в розв'язання якої включається розуміння. Співвіднесення нового з старим може здійснюватись мимовільно й довільно, може набувати різного ступеня розгорнутості. Інколи переосмислення знань в неочікуваному аспекті розгортається як лавиноподібний процес, в ході якого у відносно короткий термін відбуваються суттєві зміни і перебудова загальної структури всіх масивів знань. При цьому, на думку Г.С.Костюка, однією з найважливіших умов правильного і глибокого розуміння пізнаваних об'єктів є систематичність у навчанні [8, с.33].

Л.С. Виготський зробив глибокий аналіз проблеми співвідношення навчання і психічного розвитку дитини, продемонстрував обумовленість розвитку дитини навчанням. Згідно з положенням Л.С. Виготського про “зону найближчого розвитку”, важливо здійснювати навчання у межах інтелектуальних можливостей дитини, на доступному для неї рівні [3].

Процеси розуміння, формування смислів опосередковують зв'язок пізнання та діяльності, надають знанням особистісний смисл, цільову орієнтацію (Л.Л.Гурова, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв). Особистісний аспект, що включений у структуру всього творчого мислення, на думку І.М.Семенова, задає цілісність мисленнєвому процесу (через його осмислення та усвідомлення) і виводиться з тих позицій власного «Я», котрі займає суб'єкт по відношенню до розумового змісту та пошукового руху. Він проявляється здебільшого у запитаннях, коментарях, що нерідко відображають не тільки суб'єктивність думки дитини, а й правильність розуміння, прагнення до більшої ясності, чіткості знання. Ставлячи запитання, діти аналізують матеріал, виділяють головне, шукають нові зв'язки, знаходять у себе слабкі місця, намагаючись їх заповнити.

Характерною рисою розуміння в дитячому віці є опора на зовнішні яскраві ознаки предметів, явищ. Враховуючи образність і

конкретність мислення дошкільників, для оптимізації процесів розуміння необхідно супроводжувати нову інформацію наочностю, яка в залежності від змісту самої інформації може виконувати роль об'єкта розуміння, може допомагати усвідомити запитання дорослого, може бути опорою “внутрішніх” дій у процесі розуміння, підтримувати абстрагування суттєвих якостей об'єктів від несуттєвих. Показ, на думку К.Д.Ушинського, слід супроводжувати поясненнями, які допоможуть дитині краще зрозуміти те, що демонструють, полегшать виконання завдання [8].

За відсутності необхідного досвіду, наочності, ефективним засобом подолання невизначеності нової інформації у дітей може бути її широке доповнення своїми фактами, уява та фантазування. Уява є фундаментальним психологічним новоутворенням (Давидов В.В., Кудрявцев В.Т.), що компенсує, долає недосконалість мислення та обмеженість досвіду дитини. Витворами її уяви є образи не тільки буденних розумінь, подій, предметів, а й фантастичні, казкові образи.

У мотивації розуміння істотну роль відіграє усвідомлення дітьми суперечності між думками, висновками, що склалися у них, і новими фактами або іншими відомими їм положеннями. Усвідомлення цієї суперечності, почуття сумніву спонукає дітей не заспокоюватись на досягнутому, а думати далі, з'ясовувати неясне, дошукуватися істини [8].

Зауважимо, що на якість розуміння, крім мотиваційних чинників, впливав і ряд індивідуальних рис особистості, зокрема її розумові, емоційно-вольові якості, а саме: її самостійність, критичність, гострота, швидкість мислення, її наполегливість, сміливість, віра в свої сили, працьовитість тощо. На думку С.Д.Максименка, індивідуальні відмінності у розумінні задач тісно пов'язані з співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів мисленнєвого розвитку, а також рівнем їх розвитку.

Індивідуалізовані форми розуміння однієї й тієї ж ситуації пояснюються й тим, що перевод умов на предметний (суб'єктивний) код, що відбувається зразу після вербалізації забезпечує можливість трансформації, доповнення і перетворення інформації, що поступає у вигляді задачі у відповідності з індивідуальним об'ємом інформації, яка зберігається в пам'яті. Тому керуючи розумінням у навчальній роботі, важливо зважати на ці індивідуальні особливості, поповнювати об'єм знань дітей, виховувати якості, необхідні для успішного перебігу розуміння [8].

Варто враховувати й те, що у дошкільників переважає суб'єктивне розуміння, що виявляється у неповноті, неточності,

неадекватності чи неправильності. Взагалі, на думку Н.А.Ваганової, розуміння у дітей може бути примітивним (спрощеним, зведеним до одного) або ускладненим; загальносмысловим (розуміння загального смислу) або детальним (аналітичним). У розумінні нових завдань дітьми старшого дошкільного віку, на її думку, варто розрізняти два основні типи: а) “умовно об’єктивний” тип: розуміння в цілому відтворює умову нового завдання, основні їх елементи, називання зображених предметів, їх форми, колір та т. ін.; б) “творчий” тип, коли розуміння-імпровізація з наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об’єктивного змісту завдання; наявністю асоціацій, які виникають у дітей, в більшій чи меншій мірі пов’язаних з характером та змістом нового завдання [2].

При цьому характерними рівнями розуміння дошкільників є:

1) розуміння-впізнавання; 2) розуміння смислу, логічних зв’язків між предметами; 3) розуміння-пояснення – від фрагментарного сприймання картини до розгорнутого пояснення-інтерпретації зображеного. Процес розуміння у дітей проходить складний шлях розвитку від сприймання-ознайомлення – впізнавання – до пояснення і розкриття причинності, смислу, підтексту повідомлюваної інформації. Кожен із рівнів розуміння характеризується такими показниками, як повнота, синтетичність, аналітичність, адекватність та ситуативна суб’єктивність [16, с.286].

Розуміння є опосередкованим процесом, який здійснюється за допомогою ряду розумових дій, операцій, що мають різний ступінь розгорнутості в залежності від змісту і складності завдання. Так, розгорнутий процес розуміння дітьми нових завдань в контексті мисленнєвої діяльності, як складна пізнавальна діяльність, включає декілька етапів: сприймання – ознайомлення з новим об’єктом; спроба впізнавання загального сенсу чи окремих частин – первинний синтез або аналіз в залежності від стратегіальної тенденції суб’єкта; оцінювання в цілому або по частинах, інтерпретація, власне судження, пояснення; спеціальне ознайомлення, вивчення матеріалу під керівництвом дорослого; вторинний синтез або аналіз; прийняття рішення про розуміння, неповне розуміння або нерозуміння; перевірка правильності розуміння (розв’язання завдання, переказ своїми словами, здібність пояснити іншому, дати словесну конструкцію).

Більшою мірою процес розуміння залежить від об’єктивного змісту того, що потрібно зрозуміти, складності тих зв’язків, які треба при цьому усвідомити. Від того, яке саме питання перед ними постає, яка задача ними усвідомлюється, залежить напрям роботи їх

думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються. При цьому важливими є не тільки фактичні знання, а й якісні показники сформованості компонентів мисленнєвої діяльності: аналітико-синтетичних операцій, здібності висувати гіпотези, робити умовиводи тощо (С.Л.Рубінштейн). Тому важливо вчити дітей правильно розуміти нові завдання, аналізувати факти, виділяти в них головне та другорядне, порівнювати їх, узагальнювати, ставити аналітичні та роз'яснювальні питання, варіювати їх у задачах, робити самостійні висновки і використовувати їх на практиці. Враховуючи те, що розуміння потребує активізації наявних уявлень і понять, співвіднесення нового з попереднім досвідом варто постійно поповнювати знання дітей про навколишні об'єкти; конкретизувати інформацію, матеріал шляхом дії з предметами; застосовувати предметно-аналітичну ілюстрацію; вчити дітей використовувати замітники предметів; здійснювати «опредмечування» невизначених предметів; створювати різноманітні образи на основі словесного опису або неповного словесного зображення. Варто заохочувати розвиток у дітей і спеціальних мисленнєвих тенденцій, розумових дій, зокрема аналогізування комбінування та реконструювання.

Невід'ємним моментом у керівництві розвитком мисленнєвої діяльності дошкільників є перевірка їх розуміння, що стосується різних його етапів: усвідомлення задачі, вибору шляху її розв'язання, часткових результатів, що здобуваються на окремих етапах цього процесу, і кінцевого результату, його повноти, чіткості, обґрунтованості та глибини. Усвідомлення дитиною свого власного процесу мислення є однією з необхідних передумов вироблення у неї самоконтролю в процесі розуміння. Найпоширенішими показниками самоконтролю розуміння дошкільників, розвитку їх рефлексивних процесів є коментарі, відповіді на запитання, переказ, малюнки та різні дії. Оволодіння основами розумово-теоретичного мислення, усвідомлення власних розумових дій виникає не само собою, а породжується правильно побудованою пізнавальною діяльністю дитини, керованою педагогом.

Керівництво розвитком розуміння дітей варто здійснювати, починаючи з раннього віку. Адже, найперша здібність до розуміння проявляється у безпосередньому контакті дитини з світом, як предметним, так і зі світом взаємодії та спілкування з дорослим. І саме перші впливи на дитину наштовхуються на кращу чи гіршу здібність розуміння. Успіх подальшого навчання також залежить від того, якою мірою світ знань стає надбанням розуміння, інакше

він не може бути сприйнятий.

На думку А.А.Мелік-Пашаєва, позиція творця, що створює свої задуми та позиція суб'єкта, що розуміє творчу інформацію, у дитини формується одночасно. Важливо розвивати ці важливі процеси – творіння і розуміння, як дві сторони однієї медалі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз проблеми розуміння дошкільниками задач дозволив не тільки переконатися у важливості та необхідності формування такої розумової здібності як адекватне розуміння творчих задач, але й дозволив узагальнити та виділити характерні особливості її розвитку. Врахування педагогами, психологами усіх вищевказаних характеристик процесу розуміння дітей є запорукою його ефективного розвитку. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням передумов розуміння дошкільниками творчих завдань.

Список використаних джерел

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – М.: Просвещение, 1979. – Т.2. – с.5-117.
2. Вага нова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2006. – 201с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4: Детская психология. – 432 с.
4. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. – М., 1959. – Т.1. – С.441-469.
5. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психологии. – 1986. – №2. – С.126 -137.
6. Диагностика умственного развития дошкольников. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
7. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
8. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДІ психології УРСР. – Т.П. – К., 1950. – С.7-57.
9. Леонтьев А.Н. Избранные психол. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2 (Т.1).
10. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – Рад. школа, 1983. – 94 с.

11. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психол. труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
12. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
13. Пономарёв Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
15. Сели Ждемс. Очерки по психологии детства. Пер. с англ. – М., 1999. – 456 с.
16. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко / За загальною ред. В.О.Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.

The problem of understanding of creative tasks under-fives, features of process of understanding, levels, criteria and terms of his development, is examined.

Keywords: process of understanding, cogitative activity, preschool child.

Отримано 16.03.2009

УДК 159.9.07- 053.6

А.М. Гельбак

РЕЗУЛЬТАТИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ПО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ НЕДИРЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ (ЕКОФАСИЛІТАЦІЇ)

У статті викладаються результати розвивального експериментального втручання вчителя-фасилітатора у процес розвитку комунікативних навичок (їх складових), що активно формуються у підлітковому віці.

Ключові слова: екологічна фасилітація, принцип екологічності, ситуація невизначеності, недирективне навчання, учитель-фасилітатор, комунікативні навички підлітків.