

# ПСИХОЛОГІЯ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

УДК 159.922.7  
ББК 88.845 Б61

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України від 31 жовтня 2014 року, протокол № 9*

## Рецензенти:

*В. О. Моляко*, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

*Г. В. Бельська*, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

*В. М. Чернобровкін*, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка.

**Біла І. М.**

Б61 **Психологія дитячої творчості.** – К. : Фенікс, 2014. – с. – ISBN 978-966-01-0550-8

В книзі міститься загальний аналіз сучасного психологічного вивчення проблеми дитячої творчості, розглядаються питання закономірностей творчої діяльності дітей, її ознак, передумов виникнення та розвитку. На основі спеціальних досліджень представлено практичні рекомендації щодо оптимізації умов розвитку дитячої творчості, активізації творчих процесів у різних видах діяльності дітей.

Для психологів, педагогів, студентів, а також усіх, хто цікавиться проблемами творчості та розумового розвитку дітей.

УДК 159.922.7  
ББК 88.845

ISBN 978-966-01-0550-8  
© Біла І. М., 2014

## ЗМІСТ

Вступ.....	
<b>РОЗДІЛ 1. Основи дитячої творчості.....</b>	
1.1. Психологічна характеристика творчої діяльності.....	
1.2. Творчість, її ознаки та закономірності у дитячому віці.....	
1.3. Творчий потенціал як внутрішня передумова творчої діяльності.....	
1.4. Здібності: дефініції та характеристики.....	
<b>РОЗДІЛ 2. Передумови виникнення та розвитку творчої діяльності на етапі дитинства.....</b>	
2.1. Формування сенсорної бази творчості.....	
2.2. Пізнавальна активність як вектор творчості.....	
2.3. Становлення творчої особистості дитини.....	
2.4. Види дитячої творчості.....	
2.4.1. Ознайомлення дітей з мистецтвом.....	
2.4.2. Специфіка становлення творчого конструювання в дитинстві.....	
<b>РОЗДІЛ 3. Супровід та підтримка дитячої творчості.....</b>	
3.1 Психолого-педагогічні умови життєтворчості дитини.....	
3.2. Професіоналізм педагога як провідник творчості.....	
3.3. Засоби активізації дитячої творчості.....	
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	
<b>СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	
<b>ДОДАТКИ.....</b>	
Д.1. Методики вивчення дитячої творчості.....	
Д.2. Організація розвивального середовища.....	
Д.3. Програма творчого тренінгу ДеТКа.....	

## ВСТУП

*Будь-яка дитина певною мірою є генієм, як і будь-який геній певною мірою є дитиною.*  
*А. Шопенгауер*

Творчість супроводжує нас усе життя: спрямовує та підносить, надихає та окрилює. Стимулювання становлення творчих процесів нині стало не тільки пріоритетною напрямленістю саморозвитку кожного, але й істинним напрямком прогресу суспільства загалом.

Формування власної творчості, творчого потенціалу починається з раннього дитинства. Поінформованість у проблемах творчого розвитку дозволяє пришвидшити успіх зростання, формування творчої особистості.

Головною тезою системи освіти сьогодні є положення, за яким педагогічний процес ґрунтується на психології розвитку дитини, а точкою відліку в оновленні змісту, форм і методів навчання та виховання є ідея цінності її як творця. Вирішального значення набуває проблема виявлення та забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення, творчої самореалізації дитини, формування у неї активно-пізнавального, творчого ставлення до реального світу, уміння успішно орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів та явищ, озброєння способами діяльності, стратегіями мислення.

На практиці, на жаль, освіта залишається ареною змагання двох протилежних моделей: особистісно-орієнтованої та навчально-дисциплінарної. Остання є зручнішою для організації та контролю за педагогічним процесом, його результатом. При цьому існуючі форми організації творчої діяльності (за зразком, за умовами) не сприяють формуванню творчих можливостей дитини, пригнічують творче начало дитини, нівелюють бажання дитини творити.

Важливо повернутися обличчям до природної здібності дитини творити, підтримати її творчі починання, її самобутність, реалізацію нею своєї творчої ініціативи, стимулювати прагнення робити по-своєму, виявляти своє «Я», заохочувати її саморозвиток як творчої особистості. Тобто, виховуючи сучасну дитину, в наш час масового винахідництва надзвичайно важливо активно формувати її творчий потенціал, розвивати здібність до творчої діяльності.

Для розв'язання проблеми на рівні практики, потрібний детальний розгляд ряду окремих проблем: по-перше – що таке творчість, зокрема, дитяча творчість; по-друге – які основні характеристики критеріїв її розвитку; по-третє – як проявляються та формуються творчі дії на етапі дитинства. При цьому необхідно з'ясувати методи виявлення дитячої творчості, а також ефективні засоби стимулювання творчих проявів у дітей.

У відповідності з цим і вибудований зміст твору. Перший розділ присвячений розгляду психологічної характеристики творчої діяльності, зокрема в дитячому віці, творчого потенціалу та здібностей, що лежать в основі розвитку творчих тенденцій. Другий – тим передумовам, які запускають творчі процеси та стимулюють їх становлення. Описується специфіка розвитку різноманітних видів творчої діяльності. В третьому розглядаються загальні, психолого-педагогічні аспекти проблеми розвитку дитячої творчості та можливості активізації творчих дій дітей.

Наскрізною ідеєю праці є наголос на цінності творчих рис наставника, на ряду з наявністю у нього знань про сутність творчості, його причетність, залученість до цього процесу. Творчий педагог, дорослий, що супроводжує дитину, емоційно заряджає її творчим запалом, демонструє свій власний приклад творчого пошуку, творчого мислення.

Ці та інші питання визначають актуальність дослідження проблеми дитячої творчості, інтерес до якої повсякчас привертає увагу як науковців, так і практиків.

Представлені нами теоретичні викладки стануть предметом обговорення науковців та основою планування навчально-виховного процесу на практиці. Діагностичні, розвивальні матеріали допоможуть дорослим спрямувати пізнавальну ініціативу дітей у творче русло, творити національний потенціал.

Я щиро дякую В. О. Моляко, який став для мене ідейним натхненником, вчителем та

провідником у світ психології творчості. Заразливість прикладу його творчого пошуку, пізнавальної активності, творчого сприймання надихнули мене на дослідження, які стали сенсом мого життя та вилились у написання праці, присвяченої дитячій творчості.

Причетними до цього є також мої рідні, близькі та знайомі, які всіляко підтримують та оберігають мої творчі задуми. Дякую усім, хто повсякчас надихає і заохочує мене у творчому пошуку.

## Розділ 1. ОСНОВИ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

### 1.1. Психологічна характеристика творчості діяльності в сучасних умовах

Творчість – найдавніша категорія діяльнісного способу існування людини. У філософському контексті творчість є продовженням творчості природи, її складовою частиною. Суспільство та кожен її член при цьому є суб'єктом творчої діяльності. Наслідком продуктивної праці та творчої думки людини є формування середовища, перебудова природи, розвиток цивілізації. Тобто творчість – це складне, суспільно організоване явище, від якого залежить життя людства.

Незважаючи на те, що творчість це вищий прояв феномену людини, вона, на наш погляд, вивчена найменшою мірою. Проблема творчості, здібностей, обдарованості у психології завжди була гостро дискусійною, багатовимірною, вона по-різному відображалась видатними вченими та мислителями.

Роз'яснення цього поняття знаходимо ще у давньогрецького філософа Платона (5–6 ст. до н. е.). Він зазначав, що творче мистецтво є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід із небуття у буття, і є творчість. На його думку, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх «створювачів» – їх «творцями».

У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, або як створення нової реальності, яка задовольняє різні суспільні та особисті потреби. Творчість являє собою багаторівневий процес, її перший, високий, рівень полягає у здійсненні революції у тій чи іншій області, в докорінній зміні розуміння системи знань та їх застосування. Другий, більш низький, рівень виявляється в подальшому розвитку відомого, розширенні сфери його використання.

Як складне та багатогранне явище, творчість неможливо охарактеризувати однозначно, саме тому й існує ряд підходів та визначень, що є результатом різних методологічних установок, різних точок зору і, як наслідок, різного розуміння, а інколи навіть і протилежних уявлень. Проблема у визначенні поняття «творчість» пов'язана, в першу чергу, з відсутністю його безпосереднього операційного, психологічного наповнення; цим можна пояснити використання до цього часу визначення творчості тільки за її продуктом – створенням нового.

Слід зауважити, що творчу діяльність не можна розглядати як дещо відокремлене, підпорядковане властивим тільки їй законам. Вона є закономірним етапом людської діяльності взагалі, підсумком попереднього розвитку форм цієї діяльності, новою, якісною сходинкою формування особистості. Творча діяльність викликається не стільки здібністю до творчості, яка, як і будь-яка інша здібність, розвивається в самій діяльності, але спочатку тими об'єктивними можливостями, які відкриваються людині як результат її попередньої діяльності. В якості нового етапу діяльності творчість є і новим етапом у розвитку особистості [22; 94; 110; 125; 134; 174; 191; 212].

Творча діяльність – одне з найцікавіших, найбільш складних і найменше вивчених психічних явищ. Актуальними проблемами дослідження творчості є вивчення способів творчої діяльності, стадіальності творчого процесу, а також його динаміки та психологічних особливостей розвитку. Важливим є також аналіз творчого результату на різних стадіях творчого процесу та його завершенні, що допомагає зрозуміти психологічний механізм і проаналізувати продуктивність творчості.

Дослідження психології творчості з'явилися у кінці XIX – на початку XX століття на основі теорії творчості. Започаткували дослідження проблем творчості Т. Рібо та П. К. Енгельмейер. Пізніше С. О. Грузенберг зробив одну з перших спроб дійти певного синтезу різних напрямків у дослідженні творчості.

В цілому ж на початковому етапі розвитку психології творчості переважали теоретичні дослідження художньої та науково-філософської творчості. Остання розглядалась як яскраво виражений прояв свободи людського духу, який дуже важко або взагалі неможливо науково вивчати, на який не здатна впливати свідомо діяльність людини.

Наукове вивчення творчості актуалізував стрімкий розвиток виробництва на початку ХХ ст. З'явилися дослідження наукової творчості як однієї з центральних проблем наукознавства, що мали практичні завдання нарощування творчого потенціалу, зокрема комплексні розробки потебністів, відомих ще як «харківська школа» (О. М. Веселовський, Д. Н. Овсяннико-Куликовський, О. О. Потебня та ін.). У центрі досліджень творчості цього періоду – природа творчості, механізми творчого процесу, методи його дослідження. Головна роль у творчому процесі відводилась інтуїції як кульмінаційному моменту творчого процесу, що прихований у підсвідомості.

У 20-ті роки ХХ століття до проблеми природи творчості звертається В. М. Бехтерев і розглядає цю проблему з позиції рефлексології. Творчий процес, опосередкований певним подразником, який В. М. Бехтерев характеризує як творчу проблему, творчу ситуацію, є реакцією на цей подразник.

Новий етап – 30-ті роки – знаменується запереченням фактів інтуїції та ролі підсвідомого. Роботи С. Л. Рубінштейна сприяли формуванню уявлень про творчий процес як результат свідомої діяльності суб'єкта. На відміну від попередників, С. Л. Рубінштейн показав, що свідомість не повторює структуру діяльності, а включається в неї, вона відкрита для нових впливів соціального – через діяльність індивіда [192].

У 60-ті роки ХХ століття з'являються перші праці вчених Я. О. Пономарьова, А. В. Брушлинського, О. К. Тихомирова, М. Г. Ярошевського, Б. М. Кедрова, О. М. Матюшкіна, у яких всебічно на науково-експериментальній основі досліджуються творчі процеси. Особливу лепту в розвиток феноменології творчості вносить Я. О. Пономарьов. Беручи за основу у трактуванні психологічного механізму творчості системно-структурний принцип, вчений інтегрує в ньому два методологічні регулятиви наукового пізнання: системність і принцип розвитку [192].

Останні десятиліття ХХ століття були найбільш плідними для розвитку психології творчості. Потреба управління наукою і творчістю в інтересах виробництва сприяла виникненню певною мірою автономного напрямку в сфері психології творчості, який був пов'язаний з дослідженням технічної творчості. Це були роботи американського психолога Д. Росмана та радянського дослідника П. М. Якобсона, присвячені аналізу винахідницької діяльності [230]. Пізніше технічну творчість досліджували Г. С. Альтшуллер, С. М. Василейський, Т. В. Кудрявцев, Є. О. Мілерян та ін. Варто зазначити, що серед усіх видів творчості (наукова, літературна, технічна, музична, образотворча, ігрова, побутова, комунікативна та ін.) питання наукової, технічної та літературно-художньої творчості висвітлені у психології найкраще.

У дослідженнях загальнопсихологічного і концептуального спрямування (С. Л. Рубінштейн, К. Дункер, Д. Б. Богоявленська, Я. О. Пономарьов, О. К. Тихомиров та ін.) вивчаються методологічні засади психології творчості, закономірності та механізми творчої діяльності. Експериментально-емпіричні дослідження творчості диференціально-психологічного типу орієнтовані на виявлення та опис особистісних характеристик і здібностей до творчої діяльності. Мають місце дослідження на предмет організації, управління колективною творчістю (М. Г. Ярошевський), психологічних особливостей творчості в навчанні і вихованні (В. В. Давидов, О. М. Матюшкін, Я. О. Пономарьов) тощо.

У працях В. А. Роменця висвітлюється вчення про природу й механізми творчості людини, що охоплює три складові: загальну, генетичну, прикладну психологію творчості. Дослідник вирішує питання про психологічний механізм творчості, яким вважає трансдукцію – перехід із суб'єктивно-психічної системи (від задуму) до матеріально-

речової (втілення у певному предметі задуму). У генетичній психології творчості В. А. Роменець розробляє модель розгортання творчих можливостей людини від раннього дитинства до переходу у стан зрілої особистості. Прикладна психологія творчості, на його думку, покликана вирішувати проблеми конкретної людини, надавати допомогу щодо того, як слід діяти, щоб виявити свій творчий потенціал найповніше, як розвинути свої творчі здібності [191].

Теорія творчості В. В. Клименка розкриває механізм творчості в єдності основних функцій психіки: відображувальної, проектувальної та матеріалізуючої (опредметнюючої). Виступаючи в єдності, вони зумовлюють появу відкриттів, винаходів, художніх образів. Слід відмітити, що В. В. Клименко також була досконало досліджена структура механізму творчості та її онтогенетичний розвиток [85].

Проте до теперішнього часу не визначено єдиного психологічного критерію творчої діяльності. Один із найбільш поширених критеріїв пов'язує творчу діяльність з появою психічних новоутворень: тим загальним, що властиво всім продуктивним процесам (перцептивних образів – за В. П. Зінченко, знань – за В. В. Давидовим, цілей і мотивів – за О. М. Леонтьєвим і О. К. Тихомировим, способів дій – за Я. О. Пономарьовим, пізнавальної мотивації – за О. М. Матюшкіним). Інші дослідники розглядають творчість як особистісний інтегративний показник, виділяючи при цьому різні підстави: емоції у якості основи для породження нових ідей (В. Д. Шадріков); інтелектуальну активність, пов'язану з виходом за межі заданого (Д. Б. Богоявленська); естетичне ставлення до світу (О. О. Мелік-Пашаєв) та ін. [21; 127; 224].

Та все ж значимим є те, що психологічна наука показала фундаментальне значення діяльнісного підходу до формування творчості (Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, М. М. Поддяков, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Розробляючи проблематику творчості в рамках діяльнісного підходу, О. М. Леонтьєв вважав власне творчістю знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання [110]. Згідно положення Т. В. Кудрявцева творчість є взаємодією суб'єкта з об'єктом, яка виступає у вигляді суперечності.

О. К. Тихомиров, досліджуючи творчість з позицій психологічної теорії неалгоритмічних процесів, стверджує, що творчість лише частково піддається формалізації й вирізняється рядом ознак: вона включає не тільки правила та операції її реалізації, а й своєрідні структурні одиниці (потреби, мотиви, установки, цілі та ін.); нові структурні утворення з'являються у процесі вирішення проблеми; між ними формуються нові зв'язки.

Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього природного та соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина (форми і способи її мислення, особистісні якості): вона стає творчою особистістю.

З іншого боку, І. П. Калошина характеризує творчість, як діяльність, що спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у предметній області або тільки у суб'єкта не тільки способу розв'язання, але, головне, предметно-специфічних знань, необхідних для його розробки – постулатів, аксіом, теорем, законів і т. ін. Дослідниця виокремлює такі ознаки творчої діяльності: творча діяльність спрямована на розв'язування задач, для яких характерна відсутність у предметній галузі (або тільки у суб'єкта) необхідних для її розробки постулатів, теорем, законів та інших положень; творча діяльність пов'язана зі створенням суб'єктом на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях нових для нього знань як орієнтовної основи для наступної розробки способу розв'язування задачі; творча діяльність характеризується для суб'єкта можливістю розробки нових знань і на їх основі способу розв'язування задачі.

У цілому ж творча діяльність особистості розгортається упродовж тривалого часу й може бути охарактеризована як з точки зору її об'єктивних результатів, так і з точки зору тих змін в особистості, які відбулися у зв'язку й під впливом цієї діяльності.

Аналізуючи творчу діяльність як систему, у її загальній структурі виділяють декілька підсистем, зокрема: процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особистість творця, середовище та умови, в яких протікає творчість. У свою чергу в кожній із названих підсистем можна виділити основні її складові. Так, наприклад, процес діяльності може мати такі складові, як постановка задачі, формування задуму, реалізація задуму; особистість творця характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером тощо; середовище і умови являють собою фізичне оточення, колектив, стимули та бар'єри в творчій діяльності тощо [105, с. 102].

Існування великої кількості концепцій творчості підтверджує складність механізму, структури творчості. Так, лейтмотивом досліджень проблем творчості, творчого мислення у вітчизняній психології стала думка С. Л. Рубінштейна про те, що мислення починається в проблемній ситуації. Ознакою появи проблемної ситуації є виникнення труднощів у досягненні мети. Проблема ситуація – це особливого роду відношення між особистістю й об'єктивною реальністю, стан нерівноваженості, обурення функціонуючої системи «суб'єкт – об'єкт». Вирішення цього протиріччя вимагає створення або нових речей, або якісно нових способів дії. Але створення нового і є творчість [192, с. 317].

В основі творчості завжди лежить непристосованість, що спричиняє потреби, прагнення або бажання. Кожна потреба, на думку Т. Рібо, прагнення або бажання окремо чи разом із декількома іншими можуть служити імпульсом до творчості.

На ту обставину, що творчість потрібна людині не лише для написання романів та картин, побудови наукових гіпотез, але й для того, щоб виживати, звернув увагу Б. Ф. Ломов.

А. Ф. Лазурський, що виділяв рівні пристосування особистості до середовища, ознакою творчості, таланту називав уміння продукувати нові ідеї. Творча людина, у його розумінні, найкраще адаптується й прагне переробити зовнішнє середовище відповідно до своїх потреб та інтересів.

Варті уваги й дослідження проблеми творчості, творчого мислення зарубіжних психологів (К. Дункер, М. Вейтгеймер, Дж. Гілфорд, В. Келлер, К. Коффка, А. Маслоу та ін.). Так, А. Маслоу першим наголосив, що творчість є найбільш універсальною функцією людини, яка призводить до всіх форм самовираження та є важливою складовою процесу самоактуалізації. З точки зору гуманістичної психології, сама сутність людини постійно рухає її у напрямку особистісного росту, творчості та самодостатності.

Дж. П. Гілфорд розробив свою концепцію творчого мислення, основою якої є модель структури інтелекту: матеріал – операції – результати. Дж. Гілфорд вказав на принципову різницю між двома типами мисленнєвих операцій: конвергенцією та дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується в тому випадку, коли людині, яка розв'язує задачу, потрібно на основі ряду умов знайти єдиний правильний розв'язок. Таким чином, Дж. Гілфорд ототожнював здатність до конвергентного мислення з тестовим інтелектом. Дивергентне мислення визначав він як «тип мислення, що йде у різних напрямках». Такий тип мислення допускає зміну шляхів вирішення проблеми, призводить до неочікуваних висновків і результатів.

Операцію дивергенції разом із операціями перетворення та імплікації Дж. Гілфорд вважав основою креативності, як загальної творчої здібності, а оригінальність (адаптивну гнучкість – нетривіальність, незвичність підходу), аудіовізуальну гнучкість (здібність надавати вербальній чи візуальній формі задумані обриси), семантичну спонтанну гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації), легкість аналогій та протиставлень, експресивну продуктивність визнавав за основні параметри творчості [58, с. 183].



Подібний підхід до розуміння творчості бачимо й у Дж. Рензулі. Творчість вчений трактував як особливість поведінки особистості, що виражається в оригінальних способах отримання продукту, досягненні розв'язання проблеми, у нових підходах до проблеми з різних точок зору [240].

Е. П. Торренс також визначав творчість через характеристики процесу, в ході якого проявляється чутливість до проблем, дефіциту чи прогалин у знаннях, до змішування різнопланової інформації, до дисгармонії елементів навколишнього середовища. Людина виявляє ці проблеми, шукає їх розв'язок, висуває припущення та гіпотези про можливі рішення, перевіряє ці гіпотези, модифікує їх, знову перевіряє і остаточно обґрунтовує результати. Коли помічається відсутність інформації чи дисгармонія її елементів, у людини росте почуття напруженості, яке примушує шукати шляхи його послаблення. Творчий шлях вирішення проблеми полягає в тому, що людина намагається уникнути загальноприйнятих і очевидних розв'язків, досліджує проблему, висуваючи безліч гіпотез, перевіряючи свої здогадки, поки не знайде рішення [58, с. 184].

Варто відмітити, що Е. П. Торренс та Дж. П. Гілфорд запропонували стандартизовані інструменти, які вимірюють творчі здібності, ставши головними ідеологами «психометричного» підходу у вивченні психології творчості [247].

В особистісному аспекті творчої діяльності певні якості займають важливе місце. Так, О. М. Лук визначає творчу особистість через такі її характерні риси: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальна скрупульозність, несприймання на віру, критичний погляд на ті речі, які вважають «священними», сміливість уявлення та мислення [115; 116].

Я. О. Пономарьовим було запропоновано об'єднати ознаки творчих особистостей у групи (перцепції, інтелекту, характеру, мотивації діяльності). Самозізнання видатних людей містить низку ознак геніальності, зокрема: перцептивні ознаки (напруга уваги, вразливість, сприйнятливність), інтелектуальні (інтуїція, уява, вигадка, дар передбачення, широта знань), характерологічні (відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, працездатність, наполегливість, захоплення власне творчим процесом, прагнення до творчої діяльності). З огляду на це, все виразніше звучить думка про те, що творча особистість виступає як цілісний регулятор процесу творчості індивіда, як важлива складова ланка суспільно організованого процесу творчого перетворення світу [174, с. 222].

Сучасний стан дослідження творчості можна розглядати як процес зближення двох підходів: особистісного – дослідження суб'єкта творчої діяльності, його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів та процесуального – дослідження фаз, станів, стадій та результатів перетворення предмета творчості (Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Матюшкін, В. С. Мерлін, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, М. О. Холодна, В. С. Юркевич та ін.).

Згідно процесуально-діяльнісної парадигми Д. Б. Богоявленської, творчість передбачає співпадання мотиву й цілі, тобто захопленість самим предметом, діяльністю. Діяльність не призупиняється навіть тоді, коли виконане вихідне завдання, реалізована першочергова ціль. «У цій здатності не гаснути в отриманій відповіді, – пише Д. Б. Богоявленська, – а загоратися в новому запитанні криється таємниця вищих форм творчості, здатність бачити в питанні дещо нове, таке, що не бачать інші» [22, с. 61]. У результаті новий продукт діяльності значно перевищує першочерговий задум. У цьому випадку можна говорити про те, що мав місце розвиток діяльності за ініціативою самої особистості (саморозвиток діяльності), що є ознакою творчості.

Той рівень активності, на якому можливий вихід за межі вимог заданої ситуації, є самостійною вищою формою активності особистості й характеризує особливий вид дій.

Рівень дій особистості, за Д. Б. Богоявленською, диференціюється на два види: рівень дії соціального індивіда та рівень творчої дії [22, с. 121].

Творчість починається там, де перестає бути тільки відповіддю, тільки розв'язком раніше поставленої задачі. При цьому вона залишається і розв'язком, і відповіддю, але разом з тим у ній є дещо «понад того», що й визначає її якісний статус.

Б. Д. Ельконін також зауважує, що діяльність, одного разу виникнувши, не зникає, а переходить у наступну, складнішу форму. Самоцінним є й сам процес діяльності; у цьому випадку він не обривається, а розвивається – феномен саморуху діяльності, який призводить до виходу за межі заданого, що дозволяє побачити «непередбачуване». Це відбувається в процесі діяльності, у ході якої формуються певні навички, знання, певні духовні особливості, прийоми мисленнєвої та іншої психічної діяльності. В подальшому всі вони в комплексі, на думку В. О. Моляко, складають передумови, основи творчості, «творчу передстратегію» [134; 136].

На думку І. Я. Лернера, процес творчої діяльності, який є найвищим виявом пізнавальної самостійності, можливий за умов взаємодії знань, умінь, певного досвіду творчої діяльності та позитивних мотивів пізнання. Прогресивна динаміка цієї взаємодії сприяє подальшому розвитку знань, умінь та навичок творчої діяльності. А. В. Брушлінський висував гіпотезу про те, що нова інформація має зворотний вплив на ті знання, які були накопичені раніше, – чим більший цей вплив, тим вищий рівень творчого процесу. Те нове, що відкриває дослідник, знаходиться у певній системі відносин, яка пов'язує його з уже відомим у цій проблемі.

Отже, творчість як процес суб'єктивного відкриття нового й формування психічних новоутворень здійснюється як семантичний процес становлення нових форм психічної саморегуляції дії, нових психічних образів, систем, зв'язків, властивостей, здібностей особистості, опосередкований новою метою й новими умовами дії.

Важливим моментом змісту творчої діяльності є розробка суб'єктом нових для себе знань і умінь як основи для подальшого пошуку способів розв'язування задачі. Даний критерій творчої діяльності вводиться на основі теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна [45].

Наразі змістом творчої діяльності, процесуальними рисами творчості, зі слів І. Я. Лернера, виступають:

- 1) самостійне здійснення ближнього і дальнього, внутрішньосистемного та міжсистемного переносу знань, умінь у нову ситуацію;
- 2) бачення нової проблеми в традиційній ситуації;
- 3) сприймання структури об'єкта;
- 4) бачення нової функції об'єкта, на відміну від традиційної;
- 5) врахування альтернатив при розв'язуванні проблеми;
- 6) комбінування та перетворення раніше відомих способів діяльності в розв'язуванні нової проблеми;
- 7) відкидання всього відомого та створення принципово нового підходу (способу, пояснення).

Процесуальні риси творчої діяльності проявляються не одночасно при розв'язуванні кожної проблеми, а в різних поєднаннях та з різною виразністю.

Особливість описаних процесуальних рис творчої діяльності полягає в тому, що неможливо створити визначені жорсткі схеми творчої діяльності. Відсутність чітких схем, еталонів поведінки, санкцій та їх порушення є умовою творчої, нерегламентованої поведінки.

Щодо продуктів творчої діяльності, то умовно всі види продуктів можна поділити, у відповідності з основною спрямованістю мисленнєвого творчого пошуку, на пізнання прихованих закономірностей, знаходження способів кращої адаптації до середовища, створення нових матеріальних і духовних об'єктів. Зокрема:

- відкриття на всіх рівнях, від всезагальних закономірностей існування матерії до відкриття прояву всезагального в конкретному;
- винаходи, спрямовані на вдосконалення способів адаптації до середовища як через знаряддя праці, так і шляхом знаходження оптимальних способів організації діяльності, взаємодії між людьми, впливу на них;
- створення нової форми матерії, починаючи з матеріалів і закінчуючи творами мистецтва [132].

Іншим важливим продуктом творчої діяльності є власне способи дій: організація навчальної та трудової діяльності, знаходження способів розв'язування проблемних задач тощо.

Оптимізації, розвитку творчої діяльності, сприяє комплексний аналіз психологічних компонентів структури творчої особистості, представленої В. О. Моляко, зокрема:

- 1) сфери реалізації творчої діяльності, її переважаючого типу (науково-логічний, техніко-конструктивний, вербально-поетичний, музично-руховий, практично-технологічний, ситуативний);
- 2) проявів творчості (реконструктивна, комбінаторна творчість, творчість з використанням аналогій);
- 3) проявів інтелекту, що фіксуються у розумінні та структуруванні інформації, постановці задачі, пошуку й конструюванні розв'язань, прогнозуванні розв'язань, гіпотез, задумів;
- 4) динаміки діяльності (повільна, швидка, надшвидка);
- 5) рівня досягнень, що визначається за тими завданнями, що їх ставить перед собою конкретний суб'єкт;
- 6) емоційної забарвленості, що вирізняється типом емоційних реагувань (натхненний, упевнений, сумнівний) [105].

Дана структура описує домінуючі характеристики творчої обдарованості, своєрідність поєднання найбільш важливих якостей. Вчений наголошує на важливості вивчення творчості «через» особистість та важливість постановки задачі для розгортання процесу творчості.

В. О. Моляко вважає, що складна взаємодія процесуального і особистісного у творчості базується на стратегіальній організації процесу творчої діяльності. Основою її виступає психічна система регулювання творчої поведінки та розумової діяльності, яка й породжує своєрідні особистісні новоутворення у вигляді програм діяльності, які містять логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви ситуативного передбачення тощо. Специфічний сенс цих утворень полягає у готовності людини до творчої діяльності, у наявності в суб'єкта комплексу вмінь, здібностей щодо здійснення творчої діяльності взагалі або певних її видів (наука, техніка, мистецтво, виробництво, політика і т. ін.) [136].

Окрім актуальності особистісних та процесуальних характеристик у творчості важливо враховувати сприятливі періоди її онтогенезу. Дослідження, проведені В. М. Дружиніним і Н. В. Хазратовою, показали, що розвиток творчості проходить щонайменше дві фази. Перша фаза – розвиток «первинної креативності» як загальної творчої здібності, не спеціалізованої щодо відповідної галузі людської життєдіяльності. Сенситивний період цього етапу настає у 3–5 років. У цей час наслідування дитини значущому дорослому, як креативному взірцю, є основним механізмом формування творчості. Можливо також, що на якийсь період креативність переходить у латентний стан (феномен «дитячої творчості»). Друга фаза – підлітковий і юнацький вік (від 13 до 20 років). У цей період на основі «первинної креативності» формується «спеціалізована креативність»: здібність до творчості, пов'язана з відповідною сферою людської діяльності, як її «зворотна сторона» – доповнення й альтернатива [58, с. 217].

Докладно розглянемо специфіку першої фази – феномен дитячої творчості.

## 1.2. Творчість, її ознаки та закономірності у дитячому віці

Ключовими концептуальними і ціннісними орієнтирами освіти є положення про творчу природу дитячого розвитку та саморозвиток (О. В. Запорожець), що відповідає духу Конвенції про права дитини (1989), стаття 31 (2), яка проголошує право дитини на участь у культурному й творчому житті та вказує на необхідність надання дітям відповідних, рівних можливостей культурної і творчої діяльності.

Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу знайшла відображення в нормативних актах нашої держави, зокрема у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про освіту», Законі «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти [2; 68].

Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку вже впродовж кількох десятиків років є предметом досліджень багатьох учених [31; 36; 42; 60; 65; 80; 93; 98; 103; 123; 128; 146; 158; 166; 204]. Нерідко джерело творчості розглядають як результат біологічних чинників, вроджених потенцій дитини. У цьому випадку становлення творчих здібностей зводиться до спонтанного процесу, що є некерованим. Найвиваженішою, на наш погляд, є точка зору на існування джерела дитячої творчості в самому житті й можливість активного впливу на її розвиток.

Відомі психологи та педагоги (Н. О. Ветлугіна, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, В. Т. Кудрявцев, О. І. Кульчицька, М. М. Поддяков, Є. В. Суботський та ін.) довели, що творчі здатності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності [42; 53; 98; 105; 204; 220]. Л. С. Виготський наголошував на розвиткові дитини в процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості [42]. Учений також глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям і більшою чи меншою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. Л. С. Виготський вважав, що «в повсякденному житті творчість – умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини. Якщо так розуміти творчість, – зазначав він, – то неважко помітити, що творчі процеси в усій своїй повноті проявляються вже в дуже ранньому дитинстві. Гра дитини – це не проста згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і розбудова з них нової дійсності, що відповідає запитам та бажанням самої дитини» [43, с. 7]. В. В. Давидов теж вказує на те, що творчість є постійним супутником дитячого розвитку [52].

Науково доведено: саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку творчості. Період від трьох до п'яти років сприятливий для формування творчості, бо дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мовлення), а з другого – ще не соціалізована. Для дитини весь світ ще загадковий та проблемний. За даними Д. Б. Ельконіна, у віці близько трьох років у малюка з'являється потреба діяти, як дорослий, «зрівнятися з дорослим» (Є. В. Суботський) [58, с. 211]. Творча діяльність дітей, спрямована на присвоєння людської культури, на думку В. Т. Кудрявцева, є неодмінною умовою розширеного відтворення творчих здібностей у сучасному суспільстві [98, с. 120].

За дослідженнями О. В. Запорожця, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва, дошкільне дитинство – період початкового фактичного утворення особистості, розвитку особистісних «механізмів» поведінки. «В дошкільні роки розвитку дитини зав'язуються перші вузлики, встановлюються перші зв'язки та відношення, які утворюють нову єдність діяльності й водночас нову вищу єдність суб'єкта – єдність особистості» [94, с. 355]. Від того, що буде закладено в дошкільному віці, великою мірою залежить, чи керуватиметься дитина, сприймаючи та оцінюючи події, явища зовнішнього світу раз і назавжди заданими

стереотипами й шаблонами, чи зможе виробляти власні засоби постановки і розв'язування проблем, що виникають.

Дитина – аж ніяк не пасивна істота, жодний вплив іншої людини вона не може сприйняти без власної реальної діяльності. Вона засвоює людські надбання, докладаючи власних зусиль, міркуючи, уявляючи. Елемент творчості присутній у всіх специфічно дитячих видах діяльності, він збагачує (ампліфікує) розвиток дитини. На думку відомого російського дослідника дитячої творчості О. І. Савенкова, творчість та дослідницька поведінка тісно пов'язані між собою і мають спільну природу [196].

Творчість – це одна із найзмістовніших форм психічної активності дитини. Її можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей. Будь-який творчий акт дошкільника – результат його активних пізнавальних, творчих дій. Засвоєння дитиною мови є творчим процесом (процес засвоєння норм словотворення), гра – це теж творчість, адже, створюючи нові ігрові ситуації, дитина вносить своє, суб'єктивне в ігрові дії, зображувальну діяльність, музику, конструювання тощо. Навіть наслідуючи дорослих, дитина творчо видозмінює своє сприймання відповідно до власних уявлень, а засвоюючи щось нове, пропускає його крізь особистий досвід, неповторний та унікальний. Нові знання творчо трансформуються кожною дитиною і набувають своїх особливостей. Ці процеси є основою тих неочікуваних актів творчості, які породжуються та реалізуються дитиною.

Вже в дошкільному віці творча спрямованість дитини проявляється як властивість власне людської психіки. Малюк робить справді творчі відкриття мало не на кожному кроці, оскільки вперше вивчає світ навколо себе, пізнає навколишні предмети, людей. А в деяких видах творчої діяльності дошкільнята можуть здійснювати не просто «мікровідкриття суб'єктивного масштабу» (В. О. Моляко), а сягати досить високого рівня, ледве не професійного, адже деякі дитячі вірші, малюнки фахівцями визнаються часом за цілком «дорослі» [134].

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, здійснених відомими вченими (Н. О. Ветлугіною, О. І. Кульчицькою, І. Я. Лернером, Б. М. Тепловим, Є. О. Фльоріною та ін.), дозволяє сформулювати її визначення. Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. При цьому основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку [131, с. 76].

У процесі образотворення діти проявляють ініціативу, власне естетичне ставлення, пошукове зацікавлення, прагнуть привернути увагу до результатів своєї творчості. Це, можна сказати, творчість для себе. Відтак змінюється сама дитина, вона оперує новими засобами діяльності, знаннями та вміннями. У діяльності здійснюється глобальне відтворення її творчих здібностей у межах суспільства. Вчені віддають належне власній активності дитини, «спонтанності», «саморуху» (Г. С. Костюк), завдяки яким людина змалку сама творить свою психологічну долю.

На думку В. Т. Кудрявцева, «творчість для себе» стає беззаперечною умовою «творчості для інших». А крім того, здійснюючи свої задуми, дитина відкриває нове про себе. Проявляється її розуміння навколишнього, власне ставлення до нього, що допомагає збагнути її ество, особливості сприймання, уявлення, інтереси, здібності [101].

Передумовою творчості, творчих можливостей дітей виступає креативність (Е.Торренс), як потенційна здібність до різносторнього мислення, почуттів та дій. Креативність сприймається як синонім творчої активності, що представляє собою індивідуальну траєкторію психічного розвитку дитини, її інтегральну якість, яка проявляється у її: спрямованості, що характеризується домінуванням допитливості, прагненням до пізнання; здібностях до подолання стереотипів; характері, як системі її ставлень і поведінки. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує її ріст, властивий в тій чи іншій мірі кожній дитині. І як результат – її творчість – рівень оволодіння соціальним досвідом, що характеризується самостійним вибором направленості діяльності дошкільника, вмінням створювати новий продукт.

На сучасному етапі проблеми дитячої творчості певною мірою висвітлені у педагогічних і психологічних дослідженнях особливостей художньої та пізнавальної діяльності дитини. Так, під керівництвом Н. О. Ветлугіної, О. М. Дьяченко, Т. С. Комарової вивчалася художня творчість дошкільників; К. В. Тарасова, Б. М. Теплов досліджували прояви музичної творчості дітей; Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, В. К. Котирло, Н. С. Лейтес, О. В. Проскура – пізнавальну та перцептивну діяльність; А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Л. О. Калмикова, Т. О. Піроженко – комунікативно-мовленнєву діяльність.

Дошкільний вік вважають сприятливим періодом для розвитку творчих нахилів особистості, їхнього прояву у сферах пізнання та художньої діяльності. Адже добре відомо, що у дітей цього віку більшість психічних процесів, зокрема, пам'ять, мислення, сприймання, уява, почуття, перебувають на стадії становлення, зміни, розвитку. Саме тому вони надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі. Дитина, реалізуючи задум в продуктивній діяльності, відчувається вільною; вона не скута досвідом, знаннями, не обмежена заборонами, які не дають їй змоги вільно оперувати предметами, матеріалами тощо. А вільний рух думки поза межами відомого допомагає знайти й неочікуваний розв'язок. Виникнення у дітей несподіваних зіставлень й узагальнень, оригінальних думок, можливо, певним чином і пояснюється браком засвоєних способів аналізу, готових штампів, новизною для них власне розумової роботи. Через ігровий тренінг творчості проходить кожна дитина, і він їй необхідний. Усе це, з одного боку, спричинює істотні недоліки в характері дитячої творчості, з другого – надає їй важливого значення й переваг перед творчістю дорослого.

Розробляючи концепцію інтелектуального розвитку дитини, Ж. Піаже підкреслював роль наслідування у розвитку інтелектуальних здібностей: наслідування дорослого виступає особливою формою мотивації, що не пов'язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей [160].

Наявність зразка творчої поведінки значимого дорослого, важливість для дитини прикладів наслідування підкреслював Р. Стернберг: «Творчі здібності розвиваються не тоді, коли педагог або батьки говорять дітям про необхідність їх розвитку, а тоді, коли дорослі показують їм, як треба робити» [54].

Творчість, зокрема дитяча, навряд чи може існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без того, що «вже застигло раз і назавжди» у певних нормах. Так, еволюція живих організмів в цілому є еволюцією репродукування – перетворення. Онтогенез людини, як і філогенез, незмінно повторює даний шлях розвитку – від наслідування до перетворення, від перетворення методом спроб та помилок до перетворення методом прогнозу і точного розрахунку; інакше – від репродукції до творчості часткової, від часткової до повної. Тому педагогічний прогноз розвитку пізнавальної діяльності, творчої активності дітей повинен точно розрахувати її перехід від репродуктивного рівня до репродуктивно-творчого, від репродуктивно-творчого до творчого.

Етапи формування дитячої творчості, стадії прояву дошкільником творчої активності умовно можна диференціювати. Перша стадія – наслідування, копіювання готового.

Потрапляючи у нову ситуацію, дитина репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим задля досягнення бажаного результату. Друга стадія – творче наслідування: внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без внесення істотних змін у пропоновані іншими схему дій, зразок, ідею. Це – перша заявка дитини про себе, своє бажання самовияву. Саме на цій стадії вона ознайомлюється з різними варіантами інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних нахилів та вмінь. Третя стадія – репродуктивна творчість: уміння взяти за основу пропоновану схему (ідею), але істотно переробити її, внести зміни. Тут дитина переробляє інновації на свій кшталт, перевіряє їхню відповідність вимогам ситуації, додає щось нове, своєрідне й оригінальне. Четверта стадія: справжня творчість, створення нового [131, с. 77].

З іншого боку, розглядаючи творчість через призму траєкторії її розвитку, її філогенезу (загального розвитку), варто виділити характерні особливості творчої діяльності дошкільників: її суб'єктивні аспекти, продукт та умови, в яких відбувається творчий процес.

Діти роблять власні відкриття і створюють цікавий, часом оригінальний продукт у вигляді малюнка, конструкції, вірша тощо (Н. О. Ветлугіна, М. М. Поддьяков, К. І. Чуковський та ін.). Суб'єктивність новизни відкриттів та продукту – перша важлива особливість дитячої творчості.

Малюючи, вирізаючи та конструюючи, дитина створює для себе суб'єктивно цінне, нове, що не має загальнолюдської новизни та цінності. При цьому першочергове значення для неї має сам процес створення продукту. Діяльності дитини притаманні емоційність, прагнення шукати й багато разів апробувати різні рішення та отримувати від цього особливу втіху, інколи значно більшу, ніж від досягнення кінцевого результату (О. В. Запорожець, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков та інші). Це – друга особливість дитячої творчості.

Для дорослого початок розв'язування проблеми (її усвідомлення, пошук підходів) – процес важкий і болючий, який інколи призводить до відчаю. Дитина ж не відчуває таких труднощів (якщо, звичайно, дорослий не висуває жорстких вимог). Вона легко й передусім практично починає діяти орієнтовно, почасти навіть не зовсім осмислено, і ця діяльність, поступово набуваючи більшої спрямованості, захоплює її пошуком та навіть дає позитивний результат (Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков, Г. В. Урадовських). Ось – третя особливість дитячої творчості, безумовно, пов'язана з першими двома, а надто з другою [158, с. 8].

Суттєвою характеристикою дитячої творчості є відсутність внутрішніх бар'єрів, які породжують скутість, ускладнюють творчість. Було б неправильно стверджувати, ніби у дітей повністю відсутній самоконтроль. Він є, але спрямований на процес гри – творчості, а не на якість творчого продукту. Внутрішній критик не потрібний дошкільнику, тому що його творчість не націлена на створення суспільного продукту, не орієнтована на продукт як втілення задуму [107, с. 34].

Таким чином творчу активність, творчий потенціал дошкільників можна проаналізувати за такими трьома групами показників:

1) ставлення дітей до творчості: їхнє захоплення, здатність «увійти» в уявні обставини, в умовні ситуації, щирість переживань;

2) якість способів творчих дій: швидкість реакцій, винахідливість, комбінування знайомих елементів у нові поєднання, оригінальність способів дій;

3) якість продукції: відбір характерних ознак, предметів, життєвих явищ, відображення їх у творчій діяльності [220].

Творчість дитини як її індивідуальна властивість проявляється у здатності відмовлятися від стереотипних способів мислення у ході реалізації будь-яких завдань (ігрових, побутових, навчальних, соціально-моральних), створення продукту, що за змістом є новим, оригінальним, на основі нестандартного «бачення» нових можливостей у

відомому. Така відмова від стереотипів у свою чергу призводить до продукування великої кількості ідей.

Зважаючи на це, дослідники (Дж. П. Гілфорд, Е. П. Торренс) виділяють основні характеристики творчості, а саме:

1) оригінальність – здатність по-новому, нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці проявляється в різних видах діяльності дітей та в їхніх іграх;

2) семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим абощо;

3) образна адаптивна гнучкість як найтиповіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості. Дитяче мислення переважно образне, дитина чуттєво сприймає навколишній світ, часто-густо перевтілює об'єкти в нові образи, помічає у предметах те, чого не бачать дорослі;

4) стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації [106].

Окрім вказаних ознак, що у подальшому лягли в основу критеріальних оцінок дослідження творчої діяльності дошкільників, варто зупинитися й на інших характерних особливостях дитячої творчості, описаних у роботах вчених.

Так, наприклад, О. М. Дьяченко наголошує на значенні у творчості реалістичної уяви, вміння бачити ціле раніше, ніж його частини, надситуативно-перетворювальному характері рішень, схильності до експериментування з матеріалами, інструментами, техніками тощо [60].

О. І. Савенков, спираючись на метод моделювання, виділяє ряд характерних особливостей процесу розвитку творчості, дослідницької поведінки дітей: допитливість, чутливість до проблем, надситуативну активність, високий рівень розвитку логічного мислення, підвищений інтерес до проблемних завдань, оригінальність, гнучкість мислення, легкість генерування ідей та асоціювання, здібність до прогнозування, високої концентрації уваги, добру пам'ять, самостійність, гумор та інші [196].

На думку вчених, зовнішні прояви творчого розвитку дітей різноманітні, це: чутливість до проблем, готовність розв'язувати їх самостійно; відкритість до нових ідей, інтерес до невідомого; схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків; здатність виходити за рамки заданої іншими ситуації; швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій; загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень, незвичного, складного; вміння підійти до проблеми з різних точок зору; вміння вносити щось нове, видавати оригінальні ідеї, розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів; пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності; висока пізнавальна активність; допитливість; вміння швидко переходити від одного способу розв'язування до іншого; переключатися; переконструювати елементи в нових комбінаціях (комбінаторні властивості); дотепність, почуття гумору, інтерес до парадоксів; сміливість та незалежність суджень; здатність до постановки власної мети; об'єктивність суджень, неупередженість оцінок; самокритичність; використання різних форм доказів; вміння помічати зв'язки між ознаками, формально між собою не пов'язаними; здатність сприймати об'єкти комплексно, цілісно, виділяти в них головне, істотне, відкривати потенційне; розвинена уява, метафоричність (створення фантастичних ідей); вміння дивуватися; здатність прогнозувати, передбачати, висувати гіпотези, робити припущення; орієнтація на високі стандарти якості, ідеальні еталони [79; 106; 131; 151].

Творча дитина, творча особистість (за М. М. Поддяковим) – це результат усього способу життя дошкільника, результат спілкування та спільної діяльності з дорослими, результат його власної активності. У нього поступово формується складний, суперечливий внутрішній світ, який надає усій його діяльності творчого характеру. А чим



багатший, оригінальніший внутрішній світ дитини, тим радикальніші й неочікуваніші творчі перетворення набутих нею знань.

### 1.3. Творчий потенціал як внутрішня передумова творчої діяльності

Внутрішньою передумовою творчої діяльності, ядром творчої обдарованості є творчий потенціал, що являє собою сукупність можливостей, засобів, які можуть бути приведені в дію, використані для розв'язання певних задач, досягнення поставлених цілей. Творчий потенціал як можливі творчі прояви особистості; творчі можливості, які закладені в кожній людині з народження, розкриваються в різних сферах творчої діяльності. Сучасні дослідження виокремлюють такі види потенціалу як «особистісний», «особистісно-професійний», «естетичний потенціал», «духовний потенціал», «комунікативний потенціал», «лідерський потенціал», «творчий потенціал» та ін.

Творчий потенціал реалізується у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини і її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей та їх реалізацією. Творчий потенціал людини може розглядатися у вузькому і широкому сенсах. У вузькому сенсі це творчі здібності, і насамперед здатність до уяви і креативного мислення, в широкому сенсі – це ще й особливості особистості, що сприяють реалізації творчих здібностей: мотиви, деякі емоційні та вольові якості, рівень компетентності (див. рис.1) [78].

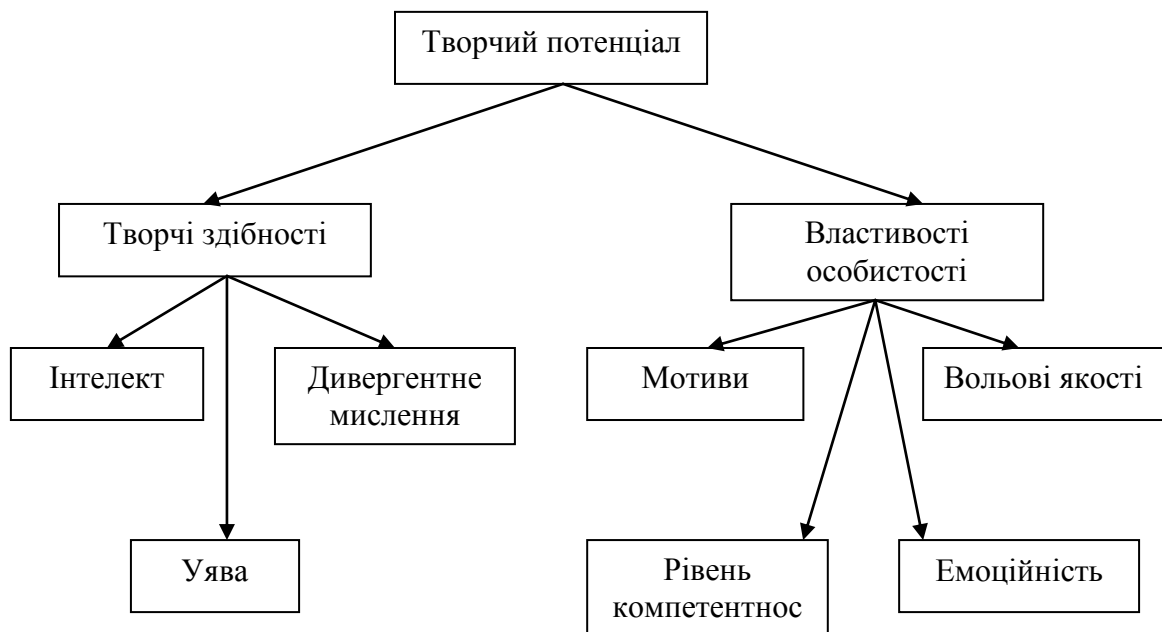


Рис.1. Компоненти творчого потенціалу (за Є.П.Ільїним)

По суті творчий потенціал в широкому сенсі – це структура характеристик, притаманних творчим особистостям. При цьому якщо творчий потенціал у вузькому сенсі вимірюється, то в широкому сенсі – тільки прогнозується з урахуванням ступеня вираженості особистісних особливостей.

Творчий потенціал, як ядро сутнісних сил особистості, виражає міру її активності у процесі засвоєння і переробки енергії, інформації і реалізується у діяльності, спілкуванні,

пізнанні, які здійснюються переважно на основі внутрішньої детермінації функціонування свідомості і поведінки людини. [132, с. 30].

Проблема творчого потенціалу особистості знайшла своє відображення у працях таких вчених, як Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьміна, О. М. Лук, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн та ін., де творчий потенціал інтерпретується як категорійна форма творчої активності особистості. Ряд дослідників (Г. С. Костюк, Б. М. Теплов, О. М. Матюшкін, Н. В. Кузьміна, В. О. Моляко та ін.) під творчим потенціалом фактично розуміють обдарованість, готовність до творчої діяльності, міру можливостей особистості здійснювати творчу діяльність. Г. С. Альтшуллер розглядає даний феномен як якість, що характеризує міру можливостей особистості здійснювати діяльність творчого характеру. Н. В. Кузьміна ототожнює творчий потенціал із психоенергетичними ресурсами і резервами особистості, що виражаються в інтенсивності духовного життя і можуть розряджатися в інших видах діяльності. Згідно В. О. Моляко, «творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більш того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, фільмах» [134].

У погляді на розуміння творчого потенціалу в науці сформувалась інтерпретативна поліваріантність, що свідчить про складно організовану природу даного особистісного явища. З одного боку, неоднозначність у трактуванні категорії «творчий потенціал» пов'язана з її порівнянням з поняттям «творчість», «креативність», «творча діяльність», «обдарованість» та ін., щодо яких у вітчизняній науці теж не сформовано однотайних поглядів та трактувань. З іншого боку, у зміст поняття «творчий потенціал» зазвичай вкладають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей.

В літературі зустрічаються різні конкретні підходи до структури творчого потенціалу. Так, наприклад, В.О. Моляко, досліджуючи проблему творчості та обдарованості, виділяє такі основні складові творчого потенціалу людини як: прагнення до розвитку, духовного зростання; здатність дивуватися, здібність повністю орієнтуватися в проблемі; спонтанність, безпосередність; адаптивна гнучкість; оригінальність, дивергентність мислення; здібність до швидкого засвоєння нових знань, «відкритість» новому досвіду; здібність до синтезу, аналізу, комбінування, диференціації явищ; ентузіазм; здібність до самовираження, внутрішня зрілість, скептицизм, сміливість, мужність та ін. А аналізуючи роботи цілої низки дослідників, автор називає такі наступні складові в системі творчого потенціалу:

- задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, уподобаннях, а також в динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до розв'язку і пошуку проблем;
- швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів, схильність до постійних порівнянь, вироблення еталонів до наступного відбору інформації;
- прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;
- емоційна забарвленість процесів пізнання, емоційне ставлення, вплив почуттів на процес суб'єктивного оцінювання;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість прийняття рішень;

- креативність – вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність розв’язків, раціональне використання засобів, часу тощо;

- інтуїтивізм – здібність до швидких оцінок, рішень, прогнозів;

- порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;

- здібність до побудови особистісних стратегій і тактик при розв’язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошуку виходу із складних нестандартних ситуацій тощо [105, с. 55].

Всі ці якості займають важливе місце в особистісному аспекті творчої діяльності. О. М. Лук теж визначає творчу особистість через її характерні риси: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальна скрупульозність, несприймання на віру, критичний погляд на ті речі, які вважають «священними», сміливість уявлення та мислення [116].

Вченими було запропоновано об’єднати ознаки творчих особистостей у групи (перцепції, інтелекту, характеру, мотивації діяльності). Самозізнання видатних людей містить низку ознак геніальності, зокрема: перцептивні ознаки (напруга уваги, вразливість, сприйнятливність), інтелектуальні (інтуїція, уява, вигадка, дар передбачення, широта знань), характерологічні (відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, працездатність, наполегливість, захоплення власне творчим процесом, прагнення до творчої діяльності). З огляду на це, все виразніше звучить думка про те, що творча особистість виступає як цілісний регулятор процесу творчості індивіда, як важлива складова ланка суспільно організованого процесу творчого перетворення світу [174, с. 222].

Тобто творчий потенціал розкривається як особистісне утворення, що належить суб’єкту і вміщує в собі комплекс внутрішніх потенцій та ресурсів, які проявляються в діяльності, спрямованій на отримання нових результатів, що уможливають творчий розвиток суб’єкта протягом його життя.

Творчий потенціал дітей ми розглядаємо як творчі можливості дитини, як її креативність, яка може проявлятися в мисленні, спілкуванні, іграх і характеризувати особистість як в цілому, так і її окремі здібності, продукти творчої діяльності, процес їх створення. Зрозуміло, що у різних дітей творчий потенціал буде виявлятися в залежності від їх індивідуальних особливостей, творчих здібностей та особистісних властивостей: їх зацікавленості, інтересу, пізнавальної активності, емоційної лабільності й т. ін.

Творчий потенціал дитини, на думку психологів та педагогів (І. П. Волкова, Н. С. Лейтеса, Б. П. Нікітіна та ін.), має визначитися, розкритися й розвиватися у процесі спеціально організованого навчання та виховання дитини, коли вона набуває та використовує власний досвід творчої роботи, залучається до реальних творчих справ. Завдяки цьому малюк навчається правильно орієнтуватися у довкіллі, нарощує свої творчі здібності в різних видах діяльності (ігровій, конструкторській, образотворчій, мовленнєвій тощо).

Психологічна структура творчого потенціалу дитини, згідно досліджень дитячої творчості, співпадає з основними структурними елементами, які характеризують інші близькі поняття, такі як «творчість», «творча особистість», «обдарованість». Так, наприклад, О. М. Матюшкін розглядає творчу обдарованість як загальну психологічну передумову творчого розвитку, становлення творчої особистості і виділяє основні структурні компоненти обдарованості дитини, такі як:

- домінуюча роль пізнавальної мотивації;

- дослідницька творча активність, яка проявляється в знаходженні нового, в постановці та розв’язанні проблем;

- можливість досягнення оригінальних, нестандартних рішень;

- можливість прогнозування і передбачення;
- здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Запропонована ним концепція творчої обдарованості передбачає розробку і реалізацію спеціальних творчих програм та учбових матеріалів і являється теоретичною основою практичної допомоги талановитим дітям в створенні умов для розвитку їх творчого потенціалу [124].

Все вище сказане зосереджує нас на думці про те, що творчий потенціал дітей можна характеризувати різними рівнями прояву їх загальної обдарованості, їх творчих можливостей та здатностей, а його розвиток нерозривно пов'язаний з проблемою розвитку здібностей дитини.

#### 1.4. Здібності: дефініції та характеристики

Згідно з численними дослідженнями (В. М. Дружиніна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, В. А. Семиченко, С. О. Сисоевої та ін.) творчість являє собою системне явище, що включає: творчі здібності; творчий процес; якості особистості, які забезпечують творчу діяльність.

Здібності як індивідуально-психологічні явища, складові творчої діяльності привертала увагу дослідників з глибокої древності. Згідно переказів Платона, сім мудреців Древньої Греції, зійшовшись у храмі Аполлона в Дельфах, написали: «Пізнай самого себе!». Цей науковий інтерес залишається актуальним і сьогодні.

У ході розвитку досліджень проблеми здібностей існувало паралельно декілька поглядів на їх етимологію, зокрема: визнання вродженості здібностей; вивчення їх рівня при ігноруванні вивчення їх активного становлення; визнання впливу середовища та виховання у якості паралельного фактора, що змінюється шляхом або прискорення, або уповільнення спонтанного розвитку вроджених здібностей; математичний аналіз здібностей шляхом маніпулювання з формальними результатами тестових випробувань (А. Біне, Ч. Спірмен, В. Штерн) і т.п.

У формуванні визначення розглянутого поняття на сьогодні існують різні підходи – загально психологічний та диференційно-психологічний. При першому здібностями визнаються будь-які прояви можливостей людини. У центрі уваги виявляється питання про те, як ефективніше розвивати можливості всіх людей, включаючи їх знання та вміння.

При другому – диференційно-психологічному підході, навпаки, підкреслюються відмінності між людьми в їх здібностях. У зв'язку з цим розгляд здібностей як специфічного психологічного (вірніше навіть – психофізіологічного) феномена доцільно здійснювати з позицій диференціальної психології та психофізіології. Тут виділяють два погляди на розуміння здібностей – особистісно-діяльнісний і функціонально-генетичний.

При особистісно-діяльнісному підході здібності визначаються як властивості (або сукупність властивостей) особистості, що впливають на ефективність діяльності. Автори (О. Г. Ковалев, 1965; К. К. Платонов, 1972. В. М. Мясіщев, 1960) вважають, що під здібностями треба розуміти ансамбль властивостей, необхідних для успішної діяльності, включаючи систему особистісних відносин, а також емоційні та вольові особливості людини.

В уявленні про здібності традиційно включаються три ознаки:

- під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;
- здібностями називають не усілякі індивідуальні особливості, а тільки такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей;

- поняття «здібність» не зводиться до знань, навиків та умінь, які вже виробились у даної людини, під ними зазвичай мають на увазі такі індивідуальні особливості, які можуть пояснити легкість та швидкість набуття тих знань, умінь та навичок.

Чим більше розвинута у людини здібність, тим успішніше вона виконує пов'язану з нею діяльність, швидше цією діяльністю оволодіває, а процес оволодіння і сама діяльність даються їй суб'єктивно легше, ніж навчання і робота в тій сфері, в якій вона не має здібностей.

На думку Б. М. Теплова, здібність за своєю сутністю є поняттям динамічним, що існує тільки у русі, в розвитку. Кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру в залежності від наявності та ступеня розвитку інших здібностей [211].

Здібності у трактуванні В. А. Крутецького пов'язані з емоційно-вольовими процесами та спрямованістю особистості на пізнання навколишнього світу.

Загалом науковці, (О. Г. Ковальов, В. О. Моляко, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.), що розглядають здібності з позицій діяльності, стоять на тому, що здібності особистості, її якості, як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, знання, вміння, навички, емоції та почуття займають головне місце в особистісному аспекті.

Визначивши здібності як індивідуально-психологічні особливості індивіда, науковці наголошують, що вони не можуть бути вродженими. Такими можуть бути тільки анатомо-фізіологічні особливості, або задатки, які лежать в основі розвитку здібностей. Задатки є неодмінним атрибутом здібностей. Під задатками найчастіше розуміють анатомо-фізіологічні особливості мозку (Б. М. Теплов). О. Г. Ковальов і В. М. М'ясищев (1960) пояснюють їх як фізіологічні та психологічні особливості людини, зумовлені, зокрема, індивідуальними особливостями будови мозку. К. К. Платонов відносить до задатків і психічні процеси, А. А. Бодальов (1984) – психічні функції.

Тобто здібності – це не просто відмінності у вираженості тієї чи іншої функції, а відмінності в ступені прояву якісних сторін функції у різних людей. Рівень прояву кожної якісної сторони визначається сукупністю певних задатків, причому чим більше їх є у даної людини, тим більш виражено виявляється дана здатність. Задатків до певних видів діяльності (музичний слух, образне мислення, поетичний дар тощо) генетика налічує близько 200 видів.

Пов'язуючи між собою задатки і здібності, Б. М. Теплов, включав в число визначальних здатності характеристик типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи (силу – слабкість, рухливість – інертність, врівноваженість – неуврівноваженість) й наголошував, що здібності – це задаток у розвитку. Задатки – це вроджені передумови розвитку функціональних органів, а відповідно, і функціональних структур особистості.

Розвиваючи даний підхід, російський психолог В. Д. Шадріков запропонував розглядати задатки як системні якості, вводячи додаткову градацію, поділяючи їх на загальні та спеціальні. Для успішного виконання будь-якої діяльності потрібно комплекс специфічних властивостей. Більша частина здібностей має універсальний характер, але є й спеціальні, що забезпечують успішність виконання певної, конкретної діяльності.

Здібності, на думку В. Д. Шадрікова, є «властивостями функціональних систем», що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості та проявляються в успішності, якісній своєрідності засвоєння та реалізації діяльності [170]. Він вважає, що здібності як характеристики продуктивності функціональних систем реалізують той чи інший психічний (сприймання, пам'ять, мислення і т. д.) та психомоторний процес.

Тобто при функціонально-генетичному підході дослідники виходять з того, що здібності пов'язані не з особистісними особливостями, а з функціональними системами, з функціями. Здібності – це яскравий прояв властивості якої-небудь психофізіологічної функції, якісна характеристика її прояву.

Немає людей без будь-якої здатності, але є люди зі слабо розвиненими функціями, вираженими здібностями. Ці люди при їх якісній (порівняльній) оцінці називаються нездатними, тобто вони не володіють можливостями домогтися в чомусь високого результату.

Притримуючись поглядів Л. С. Виготського і акцентуючись на формуванні здібностей в індивідуальному житті особистості, О. М. Леонт'єв вводить поняття «історичне успадкування здібностей», висуваючи ідею, що знаряддя виробництва, як і продукти праці, є втіленням здібностей людини. О. М. Леонт'єв стверджував, що у людини є тільки одна здатність – здатність до розвитку, і що здібності формуються в процесі засвоєння кожним поколінням людей того, що створено попередніми поколіннями. Наступні покоління тим самим історично успадковують здатності попередніх поколінь. Цей процес у кожному поколінні відкриває нові можливості їх розвитку порівняно з попередніми [110].

Погляди О. М. Леонт'єва на здібності знаходять вираження в роботах П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова. Здібності людини, на їхню думку, то – внутрішні умови її розвитку, які формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини зі світом.

На думку Н. С. Лейтеса, всебічний розвиток здібностей у їх індивідуальній своєрідності є нормальним, повноцінним вираженням людських можливостей, а розумова активність та саморегуляція є необхідними умовами розвитку різних видів здібностей у найрізноманітніших видах діяльності [108].

Предметом різнобічних досліджень у педагогіці та психології став і компонентний склад здібностей. Це питання розглядалось у контексті вивчення спеціальних творчих здібностей, які визначають успішність у конкретних видах творчості: технічній (В. О. Моляко, П. М. Якобсон), математичній (В. А. Крутецький), музичній (Б. М. Теплов), образотворчій (О. О. Мелік-Пашаєв, З. М. Новлянська) тощо, а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності (Д. Б. Богоявленська, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, І. Я. Лернер, О. М. Лук, Я. О. Пономар'єв та ін.).

Для кожного виду творчої діяльності характерний психологічно своєрідний склад здібностей, індивідуальні відмінності, що проявляються як у загальному рівні обдарованості, так і в якісній своєрідності окремих пізнавальних процесів, у їх структурному взаємозв'язку. Зокрема перцептивні здібності, відчуття, сприймання є джерелом усіх знань про зовнішній світ і регулятором рухів. Здатність швидко помічати об'єкти, виділяти істотне в них, тобто спостережливість, є необхідною умовою творчої діяльності. Особливо велике її значення – на стадії збору матеріалів, необхідних для виконання творчої діяльності.

Будь-яка здібність індивіда включає її пам'ять, яка утримує інформацію, знання і поновлює результати попередньої діяльності людини.

Серед пізнавальних процесів суттєве значення в творчій діяльності має творча уява, що проявляється у створенні нових образів, на основі перетворення наявних уявлень і понять, в оживленні та реконструкції образів минулого, у створенні мисленневих образів й цілісних картин (синтетичних образів) і таких образів майбутнього, до практичного втілення яких людина прагне. Уява дозволяє бачити індивідуальність факту в світлі загального і, навпаки, творчо індивідуалізувати загальне знання.

Творчий характер психічної діяльності найкраще виявляється у мисленні. Визначне значення в різних видах творчої діяльності має вся система мисленневих операцій, різні види мислення й форми мисленневого процесу. Індивідуальні особливості творчого мислення характеризують увесь творчий процес; на різних стадіях вони можуть мати специфічне пізнавальне значення, в основі якого – послідовність розв'язування творчих задач і своєрідність пізнавальної діяльності в різних видах творчої праці

(Г. С. Альтшуллер, А. В. Брушлінський, С. Д. Максименко, О. М. Матюшкін та ін.) на різних етапах онтогенезу.

Щодо вікових проявів особливостей розвитку здібностей, то першими вже у дошкільному віці яскраво виявляються музичні та образотворчі здібності. Відомо багато прикладів таких проявів, наприклад, у В. А. Моцарта музичні здібності проявились вже у 3 роки, Н. А. Римського-Корсакова – у 2 роки; І. Є. Репін вже у три роки вирізав, а в 6 писав фарбами, В. А. Серов – з 3-х років ліпив, а з шести – малював з натури; Ньютон в дитинстві конструював механічні іграшки (млин, що обертав мишу) і т.п. [163, с. 136].

Успіхи дитини у певній діяльності зумовлені комплексом відповідних здібностей. Вони можуть проявлятися по різному, як:

- загальні інтелектуальні здібності;
- конкретні досягнення;
- спілкування та лідерство;
- творчість і продуктивна діяльність;
- художньо-образотворчі здібності;
- психомоторні здібності.

Таке розрізнення дозволяє завчасно ще у дошкільному віці виявити ті конкретні предметні нахили, уподобання, які пов'язані з закладеними природою здібностями. Спостерігаючи за успіхами дитини у певному виді діяльності дорослий може помітити більш високі її досягнення, які виходять за межі вікових можливостей. Якщо малюк з великим задоволенням займається певним видом діяльності і майже байдужий до інших, можна констатувати в нього наявність певних здібностей, що проявляється специфічно. До прикладу, загальні інтелектуальні здібності виявляються у легкості навчання, спостережливості, гостроті, рухливості, швидкості мислення, винятковій пам'яті, багатій і різноманітній обізнаності дитини. Інтелектуально обдарована дитина гарно міркує, ясно мислить, задає багато запитань, має творче сприймання, швидко реагує на все нове.

Здібності до мови виявляються у неабиякому інтересі дитини до читання, яке стає найулюбленишим заняттям, у збереженні і тривалості уваги до книги, словесної інформації, доброму розумінні того, що дитині читають, запам'ятовуванні і відтворенні прочитаного. Здібності до математики виявляються в інтересі до обчислювання, вимірювання чи упорядкування предметів, у незвичному для свого віку розумінні математичних символів; здібності у природознавстві – у винятковому інтересі до живої природи, природних явищ, нахилі до їх класифікації, в інтересі до природничих дослідів, в розумінні причинно-наслідкових залежностей у природі тощо.

Для спілкування і лідерства характерний високий рівень комунікації, легке пристосування до різних ситуацій. При сторонніх людях дитина зберігає упевненість у собі, легко спілкується з дорослими і дітьми, генерує ідеї, виявляє ініціативу. Часто є лідером у спільній діяльності, бере на себе роль організатора, володіє даром переконання. Інші діти звертаються до неї по допомогу і за порадою.

Художньо-образотворчі здібності дитини виявляються у високому інтересі до візуальної інформації. Вона до подробиць запам'ятовує побачене. Багато часу малює і ліпить, зосереджено працює над своїми витворами, оригінально використовує матеріали художньої виразності. Будуючи композицію малюнка, включає в нього багато деталей. В образах художньо обдарованої дитини немає одноманітності, вона відтворює у образотворчій діяльності все, що бачить довкола.

Психомоторні здібності проявляються у високому інтересі до діяльності, яка вимагає зусиль тонкої моторики. Дитина має хорошу зорово-моторну координацію, любить бігати, стрибати, має чудову рівновагу при виконанні рухів, володіє тілом в будь-якому маневруванні, має відносно до свого віку значну фізичну силу.

Якщо дитині властивий інтерес до музичних занять, співів, вона чутлива до характеру і настрою музики, складає власні оригінальні мелодії чи співає – у неї є музичні здібності та їх варто розвивати. Якщо вона виявляє незалежність і некомформність,

винахідливість у своїй продуктивній діяльності, значну гнучкість при вирішенні проблеми або використанні матеріалів, може продукувати оригінальні ідеї і виявляє новий підхід у стандартних ситуаціях, цікавиться різними механізмами та машинами, багато конструює та проектує – у неї є потенціал технічної творчості. Вона може бути схильна до фантазування, коли розповідає про щось знайоме, оригінально передає характер, почуття, настрій героїв, легко будує сюжети розповідей та віддає перевагу читанню – тоді вона схильна до літературної творчості. Діти із артистичними здібностями легко входять у роль будь-якого персонажу, передають почуття та емоції через міміку, жести, рухи, люблять ігри-драматизації [104, с 48-50].

Загалом здібності розвиваються інтегративно з іншими рисами особистості, в умовах безпосередньої взаємодії дитини з соціумом. І в цьому випадку важливо, наскільки можливості соціуму узгоджуються з її потенціальними можливостями.

Казка І. В. Вачкова [27] у метафоричній формі демонструє значимість усіх важливих чинників та умов розвитку задатків, становлення здібностей, а також визначає їх вектор у подальшому.

### **Казка про квіти Здібностей**

*У Чарівному Саду Здібностей у три різних горщики садівник посадив по одній насінині. З них мали вирости незвичайні рослини: Квіти Здібностей. З першої – Здібність Малювати, з другої – Здібність до Математики, а з третьої – Музична Здібність. Ледве потрапивши в ґрунт, насіння почало сперечатися, хто з них стане найкращою квіткою.*

*– Здібність до Малювання розквітне пізніше за всіх, – заявила перша насінина.*

*– Я в цьому впевнена.*

*– Ні! Думаю, що ти не права, – заперечила друга насінина.*

*– Квітка самої правильної форми виросте з мене. Ви незабаром у цьому переконаєтеся, адже в мені закладена Здатність до Математики.*

*– Ой, ну про що тут сперечатися, – усміхнулася третя.*

*– Тільки Музична Здібність буде вражати своєю красою всіх, хто прийде в Наш Чарівний Сад.*

*Минуло небагато часу, і суперечка насінин розв'язалася сама собою: у першому горщику красувалася дивовижна квітка з різнокольоровими пелюстками. Тут розквітла Здатність Малювати. У другому горщику, де була посаджена насінина Математичної Здібності, стирчало поки що тільки стебельце з ще не розпущеним бутонем. А в третьому горщику не зійшло нічого. Музична Здібність так і залишилася заритою в землі.*

*– Як так сталося? – Гірко зітхала насінина Музичної Здібності. – Чому так вийшло?*

*Ці зітхання почув веселий садівник і підійшов до клумб.*

*– Чому? – Посміхаючись, перепитав він.*

*– Чому одна здатність розквітла, інша ще ніяк не розкриється, а третя взагалі не дала паростків? Я можу пояснити.*

*– Невже? Розкажіть, чому так сталося, – відгукнулися всі три насінини.*

*– Я садівник. А звати мене Інтерес. Мою увагу з самого початку привернуло насіння Здібності Малювати. Тому я більше займався вирощуванням саме цієї квітки. Саме я змусив мого помічника – садівника Працьовитість частіше поливати цю квітку. Але Працьовитість в нашому Королівстві – ще малюк, багато чого не встигає зробити і тому мало займався іншими Квітами Здібностей. От і вийшло, що завдяки мені Інтересу і Працьовитості Здібність Малювати так розквітла.*

*– Але ж і здібність до математики дала паросток. А я ні. Чому все-таки? – почувся ображений голос насінини Музичної Здібності.*

*– Тут ще й інше вплинуло, – відповів садівник. У Музичної Здібності було менше внутрішньої сили до зростання, а у Математичної цієї сили було більше, і Здібність чекає*



*свого часу, щоб залучити і мене, і Працьовитість. Тоді вже й ця квітка розквітне у всій своїй пишності.*

*– А як же я? – Знову сумно запитала третя насінина.*

*Садівник Інтерес почухав потилицю.*

*– Треба, напевно, нам тобою зайнятися. Ростити, розвивати. Не справа це – зовсім порожня клумба. І з цими словами він пішов розшукувати помічника садівника Працьовитість [27].*

Творчі, інтелектуальні, моральні можливості дитини невичерпні. Навряд чи сьогодні їх використовують бодай на одну соту частину. Розкрити, реалізувати їх – завдання неймовірно складне. Інакше кажучи, ми живемо над покладами дорогоцінних «корисних копалин» психіки, найчастіше і не підозрюючи про них, говорив Євген Суботський [204].

## Розділ 2. ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЕТАПІ ДИТИНСТВА

*.... Основи, закладені в дитинстві людини, схожі на вирізані на корі молодого дерева букви, що ростуть разом з нею та складають її невід'ємну частину.*

*В. Гюго*

### 2.1. Формування сенсорної бази творчості

Засновуючись на даних фізіології, психологи виділяють сприймання як один з основних компонентів творчої діяльності. Л.С.Виготський у книзі «Уява і творчість в дитячому віці» (1991) розглядав сприймання як першу опорну точку для майбутньої творчості, коли відбувається накопичення матеріалу, з якого у подальшому будується фантазія. Чим більше знань та уявлень про об'єкт, тим багатшим та виразнішим буде його втілений образ.

З'являючись на світ з уже цілком сформованими органами відчуттів, дитина ще не здатна до активного чуттєвого сприймання. В основі її пізнавальної діяльності лежать відчуття, що є безпосереднім відображенням зовнішнього світу, регулятором взаємодії з предметами навколишнього середовища, а перцептивна діяльність виступає чи не єдиною основою її розумового, творчого розвитку.

Для виникнення творчого задуму дитині важливо мати яскраві враження, певні уявлення джерелом яких є різноманітний предметний та природний світ, соціальні явища, література, різні види діяльності. Досвід свідомості малюка розширюється за рахунок виникнення у його сприйманні образів та феноменів сприймання (чуттєво сприйнятих об'єктів або явищ без урахування будь-яких навіть найбільш базових вербальних знань про них [172, с. 77]). Такий стан речей властивий дитячому віку, його віковим особливостям сприймання, коли знань про оточуючу дійсність, готових сенсорних еталонів явно бракує для чіткої ідентифікації образів,

Саме у дошкільному дитинстві, коли вся або майже вся інформація є для дитини новою, а категоріальна система ще не сформована, повсюди в ході пізнання з'являються нові уявлення, феномени сприймання дійсності, що мають в дошкільному віці свої особливості виникнення та трансформації. Це накладає свій відбиток на весь процес онтогенезу психіки дошкільника, його творчої діяльності. І, навпаки, закономірності дитячого розвитку провокують формування специфічного перцептивного досвіду, досвіду пізнання.

З моменту народження дитина набуває досвід в процесі діяльності, ситуації протікання якої дуже різноманітні та багаточисленні. Різноманітні враження приватних взаємодій з різними сторонами дійсності не просто копіюються в процесі відображення його дитиною, а й перетворюється. Відбувається селекція досвіду діяльності, його практична інтерпретація, узагальнення, тобто конструювання «образу світу» [146, с. 54].

Важливо зауважити, що в процесі пізнання, набуття досвіду, розвитку свідомості індивіда прослідковується інстинктивна послідовність. Так, спочатку новонароджений не здатний сприймати і використовувати інформацію, яку старші діти та дорослі засвоюють без усіляких зусиль, у новонародженого немає відповідних сенсорних моделей, здатних брати участь у процесі сприймання, якими вже володіють більш старші діти та дорослі. Але разом з тим вже через кілька годин після народження у малюка можна спостерігати стрибкоподібні або ступінчасті рухи очей у бік предмета, що рухається. Спочатку це стеження ще дуже нестійке. Тільки на 8-14-й день життя дитина здатна утримувати рухомий предмет у полі зору деякий час. Вже з другої-третьої неділі немовля намагається стежити за невеликою яскравою звучною іграшкою, яка пересувається з боку в бік на

висоті 30-40 см. Спочатку малюк швидко втрачає іграшку з поля зору, але незабаром навчається простежувати її рух, раз від разу збільшуючи траєкторію. Спостереження за предметом, що наближається і віддаляється розвиває координацію очей дитини, формує вміння концентрувати погляд. З 4-го місяця малюк вже може повертати голову, щоб спостерігати за навколишнім. Увага дитини до предмета залучається рухами, словами, інтонацією.

Відомо, що в ранньому віці діти активно використовують в освоєнні світу смакові, тактильні та нюхові рецептори, вони все тягнуть до рота, який є філогенетично зумовленою важливою рецепторною частиною організму. Він призначений для взаємодії з навколишнім світом, спрямований на поповнення ресурсів організму, на забезпечення його їжею. Саме рот дитини бере участь у побудові перших психічних образів і навіть моделей-репрезентацій оточуючих дитину об'єктів. У побудові таких моделей-репрезентацій беруть участь не тільки смакові, тактильні і нюхові рецептори ротової порожнини і носа, але й складна інтрацептивна чутливість, у тому числі кін естетична, пропріоцептивна і навіть вестибулярна. Об'єкт досліджується в різних аспектах, у тому числі на його опірність тиску щелепами, смоктанню губами і язиком, перекатуванню в роті й т.п. У результаті цього формуються не лише смакові та нюхові відчуття, але й виникає розуміння таких властивостей об'єкта, як м'якість, в'язкість, гладкість, пружність, жорсткість, соковитість або сухість і т.п. Усі вони у сукупності беруть участь у формуванні сенсорної моделі-репрезентації об'єкта, в яку вже входять і його зорові образи [172, с. 273].

Поступово розвиток зорового сприймання вбудовується в соціальну поведінку малюка, формує соціальні перцепти, феномени. Нахиляючись до дитини, розмовляючи з нею, можна помітити, як вона зупиняє погляд на обличчі дорослого, що є однією з перших ознак зародження спілкування (Є. О. Смирнова, С. Ю. Мещерякова). Особа матері та різноманітні зорові подразники починають викликати на 4-му тижні життя дитини першу посмішку. З 4-го місяця вона розрізняє близьких та чужих дорослих, по-різному реагує на них. Тепер вона здатна розглянути складний предмет та кваліфікувати його як знайомий або незнайомий.

Після 6-ти місяців у розвитку малюка відбувається стрибок, поряд із вивченням тих, хто його оточує, настає період дослідження того, що його оточує. Йому стає цікаво все, що потрапляє в поле зору і в руки. З'являються перші спроби пересування, малюк вчиться повзати й при бажанні підповзає до іграшки, що цікавить його. Дитина може довше зосереджувати погляд на предметі, здійснювати з ним різноманітні маніпуляції: досліджувати, обмацувати, перекладати з руки в руку, кидати, викликаючи звуки. Малюк знайомиться з властивостями предметів, ускладнюється його зорово-моторна координація. Поволі руки і пальці малюка пристосовуються до різної за величиною предметів, до різного об'єму, розвивається вплетена в сприймання координація рухів. Тобто предметний зміст свідомості формується не тільки у формі чуттєвої, але й у формі «біодинамічної тканини», яка створюється предметними діями і рухами, що будують предметний образ. Біодинамічна тканина приймає таку ж активну участь у побудові свідомості, що й почуттєва тканина. Саме завдяки рухам і діям образ світу «вичерпується» з реальності [172, с. 271].

Провідником у предметний світ виступає дорослий, він коментує враження, спрямовує увагу дитини, пояснює значення сенсорних вражень, дає дитині в процесі спілкування практичні відомості про властивості об'єктів, способи дії з ними, що зацікавлюють дитину привабливістю, інтересом до дій з предметами.

Протягом дошкільного віку сприймання готує мислення, дає йому їжу для аналізу, порівняння, узагальнення, висновків. Мислення у свою чергу позитивно впливає на розвиток и удосконалення сприймання, посилюючи його цілеспрямованість, продуктивність. Для розвитку сприймання дитина повинна оволодіти суспільним

сенсорним досвідом, який включає в себе найбільш раціональні способи обстеження предметів.

Під керівництвом дорослого в ході маніпулятивних дій обстеження предмета формуються навички, які являють собою систему операцій, в яких беруть участь різні групи аналізаторів.

Заохочуються операції обстеження спочатку новизною самого предмета, а потім, в силу особливості орієнтовної реакції можуть виникати як реакція на зміну в об'єкті – маніпулювання трансформується в дію, спрямовану на виявлення нового в предметі, тобто в орієнтовну дію. Дитина знайомиться з властивостями предмета і починає діяти з урахуванням цих властивостей. Маніпулятивні операції обстеження перетворюються в орієнтовні дії, що здійснюються предметно-специфічними операціями. Так, у дітей 7-9 міс. в процесі дій з іграшками виникає спрямоване орієнтування на різні їхні властивості, що виявляється в предметно-специфічних операціях обстеження за участю багатьох аналізаторів. Яскраво виражений орієнтовний характер набувають всі дії дитини, вона ніби відчуває, досліджує властивості предмета [146, с. 59].

До кінця першого року життя зорові диференціювання стають більш тонкими. Діти розрізняють різко контрастні за зовнішнім виглядом іграшки, впізнають на фотографії близьку людину, починають розглядати картинки та маленькі книжечки. У цьому віці у дитини найдужче проявляється схильність до будівництва; конструюючи, одягаючи і роздягаючи ляльок, складаючи речі та розбираючи їх, дитина не тільки вправляє м'язи і координацію рухів, але й накопичує запас уявлень про фізичні тіла, – уявлення, які служать основою для придбаних на протязі всього життя знань про матеріальний світ. Наочне навчання та навчання ручній праці розширює сферу таких надбань.

У тому, що в чуттєвому пізнанні дитиною предмета вирішальну роль відіграють практична діяльність, предметні дії переконані й дослідники (О. В. Запорожець, П. Я. Гальперін та ін.). Адже перші роки життя розум найбільше займають ті якості матеріальних предметів, які пізнаються за допомогою безпосередніх відчуттів. Постійні вправи, вплив на процес розвитку відчуттів у дітей, позначаються на розвитку їхнього сприймання. Результатом вправ є те, що дитина до початку дошкільного періоду сприймає і незнайомі їй предмети, самостійно знаходить для них відповідну назву за ознакою подібності зі знайомим предметом.

Діти 1 р. 2 міс. – 1 р. 8 міс. правильно знаходять знайомий предмет за словом («Дай мені ведмедика»), якщо у них вже утворився стійкий зв'язок слова з цим предметом. Чим старша дитина, тим швидше слово набуває узагальненого значення. Цьому сприяє віднесення слова не до одного предмета, а до кількох однорідних з несуттєвими ознаками (різною величиною, кольором, фактурою, різним становищем). У цих випадках діти легко впізнають і нову для них іграшку (або зображення предмета) на основі узагальнення та абстрагування.

До кінця другого року життя дитина може правильно назвати знайомий предмет, який сприймає, у відповідь на запитання «що це?», проте, виділяючи зазвичай лише деякі ознаки і не розгледівши окремі деталі, вона часто помиляється і узагальнює різні предмети за випадковими ознаками.

Виявивши ту чи іншу властивість предмета, вона багаторазово, без утоми відтворює ті дії з ним, які дають їй можливість «випробувати» його в цій властивості, таким чином закріпити знання про нього.

Поступово дитина засвоює правильні (нормативні) дії з предметами: м'яч вона катає, автомобіль штовхає, ляльку кладе на ліжко, ставить, садить, кубики складає або розкладає, пірамідку збирає і розбирає, кільця нанизує. Дитина діє з іграшками, щоб отримати якийсь цікавий їй ефект, познайомитися з новими звуками: гуркотом брязкальця, прокочуванням кульки, падінням іграшки, блисканням, шумом і т.п. Дорослий показує потрібні способи дій з предметами, дитина починає експериментувати,

поміщаючи об'єкт в різні положення, комбінуючи його з іншими, тобто досліджує їх, що сприяє глибшому пізнанню властивостей предметів [146, с. 61].

Розвиток предметної діяльності функціонально моделюють іграшки – від простих маніпуляцій з предметами до використання предмета як засобу отримання певного ефекту (звучання, блискотіння, прокочування і т.п.) та засобу впливу на інший предмет. Діти знайомляться з використанням знарядь у різних ситуаціях проблемного характеру. В цих іграшках в тій чи іншій мірі через їх конструкцію, матеріал та динамічні властивості у поєднанні з певним художнім образом закладена своєрідна програма засвоєння дітьми властивостей предметів і способів дії з ними [146, с. 267].

Всі іграшки, включаючи архаїчні, й ті іграшки, що куплені дитині в сучасному магазині, – всі вони несуть їй програму тих властивостей предмета, які належить засвоїти і використати. Соціальний сенс іграшок полягає в тому, щоб, діючи з ними, дитина могла поступово, безпечно і економно набути досвід предметного опосередкування, який раніше, в первісну епоху, здобувався дітьми в ході практики виживання, а сьогодні є основою їх адаптації в сучасному світі [146, с. 65].

У дошкільному віці досвід предметної діяльності не просто накопичується, а зазнає кількісні та якісні зміни. Для першого етапу характерні залежні від природних функціональних можливостей руки немовляти предметні маніпуляції, які через операції обстеження перетворюються в орієнтовні дії. На другому етапі, на базі орієнтовних дій формуються предметно-специфічні операції. Третій етап у розвитку предметної діяльності пов'язаний із виникненням предметно-специфічних дій. Четвертий етап – дії стають предметно-опосередкованими [146, с. 67].

Діти третього року життя вже здатні сприймати безбарвні та навіть контурні знайомі предмети. Якщо малюнки чіткі, дитина правильно розрізняє нескладні предмети і їх зображення, підбирає пари. Незнайомі предмети діти сприймають помилково, спираючись часом на одну рису, яка здається їм знайомою, або на другорядну ознаку, зокрема колір, величину, фактуру. Сприймаючи картинку з нескладним сюжетом дитина на третьому році життя, називає окремо кожен зображений предмет, а потім вчиться знаходити між ними зв'язки.

Поступово привласнюючи перцептивний досвід шляхом практичного використання в ході повторних дій, аналогічних запропонованим дорослим, діти збагачують свій пізнавальний досвід через спостереження, експериментування з предметами, їх властивостями та функціональністю [146, с. 69].

Результатом такої діяльності дитини є її образ світу. Стимулом подальшої ампліфікації її діяльності, різних її видів, типових в ранньому та дошкільному дитинстві є збагачення образу світу [146, с. 236].

Досвід діяльності постійно накопичується, багатшає, забезпечуючи адекватизацію відображення дійсності в ментальному образі світу та діях дитини, опосередкованих відповідним рівнем її психічного відображення. Мислення, опосередковане узагальненим досвідом предметної діяльності, стає змістовним механізмом її розвитку. Тобто сенсорний досвід дитини (зоровий, руховий, слуховий та ін.) не ізольований від процесів мислення, мовлення, а є сходиною їх формування. Слово дорослого фіксує набутий дитиною чуттєвий досвід, збагачує його, воно раціоналізує та індивідуалізує акт обстеження предмета, направляє його так, щоб були сприйняті ті його частини і сторони, які менш доступні чуттєвому досвіду і мають важливе значення. Слово збагачує, вносить те, що не дає чуттєвий досвід і сама дитина не може виділити у предметі, явищі. Тим самим воно піднімає сприймання на новий, значно вищий рівень [139].

Через стійкі сукупності чуттєвих конструкцій у дитини прояснюється сенс все більшої кількості об'єктів та явищ [172, с. 343]. Вона починає розрізняти образи та відчуття, тому що вони усякий раз актуалізують у її свідомості строго певні сукупності жорстко пов'язаних між собою чуттєвих репрезентацій, які перетворюються з часом у специфічні моделі-репрезентації навколишніх об'єктів. Все це визначає ставлення дитини

до основного образу і його реакцію на нього. Саме ці чуттєві психічні конструкції стають значеннями повторюваних сенсорних вражень, здатності схоплювати структуру навколишнього світу. Дитина досліджує своє оточення і постійно створює нові моделі-репрезентації світу, які найкраще пояснюють її досвід. Вона створює своє внутрішнє «бачення» – представлення світу, ґрунтуючись на своїх діях і сприйманнях. Діти конструюють свого роду просторовий універсум, що містить незалежні об'єкти, в якому вони самі є всього лише одним із них.

Поступово дитина створює не тільки моделі-репрезентації, схеми об'єктів, але й моделі-репрезентації їх властивостей, змін і навіть більш складних, ніж об'єкти, сутностей реальності: подій, відносин і т.д. На думку Ж. Піаже, дитину потрібно розглядати як дослідника-вченого, який проводить експерименти зі світом, щоб подивитися, що вийде («Що можна відчутти, якщо посмоктати вухо плюшевого ведмедика?», «А що буде, якщо я посуну свою тарілку на край столу?»). В результаті цих міні-експериментів у дитини формуються уявлення про те, як влаштовані фізичні та соціальні світи. Зустрічаючись з новим об'єктом або подією, дитина намагається зрозуміти його мовою вже існуючої схеми (Піаже називав це процесом асиміляції: дитина намагається уподібнити нову подію попередній схемі). Якщо стара схема виявляється неадекватною для асиміляції нею нової події, тоді дитина подібно хорошому вченому модифікує її і тим самим розширює свою теорію світу (цей процес переробки схеми Піаже називає акомодациєю) [159].

Важливою характеристикою сприймання навколишнього світу малюка є егоцентризм (суб'єктивно-однобічне розуміння світу речей та слів). Дитина довірливо і наївно вважає, що будь-яка річ, яка потрапляє в поле її зору, саме така, якою вона їй здається, з її точки зору, – з того місця, з якого вона її спостерігає. Тому вона раз у раз висловлює про одну й ту ж річ протилежні «судження», анітрохи цим не переймаючись, не відчуваючи ніякого здивування. Тобто Ж. Піаже (1954, 1969) показав, що діти, які перебувають на доопераційній стадії розвитку, не усвідомлюють інших точок зору, крім своєї власної. Вони вважають, що всі інші сприймають навколишній світ так само, як вони, тобто у них немає відповідної складної моделі-репрезентації іншої можливої точки зору на ту ж саму подію або явище, яка може відображати іншу думку [159].

Усвідомленість сталості предмета (моделі-репрезентації предмета), на думку Ж. Піаже, є початком справжньої думки, здатністю використовувати символічну функцію для вирішення більш складних завдань.

Для того щоб у дитини з'явилися моделі-репрезентації предметів, повинні існувати образи сприймання, спогади й уявлення, які з часом трансформуються в стійку сукупність образів і уявлень про конкретний предмет, здатну утримуватися у свідомості й після зникнення предмета з поля зору. Дж. Брунер (1981) пише, що протягом періоду дорослішання у дитини в її свідомості формуються сенсорні моделі-репрезентації різноманітних об'єктів, які включають в себе все більше елементів та поступово ускладнюються, що й дозволяє дитині все легше розпізнавати в процесі сприймання знайомі об'єкти навіть на основі уривчастих і неповних сенсорних вражень [172, с. 230].

Поступово діти вдаються до спеціальних прийомів детального обстеження предмета, сприймання стає все більш активним, довільним, цілеспрямованим. Протягом дошкільного віку неухильно зростає тривалість розглядання дітьми таких об'єктів, як картинки: в три-чотири роки воно триває в середньому 6 хв., у п'ять років – 7 хв, в шість – 12 хв. (Н. Г. Аванесова).

При цьому велике значення набувають навички обстеження предмета, що включають: 1) сприймання предмета в цілому, створення загального враження про нього; 2) виділення основних частин предмета, визначення їх особливостей (форма, величина, розташування); 3) визначення просторового розміщення одних частин предмета відносно інших (вище ..., ліворуч, ..); виділення допоміжних і дрібних частин, визначення їх просторового розташування відносно основної частини; 5) повторне цілісне сприймання

предмета, закріплення враження про нього, виділення основної частини, з якої починається аналіз або відтворення [200, с. 11].

У ході сприймання об'єктів, використовуючи різні аналізатори, діти відзначають ознаки:

- колір, відтінки, що сприймаються зором;
- форму (зір, моторно-м'язові дії, дотик);
- розмір (зір, слух, дотик, моторно-м'язові дії);
- звуки, шуми (слух);
- співвідношення в просторі (зір, слух);
- вага (зір, моторно-м'язові дії);
- властивості поверхні: гладкість, шорсткість, пружність;
- ритм (зір, слух, дотик);
- рух предмета: напрямок, швидкість, шлях проходження;
- назву деталей предмета [12, с. 47].

Використання різних перцептивних дій вдосконалює сприймання дітей, зокрема: 1) дії ідентифікації, що виконується при обстеженні властивостей предмета, які повністю співпадають з наявними еталонами; 2) прирівнювання до еталону, використання зразка-еталона для виявлення та опису властивостей предметів, що відхиляються від цього зразка; 3) перцептивного моделювання – співвіднесення властивостей обстежуваного предмета не з одним еталоном, а з їх групою, побудова його «еталонної моделі» [56, с. 17].

З формуванням досконалих прийомів і способів обстеження об'єктів пов'язаний їх розвиток. Діти вчаться виділяти і обстежувати найбільш інформативні ознаки предмета, перцептивна дія втрачає свою розгорнутість, стає більш скороченою, іноді навіть моментальною. Так, І. М. Сеченов висловив думку про те, що око дитини вчиться у руки обстежувати предмети. У ряді досліджень (А. Г. Рузької, З. М. Богуславської, В. П. Зінченка) було встановлено, що дотикове ознайомлення дітей з об'єктом дає кращі результати, ніж зорове, і передреє йому. При цьому скерованість сприймання, його довільність стає характерною особливістю процесу конструювання реальності у дошкільному віці, його розвитку. Спочатку молодші дошкільнята сприймають завдання довільно обстежити предмет лише за умови організації їх дій дорослими. Їх сприймання емоційне та активне, малюки прагнуть потримати предмет у руках, погратися з ним, але самостійно не виділяють і не називають його ознак. Для них характерною є недиференційованість, злитість образів предметів, що сприймаються. Діти середнього дошкільного віку вже усвідомлюють поставлену дорослим мету спостереження за предметами. На п'ятому році діти зіставляють сприйняті предмети, більш тонко їх аналізують, виділяючи частини, форму, колір. Питання, які вони ставлять дорослому, свідчать про осмисленість їх сприймання, побудови образів. Згодом у сприйманні зростає роль розумових процесів: пізнаючи предмети, вони порівнюють їх, посилаючись на свої попередні знання.

Загалом оволодіння сенсорними еталонами як системою мірок, зразків та формування у дітей узагальнених способів обстеження предметів якісно змінює їх сприймання (З. М. Богуславська, Н. А. Ветлугіна, В. П. Зінченко, Н. П. Сакуліна), удосконалює навички конструювання, творення реальності.

Переходячи від раннього до дошкільного віку (3-7 років), від предметної до ігрової діяльності, діти опановують деякі види специфічно людської продуктивної діяльності, що ставить перед нею нові перцептивні задачі та передбачає не тільки використання вже наявних, але і створення нових об'єктів (конструювання, малювання, ліплення і т.д.).

По мірі прогресивних кількісних та якісних змін перцептивних образів, виникнення моделей-репрезентацій у дитини конструюється глобальна модель-репрезентація. Її кордони поступово розширюються до розмірів картини світу. Чим більша кількість образів сприймання у дитини сформована, чим повніший їх зміст та досконаліші

перцептивні навички, тим повніші і змістовніші дитячі моделі-репрезентації дійсності та картина світу дитини в цілому.

Враховуючи те, що онтогенетичний та функціональний розвиток психіки безперервно взаємодіють один з одним, на всіх стадіях онтогенезу формування перцептивних дій, сенсорних феноменів підкоряється загальним закономірностям і проходить етапи, що нагадують у деякій мірі ті, які були визначені П. Я. Гальперінім при вивченні формування розумових дій і понять.

Так, на першому етапі формування нових перцептивних феноменів, дій сприймання (тобто в тих випадках, коли дитина стикається з абсолютно новим, невідомим їй раніше класом перцептивних завдань) процес починається з того, що дитина діє в практичному плані, за допомогою зовнішніх, матеріальних впливів на предмети. Це орієнтування виявляється на перших порах недостатнім, і необхідні виправлення вносяться безпосередньо в процесі зіткнення з матеріальною дійсністю, по ходу виконання практичних дій. За допомогою практичних спроб дитина вивчає властивості, а лише потім у неї складаються відповідні орієнтовні перцептивні дії, з'являються деякі уявлення та навички, які теж носять на перших порах зовні виражений, розгорнутий характер. На цьому етапі виникнення феноменів сприймання найбільш явно можна простежити, спостерігаючи за практичними діями дитини, аналізуючи їх коментарі. Цей етап виникнення уявлень, феноменів сприймання можна назвати *орієнтувальним* – дитина в ході практичних дій та маніпуляцій пізнає світ.

На другому етапі сенсорні процеси, перебудувавшись під впливом практичної діяльності, самі перетворюються на своєрідні перцептивні дії, які здійснюються за допомогою рухів рецепторних апаратів і передбачають наступні практичні розумові дії. Змінюється характер орієнтовно-дослідницької діяльності дитини: вона переходить від фізичних дій з предметами до ознайомлення з ними за допомогою зору і тактильних дій. Співвідношення між зором і дотиком майже рівнозначне, поступово зростає роль зору, який управляє тактильними обстежувальними діями. На даному етапі діти знайомляться з просторовими властивостями предметів за допомогою розгорнутих орієнтовно-дослідницьких рухів (руки та очей). При цьому відчуття множаться і групуються. Зовнішні дії передбачають шляхи і результати дій практичних, погодившись з тими правилами та обмеженнями, яким останні підпорядковуються. Цей етап ми називаємо *дослідницьким* – дитина цілеспрямовано шукає той чи інший феномен методом спроб і помилок, використовуючи орієнтовно-дослідницькі навички практичних дій.

На третьому етапі перцептивні дії згортаються, час їх протікання скорочується, їх ефektorні ланки розмежовуються, і сприймання починає справляти враження пасивного, бездіяльного процесу. Діти набувають здатності швидко, без будь-яких зовнішніх орієнтовно-дослідницьких рухів пізнавати певні властивості об'єкта, відрізнити їх один від одного, виявляти зв'язки і відносини між ними і т.д. Провідним видом дій обстеження у дошкільника на основі зорового аналізатора виступає акт розглядання, який набуває самостійного значення, бо не пов'язаний із предметними діями. На даному етапі зовнішні орієнтовно-дослідницькі дії перетворюються в дії ідеальні, в переміщення уваги по полю сприймання. Відбувається інтеріоризація орієнтувальної дії, предметні маніпуляції замінюються відповідними перцептивними операціями з еталонами-уявленнями. При цьому зміст існуючих психічних конструкцій і моделей-репрезентацій у дітей об'єднується, даючи можливість виникнення все більш складних перцептивних феноменів. На цій стадії сприймання вже перетворюється в специфічну «теоретичну діяльність», що включає аналіз і синтез, осмислення та пояснення сприйнятого. Поступово розвиваючись, сприймання переходить у пов'язане з творчою діяльністю створення художнього образу, естетичне споглядання [47, с.14]. Цей етап розвитку перцептивних дій ми називаємо *евристичним*.

Враховуючи закономірності генезису дітей, розвитку їх сприймання, О. В. Запорожець порівнював розвиток психіки дитини з багатоповерховим будинком, у



якому не можуть бути міцними надбудовані поверхи без фундаменту, а пропуски поверхів загрожують обвалом всієї будівлі розвитку. Виходячи з того, що діяльність будує психіку, Запорожець ратував за ампліфікацію психічного розвитку дітей в їх діяльності, в тому числі ампліфікації їх перцептивних процесів, що визначається:

- 1) умінням дитини зосередитись на завданні, діяти за інструкцією;
- 2) повнотою сприймання – уміння виділяти частини, характеризувати властивості, дії та стани об'єкта відповідно до поставленого завдання.
- 3) точністю сприймання, вмінням підмічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо);
- 4) планомірністю, продуманою послідовністю огляду об'єктів;
- 5) осмисленістю або інтерпретацією сприйнятого крізь призму попереднього досвіду, наявних знань;
- 6) самостійністю під час виконання завдання [189, с.92].

Ці показники – важливі характеристики не тільки сприймання, а й мислення та мовлення дітей.

У справі становлення перцептивної сфери дошкільника, як основи творчої діяльності, немає нічого важливішого, ніж вступити у співпрацю з природою, підкоритися одному з її законів, який свідчить, що розвиток дитини здійснюється за допомогою освоєння нею навколишнього світу. І головним інструментом у цій роботі є її власні почуття, відчуття, інтуїція – дорогоцінний подарунок природи кожній дитині, що з'являється на світ. Чим швидше і краще навчиться дитина управляти своїми органами відчуттів, тим швидше і повніше буде її розумовий розвиток: враження, що впливають на органи перцепції – відчуття – уявлення – асоціації уявлень – запам'ятовування – аналіз – мислення.

Важливо починати перцептивний розвиток методично, з перших днів життя, і продовжувати його протягом усього періоду розвитку (навчання, виховання), який готує фундамент його творчості, адаптивності до життя в суспільстві.

Корисним є досвід сенсорного виховання, розвитку спостережливості у Японії, що є найбільш економічно розвиненою країною світу. Відомо, що коли Японія вступала у фазу свого першого науково-технологічного та економічного стрибка, в освіті стало пріоритетним естетичне виховання, перспективним вважався напрямок розвитку чуттєвого досвіду дітей. Нині дисциплінам художньо-естетичного циклу у Японії відводиться 20-25 відсотків усього навчального часу, широко використовується система уроків споглядання, які є засобом розвитку уміння вдивлятися, бачити та спостерігати.

У дитячому садочку японських дітей ознайомлюють з палітрою з 24 кольорів і відтінків. Тонке сприйняття кольорів, уміння гармонійно їх поєднувати збагачує світобачення, розвиває емоційність, здатність відчувати найтонші нюанси не лише кольорів, а й станів, настроїв, зумовлених впливом кольорів та їх відтінків.

На думку відомого японського скрипаля і педагога Шініці Судзукі рівень розвитку дитини залежить від того, наскільки умови, характер середовища, оточення, в якому росте й виховується дитина, є стимулами розвитку ока, вуха, руки і відповідних їм функцій – зору, слуху, тактильних відчуттів.

Велика увага приділяється в Японії ознайомленню дітей з музичним мистецтвом. Система музичної освіти дошкільників ґрунтується на слуханні, сприйманні музики дитиною, до якої її залучають від самого народження. Вже з перших днів життя дитина слухає твори класичної музики. Ш. Судзукі розробив програму мінімум для прослуховування, яка включає твори П. Чайковського, І. Гайдна, Ж. Бізе, В. Моцарта тощо. Дитина поступово накопичує музичний досвід і сприймає музику як невід'ємну частину світу, в якому живе.

Загалом японські діти опановують близько тридцяти видів художніх робіт, таких, наприклад, як ікебана, орігамі, вироби з кераміки, іграшки з глини, пластиліну тощо. Японці вважають, що головна мета вивчення різних видів мистецтва полягає в тому, щоб

допомогти «відшліфувати почуття» і тим «зростити душу», підготувати її до сприймання Краси і втілення її в реальному житті.

У японців існує потреба зберігати гармонійну взаємодію з природою. Все це здійснюється на реалістичній основі в процесі пізнання явищ природи. Із самого малку японці привчені милуватися явищами природи. Взимку це перший сніг, навесні – цвіт азалій, вишні, сливи, влітку – пишний розквіт природи, восени – багряне листя клена. В японській мові існує навіть термін «массе бумеет» – цивілізація соснової голки, тобто уміння насолоджуватися навіть кінчиком соснової голочки, замість того, щоб намагатися охопити поглядом ціле дерево. Кожна річ сама по собі прекрасна і варта бути оспіваною. Японці вчать дітей і на засохлій гілці бачити квіти, відкривати сенс буття, «почувши голос беззвучного, побачивши форму безформенного»!

Зачарування світом речей стало однією з естетичних домінант японської освіти та культури. І як результат, вибірковість у відношенні зорових образів і уявлень, що проявляється в гострій спостережливості, сильній вразливості, здібності все довкола бачити у фарбах, кольорових контрастах, помічати незвичне, гарне й запам'ятовувати надовго [7].

Організація спостережень дітей за навколишнім життям, знаходження того, що може бути відображено в результатах їх діяльності, на думку Н. О. Ветлугіної, є важливою педагогічною умовою формування творчості. Розвиток способів «вслуховування», «вдивляння» в образний світ мистецтва, в звуки та фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається творчість дитини [220, с. 9].

Дітей необхідно збагачувати різноманітними враженнями, створювати предметне середовище, сприяти розвитку спостережливості, вмінню бачити характерні особливості предмета, запам'ятовувати їх і відтворювати в процесі роботи. Вся справа в так званому сенситивному періоді становлення і стимулювання сенсорної, пізнавальної діяльності, перцептивної активності, фазі особливої сприйнятливості дитини до тих чи інших способів, видів діяльності, емоційної сприйнятливості знань, умінь, способів поведінки. Дитячі феномени сприймання, пізнання дійсності згодом можуть стати яскравими зірочками знань дітей, передумовою їхніх інтелектуальних та творчих досягнень у майбутньому.

## 2.2. Пізнавальна активність як вектор творчості

*Пізнання починається зі здивування.  
Платон*

Дошкільний вік є періодом бурхливого накопичення дитиною досвіду, знань необхідних для творчої діяльності. Виникнення задуму дошкільника потребує яскравих вражень, певних уявлень, джерелом яких є різноманітний предметний та природний світ, соціальні явища, література, різні види діяльності. Важливо наповнювати життя дітей враженнями, створювати умови для більш глибокого засвоєння оточуючого, формувати вміння бачити характерні особливості предметів, явищ, розвивати спостережливість, допитливість, пізнавальну активність дошкільників, що являються тим ґрунтом, на якому формуються творчі здібності дитини.

Забезпечивши активну позицію дитини щодо пізнання себе, предметного світу, людського довкілля, можна вирішити проблему бажання та вміння вчитися в дошкільному дитинстві і в подальшому житті. Така постановка проблеми перетворить навчання в учіння як засіб і складову розвитку особистості.

Допитливість – жадоба новизни, інтелектуальної стимуляції, що визначається у вітчизняній психології ще як потреба в «розумових враженнях», характерна для кожної здорової дитини (О. В. Запорожець, Л. І. Божович та ін.). Адже щирий інтерес до світу –

це найкращий спосіб особистісного розвитку. Чим більше дитина бачила, чула та пережила, чим більше вона знає та засвоїла, чим більшою кількістю елементів дійсності вона володіє, тим більш значущою та продуктивною при інших рівних умовах буде її діяльність. Розвиток пізнавальної діяльності, в якому проявляється єдність чуттєвого та раціонального, сприяє формуванню у дітей стійких пізнавальних інтересів [176, с. 2].

Джерелом, підґрунтям пізнавальної активності малюка, що задає тон і швидкість становлення когнітивних та особистісних структур, творчої діяльності дитини виступає пізнавальна потреба, потреба у набутті нових знань, що є однією з найважливіх потреб, особливо у період становлення психіки, особистості малюка.

Принципова відмінність пізнавальної потреби від інших вітальних потреб, на думку І. П. Павлова, в тому, що вона практично ніколи не може бути насичена. Потреба в пошуку, що поступово трансформується у складний конгломерат розумових здібностей та мотиваційних факторів, виступає у ролі психофізіологічної основи творчості.

Пізнавальна потреба виявляючись у дослідницькій, пізнавальній активності малюка пов'язана насамперед зі сферою предметної діяльності, у процесі якої відбувається становлення психічних процесів та якостей особистості, з'являються новоутворення віку. Дитина за власною ініціативою підмічає в предметі нові сторони та специфічні особливості. Протягом усього дошкільного періоду відбуваються зміни, від простих спроб розгледіти та відчутти до прагнення більш планомірно та послідовно обстежити та описати предмет, виділяючи найбільш помітні особливості.

Розвиток способів «вслуховування», «вдивляння» в образний світ мистецтва, в звуки та фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається творчість дитини [220, с. 9]. Свідченням цього є вислови відомих вчених: «Я переважаю людей середнього рівня, – казав, наприклад, Ч. Дарвін, – лише здатністю помічати речі, що легко проходять повз увагу, а також особливо пильно спостерігати за ними». «Спостережливість і спостережливість», – такий надпис зробив І. П. Павлов на фронтоні одного з будинків своєї лабораторії. М. Горький зазначав, що між наукою і художньою літературою є багато спільного, що в них важливу роль відіграють «спостереження, порівняння, вивчення», що «добре розвинена спостережливість є умовою художньої творчості» [34, с.319]. Ніцше писав, що велика проблема подібна до дорогоцінного каменя: тисячі проходять мимо, допоки хтось один не підійме його [135, с. 138].

«Понаднормативна активність» (А. В. Петровський), «інтелектуальна активність», «пізнавальна самостійність» (ІА) (Д. Б. Богоявленська), як властивість цілісної особистості, є найбільш об'єктивним і цілісним показником або одиницею аналізу творчої діяльності. За визначенням Д. Б. Богоявленської, «інтелектуальна активність» – це «інтегральна властивість деякої гіпотетичної системи, основними складовими якої є інтелектуальні (загальні розумові здібності) та не інтелектуальні (насамперед мотиваційні) фактори розумової діяльності. Якісною мірою активності є інтелектуальна ініціатива, суть якої полягає у продовженні пізнавальної діяльності, не зумовленої ні практичними потребами, ні вищою або суб'єктивною негативною оцінкою роботи» (Д. Б. Богоявленська) [22, с. 107].

О. М. Матюшкін, спираючись на роботи багатьох дослідників (Дж. Берлайн, А. В. Брушлинський, Е. А. Голубева, Є. І. Ігнат'єв, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Лейтес, М. М. Поддяков, Я. О. Пономар'єв, В. М. Теплов та ін.), теж вважає принциповим зв'язок творчої діяльності з проявами пізнавальної, дослідницької активності. Яскрава пізнавальна активність дошкільника, що є основою її пізнавальної мотивації та могутнім розвивальним механізмом творчості, на думку О. М. Матюшкіна, є важливою ознакою дитячої творчості. Про домінування пізнавальної мотивації свідчать дослідницька, пошукова активність дітей, значно нижчі пороги сприймання нового, тобто більш висока чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному. Особливості пізнавальної мотивації дитини проявляються

також у високій вибірковості щодо нового предмета дослідження, у понаднормативній активності та інтелектуальній ініціативі, що й породжує творчі образи [124].

Дитина, яка «осягає навколишній світ, перш за все дитина, що прагне діяти в цьому світі, – говорив О. М. Леонтьєв [10, с. 474]. Уже в немовлячому віці та ранньому віці дитина прагне торкатися, досліджувати, вивчати предмети. Пізнавальна предметна дія, що спрямована на визначення призначення, функції предмету, їх характеристик, поступово стає самостійною, трансформується у дослідницьку, експериментальну діяльність. Діти виявляють ініціативу, естетичне ставлення, власну пошукову зацікавленість під час образотворення, прагнуть привернути увагу до результатів своєї діяльності. Результатом такої праці є зміна самої дитини, поява нових засобів діяльності, знань і вмінь.

Пізнавальна, пошукова, орієнтувально-дослідницька діяльність дітей дозволяє їм моделювати у свідомості картину світу, засновану на власних спостереженнях, відповідях, встановленні взаємозалежностей, закономірностей тощо. При цьому перетворення, які дитина робить з предметами, мають творчий характер. Чим різноманітніша та інтенсивніша пошукова діяльність, тим більше нової інформації отримує дитина, тим швидше й повноцінніше вона розвивається.

Пошукова дослідницька активність постійно стимулює роботу мислення. Чуттєве пізнання дитиною навколишнього світу, за словами І. М. Сеченова, є джерелом думки дитини. Таке пізнання не зводиться до пасивного споглядання: дитина, сприймаючи предмети, активно діє з ними. Вона переміщує речі в просторі, обирає схожі та відмінні, обмацує їх, виконує дії з ними, роз'єднує складні та складає з частин ціле. На основі цієї практичної дії з чуттєво сприйнятими предметами дитина навчається зіставляти та порівнювати, аналізувати й групувати предмети [119, с. 205].

Група вчених (М. М. Подьяков, А. І. Савенков та ін.) розглядають дослідницьку, експериментальну діяльність як тип поведінки, що базується на пошуковій активності й спрямований на вивчення об'єкта чи розв'язування проблемної ситуації. В основі пошукової активності – «орієнтовно-дослідницький рефлекс» (І. П. Павлов) [196, с. 33]. Так, дитина завдяки своїй потребі в пошуковій активності з перших хвилин свого життя починає самостійно отримувати інформацію. Вона торкається та обмацує різноманітні предмети, малює, рве папір, розкидає іграшки, щось перевертає. Більшість захоплюючих ігор-досліджень починаються з незвичайних ефектів, отриманих під час випадкових фізичних дій – пересипанні піску, деформації пластичних предметів, плескання у воді тощо. Все це – вияв перших паростків допитливості, реалізації прагнення до пошукової діяльності, експериментування [196, с. 112].

На думку В. Т. Кудрявцева, експериментування є універсальною творчою здібністю, що сформувалася в процесі людської історії. Воно представляє собою здатність свідомо та цілеспрямовано створювати умови, в яких предмети найбільше виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність, а також здатність прослідкувати й аналізувати особливості змін предметів у цих умовах [98].

Серйозні спроби вітчизняної психолого-педагогічної науки простежити та описати механізми дитячого експериментування в дошкільному віці були здійснені вже в 50-х роках минулого століття. До цього часу відносяться, наприклад, роботи Є. О. Фльоріної. Проаналізувавши свої спостереження за процесом конструкторської творчості дошкільників з глиною, вона відмітила, що глина як будівельний матеріал дозволяє пробувати, переробляти і знову виготовляти ті чи інші деталі предмета. Пошуки дитини, що працює з глиною, наочні та виразні. Цей процес пошуку потрібного рішення був названий Є. О. Фльоріною «експериментуванням» [218].

Згодом роль орієнтувально-дослідницької діяльності у розв'язуванні експериментальних задач була докладно описана дослідницьким колективом О. В. Запорожця. У 70–80-ті роки проблемою розробки моделей розвивального середовища та занять, що відповідають дитячій потребі у пізнанні, в експериментуванні,

займались І. С. Фрейдкін (досліди з об'єктами неживої природи), С. М. Ніколаєва (спостереження за об'єктами живої природи) та інші.

Дослідження дитячого експериментування у 70–80-ті роки також здійснювалось М. М. Поддьяковим спільно з Н. П. Батищєвою, О. В. Бодровою, М. С. Вераксою, Л. О. Парамоновною, Г. В. Урадовських і ґрунтувалось не тільки на спостереженнях за природною поведінкою дітей, але й на експериментальних дослідженнях.

Згідно М. М. Поддьякова, дитяче експериментування – це діяльність, яка виникає в ранньому дитинстві та інтенсивно розвивається протягом усього дошкільного віку без допомоги дорослого і навіть всупереч його заборонам. У ході пізнавальної діяльності відбувається перехід від неясного знання до більш ясного, від стійкого до нестійкого, і як результат – уявлення та поняття дитини набувають нової якості й досягається розумовий розвиток. Повноцінність мислення дітей полягає у тому, що виникнення нечітких знань випереджує формування ясних, при цьому активність дитини спрямована на пошук можливостей врівноважити ці сторони когнітивної сфери, щоб неясне стало чітким, нестійке – стійким. Невизначені знання – це могутній стимул психічної активності дошкільника. У цьому суть самостимуляції, саморозвитку дитини, формування її пізнавальної активності [16].

Важливою особливістю пізнавальної, дослідницької діяльності дітей, дитячого експериментування є й те, що мета їх невизначена та нестійка. У ході пошуку вона поступово уточнюється. Всі пошукові дії дітей при цьому гнучкі, діагностичні. Творча сутність дитячої пошукової діяльності, експериментування полягає у тому, що вона не задається дорослим наперед у вигляді тієї чи іншої схеми, а будується самим дошкільником у міру отримання все нових відомостей про об'єкт. Пізнавальна діяльність, експериментування у дошкільному віці характеризується ускладненням та розвитком дій цілеутворення: дитина сама ставить собі цілі, сама їх досягає, отримуючи нове знання про предмети.

Перша ідея, гіпотеза дитини весь час коригується аналізом практичної ситуації. Дошкільник виявляє гнучкість у виборі засобів розв'язування: якщо не допомагає мисленнєва схема дій, він знову і знову звертається до аналізу особливостей практичної ситуації, застосовує цілеспрямоване маніпулювання. В процесі практичних дій та співвіднесення їх з ідеями та задумами дитина й знаходить принцип розв'язування.

Дитяча пізнавальна діяльність носить, як правило, творчий характер і стимулює формування творчої спрямованості особистості дитини. В структурі її особистості провідну роль грає активна позиція маленького дослідника-експериментатора, що позитивно впливає на розвиток усіх сфер психіки дошкільника та визначає пошуково-дослідницьку будову його особистості.

У пізнавальній діяльності варто враховувати показники розвитку експериментування, що характеризують разом з тим й динаміку його розвитку:

- характер дій (маніпулятивний або пошуковий);
- закономірність (випадковість) у створенні образу, конструкції;
- виділення зв'язків між експериментами предметної ситуації;
- інтелектуальна активність [223].

У результаті аналізу характерних особливостей дослідницької діяльності дітей вченими названі різноманітні види експериментування, що стимулюють мисленнєву творчу діяльність, зокрема: пізнавальне, продуктивне, прогностичне, комбінаторне, соціальне, утилітарне та безкорисливе. Найбільш поширеними, на їх думку, є безкорисливе експериментування, що спрямоване на з'ясування властивостей предметів, їх зв'язків, відношень та практичне, яке передбачає пошук шляхів розв'язування задач.

Перший вид експериментування має велике значення для розвитку пізнавальної активності дошкільників, формування підґрунтя творчості. Діти знайомляться з різними властивостями об'єкта, безкорисливо їх апробують, включають у системи, задовольняючи свої потреби, інтереси, волю. Попереднє самостійне широке орієнтування в можливостях

матеріалу дозволяє дітям включати знайдені способи в різні, інколи найнеочікуваніші комбінації та отримувати оригінальні конструктивні рішення (Дж. Брунер, Г. І. Мінська).

Для розвитку, розширення змісту цього виду експериментування важливо збільшувати арсенал об'єктів, що вирізняються яскраво вираженою багатофункціональністю, давати дітям можливість використовувати самостійно підмічені ними властивості об'єктів у різних видах діяльності (гра, малювання, конструювання тощо), стимулюючи до їх подальшого вивчення. Так, наприклад, такими об'єктами можуть бути природний, залишковий матеріал, що має різні властивості (колір, розмір, вага, структура, фактура, функціональність тощо), врахування яких забезпечує продуктивність діяльності дошкільників.

В процесі експериментування діти також перетворюють об'єкти з метою з'ясування їх прихованих суттєвих зв'язків, властивостей з явищами природи. В дошкільному віці такі пробні дії суттєво змінюються та перетворюються в складні форми пошукової діяльності (М. Є. Веракса, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков).

Згодом дитина починає експериментувати не тільки з конкретними властивостями речей, але й з відношеннями, що мають категоріальний характер. У результаті виникає особливий тип експериментування дітей – це експериментування з такими фундаментальними поняттями, як простір і час, рух і спокій, зміни та розвиток, уявлення про себе та інших тощо. В результаті оволодіння дитиною логіко-граматичною основою гіпотетичних суджень у неї формується ще один тип експериментування – гіпотетичне експериментування за принципом: «А якщо... , то ...». Даний вид експериментування формує у дитини особливий погляд на світ: вона наділяє оточуючі предмети гіпотетичними властивостями, фантазує та творить.

М. М. Поддьякову вдалося довести, що дошкільники сприйнятливі до прояву багатофакторності, вони чутливі до ситуацій, що вимагають багатофакторного експериментування, легко відгукуються на них та демонструють високий рівень їх розуміння [166].

У результаті власного емпіричного дослідження вчений вводить поняття «комбінаторного експериментування», розуміючи під ним побудову комплексних, комбінаторних впливів на об'єкт з метою виявлення його системотворчих зв'язків на основі аналізу інформації про взаємодію факторів. Він розглядає комбінаторне експериментування дитини як своєрідний аналог багатофакторного експериментування дорослих, справедливо відмічаючи, що комбінаторне експериментування дошкільників – це надзвичайно важливий напрямок пізнавального розвитку дітей. Воно служить однією з основних передумов становлення у дітей початкових форм системного підходу до вивчення складних явищ й водночас вносить суттєвий вклад у пізнавальний розвиток дитини [168].

В цілому, у ході пізнавальної, дослідницької діяльності у дошкільників:

- формується діалектичне мислення, тобто здатність бачити різноманітність світу в системі взаємозв'язків та взаємозалежностей;
- розвивається власний пізнавальний досвід в узагальненому вигляді за допомогою наочних засобів (еталонів, символів, умовних замінників, моделей);
- розширюються перспективи розвитку пошуково-пізнавальної діяльності дітей шляхом включення їх у мисленнєві, моделюючі та перетворюючі дії;
- підтримується ініціатива, розвивається допитливість, критичність, самостійність, кмітливість [64].

Все це є запорукою розквіту дитячої творчості.

На жаль, у практиці дошкільного виховання діяльність експериментування, дослідництва не заохочується. У навчальному процесі переважає принцип словесного транслявання інформації від дорослого до дитини, репродуктивний стиль діяльності.

Вдома, як і у дитячому закладі малюк, обстеживши кімнатний простір, не знаходить достатнього поля для активної дослідницької діяльності. А система заборон: «Не можна!»

– збільшується з кожним днем. І з часом пошукова, експериментальна діяльність, не підживлюючись, згасає. Шкодить розвитку експериментування й монологічний дидактизм, що не забезпечує в пошуково-дослідницькій діяльності дітей діалогічний принцип навчання.

Слід пам'ятати, що експериментування, пізнавальна діяльність вимагає спеціальних матеріалів, обладнання, навиків організації дитячої діяльності. А найважливіше завдання дорослого – зберегти, підтримати, розвинути схильність до експериментування. Разом з тим дітей, навіть найменших, не варто підштовхувати до пошуку, до проведення власних досліджень. Дитині достатньо просто дати свободу для експериментування. Адже чим більше свободи, чим ширший діапазон пошуків, тим більше можливостей для розвитку когнітивних та творчих здібностей дітей [196, с. 112].

Важливо враховувати й те, що суттєвим гальмом у розвитку дитячого експериментування є статичність більшості предметів, що оточують дитину, їх жорстка функціональна визначеність. Зазвичай дорогі іграшки поступаються перед простими скельцями чи камінцями, дерев'яними брусками чи невідомими металічними предметами, які не мають чітко фіксованих функцій, а тому й можуть використовуватись з різною метою. Тобто найбільш привабливими для малюка є іграшки, які дарують йому «радість досягнення». Тому потрібно, щоб дитину оточували іграшки, які стимулюють її до їх обстеження, до багатоваріантної діяльності з ними. Для цього дітям варто пропонувати не готові іграшки, а набори деталей, різних матеріалів, конструктори. Дитина, що має досвід експериментування, не обмежується одним-єдиним розв'язком, а пропонує різноманітні варіанти [196, с. 124].

Діяльність експериментування О. В. Дибіна рекомендує організовувати у трьох різних взаємопов'язаних напрямках: жива природа (рослини, різноманітні живі організми); нежива природа (об'єкти, предмети) та рукотворний світ (предмети та матеріали) [63].

Доречними, на її думку, буде організація й різних видів експериментування, що сприяють розумовому розвитку, становленню дитячої творчості.

Експериментування з метою отримання інформації про предметний світ, його властивості та відношення передбачає вивчення предметного світу. Дії дітей можуть бути спрямовані на вивчення предмета з трьох позицій: предмет як такий; предмет як результат діяльності дорослого; предмет як результат людської думки. Метою цього виду експериментування є збагачення досвіду дітей відомостями про оточуючі предмети; розвиток їх розуміння ретроспективи та перспективи предметного оточення; розширення уявлень про доцільність створення людиною різних предметів для задоволення власних потреб та потреб інших людей. Експериментування цього виду авторка пропонує проводити у формі ігор-занять, дидактичних ігор, ігор-описів, ігор-подорожей, ігор-визначень. На її думку під час експериментування у дітей формуються уявлення про взаємозв'язок природи і людини, необхідність вчитися в природи створювати предметне оточення. Діти починають розуміти: те, чого не дала людині природа, вона придумала сама (аероплан, літак, корабель, підйомний кран тощо), а деякі предмети вона створила за аналогією з природними.

Другий вид експериментування спрямований на вдосконалення способів взаємодії з оточуючим середовищем, на засвоєння дій з предметами різного характеру (обстежуючих, експериментальних, моделюючих та алгоритмічних). Дошкільникам пропонують ігри-експерименти, ігри-досліди, які включають експериментальні, алгоритмічні, моделюючі дії. У цих іграх діти досліджують об'єкти для з'ясування їх прихованих зв'язків та властивостей. Вони дозволяють розв'язувати завдання на: формування вміння бачити різноманіття світу в системі взаємозв'язків та взаємозалежностей; розвиток власного практичного, пізнавального, творчого досвіду за допомогою наочних засобів (еталонів, символів, умовних заміників, алгоритмів, моделей); розширення перспектив перетворюючої діяльності шляхом включення дітей в мисленнєві, моделюючі дії.

Експериментування цього виду спонукає дітей до самостійного пошуку причин, способів дій, прояву творчості. Воно має на меті розвиток навичок виконання ряду послідовних дій у відповідності з моделями чи алгоритмами, вміння аналізувати, виявляти взаємозв'язки та взаємозалежності між предметами та їх особливостями; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (між користю предмета та його призначенням, між будовою предмета та способом його використання тощо), застосовуючи системний підхід [63].

Завдання експериментування поступово ускладнюються: від уміння діяти самостійно у відповідності з заданим алгоритмом та отримувати результат – до вміння скласти алгоритм у відповідності з моделями; від вміння визначати, аналізувати структуру, властивості, ознаки, особливості взаємодії ознак предмета – до вміння представляти їх у системі взаємозв'язків та взаємозалежностей (будова, функціонування, призначення, існування в часі та просторі тощо).

Експериментування 3-го виду, що зорієнтоване на розвиток прагнення дітей до творчого перетворення предметного світу, передбачає залучення дітей до перетворення предметів. Експериментуючи, вони пояснюють, чому та як один і той самий предмет змінювався, як ще можна його змінити, щоб він якнайбільше задовольняв потреби людини. При цьому важливо перш за все сформулювати у дітей вміння знаходити якомога більше варіантів та способів використання предметів, розширювати розуміння багатofункціональності. Діти виступають у ролі дослідників, винахідників, в результаті чого з'являється потреба у мисленнєвій діяльності, творчості, самовираженні [63].

Щодо стимулювання, розвитку експериментування, творчої діяльності вчені рекомендують організовувати експериментування як в структурі занять ознайомлення дітей з навколишнім світом та природою, так і під час різних продуктивних видів діяльності та різних режимних моментів. При цьому варто пропонувати проблемні завдання, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дитини. Педагог ставить запитання, що спонукають дітей з'ясувати властивості матеріалів чи предметів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення, робити висновки. Сумісне обговорення пропозицій допомагає узагальнювати отримані результати.

Цікаві дослідження, експерименти заохочують дітей до самостійного пошуку причин, способів дій, прояву творчості. Дидактичний матеріал забезпечує розвиток двох типів дитячої активності: тієї, що визначається нею самою, й активності, що стимулюється дорослим. Ці два типи активності тісно пов'язані між собою і рідко виступають у чистому вигляді. Власна активність дітей так чи інакше пов'язана з активністю, що йде від дорослого, а знання та уміння, засвоєні з його допомогою, згодом стають надбанням самої дитини, які вона сприймає та використовує як власні.

Для заохочення пізнавальної активності, творчої діяльності дошкільнят важливо впроваджувати всі види дослідницької діяльності, правильно оцінювати досягнення дітей, не переривати творчий процес; утримуватися від негативних оцінок, приймати твердження вихованців, не зловживаючи критичними зауваженнями; створювати ситуації вільного спілкування, обміну думками. Стійка позитивна атмосфера та емоційна привабливість занять спонукає дітей сміливо подавати власні ідеї, проявляти емоції, що сприяє становленню творчої діяльності.

Реалізація всіх вище вказаних напрямків та рекомендацій забезпечить ґрунтовну основу для розгортання пізнавальної діяльності, творчого процесу та успішність формування творчої особистості дитини.

### **2.3. Становлення творчої особистості дитини**

Розвиток інтелектуальних та творчих потенцій дітей є важливою характеристикою дошкільного віку, періоду інтенсивної та самостійної творчості дітей. Все це відбувається закономірно та мимовільно. Обдаровані діти, як правило, не потребують цілеспрямованих



втручань, впливів і формувань. А все тому, що «розумного вчити – тільки шкодити». На думку вчених, освіта має виходити з природного органічного розвитку істини з примітивної свідомості дитини, вона не повинна давати готових істин, добутих людством, а розвивати її власну істину до нашої.

Довгий час в країнах Заходу і Сходу захоплювалися тестуванням інтелектуальних здібностей та інших видів обдарувань. Суспільство сподівалося, що за допомогою отриманих даних вдасться рано виявити обдарованих дітей та за допомогою спеціальних програм і добре навчених педагогів «вирощувати» геніїв й талановитих людей. Через десятиліття стало ясно, що з цього нічого не вийде. Наприклад, кілька поколінь японців було відібрано в дитинстві за критерієм обдарованості для елітарного виховання, але жоден з них, за загальним визнанням, не став талановитим дорослим. І навпаки, майже всі відомі таланти в шкільному житті часто були ізгоями.

Дані японських дослідників підтверджуються прикладами з життя знаменитих людей різних країн. Відомий дитячий письменник Віталій Біанкі, насилу дійшовши до старших класів класичної гімназії при Історико-філософському інституті, зовсім відмовився вчитися. Батькові довелося перевести хлопчика в приватну гімназію, де він зацікавився літературою, але, як і раніше, ігнорував математику, сидячи на останній парті й складаючи вірші. На відміну від Моцарта Бетховена спочатку треба було силою саджати за фортепіано. Найвідоміша людина Франції, що отримала звання «Людина № 1, дослідник океану ХХ століття», Жан Ів Кусто в дитинстві був відрахований зі школи за те, що розбив безліч вікон. Це не завадило йому стати талановитим океанографом, ученим, письменником. Батькам А. В. Суворова навіть в голову не приходило, що їхній син, який відставав у фізичному розвитку та був хворобливим хлопчиком може стати військовим. А про те, що з нього може вирости видатний полководець, і мови не могло йти [114].

Вчені сходяться на думці, що інтелект, творчі здібності не більше, ніж на 30-50% зумовлені спадковістю. На їхню думку, про вроджені здібності мова заходить тільки тоді, коли дорослі виявляють свою безпорадність, або ж педагогічні методики демонструють свою неефективність. В описаних прикладах важко відділити фактор спадковості від раннього навчання. Зрозуміло, що діти в таких сім'ях постійно знаходяться в специфічному середовищі, тому вони більш чутливі до такого впливу, що й забезпечує досягнення в тій чи іншій сфері, сприяє ефективному засвоєнню знань, спеціальності. Наприклад, дитина, яка народилася в сім'ї професійних музикантів, чує музику ще в утробі матері, що сприяє розвитку її уміння розпізнавати висоту звуків і ритм.

Визначальними все ж таки є зовнішні фактори, що включають, окрім педагогічних систем та рівня освіти, добробут сім'ї, умови і спосіб життя, соціальні та економічні умови в державі і навіть її історичний спадок. Тобто на розумовий розвиток впливає навіть погане харчування. Адже дитячий мозок – це орган, що поглинає майже 90% енергії у тіла новонародженого, і 50% – у п'ятирічної дитини. І якщо якісь обставини відбирають цю енергію, це може мати плачевні наслідки. Навіть елементарний йододефіцит, порохували вчені, знижує IQ на 12 пунктів.

Жодна дитина не народжується генієм або дурнем. Все залежить від стимулювання і ступеня розвитку головного мозку у вирішальні, сенситивні роки життя дитини, коли особливе ставлення дорослого до творчої активності дитини може її розвинути або загальмувати. Учені доводять, що майже 50 % розумових здібностей формується у малюка до чотирьох років, 80 % – до восьми. «Вік від народження до 6-7 років – період, коли вирішується доля дитини», – говорив японський скрипаль і педагог Ш. Сузукі. Саме в дошкільному віці залежно від умов здібності дитини можуть повністю проявитися або тільки позначитись [73].

Своєрідним прикладом можуть служити величні сосни, які ростуть в лісі. Вони зовсім не схожі на своїх карликових побратимів, які прагнуть утриматися на скелястих ділянках, де практично немає землі, або їх родичів, яких виростили в горщику японські майстри, регулярно підрізаючи їм корінь і не даючи рослинам отримувати повноцінне

харчування. Вони так схожі на ніжку нещасної китайської принцеси, яку в п'ять років заковують в колодку, щоб зберегти маленький розмір взуття. У всіх цих випадках зміна форми – не результат генетичних змін, а ворожість середовища до сприймання даного генотипу. Художньо обдарована дитина з племені Центральної Африки ніколи не стане художником тільки тому, що не отримає в руки фарби, якими вона могла б виразити свій внутрішній світ [144].

Діти народжуються з могутнім індивідуальним творчим потенціалом, ресурсом творчих можливостей, здатністю до творчих дій, можливістю творити. Вже в достатньо ранньому віці у них сформована й система саморегуляції, яка контролюється у більшій мірі інтуїцією. У збережені дитинства, дитячої інтуїції П. А. Флоренський вбачав таємницю людської геніальності. Тому важливим є кваліфікований супровід, підтримка та особистісно зорієнтований підхід, що декларується сьогодні гуманістичною педагогікою. Основним завданням при цьому має стати розвиток внутрішнього пізнавального та особистісного потенціалу підростаючого покоління.

Але на практиці відбувається навпаки те, про що писав ще Жан-Жак Руссо: «Усе добре, виходячи з рук Творця речей, вироджується в руках людини. Вона примушує землю давати продукти іншій землі, дерево давати плоди іншого дерева..., вона перекручує все; вона любить потворність; вона нічого не хоче таким, яким воно створене природою, навіть людину; вона її бажає об'їздити, як манежного коня, спотворити за модою, як дерево свого саду» [193].

Увага дорослих зазвичай прикута не до талантів та здібностей дітей які потребують заохочення, а до їх слабких «сторін», які починають розвивати до середнього рівня. Це нагадує історію про тварин, які вирішили створити школу, в якій би навчали літати, бігати, плавати, копати та лазити. Вони не могли прийти до єдиної думки, який предмет самий важливий, тому вирішили, що програма навчання для всіх буде однаковою. Кролик неперевірено бігав, але ледве не потонував на уроці плавання. Це його так вразило, що з тієї пори він вже і бігати більше не міг. Орел, звичайно, фантастично літав, але коли йому прийшлося копати і рити, в нього нічого не виходило, і його відправили в клас з корекції та виправлення навиків. У нього йшло на це стільки часу, що скоро він розучився літати. Те ж саме сталося і з іншими тваринами. Тепер вони втратили здібність бути майстерними в своїй сфері, тому що змушені були займатися діяльністю, яка була їм неприродною [1]. Так само ми поступаємо з дітьми, нехтуючи їх талантами, інтересами та бажаннями.

А. Сент Екзюпері в своєму відомому творі «Маленький принц» теж пише про це: «Дорослі порадили мені не малювати, а більше цікавитись географією, історією, арифметикою. Ось так і сталося, що в шість років я відмовився від геніальної кар'єри художника. Я втратив віру в себе» [201, с.9].

Не менш значимою проблемою є й те, що в реальних умовах деякі обдаровані діти залишаються поза увагою дорослих, їх соціокультурні умови складаються так, що вони не мають можливості продемонструвати свої здібності у повній мірі, або ж дорослому не вистачає педагогічної прозорливості та прогностичності, щоб розгледіти ще невиразні обрис майбутнього таланту.

У Марка Твена є чудова сатирична повість «Подорож капітана Стромфілда в рай». У цій фантастичній подорожі капітану прийшлося побачити багато чудес в «царстві небесному». Його найбільше вразило, що жителі «того світу» мають не життєві ранги, а чин у відповідності зі своїми талантами, що взяті «в чистому вигляді». «Великим військовим генієм, – пише він, – в нашому світі був каменярь по імені Джонс. Де б він не з'являвся, моментально збігається натовп, щоб хоч одним оком на нього поглянути. Цезарь, Ганнібал, Олександр і Наполеон – всі служать під його керівництвом, і, крім них, ще багато прославлених полководців; але народ не звертає на них ніякої уваги, коли бачить Джонса. Кожному відомо, що якщо б представився цьому Джонсу вдалий шанс, то він продемонстрував би світу такі таланти полководця, що всі інші до нього здалися б

дитячою забавою, роботою учнів. Але випадку не трапилось. Скільки разів він не намагався записатися в армію рядовим, сержант-вербувальник його не брав» [209, С. 24].

Соціальний фактор розвитку здібностей дитини вважається не менш значимим, ніж фактор спадковості і може повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати його дію. Якщо, до прикладу, новонароджена дитина виховується в середовищі, яке чуже її природі, то у неї немає шансів повністю розвинутися і надалі. Найяскравіший приклад – історія «вовчих дівчаток» Амали і Камали, знайдених в печері неподалік від Калькутти. Було докладено чимало зусиль, щоб повернути дітям людську подобу, але вони виявилися марними. Таких прикладів багато. Так, у романі Пастернака «Доктор Живаго» дочка головних героїв – неймовірно обдарованих людей – виховується поза їх впливом, і як результат – відсутність у неї батьківських якостей. Тому важливо пам'ятати, що вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані тільки в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного навчання і виховання.

Інколи ж навіть ближнє середовище, дорослі, що виховують дітей, заважають розвитку таланта та заводять його в «глухий кут». При цьому талант уявляється вузькою стежкою, яку «турботливо» обрали для дитини дорослі, що опікуються нею. Мотивом цього вибору часто є вигода, слідування традиціям, пихатість батьків, або ж їхнє невігластво у питаннях психології здібностей.

У спеціальній і популярній літературі описано багато випадків того, як дитина, яка не виявляла інтересу до вивчення математики, фізики чи хімії, зараховувалася до числа «ледачих», «неперспективних» і навіть «тупих». Але ця ж дитина, захопившись конструюванням автомобілів, радіоприладів, комп'ютерної техніки або іншою творчістю, починала відчувати потребу у вивченні цих наук – і вже не з примусу, а самостійно із жадібністю вивчала ту ж хімію, фізику чи математику [195, с. 337].

Розвиток різних функціональних систем обдарованої дитини протікає нерівномірно, на кожному віковому етапі деякі функції виглядають більш активними й сформованими, а деякі знаходяться на другорядних місцях. Але проходить час, і в наступному віковому періоді випереджують інші функції, вперед «виходять» вчорашні аутсайтери. Різні функціональні системи у різному віці демонструють різний ступінь зрілості та досконалості індивіда. Одні вже сформувалися і надалі лише модифікуються, інші знаходяться на стадії активного формування [195, с. 132].

Асинхронність розвитку обдарованих дітей зустрічається досить часто. Маленькій дитині, як може здаватися, властиві характеристики, що властиві декільком віковим періодам відразу. За образним описом психолога, вона може бути восьмирічною у їзді на велосипеді, дванадцятирічною – у грі в шахи, п'ятнадцятирічною – у вивченні алгебри, десятирічною – при зборі скам'янілостей і дворічною, коли вона ділить солодощі зі своєю сестрою [225, с. 106].

Часто діти володіють видатними здібностями або талантами, але при цьому виявляють низькі здібності чи навіть нездатності до певних аспектів навчання. Так, наприклад у деяких відомих людей (Леонардо да Вінчі, А. Енштейна) дислексія (порушення навичок читання) була одним із симптомів дуже високих рівнів візуального мислення, яке розвивається до виникнення писемності та є більш значущим і цінним, ніж вербальний інтелект [225, с.92].

Передчасний або запізнений по відношенню до певного періоду педагогічний вплив виявляється недостатньо ефективним і несприятливо позначається на розвитку особистісних якостей. Наприклад, можна спробувати почати навчання академічному малюнку дитини-дошкільника, але добитися в цьому вагомих результатів ще нікому не вдавалося – перцептивні, аналітичні здібності дитини ще недостатньо для цього розвинені. І зовсім інша річ навчання цій складній справі підлітків. Здібності дитини розкриваються в міру її сходження по сходинках постійно змінних інтересів та нахилів. І чим більше пройде дитина таких сходинок, тим багатшою і різнобічною у результаті стане особистість.

Видатні досягнення складають лише одну з ознак обдарованості в дитячому віці і не гарантують творчих досягнень у дорослому житті. Розвиток обдарованості може бути затриманий і навіть придушений на будь-якому віковому етапі. Так, наприклад, у перші роки життя дитини чутливість та інтуїтивність правої півкулі підтримується та розвивається досить успішно і в родині, і у дитячому саду. Але, чим ближче вік дитини наближається до 7 років, тим більше уваги приділяється розвитку лівої півкулі (з кожним днем скорочується кількість часу, відпущеного для співу, прослуховування музики, танців і спортивних занять, ліплення та малювання – їх витісняють заняття рахунком, грамотою і читанням). З першого року навчання 90% шкільного часу приділяється предметам, спрямованим на розвиток лівої півкулі! І як наслідок, художньо обдаровані діти відчують у школі найбільший дискомфорт. Чим більш логічно та послідовно роз'яснюється новий матеріал, тим важче їм його засвоїти [114, с. 163].

Крім того, значна частина дітей не виявляє свої здібності та можливості в існуючій системі освіти, побудованої головним чином за віковим принципом. Обдарованість таких дітей прийнято називати прихованою, породженою складним переплетінням різних причин внутрішнього і зовнішнього характеру, які перешкоджають реалізації високого потенціалу дітей у їх досягненнях. Поставивши клеймо «необдарованої» на дитину, здібності якої яскраво не виявляються, дорослі можуть вбити в ній віру в свої сили. Може бути, що цей хлопчик, який відстає з російської мови, але завжди перемашений фарбами і ні на крок не відходить від вчителя малювання – майбутній Куїнджі? А ця малопомітна дівчинка, якій не під силу складні арифметичні рівняння, але записні книжки якої сповнені наївних віршів – майбутня Марина Цветаєва?

«Ефект гідкого каченяти» можна охарактеризувати як ситуацію, коли об'єктивно цінні якості, що дозволяють добиватися видатних успіхів в житті, на ранніх етапах розвитку особистості сприймаються як недоліки і стають причиною конфлікту обдарованої дитини та її оточення. Подібне відбувається і в реальному житті, батьки і педагоги не проявляють належної уваги до тонких рухів дитячої душі, їм не вистачає знань, в силу упереджень вони не помічають видатних потенційних можливостей дитини [195, с. 291].

Трапляються й випадки, що незначні досягнення дитини сприймаються дорослими як дар. Інколи неправильно підібрані виховні стратегії формують у обдарованої дитини завищену самооцінку, ігноруючи при цьому розвиток її вольових зусиль та інших важливих для розвитку геніальності рис характеру. І як наслідок, дитина не проходить випробування талантом, він поступово гине.

Важливо формувати у малюка й об'єктивну самооцінку, уміння оцінювати себе, свої дії та дії інших. Неаргументована, принижуюча критика та негативні установки («Ти незграба, неряха і т.п.»), порівняння дитини з іншими дітьми формують тривожні та агресивні тенденції у її поведінці, які можуть проявлятися і в майбутньому. Цікавий приклад позитивного впливу батьківських установок описує французький автор Р. Гари в автобіографічному романі «Обіцянка на зорі». Його мати емігрувала з Росії, де вона була актрисою. На чужині вона навіть не прагнула повернутися до улюбленої професії й тяжкою працею заробляла гроші, щоб дати синові освіту. Єдиною втіхою її була мрія, що син досягне всіх висот у суспільстві, які можливі у Франції (що і зараз практично неможливо для ненароджених у Франції). Вона не переставала навіювати синові і говорити всім з ким спілкувалася: «Мій син буде французьким послом, кавалером Почесного легіону! Він буде одягатися в Лондоні!»

Далі автор пише: «Досі виразно чую грубий регіт і червонію, коли пишу ці рядки. Бачу глумливі, злісні, зневажливі лиця – бачу без ненависті: це лише людські обличчя, звичайна справа. Може, краще відразу ж сказати для ясності, що сьогодні я генеральний консул Франції, учасник Визволення, кавалер ордена Почесного легіону. І можете не сумніватися: я одягаюся в Лондоні. Терпіти не можу англійський покрій, але у мене немає вибору».

Загалом вчені називають різні причини, що перешкоджають реалізації потенціалу дітей. Серед них фактори оточення:

- сімейні умови: конфлікт у родині позбавляє енергії; сім'я має дуже низькі, занадто мінливі, занадто ригідні очікування;
- хронічна відсутність або нестача стимуляції, уповільнене навчання або навпаки навчання за програмою вищого (відповідного здібностям) рівня складності;
- тиск ровесників, що вимагає відповідності «звичайним» нормам, «бути схожим на інших»;
- самотність, ігнорування ровесниками і освітнім закладом.

Індивідуальні фактори:

- інтерналізовані проблеми: депресія, тривожність, перфекціонізм, уникнення невдачі, низька впевненість у собі;
  - екстерналізовані проблеми: непослух, дратівливість, неконформність;
  - порушення здібностей до навчання, які накладаються на виконання;
  - нетрадиційні види обдарованості, які не відповідають очікуванням викладачів;
  - порушення саморегуляції: неорганізованість, імпульсивність, дефіцит уваги і т.д.
- [225].

Серед об'єктивних причин це також: низький психологічний рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність в поведінці та мисленні; відсутність спеціальних програм, спецкурсів у вузі для підготовки студентів для роботи з обдарованими дітьми; поширена серед дорослих думка, що обдарована дитина не потребує допомоги; відсутність конкретних програм, технологій для роботи з обдарованими дітьми; дефіцит у дорослих психологічних знань про індивідуально-особистісні особливості поведінки і розвитку обдарованих дітей (а вони якраз мають багато особистісних проблем у стосунках з дорослими та ровесниками) тощо.

Все це ще раз підкреслює необхідність своєрідної стратегії педагогічної поведінки дорослих та необхідність гуманістичних технологій роботи з дітьми.

Зважаючи на сказане важливим лозунгом у роботі з дітьми має бути не тільки правило психолога: «Не нашкодь!», а й біблійна заповідь: «Не вбий (задатки, здібності, те що даровано природою)!».

Виявлення обдарованих дітей при використанні звичайних процедур педагогічної та психологічної діагностики викликає значні труднощі та вимагає тривалих і різнобічних психолого-педагогічних обстежень. Ця багатостороння психологічна діагностика, отримання інформації про кожну дитину з акцентом на її сильних сторонах, використовується при побудові індивідуальних планів навчання, є невід'ємною частиною навчання.

Адже тільки у небагатьох дітей обдарування лежить на поверхні – його приходиться виявляти і спеціально розвивати, не нав'язуючи дитині своїх претензій та вимог про єдино можливий шлях, а допомагаючи їй знайти свою дорогу й укріпитися у своєму виборі. З'ясувавши «особистий код» та підібравши «ключі» до розвитку талантів дитини ми допомагаємо їй відкрити у собі себе.

Найбільш ефективним методом вивчення інтересів, нахилів та здібностей, починаючи з раннього віку, є спостереження. У ході спостереження за грою дитини, за її поведінкою у різних видах діяльності дорослий відмічає індивідуальні особливості прояву здібностей, загалом визначає вид діяльності, якому дитина віддає перевагу у ситуації вибору, тобто приділяє найбільше часу та отримує від нього найбільшу насолоду і т.п.

Вдалою є спроба дорослих вести творчий щоденник дитини, де відмічаються результати спостережень за її творчою діяльністю, фіксуються її інтереси та здібності, що відмічені у ході ігор та самостійної діяльності, а також результати і здобутки її успішної продуктивної діяльності.

Широко використовуються у подальшій розвивальній роботі й дані, отримані у ході вивчення продуктів діяльності дітей, проведення бесід, використання методики

незавершених речень. тощо. Так, до прикладу, дитині пропонують продовжити висловлювання типу: «Я найбільше люблю займатися...», «У майбутньому я мрію стати...», «Я хочу, щоб Чарівник...» і т.п.

Доречним є використання й практичних методів вивчення суб'єктивних уподобань, які були відомі на Сході з давніх часів. Так, інтуїтивну суб'єктивізацію вибору малюка, що проектує майбутні здібності, можна спостерігати, якщо перед ним у віці від 1 до 3-х років розкласти: книгу, гроші, молоток та зброю. Залишившись наодинці, дитина робить вибір, який здійснюється поки що неусвідомлено, але досить проєктивно. Так, наприклад:

- дитина обирає предмет праці – вона хоче все зробити сама. Можна прогнозувати, що її провідна якість у майбутньому – працьовитість;

- вибрала зброю – любить керувати, грати у війну. З дитини виросте керівник, у якої яскраво виражене бажання захищати слабких;

- віддала перевагу книзі. Малюк продемонстрував бажання займатися науковою чи літературною діяльністю, а поки що любить слухати і читати. Для таких дітей найголовніше – зрозуміти зміст. Їх основна риса – чесність;

- маленька ручка, яка потягнулася за купюрою, видає характер людини, схильної займатися торгівлею, бізнесом та господарською діяльністю. Основна риса – щедрість і одночасне бажання бути багатою.

Батькам пропонують різного типу анкети, які включають запитання на кшталт: «Основні види занять та ігор Вашого малюка», «Чи проводяться вдома розвивальні ігри та які саме?», «Чим найбільше полюбляє займатися Ваша дитина і чому?»

Ефективним діагностичним інструментом у визначенні суб'єктивних нахилів як у дитячому, так і у дорослому віці є також ціла батарея проєктивних методик, що мають загальні властивості. Вважається, що оперуючи невизначеним матеріалом (наприклад, малозрозумілими картинками, або чорнильними плямами розпливчатої конфігурації, як у тесті Роршаха), суб'єкт проектує на нього особливості свого внутрішнього світу. Отримавши завдання довільним чином скласти геометричні фігури, домалювати картинку і т.п., дитина пропонує саме той варіант, який свідчить про особливості її персонального складу.

Орієнтуючись на результати діагностики та спостереження за переважаючою діяльністю дитини, дорослий стимулює та заохочує розвиток індивідуальних нахилів та здібностей дитини. І так як повноцінний розвиток здібностей та навиків дитини відбувається в умовах її безпосередньої взаємодії з соціумом, важливо, орієнтуватись наскільки можливості соціуму узгоджуються з потенціальними можливостями дитини.

Більшість вчених погоджується з тим, що коріння невдач обдарованих дітей ведуть у їх раннє дитинство, особливо сімейні зв'язки і сімейне виховання. У сім'ях, де карають за найменші провини або, навпаки, панує всюдозволеність, успіхи дітей не помічаються, а діти вважають, що їх цінують лише за досягнення – при цьому дуже складно досягти видимих успіхів. Вченими були виділені дисфункціональні патерни регулювання в сім'ях обдарованих дітей. У тих випадках, коли почуття приналежності до сім'ї підкреслюється як виражене почуття унікальності і цілісності своєї особистості, обдаровані діти можуть відчувати себе зобов'язаними більше слідувати сімейним правилам, ніж досліджувати і виражати власні ідеї та почуття. Ці слухняні діти відмовляються від почуття свого покликання, щоб вписатися в оточення, і ризикують не розвинути свій потенціал. Якщо ж у родині перебільшується важливість індивідуальності, унікальності, обдаровані діти можуть демонструвати настільки дивну і невідповідну поведінку, що не вписуються в навколишнє середовище і не приймаються ровесниками і педагогами. Ці ізольовані обдаровані діти змушені відмовлятися від стосунків з іншими, щоб вписатися в свою сім'ю [225, с. 58].

І справді, сім'я дитини – її доля! У благополучних сім'ях батьки, як правило, більше цікавляться дітьми, татусі більше впливають на життя сім'ї та виховання дітей, матері більш відповідальні й незалежні, високо цінується гарна освіта. Суттєву роль відіграє

також професія, соціальний статус батьків, їх широкі пізнавальні інтереси. Такі батьки являються прикладом для наслідування з однієї сторони, а з іншої – більш лояльні по відношенню до дітей. Все це важливо саме у дошкільному віці, у період становлення і розвитку особистості, коли виробляються загальні якості, необхідні для самореалізації в будь-якому виді діяльності. В цей період з'являється певний рівень активності, самостійності, творчості, накопичується досвід розв'язання певних розумових і практичних задач. В ідеалі дорослий (педагог, батько) не повинен диктувати, чому і як навчати, а визначати це разом з дитиною, виходячи зі схильностей, інтересів, потреб останньої. Програми повинні створюватися, враховуючи думку психологів, вчителів та батьків. Істотну роль при цьому покликана відігравати супроводжуюча діагностика, спрямована не тільки на відстеження змін тих чи інших характеристик після психолого-педагогічних впливів, а й на прогнозування розвитку пізнавальних здібностей і потреб дітей, профілактику можливих майбутніх проблем.

Не менш важливою є організація навчання шляхом створення спеціального розвивального предметно-просторового середовища, в якому дитина знаходила б стимули для самонавчання та саморозвитку. Адже у дошкільному віці особистість «виробляється» (В.В.Давидов) за умов створення такого середовища, яке б забезпечувало дитині розвиваючу взаємодію.

В дошкільній педагогіці в просторі розвиваючої взаємодії особлива роль відводиться спільності «дитина-дорослий», де важливим середовищним фактором розвитку дитини є взаємодія зі значимими дорослими, які дозволяють набути комунікативну гнучкість мислення, що в свою чергу, забезпечує відкритість до зовнішнього світу, а значить, і здібність пізнавати і відкривати.

Як підкреслюють дослідники, для реалізації закладеного потенціалу дитини особливо важлива сумісна творча діяльність з дорослим. У цей час дитина прагне наслідувати значущому дорослому, як креативному взірцю, що є передумовою формування її творчості. Потрапляючи у нову ситуацію, вона репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим заради досягнення бажаного результату. Згодом наслідування дитини стає творчим, вона проявляє елементи новизни та самодіяльності, знайомиться з різними варіантами здійснення інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних схильностей та вмінь без внесення істотних змін. Все це відбувається в умовах спільності «дитина-дорослий", особистісно-орієнтовної моделі виховання, основними рисами якої є:

- дорослий у спілкуванні з дітьми притримуються положення «не поряд, не над, а разом»;

- мета дорослого – сприяти становленню дитини як особистості. Задача дорослого: забезпечити почуття психологічної захищеності, довіри дитини до світу, радість існування, формування начал особистості (базис особистісної культури), розвиток індивідуальності дитини;

- способи спілкування – розуміння, визнання і прийняття особистості дитини, засновані на здібності стати на позицію дитини, що формується у дорослих, врахування її точки зору, не ігнорування її почуттів і емоцій;

- тактика спілкування – співробітництво;

- позиція дорослого – виходити з інтересів дитини та перспектив її подальшого розвитку як повноцінного члена суспільства;

- погляд на дитину як на повноправного партнера в умовах співробітництва.

Метою цієї моделі є сприяння становленню дитини як особистості. Це передбачає забезпечення почуття психологічної захищеності – довіри дитини до світу, радість існування; формування основ особистості; розвиток індивідуальності дитини. Педагог не повинен підганяти розвиток кожної дитини до наперед визначених критеріїв, а попереджати виникнення можливих проблемних ситуацій особистісного розвитку дітей; координувати свої очікування і вимоги до дитини з завданням максимально повно

розгорнути помічені в ході спілкування можливості її росту – не запрограмованість, а сприяння розвитку особистості. Знання, вміння і навички мають розглядатися не як мета, а як засіб повноцінного розвитку особистості. Способи спілкування – розуміння, визнання і прийняття особистості дитини мають бути засновані на здібності стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття та емоції. Тактика спілкування – співпраця передбачає позицію педагога, яка виходить з інтересів дитини і перспектив її подальшого розвитку як повноцінного члена суспільства.

Отже, взаємодія з дорослим створює найбільш сприятливі умови для повноцінного розвитку особистості, її гуманізації, для прояву і розвитку творчих, художніх здібностей дитини. Створити ці необхідні умови саморозвитку, в яких дитина не просто буде отримувати знання від дорослого, а й розвивати свої потенціальні творчі та пізнавальні можливості можливо тільки у сумісній роботі, за умови взаємодії та підтримки.

## **2.4. Види дитячої творчості**

Найбільш поширеним видом творчої діяльності дітей є творча гра – гра, яку вони придумують самі, відображаючи у ній враження від пізнання навколишнього світу. У творчих іграх діяльність має яскраво виражений самодіяльний, творчий характер.

Творчі ігри сприяють самовираженню дитини, індивідуалізованому відображенню нею дійсності, формуванню у її свідомості цілісної картини світу. Саме вони дають дитині змогу активно впливати на події і явища, які становлять для неї інтерес і в яких вона хоче брати участь.

Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують.

Процес зародження самодіяльних ігор починається у ранньому дитинстві з ігор-розваг («Сорока-ворона», «Кую-кую ніжку» тощо). У таких іграх дитина отримує позитивні емоції від взаємодії з близьким дорослим. Наступний етап розвитку самодіяльних ігор характеризується зародженням «відображувальних» ігор, у процесі яких малюк вчиться «приміряти на себе» образи навколишнього предметного світу, вивчає характерні якості предметів. Поступово дитина навчається зосереджуватися на предметних діях з іграшками. Іграшка на цьому етапі виконує важливу роль – визначає сюжет і характер дій.

Самостійною групою в системі творчих ігор є режисерські ігри – ігри дитини з іграшками та їх заміниками. У цих іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшками до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет, ігрові засоби. Основою режисерських ігор є безпосередній досвід дитини (події, які вона спостерігала або в яких брала участь).

Специфічною є й динаміка розвитку творчих ігор. Вже в молодшому дошкільному віці відбувається становлення спільних ігор з однолітками, ігор за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабулу). На ранніх стадіях зародження творчої гри, хоча й ігрові правила відсутні, діти навчаються узгоджувати свої дії з діями інших дітей, розуміти бажання партнера. Логіка дій легко порушується без протесту з боку інших учасників, бажання грати разом перемагає, ігри «поряд» замінюються іграми «разом».

У молодшому дошкільному віці спостерігаються рольові відмінності у змісті гри. Основним для розвитку гри на цьому етапі є наповнення змісту: ролі наповнюються певними вимогами не лише до предметних дій, а й до характеристик самої ролі. Тобто роль пов'язується з певним образом і може здійснюватись у різних формах: рухах, міміці, діях, мовленні. Виступаючи у якійсь ролі, дитина діє в уявних умовах. Можна



спостерігати різні рівні розвитку ігрових умінь у дітей – від дій з іграшками до дій з елементами творчості.

Поступово здатність дошкільників до творення і реалізації задуму удосконалюється. Ігри дітей п'ятого року життя безпосередньо пов'язані з формуванням рольової поведінки, передумовами для її розвитку є формування дії у плані голосного мовлення. Поступово предмети замінюються «словами-назвами» (Д. Ельконін), а дії – жестами, які супроводжуються поясненнями; в ході цих процесів формується образно-мовне мислення. Ігрові дії поступово позначаються словом і жестом, переходячи у внутрішній план, стають символічними.

Розвиток гри на шостому році життя характеризується тим, що роль стає центром гри, діти не лише послідовно змінюють ігрові ролі в рамках одного сюжету, а й використовують поєднані ролі. Що доросліше діти, то більш гнучкими стають переходи від однієї ролі до іншої. У старших дошкільників виявляється здатність не програвати дії, а позначати їх – словом, рухом, мімікою, пантомімою.

У старшому дошкільному віці розвиток ігрової діяльності залежить від умінь дітей розігрувати декілька послідовно пов'язаних між собою сюжетів. Головна ж зміна в грі, яка відбувається в її подальшому розвитку у старшому дошкільному віці, полягає в тому, що поступово творчі ігри з відкритим сюжетом та прихованими правилами переходять на новий етап розвитку – ігри з прихованим сюжетом та відкритими правилами, що створює передумови для оволодіння новими продуктивними видами діяльності [84, с. 13-16].

Одним із різновидів творчих ігор є театралізовані ігри, які відкривають простір для участі дітей у різних видах самостійної художньої діяльності, сприяють розкриттю і розвитку їхніх художньо-творчих здібностей, збагаченню мистецьких знань, виробленню естетичного смаку тощо.

Театралізовані ігри – розігрування в особах літературних творів, відтворення за допомогою виразних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів. Театралізовані ігри охоплюють:

- дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями;
- літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування своїх творів тощо);
- образотворчу діяльність (одяг персонажів, малювання декорацій, виготовлення атрибутів);
- музичну діяльність (виконання пісеньок, інсценування музичних творів тощо) [173, с. 326-354].

Кожен з вказаних видів творчої діяльності складає й окрему цінність.

Так, образотворча діяльність, що займає значиме місце серед інших видів художньої творчості (аплікація, ліпка, мозаїка, колаж тощо), має невичерпні творчі можливості розвитку. Створення малюнка – це захоплююча творча гра, в результаті якої виникає продукт, що представляє дитині унікальну можливість отримати досвід естетичної оцінки своєї творчості. Дитячі малюнки, на думку Л. С. Виготського, можна ототожнювати з символами, так званими позначеннями об'єктів. Такий когнітивний погляд на образотворче мистецтво демонструє зв'язок візуальних символів з вербальними (словесними образами) та створює передумови для розвитку образного мислення і творчої уяви [91, с. 25].

Діти зайняті осягненням нового незвіданого світу, і знання вони здобувають за допомогою творчого процесу. На відміну від дорослих, в них нема набору звичних реакцій, їм нема що згадувати, вимушені вигадувати, переносячи задуми на папір.

Інструменти для малювання – навряд чи щось більше, ніж продовження пальця – паличка, якою можна малювати на вологій землі, або ж олівець чи пензлик. Подібними малюнками у давнину були й перші піктограми – писемні малюнки. Дитячі малюнки – початок оволодіння писемністю. Художній розвиток відображає і когнітивний ріст, тобто розвиток пізнавальних, творчих здібностей [91].

На кожному віковому етапі помічено пріоритетний напрямок, який включає взаємодію засобів зображувального мистецтва дітей:

- 2-3 роки – входження дитини у світ прекрасного через слово та форму (зображення), пізнання оточуючого середовища та її емоційне освоєння в процесі експериментування;

- 3-4 роки - початок освоєння краси світу через слово та колір (зображення), розширення уявлень про оточуючий світ, його фарби, естетичні якості предметів, прагнення зображувати самому;

- 4-5 років – через слово та дію освоєння різноманітності форм в оточуючій природі, бачення прекрасного у творах мистецтва (музиці, картині, танці та ін.), прояв творчості в процесі художньої предметно-просторової діяльності;

- 5-6 років – через дію і форму створення художніх образів, розвиток естетичного сприймання творів мистецтва і реалізація в творчості своїх вражень, участь у різних видах художньої діяльності (зображувальній, музичній, театралізованій);

- 6-7 років – через зображення – музику, дію, розвиток у дитини відчуття середовища, простору, за допомогою придумування у малюнку, в пластиці, в словотворенні, в сюжетних іграх і т.д., прояв індивідуальності в усіх видах художньої діяльності, освоєння різноманітності сюжетів, матеріалів, технік в зображувальній творчості, при створенні казкових композицій, декорацій до спектаклю, прояв авторських позицій, свого «я» як в процесі творчості, так і в оцінці його результатів [81, с. 118].

Для дитини створення зображень – це і улюблена гра, і розвага, і серйозна робота. Дитина крок за кроком долає усі етапи у розвитку, поступово відбувається перетворення: «Прослідкувати за тим, як з кривульок дитини виникає організована форма – це значить побачити одне з дивовижних явищ природи» (Р. Арнхейм).

Образотворча діяльність дає дитині досвід самовираження та інтуїтивне осягнення сутності речей, дійсності, підносить культуру зорового сприймання, формує спостережливість, дає багатий зміст для розумового розвитку дитини.

Для того, щоб залишатися значимим для дитини видом діяльності, малювання повинно бути діяльністю в якій дитина відчуває себе успішною і щасливою. Важливою є щира зацікавленість дорослого, впевненість у тому, що дитина здатна здійснювати відкриття, розуміння того, що відкриття маленького художника саме у його малюнку.

#### **2.4.1. Ознайомлення дітей з мистецтвом**

Основою становлення світогляду, формування творчої особистості дитини є здатність бачити та розуміти інформацію, зокрема інформацію естетичного плану, яка є змістом культурного творчого середовища. Передумовою розвитку цієї здібності, здатності до естетичного сприймання виступає інтерес та підвищена емоційна чутливість дітей, тобто естетична сприйнятливості дошкільника. Естетичне сприймання, що спитається на знання, накопичені попередніми поколіннями і в результаті власного досвіду, стає важливим фактором розвитку естетичного почуття та здібності до художньої творчості. На основі осмислення законів естетичного сприймання дитина не тільки відтворює об'єкт, але й творить новий. Упустивши сенситивний період становлення та сприймання у дитинстві, у більш пізньому віці складно компенсувати та відновити базис творчої діяльності.

У пробудженні естетичної чутливості дітей, розвитку їхніх кращих людських почуттів, формуванні морального обличчя дитини велику роль відіграє краса та мистецтво. Щодо значення мистецтва для різностороннього розвитку людини, Б. М. Теплов писав, що воно дуже широко та глибоко охоплює різноманітні сторони психіки людини – не тільки уяву іа почуття, але й думки та волю. Звідси – величезне значення мистецтва у розвитку свідомості та самосвідомості, виховання моральних почуттів та формуванні світогляду. Безумовно, велике значення мистецтва і в розумовому

розвитку дитини, звертаючись до образного мислення, мистецтво показує дитині світ у всьому його різноманітті, збагачує новими уявленнями, вчить пов'язувати факти, робити нескладні умовиводи, розвиває пам'ять, уяву, фантазію. Мистецтво є також засобом спілкування і взаєморозуміння, воно зближує і об'єднує дітей у спільних переживаннях та діях. Тобто мистецтво є потужним прийомом становлення творчої особистості дитини.

Нажаль сьогодні мистецтво несправедливо витісняється з освітнього процесу, тому важливим є пошук шляхів залучення дітей до мистецтва, з'ясування ефективних умов розвитку творчого сприймання, художньо-естетичного виховання дошкільників.

Дослідження вітчизняних авторів про особливості сприймання у дошкільників (О. В. Запорожець, Н. С. Карпінська, Н. А. Ветлугіна, Т. А. Репіна, О. М. Леонтьєв, Б. М. Неменський, Н. П. Сакуліна, Б. М. Теплов, Є. О. Фльоріна та ін.) переконливо доводять неспроможність суджень деяких зарубіжних авторів про недоступність дитячому сприйманню художніх творів мистецтва, підкреслюють можливість виокремлення виразних засобів художньо-естетичного виховання дошкільників, навчання дітей спостереженню, сприйманню [81, с. 86]. Дослідження процесу художньо-естетичного виховання у дошкільних закладах переконують, що розвиток естетичного сприймання ефективний у дошкільному віці й веде за собою зростання творчих досягнень дітей, розвиток їх особистих якостей.

Загалом художньо-естетичне виховання, що передбачає цілеспрямований систематичний розвиток здатності дитини бачити красу навколишнього світу, вирішує ряд важливих завдань формування естетичного ставлення, навичок творчого сприймання, естетичних почуттів, їх художньо-творчих здібностей, основ їх естетичного смаку, та передбачає взаємозалежність, взаємозумовленість таких компонентів:

- розширення художньо-теоретичних знань у галузі мистецтва;
- розвиток здатності адекватного сприймання дійсності, художніх образів;
- організацію художньо-творчої діяльності, побудованої на засадах її наскрізного характеру і поступового підвищення рівня її самостійності [38, с. 268].

Перші два аспекти художньо-естетичного виховання тісно взаємодіють між собою і є визначальними у подальшій художній діяльності дітей. Безсумнівно розширення знань дітей у сфері мистецтва, розвиток художньо-естетичного сприймання є потужним засобом становлення світогляду дитини за допомогою наповнення образів дійсності певним значенням та сенсом. Цій проблемі присвячені роботи багатьох педагогів і психологів, зокрема, Н. А. Ветлугіної, Т. Г. Казакової, Т. С. Комарової, О. О. Мелік-Пашаєва, Є. О. Фльоріної та ін.

Силу впливу мистецтва на дитину відзначало багато класиків педагогіки. Я.-А. Коменський говорив: «Більш ніж науками, потрібно займатися (з дітьми) мистецтвами». І.-Г. Песталоцці зазначав: «Дорога до мистецтва є в той же час дорогою до людяності» [218]. Дитина дізнається про те, що людина виділилася зі світу тварин і стала обдарованою істотою не тільки тому, що вона своїми руками зробила перші знаряддя праці, але вона стала людиною ще й тому, що побачила красу світу й здивувалася.

Мистецтво та краса надають дитині матеріал для тренування чуттєвого сприймання, яке є основою розвитку її свідомості, її уподобань та смаків. Цікаву історію розповідає М. Ібука, як у давнину продавець старовини оточував свого учня протягом перших шести місяців навчання тільки найціннішими і справжніми витворами мистецтва, щоб, надивившись на них, він завжди міг відрізнити справжній антикваріат від підробки. Тобто в мозку дитини, що являє собою чистий аркуш паперу, закарбовується справжнє мистецтво та залишається там на все життя. Утворений стереотип справжнього мистецтва є основою для оцінки творів у подальшому житті, коли дитина стає дорослою [73, с. 46].

За даними вчених, існують певні закономірності художнього естетичного сприймання творів мистецтв, зокрема при сприйманні живопису діти віддають перевагу картинам побутового жанру, меншою мірою їх приваблюють натюрморт та пейзаж. Сюжетна картина притягує дитину цікавим, захоплюючим змістом. При цьому вона, як

правило, не звертає увагу на її естетичні сторони. Натюрморти і особливо пейзажний живопис викликає інтерес у дітей зображенням предметів та явищ колірними поєднаннями, колоритом. У картинах побутового жанру дітей приваблюють такі теми, як героїка, спорт, образи тварин. Причому хлопчики проявляють найбільший інтерес до перших двох тем, а дівчатка – до останньої. При зіставленні двох художніх творів на одну і ту ж тему, але вирішених художниками по-різному, діти віддають перевагу картинам, написаним лаконічно, умовно, яскраво, з використанням декоративних можливостей кольору. Однак умовність приймається ними лише до певних границь: зображення, що межує зі схематизмом, викликає у них протест [81, с. 87].

Діти 3-4 років, розглядаючи картину, цілісно й емоційно сприймають художні образи, як правило, ще не виділяючи естетичні якості, вони диференціюють гарне і потворне, їх приваблюють способи зображення («тому що малювали фарбами»). Усвідомити та виразити в словах свої емоції, викликані елементарними естетичними якостями зображених предметів, дитина в цьому віці не може. Але саме ці якості її приваблюють та викликають радісні переживання.

Емоційно і естетично впливає на дітей молодшого дошкільного віку пейзажний живопис, що близький їм за спостереженнями у природі пейзажів та виявляється у мові, в їх образах-характеристиках явища (у метафорах, порівняннях). В зв'язку з накопиченням вражень від знайомства з широким колом явищ, з появою життєвого досвіду, здібністю до спостереження, аналізу, класифікації, порівняння і інших мислительних операцій, дитина старшого дошкільного віку може оцінити предмет мистецтва, побачити різницю між реальністю та її зображенням.

Загалом у здібності до естетичного сприймання творів мистецтва у молодших і старших дошкільників існують істотні відмінності. Встановлено, що для малюків 3-4 років характерним є «дієво-ігрове» ставлення до образів мистецтва як до звичайних предметів, емоційні враження у них виникають частіше, ніж знайомство з сенсорними властивостями та якостями, і тільки в старшому дошкільному віці з'являється здатність сприймати виразні засоби художнього твору.

В умовах систематичної роботи по ознайомленню з твором мистецтва діти поступово починають виділяти моральну, пізнавальну та естетичну цінність їх змісту. Розуміння соціальної значущості сенсу художньої картини розвивається від неусвідомленого, розчленованого сприймання, заснованого на виділенні окремих деталей без їх взаємозв'язку із засобами виразності, до адекватного осмислення змісту, вмотивованого логічними зв'язками та засобами виразності.

Загалом Б. М. Теплов, характеризуючи особливості сприймання творів мистецтва, пише, що якщо наукове спостереження іноді називають «мислячим сприйманням», то сприймання мистецтва – «емоційним». Зрозуміти твір, на його думку, – значить насамперед відчувати його, емоційно пережити його і вже на цій підставі поміркувати над ним [81, с. 94].

Важливим показником емоційного сприйняття твору та інтересу до жанрового живопису, а також важливим чинником процесу соціалізації особистості дошкільника, формування первинних основ його соціальної активності є особистісне ставлення до зображуваних у творі явищ. При цьому виділяють три рівня естетичного сприймання дітьми творів мистецтва.

На першому, нижчому, рівні дитина радіє зображенню знайомих предметів, які вона впізнала на картині. Мотив оцінки носить предметний, а в ряді випадків – практичний, життєвий характер.

На другому рівні дитина починає не тільки бачити у творі, а й усвідомлювати елементарні естетичні якості, які роблять картину привабливою для неї. Мотив оцінки при цьому є елементарно-естетичним. Як гарне у картині вона оцінює колір, колірні поєднання, форму, окремі композиційні прийоми.

На третьому, високому, рівні естетичного сприймання діти здатні сприймати не тільки зовнішні ознаки зображуваного явища, а й внутрішню характеристику художнього образу твору [81 с. 91].

Народжуючись з почуттям подиву, який змушує дошкільнят цікавитися тим, що їх оточує, вони поступово навчаються ототожнювати приємні переживання та експерименти з красою, мистецтвом. При цьому дорослий повинен створити умови, в яких діти могли б отримувати багаті й різноманітні переживання, користувалися своїми перцептивними здібностями. Навички зорового сприймання поліпшуються, у міру того як діти задіюють свої відчуття для вивчення орнаменту, кольорів, фактур і форм, що існують у мистецтві, природі та створюваних самими дітьми в процесі творчості.

В організації педагогічної роботи у галузі художнього сприймання необхідно враховувати особливості дитячого сприймання, а саме: його дифузність, не диференційованість; ототожнення себе з героями твору, предметами; емоційність, здатність до співпереживання, співчутливості, що важливо для розвитку ціннісно-емоційного ставлення до мистецтва; сюжетне сприймання, коли не відбувається руху від явища до сутності, за зовнішньою стороною (формою) дитина не завжди бачить підтекст, натяк, символ [38, с. 246]

Процес відображення, становлення в свідомості дитини художнього образу, створеного художником, відбувається в єдності всіх його складових: форми, змісту, особистості творця. Від ступеня розвитку здатності все це зрозуміти та осмислити залежить адекватність сприймання. Розвиваючи у дітей адекватність художнього сприймання важливо орієнтуватися на його структуру, яка включає художньо-естетичний досвід (наявність синестезійності, вміння «бачити» і «чути»), здатність до співпереживання, емоційну чутливість, а також наявність художньо-естетичних знань (про специфіку, структуру мистецтва) [38, с. 248].

Загалом динаміка розвитку художнього сприймання у дітей визначається:

- наявністю певного обсягу художньо-естетичних знань;
- розвиненістю сприймання як розуміння єдності форми, змісту та світоглядного змісту;
- розвиненою уявою, образним баченням світу;
- активністю прояву асоціативності та емоційної пам'яті;
- умінням відтворювати художні образи адекватні авторському;
- умінням перевести почуття в думку, слово [38, С. 254].

Все це забезпечує розвиток чутливості, здатності висловлювати своє ставлення до твору, його емоційне, художнє, творче сприймання.

Важливо зауважити, що при сприйманні дошкільнятами різних видів і жанрів мистецтв проявляються його специфічні особливості. Так, сприймаючи скульптуру, діти розуміють її призначення, будують її образ. Естетичну оцінку скульптури вони пов'язують з її змістом, окремими сенсорними ознаками (формою, кольором). Їх інтерес до скульптури проявляється у міміці, активних діях-обстеженнях. Дошкільнята можуть самостійно характеризувати скульптуру, розуміють пластику рухів, виразність забарвлення тощо [81, С. 92].

Попереднє обстеження дитиною скульптури малих форм, на думку вчених, має бути не тільки перцептивним, але й тактильним. Сприймаючи форму під час спеціально організованого обстеження, дитина запам'ятовує її за допомогою м'язових відчуттів пальців і одночасно засвоює деякі способи зображення предметів, фігур. У формуванні пластичного образу в ліпленні найбільш значущим є етап обстеження, коли вся скульптура сприймається в цілому, а потім увагу дитини направляється на окремі її частини, деталі.

Навчання способам естетичного сприймання скульптури малих форм являє собою послідовний процес: на основі отримання знань про скульптуру діти підходять до оволодіння "мовою" пластичного мистецтва. Освоєння окремих виразних засобів

(матеріал, композиція, силует) допомагає осмислювати їх зв'язок з художнім образом. Елементарні знання про скульптуру дають дітям можливість робити висновки, міркувати, порівнювати пластичні образи. Різноманітність скульптурних матеріалів (камінь, дерево, метал, кераміка) значно збагачує дитячий сенсорний досвід, а невеликі розміри скульптури малих форм роблять її доступною сприйманню кожної дитини [81, С. 93].

У сприйманні графічного зображення розрізняють дві сторони: а) цілісне охоплення художнього образу твору, б) сприймання окремих характерних рис образу, сюжету та композиції твору. Показниками розвитку сприймання книжкової ілюстрації є: розуміння змісту ілюстрацій; усвідомлення дитиною засобів виразності (жест, поза, міміка, колір, композиція); емоційне ставлення до зображених образів; розуміння виразності як в традиційній манері виконання, так і з елементами умовності [81, с. 97].

Найбільш зрозуміле і близьке сприйманню дитини декоративно-прикладне мистецтво, яке наближене за своєю природою до творчості дитини (простота, завершеність форми, узагальненість образу, умовність, уникнення деталізації, цілісність, закінченість образу) [81, С. 98].

У цілому до мистецтва, творів мистецтва, пропонованого дітям, на думку Є. О. Фльоріної, висувається ряд вимог:

1. Мистецтво має бути високої художньої якості та мати ідейно-виховну цінність. «Смак не може розвиватися на посередніх речах, але тільки на найкращих», – казав І.-В. Гете. Високої якості мистецтва для дітей наполегливо домагався М. Горький.

2. Мистецтво для дітей має бути доступне їх сприйманню. Занадто складне мистецтво викликає напруження дитячої свідомості, призводить до неправильного розуміння образу й нервового стомлення.

3. Тільки реалістичне мистецтво з його ідейним, правдивим зображенням життя корисне дітям.

4. Мистецтво для дітей має бути багате і різноманітне за емоційним, смисловим змістом, а також за своїми виразними прийомами.

5. Твори мистецтва, демонстровані дітям, повинні бути позитивними, життєрадісними. У них не повинно бути місця песимізму, містицизму, сентиментальності, а також грубості та жорстокості.

6. Мистецтво для дітей має вирізнятися простотою, ясністю, яскравістю образотворчих засобів. Воно має бути правдивим, позбавленим фальші, яка псує смак і характер дитини.

7. Мистецтво для дітей має бути носієм високих моральних якостей, але цей моральний зміст не повинен перетворюватися на моралізування, яке руйнує образ у дитячому сприйманні, знижує його моральний вплив на дитину.

8. Підбираючи художній матеріал, дорослому слід розраховувати на той інтерес, який воно може викликати. Інтересом в основному визначається і емоційне ставлення дитини, й пізнавальна цінність пропонованого їй художнього матеріалу [218].

Щоб викликати найбільший інтерес дитини до художнього твору, зокрема до живопису, французька дослідниця Франсуаза Барб-Галль радить дорослому згадати власні приємні спогади про перше знайомство з картиною, власний ранній позитивний досвід занурення у світ мистецтва. «Що завоювало увагу і викликало інтерес, де і за яких умов це відбувалося?» Така емоційно наповнена розповідь дорослого не залишить дитину байдужою. Доцільно розповісти дитині, яка картина подобається, яка викликає певні емоції та фантазії. А далі можна йти слідом за роздумами самої дитини, звернути увагу на твір, який найбільше зацікавив малюка. Картина, що полюбилася підігриває інтерес до інших, а також вчить кожного разу знаходити цікаві деталі, щось нове [4].

При знайомстві з творами Ф. Барб-Галль також радить враховувати вікові особливості сприймання, те, що приваблює дитину в цьому віці, а саме:

- теплі, яскраві кольори;
- різноманітні форми і кольори, як у конструкторі «Лего»;

- химерна тривимірність зображення;
- точне відтворення матеріалу (тканини, хутра, паперу), коли хочеться не тільки побачити, а й помацати;
- картини, на яких зображені люди, тварини, або легко впізнаванні предмети пейзажу – (будинки, дерево, поле, сад і т.п.);
- картини, що показують людей у русі або в певних позах (сплячих, що біжать, танцюючих);
- відкрита передача емоцій у живописі будь-яких епох (сміх, плач, гнів, подив);
- прості композиції: одна центральна фігура і мінімум другорядних елементів);
- дрібні деталі (малюки помічають їх у першу чергу) [4].

Щоб допомогти сприйманню художнього твору, дітям можна задавати різноманітні запитання, наприклад:

*Про що говорить ця річ? Що вона розповідає? Ці питання зосереджуються на сюжеті, темі чи історії розглянутого артефакту (Який час року на картині? Що відбувається на картині? Чим вони займаються? Які об'єкти на картині ви впізнаєте?);*

*А де? Відповідаючи на ці запитання, діти опановують мистецтвознавчим словником (А де (на картині) лінія? Контур? Фактура? Колір? Візерунок? А хто зможе пальчиком провести по лінії (по контуру), покаже колір (візерунок?);*

*Що Ви відчуваєте, коли дивитесь на це? Намагаючись зрозуміти, що відчувають зображені художником люди, зокрема на портретах, і що відчував сам художник, створюючи твір, діти не тільки розвивають уяву, а й емоційність сприймання, яка допомагає їм ставати більш чуйними до почуттів інших людей (Що відчуває людина, намальована на цій картині? Що ви відчуваєте, розглядаючи все це?);*

*А що потім? Ці питання спонукають дітей до прогнозування: виходячи з візуальних ключів, які помічаються на картині або в артефакті, треба передбачити, як розвиватиметься ситуація. Відповідаючи на подібні запитання, діти практикуються у творчій візуалізації – умінні уявити те, чого вони, власне не бачили (А що по-вашому, трапиться потім? А що сталося раніше? А як по вашому, поступить ця людина (що зробить цей звір)? Хто живе в цьому будинку? Що всередині коробки? А що ми побачили б за тим парканом, дверима?);*

*Скільки? Питання можуть також стосуватися галузі математики, мовних предметів, суспільствознавства, природознавства (Розкажіть історію про цю картину. З чого зроблено паркан на картині? Яка погода зображена на картині, чому?);*

*А хто може? Попросити дітей відреагувати на мистецтво кінестетично, розвиваючи навички уяви (А хто може скорчити таку ж гримасу, як у намальованого персонажа? А як ти покажеш поставу героя?);*

*Однакове та різне. Наступні питання заохочують розвиток у дітей навичок візуального порівняння (Яка людина (звір) на картині більша? Старша? Молодша? Менша? Покажіть найдовшу (тонку, яскраву) лінію). Можна також порівнювати дві схожі картини і знаходити схожості та відмінності;*

*Особисті смаки. Ці питання дозволяють дітям висловлювати особисті переваги, реакції на художню роботу, виходячи зі свого спонтанного естетичного відгуку (Яку картину (артефакт, скульптуру) хочеться взяти додому, подарувати батькам?) [91, С. 246].*

Можна пропонувати дітям ряд різноманітних засобів активізації розвитку зацікавленості творами мистецтв. Ось деякі з них:

1. Віконце «для підглядання». У аркуші паперу (конверті) такого ж розміру, як і плакат (листівка) з репродукцією картини, прорізається віконце, яке має припадати навпроти цікавої деталі твору живопису. Наприклад, якщо демонструється картина Матісса «Золоті рибки», то у віконце визирає одна з рибок. У портреті можна обрати очі, губи, якусь прикрасу і т.п., а якщо мистецтво безпредметне, то через віконце можна показати помітну геометричну подробицю або яскраву пляму.

2. Виставка. Порожню стіну або стінку шафи чи іншу вертикальну поверхню в приміщенні можна перетворити на «музей», розташовуючи набори репродукцій середньої величини на рівні дитячих очей. Аналогічно на горизонтальній поверхні можна організувати ярмарок ремісничих виробів.

3. Читання книжок про музей.

4. Мозаїчні головоломки («пазли») із зображеннями художніх картин.

5. Колекціонування листівок, демонстрування своїх колекцій.

6. Сортування наборів поштових листівок з репродукціями творів мистецтва. Складність завдання, пов'язаного із сортуванням, зростає по мірі ознайомлення з мистецтвом.

7. Демонстрування дрібниць, що мають відношення до високого мистецтва (картинки, закладки, значки).

8. Подорожі, спостереження дають щось таке, про що діти дізнаються пізніше з книг, картин або розмов. Вони повинні відповідати рівню розвитку та спостережливості кожної дитини.

9. Знайомство з професійними художниками.

10. Спостереження мистецтва в житті співтовариств – сусідів, земляків і т.п.

11. Ілюстрації літературно-художніх творів. Знайомство з естетичною цінністю ілюстрацій книжок.

Важливими є умови та принципи художнього виховання дошкільників, що сприяють розвитку естетичного, творчого сприймання, а саме:

- єдність емоційного і пізнавального, змісту та форми;

- вивчення дитини, своєрідності її здібностей, естетичного сприймання;

- повноцінність, багатство, різноманітність естетичного сприймання і творчості дитини;

- наочність (використання повною мірою образних засобів кожного виду мистецтва);

- увага до дитячої ініціативи, самостійності у творчості та естетичному сприйманні дитини;

- правильне поєднання колективного та індивідуального в керівництві художнім сприйманням, естетичним вихованням і т.п.;

- інтеграція різних видів мистецтва;

- взаємодія всіх навчально-виховних інститутів та освітніх співтовариств.

Перерахувавши всі закономірності та передумови формування навичок художньо-естетичного сприймання у дошкільників, як основи їх світосприймання, ми не припиняємо агітувати всіх дорослих, причетних до дитинства, залучати дітей до мистецтва. У якості гасла використаємо цитату Глена Доумана: «Наскільки б кращим став світ, якщо б голод пізнання трирічної дитини задовольнявся не тільки Міккі Маусом і цирком, а й творами Мікеланджело, Мане, Рембрандта, Бенуара, Леонардо да Вінчі!» [73, с. 3].

#### **2.4.2. Специфіка формування творчого конструювання в дитинстві**

Перший крок у світ конструкторської творчості дитина робить вдома та в дитячому садку, при знайомстві з іграшкою. Дошкільникам властивий активний пізнавальний інтерес, що виражається у прагненні дізнатися, «що там всередині», розібрати іграшку, щоб з'ясувати, як вона влаштована та діє. Наразі у них з'являється й бажання створювати – змайструвати, побудувати щось своїми руками. Раннє залучення дітей до творчої конструкторської діяльності через гру, виконання творчих завдань, розвиток творчих тенденцій є передумовою розвитку творчості у майбутньому талановитих дизайнерів, інженерів, творчих людей.

Спроби зі створення розвивальних методик навчання творчому конструюванню робились протягом багатьох років психологами, педагогами, інженерами та іншими



спеціалістами (Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, І. П. Волков, О. М. Давидчук, Т. В. Кудрявцев, З. В. Лиштван, О. Р. Лурія, В. О. Моляко, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков та ін.). Ними враховувалось, що специфікою конструктивно-технічної творчості дорослого є її спрямованість на задоволення життєвих потреб суспільства. На відміну від цього, у дитячій творчості цінним є не продукт діяльності дитини, а процес творчого пошуку, що присутній у всіх ланках конструкторської діяльності. У якості основних ланок процесу конструкторсько-технічної творчості виступають етап зародження задуму та етап практичної його реалізації (Т. Рібо, П. М. Якобсон, С. М. Василейський та ін.). Це означає, що в усіх ланках конструкторсько-технічної діяльності, якщо вона виконується творчо, може бути присутня творча задача, що є необхідним компонентом будь-якої творчої діяльності [51, с. 4].

Отже, говорячи про *конструкторську творчість дітей, їхнє творче конструювання*, ми перш за все маємо на увазі процес розв'язування ними творчих задач, структура яких подібна до структури творчого процесу, а саме: знайомство з конструкторським завданням, уточнення змісту, виділення орієнтирів, усвідомлення проблеми, формування гіпотези розв'язання та її апробація, реалізація.

В процесі конструювання, як форми пошуково-конструкторської діяльності, цілеспрямовано розвивається конструктивне мислення дітей, виробляються смак та інтерес до раціоналізаторства. Успішне розв'язування різних видів конструкторських задач може служити одним із найбільш загальних показників розвитку конструкторського мислення. На думку М. М. Поддьякова, основним напрямком формування творчості у дошкільників є створення дорослими доступних для них проблемних ситуацій, постановка творчих задач – формування такої загальної евристичної структури особистості дитини, яка сприяє самостійному пошуку, розв'язанню в навколишньому світі проблемних ситуацій та задач [166].

Творчі конструкторські задачі спонукають дітей до використання набутих знань і навичок, до пошуку нових способів діяльності, вони є ефективним засобом розвитку здібностей дитини. О. Р. Лурія наголошував: «Довго вправляючи дитину в розв'язуванні конструкторських задач, ми водночас розвиваємо і її творчу конструкторську діяльність» [118, с. 59].

Дослідження конструкторської діяльності дошкільників О. Р. Лурії та А. І. Міренової підтвердили, що розвиток їх конструкторських умінь багато в чому залежить від характеру завдань, що ставляться перед ними [118]. Якщо дошкільникам пропонують побудувати конструкцію з розданого матеріалу за готовими зразками, то під час виконання такого завдання діти не дуже вникають у його зміст, не намагаються розібратися в деталях конструктора, а лише наслідують готовий зразок, роблять це не завжди точно. Лише коли їм пропонують зразок конструкції іншого типу (що дає уявлення про загальний вигляд споруди, без виділення окремих деталей), діти допитливо розбираються у завданні, з'ясовують, з яких деталей вона складається. Такі завдання сприяють не тільки розвитку конструкторських навичок дошкільників, але й спонукають ріст їхньої спостережливості, уваги та мислення. Саме тому важливо, щоб завдання збуджували творчу думку дитини, примушували її шукати потрібне рішення, підштовхували до необхідності випробовувати декілька комбінацій. При цьому головною тенденцією в розвитку творчої діяльності, на думку психологів (Л. С. Виготського, А. Г. Рузької, Ю. А. Самаріна, А. О. Смирнова та ін.), є перехід до більш адекватного і повного відображення дійсності, перехід від простого за своїм змістом комбінування уявлень до творчого, логічно аргументованого.

Використання творчих задач, проблемних методів формування умінь є одним з головних факторів, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання, стимулює дітей до активних, творчих пошуків нових способів отримання недостатніх знань [11].

Саме під час розв'язування творчих завдань у дітей формуються винахідливість, кмітливість, спостережливість, вміння планувати свої дії, шукати найбільш оптимальні рішення. І як наслідок – розвиток конструкторського мислення дітей.

У розв'язуванні задач можуть бути використані не тільки засвоєні знання, а здебільшого й розумові дії дитини, що визначаються наявністю у її фонді розумових прийомів і операцій. При цьому розв'язування конструкторської задачі може здійснюватись на рівні структурно-функціонального аналізу елементів конструювання, доконструювання (часткової перебудови) або ж цілковитої перебудови (побудови) конструкції.

І як наслідок, конструктивне мислення дітей розвивається у напрямку: від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів конструкторської діяльності до стратегіальної організації мислення; від суб'єктивної до об'єктивної новизни.

У вихованні конструктивного мислення дітей першочерговим завданням є навчання цілеспрямовано використовувати конструкторський матеріал. Для цього дорослий пропонує дітям зразок будівлі, використовуючи показ найпростіших прийомів конструювання, наочно демонструючи їм, як вирішується конструкторське завдання.

Важливо озброювати дітей способами просторового аналізу структури предмета, на основі яких стає можливим визначення його конструкції. Діти навчаються способам просторового аналізу на основі зразка-малюнка, схеми, де зображуються окремі частини предмета, виділення яких дозволяє визначити, з якого будівельного матеріалу, в якому просторовому положенні можливе поєднання елементів між собою. Разом з тим діти також отримують можливість проявляти елементи власного пошуку у визначенні способів конструювання [35].

За зразок радять брати іграшки або малюнки, за якими діти згодом самостійно виготовляють іграшку. Діти разом із дорослим аналізують, з яких частин складається даний предмет, з чого (з якого будівельного матеріалу, якої форми) його можна зробити, яка має бути послідовність роботи тощо. У зв'язку з цим з'являється можливість постановки перед дітьми конструкторських задач, у яких тільки деякі умови розв'язання наочно виражені: побудувати предмет аналогічно до предмета навколишнього світу чи його зображення [171].

Розвиваючий ефект завдань даного типу допомагає підсилити й введення зразків з неповними характеристиками (тобто відсутність у зразку деяких зовні незначних елементів, разом з тим цілісно утворюючих, прихованих на малюнку) [158].

Конструювання за схемою (кресленням) є також одним із видів конструювання за зразком, що має неабиякі внутрішні ресурси розвитку творчих здібностей дітей. Як встановлено психологами, процедура співвіднесення оригіналу та моделі (схеми) вимагає від дитини розумових зусиль та особливої пошукової активності. Аналізуючи схематичне зображення, дитина шукає динамічні параметри, які властиві даній конструкції. При цьому ідея, народжуючись на основі детального аналізу ситуації, видозмінюється у ході подальших практичних дій (Т. В. Кудрявцев).

Наразі узагальнене наслідування (Д. Б. Ельконін), яке виражається в усвідомленому ставленні до зразків, у самостійному застосуванні відомих дитині знань, способів у незнайомих ситуаціях, сприяє у цьому випадку переходу від відтворюючої діяльності до творчої. Тому використання зразків і задач на відтворення та перетворення необхідні для формування у дітей таких знань, умінь, які потім обов'язково будуть задіяні ними в самостійній діяльності, набудуть більш узагальненого характеру і стануть вихідною позицією для розвитку творчості [158, с. 22].

Корисним для розвитку творчого конструювання є завдання на створення споруд за спеціально заданими умовами, що примушує дитину будувати будівлю в уяві, тобто створювати її задум, який може охоплювати і форму споруди, і спосіб дій, обраних у відповідності з заданими вимогами та технічними можливостями матеріалу [51, с. 7]. У

процесі розв'язування таких задач формується вміння творчо визначати способи конструювання і на цій основі створювати власні конструктивні задуми.

Введення суперечливих умов в конструкторську діяльність дитини створює основу для формування у неї згодом узагальнених способів конструювання (М. М. Поддьяков, Л. О. Парамонова, Г. В. Урадовських та ін.). Формування цих способів складає один із провідних напрямків навчання творчому конструюванню [99].

Інтеграція різних видів творчих задач на конструювання є ефективним засобом розвитку творчих здібностей дітей. Використання різних форм організації навчання конструюванню (за зразком, за умовами, по темі, за задумом тощо) може мати різну ступінь представленості й здійснюватись у різній послідовності, залежно від виду конструювання. Так, наприклад, дітям молодшого віку спочатку варто пропонувати варіативні зразки кожної теми, далі – завдання на їх перетворення, а згодом уже й тему конструювання. Можливий варіант поєднання конструювання за зразком із конструюванням за умовами, перетворення зразка відповідно до ускладнених умов, запропонований Л. О. Парамоновою. Все це складає основу для формування у дітей узагальнених способів конструювання, розвитку конструктивного мислення (М. М. Поддьяков, Л. О. Парамонова, Г. В. Урадовських та ін.) [99].

Науковці виділяють етапи формування конструкторської творчості. Метою першого, підготовчого етапу є озброєння дітей способами просторового аналізу структури предмета, на основі яких стає можливим визначення його конструкції. Дітей навчають способам просторового аналізу на основі зразка-малюнка, схем, на яких зображуються окремі частини предмета, виділення яких дозволяє визначити, з якого матеріалу можливо їх відтворити, а також в якому просторовому положенні можна з'єднати елементи між собою. Зразок при цьому виступає не моделлю кінцевого результату діяльності, а засобом організації пошуку способів конструювання заданої структури предмета. Дітей навчають виділяти основні частини предмета, що є загальними для всіх предметів даної групи, визначати форму предмета в цілому та його частини, їх просторове розміщення; на основі такого аналізу знаходити способи конструювання предмета, зіставляючи форму елемента з формою будівельного матеріалу тощо.

На даному етапі формування діти отримують можливість проявляти елементи власного пошуку у визначенні способів конструювання.

Основою змісту завдань другого етапу є конструювання за зразком. Конструкторські завдання пропонуються у двох варіантах: в першому діти повинні побудувати предмет, адекватний реальній будівлі, у другому – предмет, аналогічний зображеному на фотоілюстрації. Дітям демонструється готова структура предмета, а способи її перетворення в конструкцію вони знаходять самостійно, аналізуючи структуру. Спочатку попередній конструкторський задум діти створюють під керівництвом дорослого, а згодом – більш самостійно.

На третьому етапі дітям пропонують завдання конструювання за умовами (вимогами, яким має відповідати будівля). Завдання передбачають самостійний пошук дітьми як структури предмета, так і способів його конструювання [51, с. 13].

У навчанні конструюванню передбачається не тільки ускладнення конструкцій одного й того ж об'єкта і в зв'язку з цим ускладнення практичних дій, але й забезпечення активної пошукової діяльності дітей. У них формуються узагальнені способи дії, типові уявлення про об'єкти, що конструюються, навички аналітичної діяльності, вміння аналізувати зразки, близькі до конструкції, і на основі цього аналізу змінювати їх у відповідності з заданими умовами; розвивається комбінаторика, активність і самостійність мислення [158, с. 59].

Узагальнюючи сказане, ми констатуємо, що у навчанні дітей творчому конструюванню поєднуються інформаційно-рецептивний, репродуктивний, дослідницький та евристичний методи навчання. Це передбачає використання дорослим поетапного показу виготовлення виробів, пояснення послідовності їх виконання, показ

способів виготовлення, обстеження готового зразка, запитання до дітей з метою залучення наявного у них досвіду, самостійний пошук способів конструювання тощо.

Не менш важливим завданням у вихованні конструкторського мислення, на думку науковців, є навчання елементарного планування діяльності. Хоча відчутні результати у розв'язанні цього завдання помітні тільки у старшому дошкільному віці, однак підводити до вміння обдумувати будову слід ще у молодшому віці. Інколи та чи інша деталь наштовкує на створення нової конструкції та визначає подальший хід творчості. Розвиваючи плануюче мислення, важливо допомогти дітям подумки створювати задум, обдумувати його, перш ніж приступити до втілення.

Формуючи першочергові процеси планування, слід навчити дитину підбирати матеріал відповідно завданню чи задуму, передбачати, які деталі будуть потрібні та в якій кількості.

Планування своєї діяльності передбачає наявність у дітей вміння намічати план будівлі, визначену послідовність у розгортанні задуму. По мірі розвитку конструкторської діяльності у дітей формується вміння попередньо обдумувати конструкторський процес, намічати послідовність побудови, підбирати необхідний матеріал не випадково, а навпаки, цілеспрямовано, у відповідності з конструкторським задумом. Цьому сприяють й уточнюючі запитання, що вимагають необхідності подумати, які деталі варто використовувати для тієї чи іншої будівлі.

Попереднє обдумування ходу роботи, теми чи окремих її деталей (як прикрасити дім, який матеріал потрібно використати) є важливою умовою розвитку творчих проявів дітей. Це сприяє тому, що на самому занятті діти не витрачають часу, а відразу починають працювати, проявляючи у ході роботи творчість та винахідництво.

Розвиваючи конструкторське мислення дітей, дорослому варто використовувати прийом сумісного планування, домовляючись з групою дітей про те, що вони будуть будувати, який матеріал використовуватимуть, з яких частин буде складатись будівля, чим її прикрасять, як її обіграють тощо. Або інший прийом: вихователь починає будувати, згодом пропонує дітям продовжити розпочате ним та довести до кінця. Це дозволяє розвивати вміння розуміти задум дорослого та своїми засобами, за своїм планом вирішувати його.

Одним із ефективних шляхів навчання плануванню діяльності, навчання способам творчого конструювання є визначення узагальнених алгоритмів розв'язування конструкторських задач (Т. В. Кудрявцев).

Формування прийомів мисленнєвої діяльності алгоритмічного типу, що орієнтують на формально-логічний аналіз задач, закономірно приводить до вибору відповідного конкретного способу рішення. Все це являється необхідною умовою розвитку мислення і пояснюється тим, що ці прийоми сприяють вдосконаленню репродуктивного мислення як важливого компонента творчої діяльності (особливо на початковому та кінцевому етапах розв'язування проблем), а також формуванню фонду знань для розв'язування нових задач, що є актуальним саме на дошкільному етапі розвитку дітей.

Т. В. Кудрявцев вважає, що формування таких прийомів доцільно поєднувати зі спеціальною роботою з озброєння дітей прийомами евристичного типу. На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтують не на формально-логічний, а на змістовний, семантичний аналіз проблем. Більшість прийомів стимулюють включення в процес розв'язування проблем наочно-образного мислення, що сприяє цілісному сприйманню й активізує інтуїтивні процеси.

Окремі прийоми (варіювання, переформулювання тощо) спрямовані на використання мисленнєвого експерименту, що полегшує постановку та попередню перевірку гіпотез, їх корекцію. Включаючи наявні в умові задачі дані в різні зв'язки, в нові ситуації, суб'єкт тим самим «вичерпує» нові ознаки, використовуючи оптимальний для творчого процесу «аналіз через синтез» (С. Л. Рубінштейн).

Творче, продуктивне мислення передбачає вихід за межі наявних знань. Однак саме ці знання – основа у відкритті нового; щоб відкрити нове, відкинути вже відоме,

необхідно володіти цим старим, мати достатньо широкий об'єм знань (включаючи і їх операційну сторону), достатній для руху вперед, розвитку.

Формування конструктивного мислення у дітей при цьому пов'язано із розвитком спостережливості, зі збагаченням враженнями та відомостями про оточуючі предмети, об'єкти.

Уже в молодшій групі діти називають будівлі найближчого оточення, згодом – вчаться будувати за особистими враженнями від спостережень (відображенням конкретних уявлень навколишнього світу).

Розвиток самостійного дитячого експериментування з новим матеріалом, розвиток образного мислення та уяви, формування узагальнених способів діяльності забезпечують, на думку Л. О. Парамонової, формування творчого конструювання [158, с. 30].

Створення умов для експериментування з різними матеріалами (папером, природними, залишковими матеріалами тощо) до пред'явлення умови задачі дозволяє дітям використовувати відкриті ними ж властивості цих матеріалів у процесі пошуку різних варіантів втілення задуму, робить пошук варіантів розв'язання більш продуктивним та значимим.

На думку В. Т. Кудрявцева, одним з основних шляхів розвитку творчого конструювання дітей є розвиток у них загальної здібності до втілення естетичного образу в матеріалі цілісної конструкції шляхом дієво-практичного та мисленнєвого експериментування з її елементами. Дітям в живій, предметній формі має відкритися зміст істини, що виражений у філософському принципі: «Доцільність – це краса». Вміння «на око» оцінити можливості майбутньої конструкції ще до того, як будуть зроблені розрахунки, завжди вважалось прерогативою талановитих інженерів та конструкторів. У цьому вмінні виявляється універсальна здібність бачити ціле раніше частин. Дана здібність інтенсивно формується засобами творчої конструкторської діяльності ще у дитинстві [99].

Формоутворюючі критерії та орієнтири, що задаються дітям у конструюванні, мають носити перш за все естетичний характер, що є передумовою розвитку творчої уяви. Важливо формувати емоційне ставлення до естетичних характеристик побутового середовища, розвивати здібність до постановки естетичного завдання під час організації життєвого середовища. Застосовувати окремі елементи художнього конструювання, просторово-рухове та ігрове моделювання можна в архітектурі, інтер'єрі різних приміщень, ландшафті, зовнішньому вигляді людей (одяг, зачіска тощо) [99]. Лише за цих умов, згідно В. Т. Кудрявцева, орієнтація дітей на утилітарно-технічні параметри конструювання приведе до формування передумов творчих конструкторських умінь та навичок.

Основним у цій роботі є розвиток у дошкільників здібності самостійно виділяти цілісні властивості виробів та орієнтуватися на них у процесі конструювання. При цьому конструювання являє собою особливу, пошуково-дослідницьку діяльність, головним предметом якої є принцип організації майбутньої конструкції як цілого. Навіть конструюючи за зразком, дитина відшукує принцип побудови цілісності. Адже властивості, що є носіями шуканого принципу, мають зазвичай неявний, прихований характер, і дитині потрібно їх «домислювати». В одних випадках вони можуть бути пов'язані з особливостями матеріалу, в інших – зі специфікою окремих частин конструкції, а в третіх – зі способами з'єднання (кріплення) деталей тощо. Дитина стикається з необхідністю осмислити, реконструювати втілений у зразку задум конструкції. А це і є передумовою розвитку у дитини здібності конструювати за власним задумом [157].

У генезисі, в процесі спеціально організованого навчання, розвиток конструкторської творчості у дитячому віці проходить декілька етапів (О. М. Давидчук), зокрема:

1. Творче визначення теми конструювання. Попередній задум конструкції відсутній. Творчі елементи проявляються тільки у ході практичної діяльності.

2. Формування вмінь створювати попередній задум конструкції з елементами новизни або у способах конструювання, або ж у структурі предмета. В процесі практичної діяльності діти знаходять нові способи реалізації задуму або перетворюють відомі їм, створюють додаткові елементи будівель.

3. Створення власного задуму, в якому мають місце елементи новизни і у способах, і у змісті конструкцій. В процесі практичної реалізації задум доповнюється новими деталями, що служать більш раціональному виконанню завдання [51, с. 8].

В процесі саме такої діяльності, коли діти здійснюють самостійний пошук способів та прийомів виконання завдань, вони вчаться аналізувати, зіставляти, перевіряти правильність своїх здогадок, тобто поступово оволодівають прийомами мисленневих дій. Поряд із цим формуються спостережливість, кмітливість, розвиваються конструкторські уміння, вміння планувати свої дії, обдумувати та шукати найбільш оптимальні рішення. Такі завдання викликають необхідність проявляти творчість, творчі конструкторські тенденції в процесі діяльності.

Рівень сформованості творчих конструкторських умінь дітей можна діагностувати за визначеними загальними показниками творчого конструювання, як процесу діяльності, так і його продукту, зокрема: створення образів (конструкцій) – їх кількість, варіативність, новизна, оригінальність, виразність, ступінь віддаленості створюваного образу від вихідних даних, наділення одних і тих самих образів різними властивостями; вміння будувати різні образи на одній основі; вміння бачити ціле раніше частин; інтелектуальна активність та захопленість дітей пошуковою діяльністю, їх емоційна включеність тощо [158, с. 29].

Щоб спонукати дитину до прояву творчої активності, слід із довірою поставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд, самостійно перетворювати життєві враження, покладатися на власний досвід [131, с. 72].

Навчання творчому конструюванню врешті решт спрямовано на формування, розвиток самого творчого процесу, механізму творчої діяльності, забезпечення мотиваційної, регулятивної, динамічної та операційно-технічної її сторін. Отже, формуючи у дітей вміння і бажання конструювати, ми маємо враховувати специфічні вікові особливості та етапи розвитку конструкторської творчості, використовуючи ефективні методи (інформаційно-рецептивні, репродуктивні, дослідницькі, евристичні). Не менш важливими при цьому є врахування психолого-педагогічних принципів та підходів до організації творчого конструювання, дитячої творчості.

## Розділ 3. СУПРОВІД ТА ПІДТРИМКА ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

### 3.1. Психолого-педагогічні умови життєтворчості дитини

Вихідною тезою системи освіти є положення, за яким педагогічний процес має ґрунтуватися на психології розвитку дитини, а точкою відліку в оновленні змісту, форм і методів навчання та виховання є ідея цінності її як творця [90, с.12]. Програми навчання та виховання акцентують увагу педагога на необхідності виховувати дитину як свідому особистість, забезпеченні умов для її творчої самореалізації, формуванні активно-пізнавального творчого ставлення до реального світу, умінні успішно орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів і явищ, озброєнні способами діяльності, стратегіями мислення. Особистісно-орієнтований підхід, декларований сьогодні в освіті, передбачає більше «олюднення», гуманізацію процесів виховання та навчання, підпорядкування їх інтересам дитини, орієнтування на розкриття та розвиток її природних сутнісних сил.

В контексті вищесказаного ключового змісту набуває проблема виявлення та забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення та творчої самореалізації дитини, формування у дитини активно-пізнавального, творчого ставлення до реального світу, уміння успішно орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів та явищ, озброєння способами діяльності, стратегіями мислення.

На практиці, на жаль, освіта залишається ареною змагання двох протилежних моделей: особистісно-орієнтованої та навчально-дисциплінарної. Остання є зручнішою для організації та контролю за педагогічним процесом, його результатом. У традиційній системі освіти у дітей складається враження, що є одна відповідь на запитання, один спосіб розв'язування задачі. Цю відповідь або спосіб вони отримують у готовому вигляді від дорослих і в силу їх авторитету з готовністю приймають. Засвоєння готової відповіді, готового способу розв'язування відчутно збіднює пізнавальну діяльність дітей, не приводить до дослідження ситуації, сумніву, пошуку додаткових аргументів, доказовості рішень, тобто не стимулює самостійну пізнавальну активність [176, с. 73].

Один із головних шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу полягає у використанні програм, що передбачають виконання дітьми цікавих, корисних і посильних творчих завдань. Систематичне використання в процесі навчання творчих задач спеціалісти в області психології творчості називають найбільш ефективними серед усіх інших засобів розвитку творчого мислення особистості, підвищення ефективності оволодіння знаннями, набуття вмінь і навиків (Т. В. Кудрявцев, В. О. Моляко, А. Ф. Есаулов та ін.).

Дані про можливість розвитку творчої діяльності за допомогою спеціальних методів, пов'язаних із розв'язуванням задач відкритого типу (творчих завдань) (Е. П. Торренс, 1964, 1986; О. М. Дьяченко, 1990; Л. Ф. Обухова та ін.), мають важливе значення для організації навчання дітей з метою формування у них творчих тенденцій мислення. І хоча цей підхід, заснований на теорії Дж. П. Гілфорда, критикується за неповноту якісної оцінки результатів, разом з тим більшість сучасних дослідників, в тому числі й педагогів, користуються тестами Е. П. Торренса (1974). На думку І. О. Александрова, Н. Е. Філіпової, Ю. Б. Нікітіна, Г. В. Ожиганової, І. В. Тихомирової, ймовірність творчої поведінки підвищується саме в нерегламентованих ситуаціях.

При цьому важливим є те, що творчі завдання включають в себе різні рівні співвідношення активності й самостійності дитини, якою керує дорослий. «Завдання називаються творчими, – говорить Н. О. Ветлугіна, – оскільки діти повинні самостійно знаходити нове вираження. Але вони разом з тим названі завданнями, бо передбачається, що творчість дітей не повністю самостійна, а за участю дорослого, який організовує умови, спонукає до творчих дій» [220, с. 9].

Узагальнені вміння розв'язування творчих задач успішніше формуються за таких способів керівництва, які залишають місце для самостійного аналізу умов задачі, знаходження найбільш доцільних шляхів їх розв'язування. Навчаючись долати труднощі, що виникають при цьому, і вирішуючи протиріччя, діти оволодівають гнучкими вміннями, які вони легко переносять в нові ситуації.

Особливе значення мислення в творчості підкреслює А. В. Брушлінський, розглядаючи «аналіз через синтез» як основний механізм творчості, який дозволяє черпати навіть із знайомого об'єкта новий зміст. Важливо, щоб дитина мала можливість відкрити для себе те, що відомо іншим.

Принцип розвитку психіки, свідомості в процесі діяльності полягає в тому, що всі психічні особливості дитини знаходяться в стані розвитку та становлення і основною умовою їх становлення є та чи інша діяльність. С. Л. Рубінштейн писав: «Здібності формуються не тільки в процесі історичного розвитку, але також у процесі їх утворення; процес створення людиною предметного світу – це і є разом з тим розвиток нею своєї власної природи» [192, с. 27]. Діяльність – це умова розвитку психіки та один із способів її вивчення. Онтогенез мислення та людської психіки взагалі відбувається шляхом засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду в процесі діяльнісного спілкування з дорослим. Зі слів В. О. Сухомлинського, «дуже важливо, щоб мислення дітей ґрунтувалося на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передували аналіз, зіставлення й порівняння фактів». Принцип єдності свідомості та діяльності (С. Л. Рубінштейн) базується на врахуванні взаємозв'язку свідомості й діяльності дошкільника, розумінні того, що свідомість спрямовує діяльність і в ній формується.

Взявши за основу те, що основними ланками творчого процесу розв'язування задач є етап зародження задуму та етап практичної його реалізації (С. М. Василейський, О. М. Давидчук, Т. Рібо, П. М. Якобсон та ін.), варто стимулювати творчі тенденції мислення дітей. Тенденції мисленнєвого пошуку в дошкільників проявляються у їх схильності до застосування однотипних мисленнєвих дій, аналогізування – пошуку аналогій та подібностей, комбінування – поєднання, сполучення та реконструювання – перетворення, пошуку протилежностей. Найчастіше в основі задуму лежать постійне порівняння, аналогізування, аналіз, синтез відомих з минулого досвіду образів, конструкцій. У ході створення задуму розумові дії мають великі можливості для перетворюючої творчої діяльності дітей. З однієї сторони, при створенні задуму в усіх випадках діти можуть йти шляхом відтворення діяльності дорослого або діяльності, що мала місце в їх попередньому досвіді. З іншої – створення задуму може відбуватися на основі дуже складної перетворюючої діяльності дитячого мислення та уяви й мати творчий характер. Адже «цінність дитячої творчості варто бачити не у результаті, не у продукті, а в самому процесі» [42, с. 67]. Саме те, що процес розв'язування творчого завдання розглядається як частковий випадок творчої діяльності, робить можливим педагогічне керівництво творчою діяльністю дошкільників, її розвиток.

Творчі задачі, що є дієвим методом позитивного впливу на розвиток розумової активності та самостійності дошкільників, відповідають вимогам особистісно-орієнтовного підходу у навчанні та вихованні. Сама специфіка розв'язування творчих задач, процес і предмет творчої діяльності передбачають формування мотивації діяльності, забезпечують інтерес та мисленнєву активність дошкільника.

Спираючись на теорію розвивального навчання (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев, О. М. Леонтєв, Н. Ф. Талізін), теоретичні основи діяльнісного підходу у навчанні (В. П. Зінченко, П. Я. Гальперін, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.), необхідно також враховувати ряд інших важливих психолого-педагогічних умов та принципів активізації творчості дошкільників.



Варто зважати, що продукт творчості дитини є суб'єктивним, суб'єктивним є й новизна її відкриття. Головними при цьому є захопленість процесом творчості, мимовільність, легкість пошукової діяльності.

Загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання (М. І. Лісіна), діалогічне спілкування з дорослим, які надають простір дитячій ініціативі та самостійності. При цьому співтворчість (А. В. Брушлінський), відмінна від регламентованої, теоретизовано діяльності навчання, є найбільш оптимальною стратегією розвитку, виховання дошкільників.

Принцип гуманізму та педагогічного оптимізму проголошує важливу вимогу до проведення дослідження, педагогічних дій: «Не зашкодь!» Щоб не заважати прояву творчих здібностей дітей, а, навпаки, стимулювати їх, слід уважно та чуйно ставитись до всіх проявів творчої активності дітей, дозволяти висловлювати свої творчі ідеї. Важливими є вироблення оптимістичної гіпотези розвитку кожної дитини, вираження довіри до її можливостей, існування резервних сил, опора на її позитивні якості та здобутки.

Керуючись гуманістичним підходом, потрібно розглядати усіх дітей як особистостей, відкритих для творчості, та створювати для них різноманітні умови прояву креативності. «Важливо бачити потенційні творчі здібності в кожній дитині, – наголошував Г. С. Костюк, – наше завдання керувати розвитком здібностей усіх дітей» [94, с. 355]. Робота може бути плідною лише у разі знання дорослим індивідуальних особливостей кожної дитини, гнучкого планування педагогом системи роботи, коли при врахуванні особливостей дітей на ходу корегується весь задуманий сценарій заняття. При цьому варто дозувати, повторювати, варіювати творчі завдання, враховуючи рівень розумового розвитку, здібностей кожної дитини, випереджувати дитячі задуми, йти трохи попереду: те, що дитина може зробити на першому етапі з деякою допомогою дорослого, потім вона вже може зробити самостійно (Л. С. Виготський) [42].

Тобто у процесі навчання слід враховувати оптимальність як найдоцільніший принцип організації життєдіяльності дошкільника та педагогічного процесу загалом. Мінімальний розвивальний вплив може виявитися недостатнім для повноцінного розвитку дитини, а максимальний – надмірним, навіть гальмівним для неї. Орієнтир у доборі педагогом адекватних засобів розвивального, виховного та навчального впливів на особистість – її вік та індивідуальний життєвий досвід. Це визначає зміну акцентів з аналізу типового для більшості дітей певного віку на пошук індивідуального, особливого, неповторного. Принцип індивідуального та особистісного підходу передбачає комплекс форм, методів, прийомів, засобів, які культивують у дитини її сутнісні сили, індивідуальну своєрідність та неповторність, активізують самоактивність, формують механізми саморозвитку. Це розширює уявлення дорослого про ймовірні прояви дошкільником творчої поведінки, дає можливість оптимізувати його індивідуальні творчі тенденції [2, с. 286].

Організуюючи творчу діяльність дошкільників, слід враховувати й принцип об'єктивності, науковості та доступності, тобто розкриття психічних особливостей розвитку дошкільника в його власних закономірностях, за законами дитячого розвитку та змісту дитячої психіки на цьому віковому етапі.

Увесь навчально-виховний процес дошкільного закладу, розвиток творчої діяльності дітей має спрямовуватися на забезпечення балансу: прагнень дитини до самореалізації та самозбереження; її фондів «можу» (знань, умінь, навичок, здібностей) і «хочу» (інтересів, бажань, планів, намірів, почуттів); запрограмованого та спонтанного в бутті дошкільника; колективного та особистісного; проявів компетентності у різних сферах життєдіяльності; напрямків виховної роботи; форм організації життєдіяльності (спеціально організованих дорослим занять та самостійної діяльності дітей); виховних та навчальних технологій; форм організації педагогічної роботи (групових та індивідуальних) [131].

Привертає увагу те, що Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» виокремлює у дошкільному дитинстві стадію молодшого (3–5 років) та старшого дошкільного віку (5–6 років). Це уможливило об'єднання в одній групі дошкільного закладу дітей різного віку в межах однієї або двох стадій, що сприяє поширенню практики відкритості педагога до пошуків раціональних способів організації життєдіяльності, розвитку дошкільників з урахуванням їх індивідуальних потреб і можливостей [131, с. 34].

Принцип комплексності, системності та систематичності передбачає, що вивчення дитини, її розвиток проводиться послідовно, при цьому прослідковуються всі сторони розвитку з метою їх прогнозування. Адже фрагментарність, односторонність, переоцінка значення однієї із сторін за рахунок нехтування іншими гальмують процес розвитку.

Згідно А. В. Брушлінського, найбільш глибока сутність процесу може бути розкрита лише за умови, що він досліджується у розвитку. Положення про динамічне вивчення дитини враховує не тільки наявні особливості розвитку, але й потенційні можливості, які визначають «зону найближчого розвитку» (Л. С. Виготський). Творчі здібності, як будь-які індивідуальні відмінності, не статичні, а динамічні утворення, вони надзвичайно рухливі, мінливі та відкриті до зовнішніх подразників.

На думку науковців, організацію життєдіяльності дошкільника, навчально-виховний процес недоцільно жорстко програмувати та детально планувати. Плани навчально-виховної роботи мають бути орієнтовними, містити загальні відомості щодо спрямованості, змісту, форм та методів організації творчої, пізнавальної діяльності дошкільників.

Педагогу важливо не заважати дитині творити, бути поряд з нею в цьому процесі, приймати і розуміти її позицію, самому бути творчим.

Суттєвим є й те, що творчість сприяє створенню свого роду фіксованого порядку дій, але вона не є ні стандартом, ні алгоритмом, в ній оптимально використовуються раніше зафіксовані варіанти дій. Творчість завжди пов'язана з внесенням в діяльність елементів нового, з відкриттям, народженням нового. Не завжди будь-яке нанесення ліній або яскравих плям на папір, картон чи полотно, будь-яке відтворення звуків власним голосом або на музичних інструментах варто кваліфікувати як творчість. Разом з тим творчість навряд чи може існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без того, що «вже застигло раз і назавжди» у певних нормах [105, с. 243].

Тому істотне значення у розвитку продуктивної, творчої діяльності дітей мають такі прийоми навчання, як наочний зразок, показ прийомів будови тощо.

Розробляючи концепцію інтелектуального розвитку дитини, Ж. Піаже теж підкреслював роль наслідування у розвитку інтелектуальних здібностей: репрезентативна здібність визначається похідною від сенсомоторної імітації; наслідування дорослого виступає особливою формою мотивації, що не пов'язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей [161].

Варто зазначити, що еволюція живих організмів в цілому є еволюцією репродукування – перетворення. Онтогенез людини, як і філогенез, незмінно повторює даний шлях розвитку – від наслідування до перетворення, від перетворення методом спроб та помилок до перетворення методом прогнозу і точного розрахунку; інакше – від репродукції до творчості часткової, від часткової до повної. Тому педагогічний прогноз розвитку пізнавальної діяльності дітей повинен точно розрахувати її перехід від репродуктивного рівня до репродуктивно-творчого, від репродуктивно-творчого до творчого.

Як відомо, основним принципом освіти XXI століття є принцип єдності інтелекту та афекту. Тому важливою є позитивна емоційна включеність у творчу роботу, адже поза емоційною активізацією взагалі неможлива творчість. Доведено, що ситуаційно-емоційні процеси є активаторами психіки: вони підвищують працездатність, збільшують пороги чутливості, загострюють пам'ять і увагу, ефективно впливають на протікання мисленнєвої діяльності (В. К. Анохін, К. Ізард, Я. Рейковський, В. П. Симонов). Такий ситуаційний

вплив емоційних процесів на психічну діяльність, асоціюючись у дитини з успіхами в розв'язуванні конкретної задачі, може перерости у стійке емоційно-позитивне ставлення до діяльності, а в міру свого подальшого розвитку стати мотивацією цієї діяльності – інтересом до неї.

Варто зазначити, що під час розв'язування творчих задач недопустимим є створення тривожної та напруженої ситуації перевірки, суперництва. Потрібно прагнути до забезпечення доброзичливої, спокійної атмосфери довіри та оптимізму.

Турбота про емоційну атмосферу, про психологічний клімат, в якому проводяться заняття, повинна бути об'єктом спеціальної уваги дорослих. Вона визначається перш за все ставленням вихователя до заняття, до конкретної теми, якій присвячене заняття, до колективу дітей, з яким він займається, і до кожного члена цього колективу зокрема.

Загальною вимогою до організації занять в усіх вікових групах є цікавий початок, що визначає настрій дітей протягом усього заняття. У роботі з дітьми перш за все варто створювати ситуацію очікування радісного та цікавого. Сюрпризні моменти (моменти несподіванки) педагог може доповнювати загадками, віршиками, розповідями, які підсилюють мотивацію діяльності. Тематика задач і всієї творчої діяльності вимагає від вихователя особливої уваги до емоційного забарвлення, виразності мовлення, прийомів зацікавленості, в умовах яких діти забувають про свої тривоги і повністю зайняті справою.

Забезпечує емоційність та захопленість діяльністю й естетичний фактор. Адже здібність до сприймання краси є необхідним інструментом творчості. Формування гармонійно розвиненої особистості тісно пов'язано й з проблемами естетичного виховання. Зокрема ще на початку ХХ століття П. П. Блонський визначав завдання естетичного розвитку у вихованні не стільки співглядача, судді естетичних цінностей, скільки творця. Естетична творчість, доводив автор, не повинна бути ізольованою від повсякчасного життєвого творення. Естетичне виховання повинно виходити з природної потреби людини у красі й пробуджувати в неї потяг до мистецтва, виробляти звичку спілкування з ним. Педагог повинен залучати всі засоби для естетичного розвитку дитини та спонукати дітей до спілкування з красою, що забезпечує емоційний фактор творчості у більшій мірі.

Дорослий виступає водночас і транслятором естетичних, культурних цінностей. Включення дошкільників у сумісну з дорослим діяльність сприяє позитивному емоційному ставленню до діяльності. Почуття причетності до світу дорослих, що виникає у дитини в таких випадках, створює позитивне забарвлення її діяльності та сприяє виникненню у неї інтересу.

Зв'язок творчої діяльності дітей з повсякденним життям, з іншими видами діяльності робить його особливо цікавим, емоційно насиченим та дозволяє бути одним із засобів самовираження. Потреба в такій діяльності у дітей стає яскраво вираженою.

Вагомим фактором у організації навчання, розвитку творчості є те, що діти знаходяться в колективі ровесників. Поєднання індивідуальних та колективних форм роботи дозволяє організувати змістовне спілкування дітей. Спілкування сприяє розвитку контрольних оцінних дій дошкільників, усвідомленню ними способів діяльності та підвищенню її продуктивності.

Діалогічна форма спілкування з дітьми передбачає обговорення різних варіантів виконання завдання й забезпечує їм можливість вчитися в інших дітей, усвідомлювати як власні маленькі відкриття, так і відкриття інших.

Численні експерименти, початок яким покладено ще роботами В. М. Бехтерева, показали, що навчання в процесі спільного розв'язування творчих завдань призводить до підвищення його ефективності. В умовах спілкування швидше включається механізм аперцепції, що підвищує ефективність сприймання.

Колективні форми роботи сприяють також розвитку мотиваційного компонента творчої діяльності дошкільників, моральних якостей та комунікативних умінь, що забезпечують формування у них життєвої компетентності.

А тому варто ставити, окрім пізнавальних, морально-етичні завдання, що об'єднують зусилля дітей, викликають загальні переживання і тим самим спонукають їх до активності. У зв'язку з цим дуже важливо, щоб кожна дитина бачила свої досягнення на занятті, переживала успіх в тій чи іншій діяльності, оволодівала засобами успішного досягнення результатів.

Для розвитку творчості вкрай необхідні цілеспрямованість, уміння планувати, контролювати свою діяльність, проявляти критичне ставлення до роботи своєї та ровесників. Підведення дітьми підсумку допомагає свідоміше відноситися до мети завдання, його умови, способів виконання, до результату тощо.

Управління розвитком творчих дій, тенденцій можливе на шляху алгоритмізації творчої діяльності. Важливо дати дітям алгоритм (схему) дій, адже нечіткість уявлень про послідовність дій та невміння їх планувати – недолік, без подолання якого дитяча діяльність може протікати на дуже низькому рівні. Способи допомоги у розв'язуванні задач, зі слів Г. С. Костюка, мають поступово змінюватись, починаючи з детальних, конкретних й закінчуючи все більш узагальненими. Чим більш узагальнені підказки виявляються достатніми для успішного розв'язування дітьми нових задач, тим вищий ступінь самостійності мислення у них виявляється. Допомога повинна спрямовувати зусилля дітей, а не підміняти їх, інакше вони не навчаться самостійно працювати [94, с. 364].

Важливим є також використання багатоманітних форм організації занять (фронтальних, колективних, індивідуальних, у підгрупах). Знання та вміння дітей, набуті на заняттях, закріплюються, розвиваються і у повсякденному житті, у вільний час.

Різноманітність форм організації творчої діяльності, різна пізнавальна тематика занять сприяє цілеспрямованому розвитку творчості дошкільників. При цьому творчі мисленнєві уміння, набуваються та вдосконалюються завдяки багаторазовим повторенням у ході розв'язування творчих завдань до тих пір, доки вони не стануть природними, звичними. Уміння приходять разом із тренуванням, постійною практикою. І обов'язково при цьому багаторазові повторення повинні змінюватись, удосконалюватись. Розвивати творчі тенденції дитини необхідно поступово, без поспіху, але й без тривалих перерв.

Формулюючи принципи та умови організації дитячої творчості, варто згадати теорію О. В. Запорожця про самоцінність дошкільного дитинства, згідно якої важливо штучно не прискорювати її психічний розвиток, а збагачувати і наповнювати його найбільш значимими формами та способами діяльності. Важливо заохочувати прагнення дітей досліджувати властивості та якості різних об'єктів, експериментувати, комбінуючи різний матеріал. Потрібно звертати увагу дітей на різноманітні можливості по-новому використовувати предмети, які вже відслужили, радіти випадково знайденому образу, ідеї тощо.

При цьому вирішальною умовою є створення розвивального середовища, що сприяє активізації мислення, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Відомо, що середовище, в якому творчість може актуалізуватись, має високий ступінь невизначеності та варіативності. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; варіативність забезпечує можливість їх знаходження. Нерегламентованість поведінки викликає суб'єктивне сприймання такої характеристики мікросередовища, як невизначеність. Якщо ж існують жорсткі правила, за якими будується поведінка членів групи, то її легко передбачити, відповідно творча діяльність гальмується [58, с. 220].

Створити в дошкільному закладі розвивальний життєвий простір, середовище означає забезпечити сукупність умов, атмосферу, якнайсприятливішу для прогресивного розвитку свідомості та поведінки дошкільника. Розвивальне середовище, що включає комплекс психолого-педагогічних умов, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних ергономічних, естетичних засобів забезпечує організацію життя і творчого саморозвитку дітей (див. Додаток). Розвивальними, на думку науковців, слід вважати умови, які

підживлюють природні сили дитини, сприяють реалізації її потенційних можливостей, збагачують знаннями основ філософії життя та практичними навичками, вдосконалюють їх, забезпечують усвідомленість, культурність, міцність; позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують реалістичні образи світу та власного «Я», корисні гармонійному розвитку, базуються на знанні вікових та індивідуальних можливостей вихованців [2, с. 300].

Потрібно підтримувати творчу ініціативу дітей, заохочувати самостійно обирати тему творчої гри, діяльності, обдумувати образи персонажів, враховуючи їхні особисті інтереси, а також рівень художніх умінь та навичок. По суті успіх творчої діяльності дітей пов'язаний з необхідністю створення атмосфери повної успішності кожного учасника відповідно його можливостей та бажань. В умовах, що характеризуються відсутністю критики, оцінок і стресу, діти набагато краще справляються з творчими та інтелектуальними задачами. Дорослий є старшим партнером, що підстраховує дитину, забезпечує успішність її діяльності. Він спеціальним чином організовує навчальну ситуацію (можливість вибору та самостійну постановку дитиною проблеми, що цікавить її; підтримки будь-якої творчої ініціативи; відсутність критики невдалих творчих спроб; емоційний контакт з дитиною), яка дозволяє створити у дітей в процесі творчої діяльності внутрішню мотивацію, сприяє їх творчому самовираженню та розвитку навичок творчої діяльності.

Положення про соціально значуще середовище є теж не менш важливим. Прояви творчих здібностей та обдарованості є не тільки продуктом природного генофонду людини, а й результатом суспільно значущих впливів, які моделюють дорослі та інші діти. Тому супровід формування здібностей на етапі дошкільного дитинства неможливий без врахування соціальної ситуації розвитку дитини (І. Д. Бех, О. Л. Кононко, В. С. Мерлін, В. М. М'ясищев). Активне втручання в об'єкт дослідження (процес розвитку творчої діяльності дошкільника) досягається опосередкованим впливом на соціальне середовище, що оточує дитину і забезпечується шляхом оптимізації умов, підвищення психолого-педагогічної компетентності дорослих, які спілкуються з дитиною і забезпечують її розвиток. Нагадаємо, що середовище розвиватиме, якщо надаватиме дитині можливість обстежувати, досліджувати, експериментувати, раціоналізувати, робити щось по-своєму, даватиме можливість вибору.

Вирішальним при цьому є професіоналізм педагога, як творчої особистості. Оволодівши загальними принципами та закономірностями організації творчої діяльності дошкільників, педагог зможе побудувати всю практику у відповідності з головною метою навчання та виховання дошкільників.

Створення розвивального середовища, використання різноманітних форм (колективних та індивідуальних), методів та засобів організації творчої діяльності, широке використання творчих задач, розвиток уміння планувати свою діяльність, навчання дітей втіленню естетичного образу, підтримка дорослим творчих починань, їх позитивна оцінка, врахування індивідуальних особливостей розвитку дошкільника, діалогічний стиль спілкування сприяють ефективному розвитку дитячої творчості у дошкільному віці.

Навчання, побудоване за вищевказаними принципами, умовами, не тільки дозволить активізувати дитячу творчість, але й сприятиме емоційному, естетичному розвитку дітей, становленню їх творчої особистості.

### **3.2. Професіоналізм педагога як провідник творчості**

Педагог, учитель – найблагородніша з усіх існуючих професій, від його умілості та професіоналізму в педагогічній діяльності залежить майбутнє дитини, зародження її творчих начал. В. С. Сухомлинський наголошував: «Від того, яке було дитинство хто вів

дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить якою людиною стане сьогоднішній малюк».

Досвідчені педагоги стверджують, що об'єктом учительської праці є найтонші сфери духовного життя особистості дитини – розум, почуття, воля, переконання, самосвідомість, а кінцевий результат цієї праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а впродовж дуже тривалого часу.

Вихователь виступає провідником загальнолюдського та національного, носієм власного гуманістичного досвіду, особою, що здійснює вибір, приймає самостійні рішення в розв'язанні тих чи інших педагогічних завдань, створює сприятливі умови для розвитку, виховання і навчання творчої особистості дитини. Саме тому, стає зрозумілою актуальність проблеми підготовки педагогічних кадрів, їх самоосвіти та становлення педагогічної майстерності.

Варто зауважити, що високий рівень професіоналізму, самоорганізації професійної діяльності вихователя, який сприяє саморозвитку особистості дитини, забезпечується його педагогічною майстерністю. Педагогічна майстерність являє собою комплекс властивостей особистості. Системотворчим фактором педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість на особистість дитини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології педагога, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. В. О. Сухомлинський говорив: «Хороший вчитель – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й сам він був дитиною» [206].

Реалізація на практиці гуманістичної парадигми дошкільної освіти неможлива без педагогічної зрілості вихователя. Основними її складниками є професійна та особистісна зрілість педагога. Особистісна зрілість передбачає сформованість у вихователя визначеної світоглядної позиції, педагогічної рефлексії, потреби у самовдосконаленні. Зауважимо, що самовиховання у формуванні педагогічної майстерності проходить декілька етапів, а саме:

- 1) самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінка, самопрогноз);
- 2) планування роботи над собою (самозобов'язання, особисті плани саморозвитку, програма самовиховання);
- 3) реалізація програми (самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення, самозаохочення, самоосуд);
- 4) контроль (самоконтроль, самозвіт, самооцінка).

Щоб мати моральне право вчити й виховувати інших, педагог повинен протягом усього життя вчитися і виховувати себе. Від педагогів вимагається глибоке і всебічне знання свого предмету на сучасному науковому рівні. Широка ерудиція набуває особливого значення в сучасних умовах високого темпу науково-технічного прогресу, збільшення потоку інформації та розширення джерел отримання знань. Діти та й батьки звертаються до вихователя з різними запитаннями. Це зобов'язує педагога до постійного пошуку, систематичного самонавчання. Педагог лише доти здатний допомагати освіті іншим, поки він продовжує працювати над власною освітою.

Професійна компетентність – знання предмету, методики його викладання, педагогіки та психології – кістяк високого професіоналізму. Важливо постійно вивчати педагогічну теорію і практику дошкільного виховання. Глибокі знання теоретичних основ педагогіки та психології – висока методична озброєність – дозволяє педагогу глибше усвідомити закономірності навчання, створює передумови для дієвого вирішення відповідальних завдань у галузі дошкільної педагогіки та психології. Тільки глибоке знання теорії та науковий аналіз психолого-педагогічної практики роблять педагога майстром.

Зі слів І. А. Зязюна, знання педагога – це не сума засвоєних дисциплін, а особисто забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. Велике значення при цьому має професійне мислення вихователя, здатність добирати, аналізувати, синтезувати здобуті знання, уявляти технологію їх застосування [160].

Швидкість самовдосконалення, саморозвитку вихователя забезпечують й педагогічні здібності, зокрема:

- комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні;
- перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати та розуміти іншу людину;
- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;
- динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;
- оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на в ній позитивне і перетворення всієї структури особистості засобом впливу на її позитивні якості;
- креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації. На думку вчених, розвиток креативності, творчості проходить як мінімум дві фази: набуття знань та творчої їх переробки.

Не варто недооцінювати важливість попередньо набутих знань, умінь, життєвого та професійного досвіду як необхідної передумови творчості. Ці знання, уміння та елементи досвіду виступають базою для розв'язання задач власне творчого плану. Крім того, у ряді випадків без необхідних вмінь і навиків творчі ідеї просто не можуть бути зреалізовані. Як важко уявити талановиту картину, створену художником, який не вмів змішувати на палітрі фарби для отримання потрібних йому відтінків, так само важко уявити й досконалий власно складений сценарій заняття, уроку без тривалого наслідування.

Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка – вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) та прийомами впливу на інших (вербально і невербально).

Учительська праця – «театр одного актора», саме тому педагогу варто розвивати акторські якості. Недарма А. С. Макаренко брав уроки режисури й акторської майстерності в талановитих митців. Він писав: «Я став справжнім майстром лише тоді, коли навчився говорити «іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився вдавати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу» [120].

Загалом педагогічна техніка спирається на знання та здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал педагога, гармонізувати структуру педагогічної діяльності.

В цілому ж в оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів:

- елементарний – у вихователя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток дитини, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є низькою;
- базовий – вихователь володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з дітьми та колегами розвиваються на позитивній основі. Добре засвоєно предмет навчання, методично впевнено й самостійно організовано навчально-виховний процес. Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вузі;
- досконалий – характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Вихователь самостійно планує та

організовує свою діяльність на тривалій проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості дитини;

- новаторський – характеризується ініціативністю та творчим підходом до організації професійної діяльності. Педагог самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Педагог-новатор – людина прогресивна, яка відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямована на майбутнє. Він – не формаліст, ставиться до своєї роботи як до мистецтва, що робить змістовним його життя, дає задоволення та радість, надихає на подальші відкриття [160].

Педагогічна позиція педагога-творця виявляється в тому, що він свої взаємини будує на принципах співробітництва, співтворчості, взаємоповаги, взаємної довіри, доброзичливості. За цілковитого розуміння педагогом дитини як суб'єкта самоперетворення, реакція педагога на його її справи та вчинки найчастіше спрямована на максимальну реалізацію нею своїх здібностей, на виявлення найкращих рис свого характеру.

Варто зауважити, що педагоги, які досягають вищого, новаторського рівня педагогічної майстерності сприймають свою професію як хобі й отримують від неї задоволення. Щоб відповідати вимогам свого часу, своєї професії, гарантувати збереження дитячої творчості, високу якість освіти, педагогу необхідно широко прагнути стати професіоналом своєї справи, досягти вершин педагогічної майстерності. Стимулом може стати вислів А. С. Макаренка: «Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу... Наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це – наша провина перед іншими людьми, перед усією країною» [120].

### 3.3. Засоби активізації дитячої творчості

Вченими розроблено багато різноманітних методів стимулювання творчого мислення. У практиці дошкільного та початкового навчання використовується ряд методик адаптованих дитячими психологами та педагогами відповідно вікових особливостей розвитку дітей. Найбільш відомі та поширені опишемо нижче.

#### **Метод спроб та помилок**

Метод спроб та помилок (перебору варіантів) передбачає розв'язання завдання шляхом добору різноманітних варіантів, рішень.

Метод спроб та помилок зароджується в ранньому дитинстві, коли малюк починає пізнавати світ: слухає, торкається руками, дивиться – накопичує образи та поняття, шукає зв'язки між своїми діями та результатами цих дій. Згодом, акумулювавши деякий досвід та знання, дитина поступово переходить від наочно-дійового і наочно-образного мислення до більш складних видів: логічного та абстрактного. Починають працювати дії аналізу, синтезу та ін.

Мета: вчити дітей висловлювати будь-які, навіть найнесподіваніші припущення, щоб віднайти компромісний варіант вирішення проблеми. Розвивати уяву, кмітливість, пам'ять, мовлення.

Варіанти ігор:

*Коли так буває? (сніг рожевий, трава не зелена, пісок не жовтий і т.п.).*

*Чого на світі не буває? (знайди нісенітницю).*

*Чим може бути (крапка, аркуш паперу, цеглина тощо)*

#### **Брейн-стормінг – мозковий штурм**

Це найбільш відомий метод, який дає змогу зняти психічну інерцію й отримати максимальну кількість нових ідей у мінімальний термін. Це колективний пошук



нетрадиційних шляхів розв'язання проблеми. Цей метод ефективний і у роботі з дітьми за умови дотримання правил:

- доцільно працювати з невеликою підгрупою (2-7 дітей);
- дітям треба дати установку: можна висловлювати будь-яку думку, тому що критика з боку однолітків і вихователя виключається;
- необхідно заохочувати вільне асоціювання: чим незвичнішою видається ідея, тим вона цікавіша;
- ідей має бути якомога більше;
- усе висловлене можна комбінувати як завгодно;
- наприкінці слід підбити підсумок, тобто вибрати найбільш цікаву ідею.

#### *Схема проведення брейн-стормінгу*

I. Початковий етап вивчення будь-якої теми і формулювання мети.

1. Оголошення проблеми, встановлення обмежень.
2. Повідомлення щодо традиційного розв'язування зазначеного завдання.
3. Відокремлення елементів, які треба поліпшити.
4. Висування ідей.
5. Аналіз висунутих ідей.
6. Добір розв'язків-ідей, які зустрічаються у художній літературі.
7. Індивідуальний захист дітьми своєї ідеї.
8. Добір оригінальних рішень, які можна реалізувати.
9. Перевірка ідей на практиці.

II. Завершальний етап вивчення будь-якої теми.

1. Схематичний аналіз об'єкта.
2. Формування мети заняття та проблеми.
3. Встановлення обмежень.
4. Висування ідей та їх аналіз.
5. Добір рішень, які зустрічаються у літературі.
6. Вибір оригінальних рішень.
7. Практичне застосування нових ідей (якщо це можливо).

*Приклади застосування:* Придумати цікаві атрибути до ігор; дизайн ігрової кімнати; сценарій свята для батьків.

#### **Метод синектики**

*Синектика* в перекладі з грецької «поєднання різнорідних елементів, що не мають між собою нічого спільного». Синектика передбачає використання різноманітних аналогій.

Аналогія за формою. Використовується коли аналог предмета, який розглядається, містить ті самі зовнішні ознаки, що й оригінал, або коли новостворений об'єкт своїм зовнішнім виглядом нагадує будь-який інший.

Приклад: колесо – сонце, квітка, кермо тощо.

Структурна аналогія. Встановлюється за схожістю елементів (компонентів), які складають об'єкт або входять до нього. Визначивши орієнтовну структуру об'єкта, необхідно знайти об'єкт з аналогічною структурою.

Приклад: сніг – піна, вата, пух тощо.

Функціональна аналогія. Визначається коло функцій, які виконує даний об'єкт, віднаходиться інший об'єкт, якому властиві такі самі або аналогічні функції. Шукати треба передусім у протилежних галузях, скажімо у техніці – природі.

Приклад: потяг, гусениця; літак, птах; ніж, ікла тварин тощо.

Особиста аналогія (емпатія). В основі цього виду аналогій лежить принцип ототожнення себе з об'єктом, що розглядається. Той, хто розв'язує завдання, вживається в образ, намагаючись виявити відчуття, думки, які при цьому виникають. Головний принцип емпатії увійти в роль когось або чогось, перевтілитись у неї.

Спочатку можна використовувати елементи костюма, навчитись виконувати певні рухи, властиві персонажу.

Дитина описує персонажа, якого має зіграти, згодом описує почуття. Обравши певний образ, дитина непомітно для себе розкриває свій характер, темперамент, свої потаємні бажання, взаємини з оточуючими.

Приклади для обігрування : будь-яка тварина, предмет побуту, казковий герой чи знайомий персонаж.

Символічна аналогія. Включає узагальнений, абстрактний словесний, або графічний образ об'єкта. Графічна аналогія – це вміння позначати якимось символом реальний образ або кілька образів, виділивши в них загальну ознаку.

За допомогою символічної аналогії дітей навчають прийому згортання – вміння виділяти в образі найголовніше.

Приклади застосування: схеми для опису предметів, позначення для розміщення обладнання, графічні, словесні кодування змісту казок та ін.

#### **Метод фокального об'єкту (МФО)**

*Метод фокальних об'єктів* – перенесення ознак випадково вибраних об'єктів на об'єкт, що вдосконалюється, об'єкт, який лежить ніби у фокусі перенесення. Незвичайні поєднання розвиваються шляхом вільних асоціацій. Мета методу удосконалення об'єкта за рахунок отримання великої кількості оригінальних модифікацій об'єкта з несподіваними властивостями.

Розглядаючи або змінюючи будь-який об'єкт, мимоволі обираємо будь-який інший предмет (або декілька), який не стосується фокального слова. Це може бути будь-яке слово з будь-якої книги. Можна запропонувати також картинки, іграшки, яскраві предмети та попросити дітей швидко назвати деякі з них.

Згодом пропонують описати його, добираючи 6-10 визначень. У дітей, які не вміють описувати, можна запитати: «Який він (вона, воно, вони) мають колір, форму, розмір тощо?» Тобто активізувати підбір ознак до слова, що знаходиться в фокусі. Далі розглядають отримані словосполучення та аналізують найбільш оригінальні.

Наприклад. Намалювати зиму з ознаками дерева: зелена, велика, ...: собаку з ознаками моря: прозору, чисту, бурхливу,...

#### **Морфологічний аналіз**

Етапи морфологічного аналізу:

- точне формулювання задачі;
- точне визначення всіх умов розв'язування;
- конструювання морфологічної скрині, багатомірної таблиці з усіма характеристиками об'єкту, що розглядається;
- аналіз усіх варіантів розв'язування;
- вибір найкращих варіантів.

Наприклад. Придумати новий автобус:

<i>Колір</i>	синій	жовтий	зелений	червоний
<i>Форма</i>	трикутний	квадратний	овальний	трапецевидний
<i>Матерія</i>	гумовий	дерев'яний	скляний	глиняний
<i>Призначення</i>	діти	вантаж	тварини	іграшки

#### **Алгоритм розв'язування винахідницьких задач (АРВЗ)**

Вихідними для побудови методики є 40 принципів (дроблення, винесення, місцевої якості, асиметрії, об'єднання, універсальності і т.п.), спрямованих на подолання суперечностей на шляху до ідеального результату, винаходу.

Алгоритм винаходу:

- 1) вибір задачі;
- 2) уточнення умов задачі;

- 3) аналітична стадія;
- 4) попередня оцінка ідеї;
- 5) оперативна стадія.

### **Методика творчого тренінгу КАРУС**

Методика розкриває структуру процесу розв'язування творчої задачі (вивчення і розуміння завдання, формування гіпотези, перевірка гіпотези), стратегії розв'язування творчих задач [135]. Передбачає рекомендації та інструкції до різних стратегій (комбінування, пошуку аналогів, реконструювання, універсалізації, випадкових підстановок), а також використання ускладнених умов та організацію творчих конструкторських ігор.

**Дитяча творча конструкторологія (ДеТКа)** – див. додатки.

Програма творчого тренінгу ДеТКа («Дитяча творча конструкторологія») являє собою адаптовану систему творчого тренінгу КАРУС і має на меті вироблення в дітей творчих умінь, стимулювання розвитку творчих стратегіальних дій мислення [11].

Зміст програми експериментального навчання, втілений у серію спеціальних завдань, творчих ігрових вправ (інформаційно-рецептивних, репродуктивних, дослідницьких та евристичних), що можуть проводитись як у індивідуальному, так і у груповому режимі.

Перший блок програми (рис. 1), теоретико-інформаційний, передбачає збагачення знань дітей відомостями про джерела винахідництва, прийоми пошуку розв'язків задач та включає: пояснення особливостей творчих дій; виклад відомостей про застосування механізмів пошуку ідей у реальному житті; аналіз прикладів стратегій конструювання (у казках, під час спостереження тощо). Теоретичні знання учасники отримують впродовж бесід і лекцій, які мають пояснювальний характер, містять приклади, а також схеми стратегіальних дій мислення. Друга, підготовчо-практична частина програми допомагає закріпити отримані знання та передбачає гармонійний розвиток усіх компонентів мисленнєвої діяльності дошкільнят: когнітивного, операційного та мотиваційного.



Рис. 1. Програма розвитку творчої діяльності дітей

Цілеспрямована стимуляція сенсорно-перцептивних, мисленнєвих процесів при спіранні на високу чутливість психіки дитини має на меті розвиток сенсорного досвіду,

мисленневих дій та дозволяє шляхом навчання заохочувати пізнавальну активність, емоційно-вольову регуляцію, тобто створювати передумови розвитку стратегіальних тенденцій мислення дітей, їх творчої діяльності. Весь комплекс пропонованих завдань сприяє становленню основ адекватного розуміння пред'явлених задач, розвитку навичок формування гіпотези, задуму розв'язання та його втілення.

На третьому, творчо-конструкторському, етапі тренінгу увага дітей фіксується на оволодінні прийомами та методами розв'язування творчих задач. Дошкільникам пропонують задачі на конструювання, що мають на меті практичне ознайомлення з різними творчими стратегіями. Вправління у кожній творчій стратегії передбачає фактично виявлення реальних суб'єктивних нахилів, переважаючих тенденцій використання тієї чи іншої стратегії, про закріплення цієї тенденції в діяльності конкретного учасника, а також про пошуки можливостей розширення його пошукового творчого діапазону.

Заключний етап являє собою узагальнено-алгоритмічний варіант навчання розв'язуванню творчих задач, закріплення та активізацію (стимулювання) засвоєних навичок мисленневих, творчих та плануючих дій. Схема-алгоритм представляє структуру творчого процесу доповнену ефективними засобами стимулювання творчих тенденцій.

Активаторами творчого пошуку, мотивації творчої діяльності виступають психолого-педагогічні умови (створення розвивального середовища, організація процесу навчання, інтеграція різноманітних творчих видів діяльності, заохочення творчої ініціативи, забезпечення атмосфери успішності тощо), які враховують принципи організації їх творчої діяльності, зокрема: принцип гуманізму та педагогічного оптимізму, принцип об'єктивності, науковості та доступності, принцип комплексності, системності та систематичності, принцип індивідуального й особистісного підходу тощо. Важливим є також використання різноманітних засобів (зразків, інструкцій, пояснень, попередніх бесід, уточнюючих, активізуючих запитань, підказок дорослого, узагальнених алгоритмів дій, спілкування з однолітками, рухових, музичних моментів, екскурсій тощо) та форм (фронтальних, колективних, індивідуальних, у підгрупах) розвитку пізнавальної активності, дитячої творчості.

## ВИСНОВКИ

В наш час у суспільстві існує дефіцит спеціалістів, фахівців різних галузей, здатних творчо мислити, ефективно діяти, проектувати, винаходити, конструювати нове, розв'язувати творчі задачі. Дослідження проблем активізації творчої діяльності привертає сьогодні неабияку увагу.

Творчість належить до складних і водночас соціально значущих психологічних феноменів. Аналізуючи творчу діяльність як систему, у її загальній структурі вчені виділяють декілька підсистем, зокрема: процес творчої діяльності, продукт творчої діяльності, особистість творця, середовище та умови, в яких протікає творчість. Творча діяльність розгортається упродовж тривалого часу та може бути охарактеризована як з точки зору її об'єктивних результатів, так і з точки зору тих змін в особистості, які відбулися у зв'язку й під впливом цієї діяльності. Сучасний стан дослідження творчості можна розглядати як процес зближення двох підходів: особистісного – дослідження суб'єкта творчої діяльності, його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів та процесуального – дослідження фаз, станів, стадій та результатів перетворення предмета творчості.

Оптимальним періодом входження в сферу творчої діяльності, становлення творчої особистості, формування творчого потенціалу, на думку науковців, є дошкільний період. У цьому віці діти, здобувши певний досвід, можуть творчо використовувати його.

Творчість – це одна із найзмістовніших форм психічної активності дитини. Її можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей. Будь-який творчий акт дошкільника – результат його активних пізнавальних, творчих дій, створення суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, невідомих раніше деталей, різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Яскраво проявляючись в дошкільному дитинстві, творчі здатності розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності. Активаторами процесу дитячої творчості, мотивації творчої діяльності виступають психолого-педагогічні умови (створення розвивального середовища, організація процесу навчання, інтеграція різноманітних видів творчої діяльності, заохочення творчої ініціативи, забезпечення атмосфери успішності тощо), а також врахування принципів організації творчості, зокрема: принцип гуманізму та педагогічного оптимізму, принцип об'єктивності, науковості та доступності, принцип комплексності, системності та систематичності, принцип індивідуального й особистісного підходу тощо. Важливим є також використання різноманітних засобів (зразків, інструкцій, пояснень, попередніх бесід, уточнюючих, активізуючих запитань, підказок дорослого, узагальнених алгоритмів дій, спілкування з однолітками, рухових, музичних моментів, екскурсій тощо) та форм (фронтальних, колективних, індивідуальних, у підгрупах) розвитку творчої діяльності дітей.

Дитяча творчість проходить певні стадії формування та розвитку: від наслідування та копіювання готового способу дій до творчого наслідування з елементами новизни, самодіяльності; від репродуктивної творчості за поданою раніше схемою, ідеєю до справжньої творчості, створення нового. Характерними особливостями творчої діяльності дітей є першочергове значення процесу створення продукту, легкість на початку орієнтувальної, інколи навіть не зовсім осмисленої діяльності, суб'єктивна новизна відкриттів, відсутність внутрішніх бар'єрів, що породжують скутість, ускладнюють творчість тощо.

Внутрішньою передумовою творчої діяльності, ядром творчості є творчий потенціал, як можливі творчі прояви особистості; творчі можливості, які закладені з народження та розкриваються в різних сферах творчої діяльності. Творчий потенціал дітей розглядається як творчі здатності дитини, як її креативність, яка може проявлятися в мисленні, спілкуванні, іграх і характеризувати особистість як в цілому, так й її окремі здібності, продукти творчої діяльності, процес їх створення. Характеризується творчий потенціал дітей різними рівнями прояву їх загальної обдарованості, творчих можливостей, а його розвиток нерозривно пов'язаний з

проблемою розвитку здібностей дитини. Здібності, що проступають у вираженості тієї чи іншої функції, у відмінності в ступені прояву якісних сторін функції у різних людей, проявляються по різному, як: загальні інтелектуальні здібності; конкретні досягнення; спілкування та лідерство; творчість і продуктивна діяльність; художньо-образотворчі здібності; психомоторні здібності.

Свій пізнавальний, творчий досвід діти збагачують через спостереження, експериментування з предметами, їх властивостями та функціональністю. Результатом такої діяльності дитини є її образ світу. Формування перцептивних дій, сенсорних феноменів підкоряється загальним закономірностям і проходить етапи, що нагадують у деякій мірі ті, які були визначені П. Я. Гальперіним при вивченні формування розумових дій і понять. Чим більша кількість образів сприймання у дитини сформована, чим повніший їх зміст та досконаліші перцептивні навички, тим повніші і змістовніші дитячі моделі-репрезентації дійсності та картина світу дитини в цілому.

Дитячі феномени сприймання, пізнання дійсності згодом стають яскравими зірочками знань дітей, передумовою їхніх інтелектуальних та творчих досягнень у майбутньому. Яскрава пізнавальна активність дошкільника, що являється важливою ознакою дитячої творчості стає могутнім розвивальним механізмом творчості та основою її пізнавальної мотивації.

Все це ще раз підкреслює необхідність своєрідної стратегії педагогічної поведінки дорослих та необхідність гуманістичних технологій роботи з дітьми. Суттєвими тут у першу чергу є зовнішні фактори, що включають, окрім педагогічних систем та рівня освіти, добробут сім'ї, умови і спосіб життя, соціальні та економічні умови в державі і навіть її історичний спадок. Не менш важливою є організація навчання шляхом створення спеціального розвивального предметно-просторового середовища, в якому дитина знаходила б стимули для самонавчання та саморозвитку. Вирішальна при цьому спільність «дитина-дорослий», особистісно-орієнтовна модель виховання, основною метою якої є сприяння становленню дитини як особистості. Це передбачає забезпечення почуття психологічної захищеності – довіри дитини до світу, радість існування; формування основ особистості; розвиток індивідуальності дитини.

Важливо поширювати та заохочувати різноманітні форми творчої діяльності, серед яких особливу роль відіграють творчі ігри – ігри, які діти придумують самі, відображаючи враження від пізнання навколишнього світу. Невичерпні творчі можливості розвитку має й образотворча діяльність, що займає значиме місце серед інших видів художньої творчості (аплікація, ліпка, мозаїка, колаж тощо). Краса та мистецтво відіграє велику роль у пробудженні естетичної чутливості дітей, розвитку їхніх кращих людських почуттів, формуванні морального обличчя дитини, тобто мистецтво є потужним прийомом становлення творчої особистості дитини. Загалом художньо-естетичне виховання передбачає цілеспрямований систематичний розвиток здатності дитини бачити красу навколишнього світу та вирішує ряд важливих завдань формування естетичного ставлення, навичок творчого сприймання, естетичних почуттів, їх художньо-творчих здібностей, основ естетичного смаку.

Ефективним засобом розвитку здібностей дитини є також творчі конструкторські задачі, що спонукають дітей до використання набутих знань і навичок, до пошуку нових способів діяльності. Саме під час розв'язування творчих завдань у дітей формуються винахідливість, кмітливість, спостережливість, уміння планувати свої дії, шукати найбільш оптимальні рішення. І як наслідок – розвиток конструкторського, творчого мислення дітей.

Зародження творчих начал дитини, її майбутнє залежить від педагога, учителя, від його умілості та професіоналізму в педагогічній діяльності. Щоб відповідати вимогам свого часу, своєї професії, гарантувати збереження дитячої творчості, високу якість освіти, педагогу необхідно широко прагнути стати професіоналом своєї справи, досягти вершин педагогічної майстерності, демонструвати власний приклад творчої поведінки, володіти інформацією та навичками діагностики та стимулювання творчих процесів, творчих умінь дітей тощо.

Представлені нами відомості про творчість допоможуть читачу зорієнтуватися у складному процесі дитячої творчості та спрямувати його у конструктивне русло. Загальні методологічні позиції теорії дитячої творчості мають практичне значення і можуть використовуватись в роботі практичних психологів та педагогів як теоретичні орієнтири та практичні вказівки у навчально-

виховному процесі освітніх закладів, сімейному вихованні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Амстронг Томас Индивидуальный подход. Как самостоятельно растить и развивать умственные способности вашего ребенка. / Томас Амстронг. – Харьков: Книж клуб «Клуб семейного Досуга, 2001. – 288с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / за ред. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
3. Балацька Л. К. Уява в житті дитини / Л. К. Балацька. – К.: Знання, 1974. – 46 с.
4. Барб-Галль Ф. Как говорить с детьми об искусстве / Франсуаза Барб-Галль. - Издательство: Арка, 2012. – 192 с.
5. Берк Л. Развитие ребенка / Л.Берк. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
6. Біла І. М. До вершин педагогічної майстерності / І. М. Біла // Дошкільне виховання. – 2010. – № 10. – С.3-5.
7. Біла І. М. Досвід становлення талантів у Японській державі: Серія «ПРОСвіт» / І. М. Біла // – К : Інститут обдарованої дитини, 2011. – 36 с
8. Біла І. М. Експериментування – джерело творчості дошкільників / І. М. Біла // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – Т. 10. – Ч. 4. – С. 39-47.
9. Біла І. М. Конструювання як засіб розвитку творчості дошкільнят / І. М. Біла // Дошкільне виховання. – 2010. – № 5. – С. 10-13.
10. Біла І. М. Особливості творчого конструювання дошкільників / І. М. Біла // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: 2007. – Т.9. – Ч.6. – С. 51-58.
11. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія / Біла Ірина Миколаївна. – К. : Веселка, 2011. – с. 431.– Бібліогр. 494.
12. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників / І. М. Біла. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. – 120 с.
13. Біла І. М. Розвиток спостережливості дошкільника як передумова розвитку його творчої діяльності / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 58-64.
14. Біла І. М. Розвиток творчого сприймання на етапі дитинства / І. М. Біла // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої – Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2009. – Вип. 3. – С. 33-42.
15. Біла І. М. Специфіка творчої мисленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / І. М. Біла // Технології розвитку інтелекту: зб. наук. праць / за ред. М. Л. Смульсон [Електронний ресурс] – Режим доступу : [psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/27](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/27)
16. Біла І. М. Спостережливність – ключ до пізнання / І. М. Біла // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 9-11.
17. Біла І. М. Творча конструкторологія в розумовій діяльності дошкільників / І. М. Біла // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 11. – С. 39-50; № 12. – С. 54-63.
18. Біла І. М. Технологія становлення творчої обдарованості в дитинстві / І. М. Біла // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. праць. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2010. – Вип. 4. – С. 107-113.
19. Біла І. М. Феномен дитячої творчості / І. М. Біла // Дошкільне виховання. – 2011. – № 1. – С. 7-11.
20. Біла І. М. Шляхи розвитку творчого конструювання у дошкільників / І. М. Біла // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості та обдарованості:



- зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 12. – Вип. 4. – С. 35-41.
21. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1983. – 176 с.
  22. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 337 с.
  23. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
  24. Боно Э. Учите вашего ребенка мыслить / Э. Боно; пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 336 с.
  25. Брунер Дж. О познавательном развитии. Исследования развития познавательной деятельности / Дж. Брунер. – М.: Просвещение, – 1971. – 100 с.
  26. Валлон А. Психологическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
  27. Вачков И. В. Психология для малышей или сказка о самой «душевной» науке. / И. В. Вачков. – М., Педагогика-Пресс, 1996. – с. 61-62.
  28. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
  29. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
  30. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 43-49.
  31. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 117 с.
  32. Венгер Л. А. Роль усвоения опосредствованных форм познания в умственном развитии дошкольников / Л. А. Венгер // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. – М.: Изд-во АПН ССР, 1998. – С. 29-35.
  33. Вентцель Н. Н. Этика и педагогика творческой личности: в 2-х томах / Н. Н. Вентцель. – М., 1911.
  34. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
  35. Вержиковская Л. Г. Творчество младших школьников как условие их подготовки к общественно – полезному труду: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вержиковская Лариса Германовна. – К., 1987. – 127 с.
  36. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972. – 286 с.
  37. Волков Б. С. Детская психология: логические схемы / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
  38. Волынкин В.И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 441 с.
  39. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, – 1995. – 144 с.
  40. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1990. – 368 с.
  41. Восприятие и действие / Под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Л. А. Венгера, А. Г. Рузской. – М.: Просвещение, 1967. – 322 с.
  42. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М.: Изд. Смысл, изд. Эксмо, 2005. – 512 с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

43. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
44. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Гавриш. – К., 2002. – 32 с.
45. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии – 1969. – № 1. – С. 36-42.
46. Гальченко В. М. Психологічні чинники розвитку винахідливості у дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : 19.00.07 / В. М. Гальченко. – К. : 2011. – 21 с.
47. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л. А. Венгера. М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
48. Гильбух Ю. З. Внимание одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
49. Гросул Н. В. Художественный замысел в системе занятий с детьми изобразительной деятельностью: автореф. дис на соиск. научн. степени канд. пед. наук / Н. В. Гросу – М., 1992. – 16 с.
50. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А. Н. Давидчук. – [2-е изд]. – М.: Просвещение, 1976. – 79 с.
51. Давидчук А. Н. Педагогические условия формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в строительной игре: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Н. Давидчук, М., 1970. – 21 с.
52. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 544 с.
53. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 12. – С. 22-32.
54. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности / под ред. Г. В. Ожигановой // Психол. журнал № 2. – 2001. – Т. 22. – С. 75-85.
55. Диагностика творческих способностей детей / Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова, Л. Г. Черная. – К.: Знание, 1996. – 66 с.
56. Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 246 с.
57. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон; пер. с англ. – М.: Педагогика, 1985. – 192 с.
58. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Издательство Питер, 2000. – 368 с.
59. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: Навчальний посібник / Т. В. Дуткевич. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2006. – 320 с.
60. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М.: Знание, 1986. – 144 с.
61. Дьяченко Л. М. Психическое развитие дошкольников / Л. М. Дьяченко, Т. А. Лаврентьева. – М.: Педагогика, 1984. – 128 с.
62. Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис... доктора пед. наук., М., 2002. – 45 с.
63. Дыбина О. Игра – путь к познанию предметного мира / О. Дыбина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 14-23.
64. Дыбина О. В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 192 с.
65. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. Московского психолого-социального

- института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2005. – 304 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
66. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166-175.
  67. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособ. для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с. («Gaudeamus»).
  68. Закон України «Про дошкільну освіту». – К.: Ред. Журн. «Дошкільне виховання», 2001. – С. 4-25.
  69. Запорожец А. В. Восприятие и действие / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение. 1967. – 322 с.
  70. Запорожец А. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение. 1964. – 350 с.
  71. Запорожец А. В. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1996. – 288 с.
  72. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М.: Academia, 1996. – 347 с.
  73. Ибука М. После трех уже поздно / Масару Ибука. – М.: Олта, 2003. – 64 с.
  74. Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатъев. – [2-е изд., доп.]. – М.: Учпедгиз, 1961. – 222 с.
  75. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко и др. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
  76. Ильенков Э. В. О воображении / Э. В. Ильенков // Нар. образов. – 1968. – № 3. – С. 33-43.
  77. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. – 2-е изд. стер. – М.: Изд-во Моск. психол. инст-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 112 с.
  78. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
  79. Интеллектуальная одаренность и ее выявление у детей старшего дошкольного возраста / [В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова, Л. Г. Черная]. – К.: Знание, 1993. – 60 с.
  80. Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
  81. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. Пособие / Т. Г. Казакова. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с. : 16 с. ил.: ил. – (Педагогика и воспитание).
  82. Как развивать и воспитывать способности у детей. Сборник / [состав. Е. А. Шумилин]. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 119 с.
  83. Карабаєва Ірина Особливості розвитку уяви дітей / І. Карабаєва, С. Ладивір. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
  84. Карасьова К., Піроженко Т. Світ дитячої гри. / К.Карасьова, Т.Піроженко Шкільний світ, 2010.- 127 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
  85. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати / В. В. Клименко. – К.: Шкільний світ, 2001. – 96 с.
  86. Коломинский Я. Л., Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Панько, Е. А. Панько, С. А. Игумнов.– СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
  87. Комарова Т. С. Дети в мире творчества : книга для педагогов дошк. учреждений / Т. С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
  88. Комарова Т. С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 80-86.

89. Комарова Т. С. Пути и средства формирования замысла в изобразительном творчестве / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 11. – С. 27–31.
90. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с
91. Костер, Дж. Б. Растим художников: преподавание искусства детям : пер. с англ. / Джоан Буза Костер. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 436 с.: ил.
92. Костюк Г. С. Дошкільний вік / Г. С. Костюк // Вікова психологія; за ред Г. С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 90-138.
93. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Знання, 1963. – 69 с.
94. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
95. Крок за кроком в Україні / [Л. В. Артемова, О. І. Кульчицька, Н. М. Голота, Г. В. Сухорукова]. – К.: Кобза, 2003. – 384 с.
96. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. М.: РИНО, 1999.
97. Кудрявцев В. Ребенок-дошкольник: к диагностике творческих способностей / В. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 52–59.
98. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно – исторический подход. – Ч.1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании / В. Т. Кудрявцев / – Дубна: Изд-во РАО, 1997. – 174 с.
99. Кудрявцев В. Т. Творческое конструирование с элементами художественного проектирования и эстетики быта. [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев. – Режим доступа: <http://tovievich.ru/book/13/76/1.htm>.
100. Кудрявцев В. Т. Техника приглашает к творчеству / В. Т. Кудрявцев // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 5, – вип. 11. – С. 23-25.
101. Кудрявцев В. Т. Феномен детской креативности / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание № 4. – 2006. – С. 71-78.
102. Кулачківська С. Є. Методичні рекомендації. Дошкільник. Особливості психічного розвитку в умовах екологічної кризи / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір. – К.: Інститут психології АПН України, 1995. – 152 с.
103. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 2-6.
104. Кульчицька О. І. Пізнаємо здібності //Крок за кроком: Посібник / Л. В. Артемова, О. І.Кульчицька, Н. М. Голота, І. В. Сухорукова. – К.: Кобза, 2003. – С. 48-50.
105. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
106. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 10-14.
107. Левин А. А. Воспитание творчества / А. А. Левин. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
108. Лейтес Н. С. Способность и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, – 1984. – 80 с.
109. Леонтьев А. Н. Ощущения и восприятие как образы предметного мира / А. Н. Леонтьев // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1982. – С. 32-50.
110. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.
111. Линькова Н. П. Игры, игрушки и воспитание способностей / Н. П. Линькова. – М.: Педагогика, 1969. – 103 с.

112. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
113. Литвиненко І. С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. псих. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. С. Литвиненко. – Одеса, 2002. – 19 с.
114. Лободина С. В. Как развить способности ребенка / С. В. Лободина – СПб. : Глаголь Добро, Азбука-Атикус, 2011. – 320 с.
115. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, – 1976. – 144 с.
116. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
117. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника / А. Р. Лурия // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: АПН, – 1948. – С. 34-64.
118. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия // Экспериментально-психологическое исследование. – М.: Наука, 1979. – 172 с.
119. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.
120. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. А. С. Макаренко. – М., Просвещение, 1968. – 373 с.
121. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / С. Д. Максименко. – М.: Знання, 1977. – 48 с.
122. Максименко С. Д. Психологія проблемного навчання / С. Д. Максименко, Ю. Д. Руденко – К.: Знання, 1978. – 45 с.
123. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 127 с.
124. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
125. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. – (Серия «Психологи России»).
126. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
127. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев – М.: Знание, 1981. – 96 с.
128. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству. Художественное развитие ребенка в семье / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М.: Ред. журнала «Искусство в школе», 1995. – 144 с. : ил. – (Библиотечка журнала «Искусство в школе»).
129. Мелик-Пашаев А. А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. Метод. пособие / [А. А. Мелик Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина, Н.Ф.Чубук]. – Дубна.: Феникс+, 2006. – 112 с.
130. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка / Н. А. Менчинская. – М.: Знание, 1970. – 48 с.
131. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко. – К.: Світич, 2009. – 208 с.
132. Міщиха Л. П. Творчий потенціал у період пізньої дорослості : монографія / Л. П. Міщиха. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. – 400 с.
133. Моляко В. А. Психологические вопросы выявления одаренности / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К.: 1992. – 56 с.
134. В. О. Моляко Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина, 2004. - № 6. – С. 2-9.

135. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
136. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
137. Мухацька Боженa. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.08 / Боженa Мухацька. – К., 2001. – 41 с.
138. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. / В. С. Мухина. – [4-е изд.]. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
139. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 283-296.
140. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.: 16 л. ил.
141. Мухина В. С. Психология дошкольника / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
142. Нечаева В. Г. Строительные игры в детском саду / В. Г. Нечаева, Е. И. Корзакова. – М., АПН РСФСР, 1959. – 119 с.
143. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. – [3-е изд.] – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
144. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
145. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют / З. Н. Новлянская – М.: Знание, 1978. – 48 с.
146. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления: Учеб. Пособие / С. Л. Новоселова. – 3-е изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 352 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
147. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
148. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления / Л. Ф. Обухова – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 152 с.
149. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1974. – 182 с.
150. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
151. Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста / [В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова, Л. Г. Черная]. – К.: Знание 1993. – 104 с.
152. Одаренные дети: пер. с англ. / [общ. ред. Г. В. Бурменского и В. М. Слущкого; предисл. В. М. Слущкого]. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
153. Озерова О. Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения / О. Е. Озерова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 192 с.
154. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. работ / под ред. А. П. Парамонова, Г. Г. Кравцова. – М.: Изд. АПН СССР, 1987. – 132 с.
155. Особливості психічного розвитку дітей 6-7 річного віку / за ред. Д. Б. Ельконіна, Л. А. Венгера. – М.: Педагогіка, 1988. – 136 с.
156. Парамонова Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Теория, практические рекомендации, конспекты занятий для слушателей курсов повышения квалификации и читателей, интересующихся темой детского конструирования [Электронный ресурс] / Л. А. Парамонова. – Режим доступа: <http://dob.1september.ru/articles/2008/17/21>.

157. Парамонова Л. А. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования / Л. А. Парамонова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 11. – С. 58-64.
158. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособ. / Л. А. Парамонова – М.: Академия, 2002. – 192 с.
159. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос. – К., Вища школа, 2004. – 420 с.
160. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1963. – 448 с.
161. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – СПб.: Речь, 1997. – 256 с.
162. Пироженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу / Т. О. Пироженко. – Запоріжжя: МПС ЛТД, 2003. – 168 с.
163. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. М.: Наука, 1972. – 321 с.
164. Повышение эффективности воспитательно – образовательной работы в дошкольных учреждениях / под ред. Н. Н. Поддьякова, Л. А. Парамоновой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – 104 с.
165. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / М. М. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 271 с.
166. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-20.
167. Поддьяков Н. Н. Проблемы психического развития ребенка / Н. Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 2. – С. 68-75.
168. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: автореф. дис. на соиск. научной степени докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Н. Поддьяков. – М., 2001. – 40 с.
169. Поддьяков Н. Н. Формирование и развитие творчества дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Проблемы обучения и развития творчества дошкольников. – М., 2001.
170. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
171. Полуянов Ю. А. Дети рисуют. Педагогический всеобуч родителей / Ю. А. Полуянов. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.: ил. – (Педагогика – родителям).
172. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций / С. Э. Поляков. – СПб.: Питер, 2011. – 688 с.
173. Поніманська Т. І. Творчі ігри / Т. І. Поніманська // Дошкільна педагогіка. Київ, Академвидав, 2006. С. 326-354.
174. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
175. Приходько Ю. О. Розвиток відчуттів і сприймань у дітей дошкільного віку (сенсорний розвиток) : навч. посіб. / Ю. О. Приходько. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.
176. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников / Е. В. Проскура; под ред. Л. А. Венгера. – К.: Рад. школа, 1985. – 127 с.
177. Психологические вопросы выявления одаренности / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К.: Знание, 1992. – 56 с.
178. Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 148 с.
179. Психічний розвиток дитини-дошкільника: навч. посіб. / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір та ін. – К.: Світич, 2004. – 75 с.
180. Психология детей дошкольного возраста: / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 350 с.

181. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., М.: АСТ: Астрель, 2008. – 720 с. – (Хрестоматия по психологии).
182. Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума) / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1996. – 315 с.
183. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
184. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 80 с.
185. Психология ребенка / Б. Инхельдер, Ж. Пиаже. – 18-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с. – (Серия «Концентрированная психология»).
186. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н. Н. Поддъякова и А. Ф. Говорковой – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
187. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера – М.: Педагогика, 1989. – 223 с.
188. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
189. Ратанова Т. А. Диагностика умственных способностей детей / Т. А. Ратанова – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 168 с.
190. Рибалка В. Р. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В. Р. Рибалка – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
191. Роменец В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В. А. Роменец. – [2-ге вид.]. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
192. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
193. Руссо Ж.-Ж. Избранное / Ж.-Ж. Руссо. – Москва: Детская литература, 1976. – 187 с.
194. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А. И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
195. Савенков А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
196. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
197. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду : пособие для воспитателей / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
198. Селли Джемс Очерки по психологии детства / Джемс Сели; пер. с англ.; – [3-е изд.] – М., 1909. – 456 с.
199. Семашко С. А. Условия формирования творчества детей в процессе занятий по конструированию / С. А. Семашко // О детском творчестве: сб. статей. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
200. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / под ред. Н. Н. Поддъякова, В. Н. Аванесовой. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
201. Сент-Экзюпери А. Маленький принц / Антуан де Сент-Энкуюпери; пер. с франц. – М.: Издательский дом «София», 2004. – 144с.
202. Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду / А. И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1975. – 175 с.
203. Столяров Ю. С. Развитие технического творчества школьников: опыт и перспективы / Ю. С. Столяров. – М.: Педагогика, 1983. – 176 с.
204. Субботский С. В. Ребенок открывает мир / С. В. Субботский – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
205. Судзуки С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки; пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – 192 с.



206. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письмо к отцу. / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад.школа, 1985. – С. 17-137.
207. Тамберг Ю. Г. Развитие интеллекта ребенка / Ю. Г. Тамберг. – СПб.: Речь, 2002. – 192 с.
208. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления ребенка / Ю. Г. Тамберг. – СПб.: Речь, 2002. – 176 с.
209. Твен М. Собрание сочинений: в 12 т. / М. Твен – М., 1961. – т. 11. – С. 407-409.
210. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1965. – 186 с.
211. Теплов Б. М. Избранные труды / Б. М. Теплов. – В 2-х т. – М., 1985.
212. Теплов Б. М. Труды по психологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 444 с. – (Памятники психологической мысли).
213. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е.Туник. – СПб: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 48 с.
214. Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
215. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Изд-й центр «Академия», 1998. – 304 с.
216. Фан И-Ин Развитие умений, навыков и мышления детей в процессе работы с конструктором: автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук / И-Ин Фан. – Л., 1960. – 21 с.
217. Флерина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е. А. Флёрина. – М.: Учпедгиз, 1956. – 159 с.
218. Флерина Е. А. Основные принципы художественного воспитания детей / Е. А. Флерина // Дошкольное воспитание, 2009. – № 7. – С. 8-13.
219. Художественная самостоятельная деятельность детей 4-7 лет. Тезисы докладов к Всесоюзной науч.-практ. конференции / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1970. – 189 с.
220. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 170 с.
221. Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1972. – 287 с.
222. Цукарь А. Я. Уроки развития воображения / А. Я. Цукарь. – Новосибирск: РИФплюс, 1997 – 166 с.
223. Чехонина О. Экспериментирование как основной вид поисковой деятельности / О. Чехонина // Дошкольное воспитание. 2007. – № 6. – С. 13-17.
224. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант / В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей. – М., 1991. – С. 7-21.
225. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с. : ил.
226. Экспериментальная деятельность детей 4–6 лет: из опыта работы / авт.-сост. Л. Н. Менщикова.– Волгоград: Учитель, 2009. – 130 с.
227. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: ИЦ Академия, 2008. – 384 с.
228. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение, учебная литература, 1996. – 136 с.
229. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
230. Якобсон П. М. О психологии изобретательского творчества / П. М. Якобсон // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 37-49.
231. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 48 с.

232. Ainsworth-Land V. Imaging and creativity: An integrating perspective // *Journal of creative behavior*. 1982. V. 16 (1). – P. 5-28.
233. Ball O. E., Torrance E. P. Effectiveness of new materials developed for training of the Streamlined. Scoring of the TTCT, Figural A., B. Forms. *Journal of Creative Behavior*, 1980, N 14. – P. 199-203.
234. *Conceptions of Giftedness* / Sterberg R. J., Davidson J. E. (Eds.). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1986.
235. Feldhusen J. F. and Treffinger D. J. *Creative thinking and problem-solving in gifted education*. Dubuque – Iowa: Kendall-Hunt, 1977.
236. Guilford J. P. *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, N. Y. Bearly Limited, 1986.
237. Hennessey B. A., Amabile T. M. *The Conditions of Creativity* // *The Nature of Creativity* / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. – P. 11-42.
238. Mansfield R. S., Busse T. V. *The psychology of creativity and discovery: Scientists and their work*. – Chicago, 1981. – P. 85-86.
239. Margaret Boden. *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. – New York: Basic Books, 1991.
240. Moran J. D. *Creativity in Young Children. Creativity, Intelligence and Personality* // *Annual review of psychology*. 1981. V. 32. – P. 61–72.
241. Renzulli J., Reis S., Smith L. *The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted*. // *Phi Delta Kappah*. 1981. N62. – P. 648 – 649.
242. Starkweather E. K. *Creativity research instruments designed for use with preschool children* // *Assessing creative growth: The tests-book I* / Biondi A. M., Parnes S.J. (Eds.). Buffalo, N. Y.: Creative Education Foundation, 1976. – P. 79-90.
243. Sternberg R. J. *A Three-Facet Model of Creativity* // *The Nature of Creativity*. Sternberg R. J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. – P. 125-147.
244. Tannenbaum A. J. *Giftedness: a Psychosocial Approach* // *Conceptions of Giftedness* / Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986. – P. 21-52.
245. Taylor I. A. *The nature of the creative process* // *Creativity* / Smith P. (Ed.). N. Y.: Hastings House, 1959. – P. 51-82.
246. Thurstone L. L. *Creative talent* // *Applications of psychology* / Thurstone L. L. (Ed.). N. Y.: Harper and Row. 1952. P. 18-37.
247. Torrance E. P. *The Nature of Creativity as Manifest in its Testing* // *The Nature of Creativity* / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. – P. 32-75.
248. Walberg H. J. *Creativity and talent as learning* // *The Nature of Creativity* / Sternberg R. J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 340-361.
249. Willis Harman, Howard Rheingold. *Higher Creativity: Liberating the Unconscious for Breakthrough Insights*. New York: Penguin Putnam Inc., 1984.  
Wollach M., Kogan N. *Models of thinking in young children*. – N. Y.: Holt, 1965.

## ДОДАТКИ

### Д.1. Методики вивчення дитячої творчості

#### Вивчення творчої гри дітей (за Д. Б. Ельконіним)

*Мета:* аналіз аспектів творчої гри як показників її розвитку у дошкільному віці, визначення рівня розвитку творчої гри дітей.

Показник гри	1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
Зміст гри	Дії з предметами спрямовані на партнера у грі	У діях з предметами на перший план виходить відповідність ігрової дії реальному	Виконання ролі та дій, що передають характер стосунків між іншими учасниками гри	Виконання дій, пов'язаних зі ставленням до інших людей
Характер ігрової ролі	Ролі не називаються, визначаються характером дій	Ролі називаються, намічається розподіл функцій. Виконання ролі зводиться до реалізації дій, пов'язаних з нею	Ролі окреслені, виділяються та називаються до початку гри. З'являється рольове мовлення, звернення до партнера	Ролі чітко окреслені, рольові функції взаємопов'язані, мовлення носить рольовий характер
Характер ігрових дій	Дії одноманітні і складаються з ряду повторюваних операцій	Логіка дій визначається життєвою послідовністю. Розширюється число дій та виходить за межі одного типу	Логіка і характер дій визначаються роллю. Дії дуже різноманітні	Дії різноманітні, чітко, послідовно відтворюють реальну логіку. Ясно виділені дії, спрямовані на інших персонажів гри
Ставлення до правил	Логіка дій легко порушується. Правила відсутні	Порушення послідовності дій не приймається, але й фактично не опротестовується. Правило ще явно не вичленовуються	Порушення логіки дій опротестовується. Вичленовується правило поведінки, що може скеровувати бажання. Порушення правил краще помічається з боку	Порушення логіки дій і правил доводяться аргументами їх раціональності. Правила ясно вичленовуються, їх порушення не допускається

#### Діагностика універсальних творчих здібностей дітей (В. Синельников, В. Кудрявцев)

##### 1. Методика "Сонце в кімнаті"

*Мета:* виявлення здібностей дитини до перетворення "нереального" в "реальне" у контексті заданої ситуації шляхом усунення невідповідності.

*Матеріал:* картинка із зображенням кімнати, в якій знаходиться чоловічок і сонце; олівець.

*Інструкція проведення.*

Психолог, демонструючи дитині картинку: "Подивися уважно і скажи, що на картинці намальовано". Після перерахування деталей зображення (стіл, стілець, чоловічок, лампа, сонечко і т. д.) психолог дає таке завдання: "Правильно. Однак, як

бачиш, тут сонечко намальовано в кімнаті. Скажи, будь ласка, таке може бути чи художник тут щось наплутав? Спробуй виправити картинку так, щоб вона була правильною".

Користуватися олівцем дитині не обов'язково, вона може просто пояснити, що потрібно зробити для того, щоб виправити помилку на картинці.

*Обробка даних.*

У ході обстеження психолог оцінює спроби дитини виправити малюнок. Обробка даних здійснюється за п'ятибальною системою:

1. Відсутність відповіді, неприйняття завдання ("Не знаю, як виправити", "Картинку виправляти не потрібно") – 1 бал.

2. Формальне усунення невідповідності (стерти, зафарбувати сонечко – 2 бала.

3. Змістовне усунення невідповідності:

а) проста відповідь (намалювати в іншому місці – "Сонечко на вулиці") – 3 бали.

б) складна відповідь (переробити малюнок – "Зробити з сонечка лампу") – 4 бали.

4. Конструктивна відповідь (відокремити невідповідний елемент від інших, зберігаючи його в контексті заданої ситуації ("Картинку зробити", "Намалювати вікно", "Посадити сонечко в рамку" і т.д.) – 5 балів.

## **2. Методика "Як врятувати зайчика"**

*Мета.* Оцінка здатності і трансформації завдання на вибір у завдання на перетворення в умовах перенесення властивостей знайомого предмета в нову ситуацію.

*Матеріал.* Фігурка зайчика, блюдце, відерце, дерев'яна паличка, здута повітряна кулька, аркуш паперу.

*Інструкція проведення.*

Перед дитиною на столі розташовують фігурку зайчика, блюдце, відерце, паличку, здуту кульку і аркуш паперу. Психолог, взявши до рук зайчика, говорить: "Познайомся з цим зайчиком. Одного разу з ним трапилася така історія. Вирішив зайчик поплавати на кораблику по морю і поплав далеко-далеко від берега. А тут почався шторм, з'явилися величезні хвилі, і почав зайчик тонути. Допомогти зайчику можемо тільки ми з тобою. У нас для цього є кілька предметів (психолог звертає увагу дитини на предмети, розкладені на столі). Що б ти вибрав, щоб врятувати зайчика? "

*Обробка даних.* У ході обстеження фіксується характер відповідей дитини та їх обґрунтування. Дані оцінюються за трибальною системою.

Перший рівень. Дитина вибирає блюдце або відерце, а також паличку за допомогою якої можна зайчика підняти з дна, не виходячи за рамки простого вибору; дитина намагається використовувати предмети в готовому вигляді, механічно перенести їх властивості в нову ситуацію. Оцінка – 1 бал.

Другий рівень. Рішення з елементом найпростішого символізму, коли дитина пропонує використовувати паличку в якості колоди, на якій зайчик зможе доплисти до берега. У цьому випадку дитина знову не виходить за межі ситуації вибору. Оцінка – 2 бали.

Третій рівень. Для порятунку зайчика пропонується використовувати здуту повітряну кульку або аркуш паперу. Для цієї мети потрібно надути кульку ("Зайчик на кульці може полетіти") або зробити з аркуша кораблик. У дітей, що знаходяться на цьому рівні, має місце установка на перетворення готового предметного матеріалу. Вихідна задача на вибір самостійно перетворюється ними у завдання на перетворення, що свідчить про надситуативний підхід до неї дитини. Оцінка – 3 бала.

## **3. Методика "Дощечка"**

*Мета.* Оцінка здатності до експериментування з об'єктами, що перетворюються.

*Матеріал.* Дерев'яна дощечка, що представляє собою з'єднання на петлях чотирьох дрібніших квадратних ланок (розмір кожної ланки 15\*15 см).

*Інструкція проведення.*

Дощечка в розгорнутому вигляді лежить перед дитиною на столі. Психолог: "Давай тепер пограємо з такою дошкою. Це не проста дощечка, а чарівна: її можна згинати і розкладати, тоді вона стає на що-небудь схожа. Спробуй це зробити". Як тільки дитина склала дошку в перший раз, психолог зупиняє її і питає: "Що у тебе вийшло? На що тепер схожа ця дощечка?"

Почувши відповідь дитини, психолог знову звертається до неї: "Як ще можна скласти? На що вона стала схожа? Спробуй ще раз". І так до тих пір, доки дитина не зупиниться сама.

*Обробка даних.*

При обробці даних оцінюється кількість неповторюваних відповідей дитини (називання форми предмета, що отримала, в результаті складання дошки ("гараж", "човник" і т.д.), по одному балу за кожну назву. Максимальна кількість балів не обмежується.

### **Діагностика дивергентного мислення (модифікація О. Є. Тунік, Д. Б. Богоявленської, Т. О. Барішевої)**

#### **1. Заголовок для твору**

*Завдання:* придумати назву.

*Матеріал:* художній текст (музичний, художній, літературний твір тощо).

#### **2. Варіанти закінчень**

*Завдання:* скласти декілька варіантів закінчень речення, байки, казки, музичної фрази, поетичного рядка і т.д.

#### **3. Контекст**

*Завдання:* придумати сценарій поведінки персонажа (героя казки) у різноманітних ситуаціях, контекстах.

#### **4. Висновок**

*Завдання:* перерахувати різні наслідки гіпотетичних ситуацій.

*Інструкція:* «Уяви, що станеться, якщо тварини та пташки зможуть розмовляти на людській мові.

#### **5. Вирази**

*Завдання:* придумати речення з чотирьох слів, у якому кожне слово починається з вказаної букви.

*Інструкція:* «Придумайте речення з чотирьох слів, в якому слово починається зі вказаної букви (досліджуваному пред'являються надруковані на листку букви). В...Х...Д...К...»

Приклад: Веселий хлопчик дивиться кінофільм.

*Оцінка* відбувається в балах за показниками:

- легкість – число запропонованих речень, одне речення – 1 бал;

- гнучкість – число слів, що використовуються один раз, в кожному наступному реченні враховується тільки те слово, яке не вживалось досліджуваним раніше або не наведено у прикладі. Число слів, що використовуються один раз, одне слово – 1 бал.

- осмисленість речень, їх закінченість, правильність граматичної побудови речень (точність);

- оригінальність.

Для спрощення підрахунку даних приводиться об'єднаний показник, одне оригінальне речення – 5 балів.

#### **6. Складання зображень**

*Завдання:* намалювати задані об'єкти, користуючись набором фігур.

*Інструкція:* «Намалюйте визначені об'єкти, користуючись набором фігур: круг, прямокутник, трикутник, на півкруг». Кожну фігуру можна використовувати декілька разів, змінювати їх розміри та положення, але не можна додавати інші фігури або лінії.

На тестовому бланку, що складається з чотирьох квадратів, потрібно намалювати: на першому – ОБЛИЧЧЯ, на другому – ДІМ, на третьому – КЛЮУНА, на четвертому – те, що захочеш, назвавши його.

*Оцінка.* Легкість – гнучкість, де  $n_1$  – число зображених елементів, одна деталь – 0,1 бала;  $n_2$  – число використаних класів фігур, один клас фігур – 1 бал.

*Оригінальність:*  $m_1$  – число оригінальних малюнків з незвичним використанням елементів, оригінальним їх розміщенням. Один оригінальний малюнок – 5 балів. Один оригінальний елемент – 3 бали.

## **Вивчення творчої діяльності дітей (на матеріалі творчих задач) (І. М. Біла)**

### Задачі на творче сприймання

#### **1. Кружечки**

*Матеріал:* 2 кружечки з білого цупкого картону.

*Інструкція проведення.*

Дитині ставиться запитання: «Як ти думаєш, що це може бути? Назви якомога більше уявних предметів, речей тощо».

Дорослий фіксує кількість запропонованих варіантів та їхню оригінальність, враховуючи обмежений час для виконання завдання (1 хв.).

#### **2. Ляпки**

*Матеріал:* ляпки фарбами різних кольорів та форм (6 шт.).

*Інструкція проведення.*

Завдання являє собою варіант методу Роршаха. Дітям пропонують розглянути кольорові плями й уявити, що це може бути? (1 хв.).

#### **3. Кривульки**

*Матеріал:* намальована (можливо власно) на аркуші паперу безперервна заплутана лінія-кривулька.

*Інструкція проведення.*

Дітям пропонують знайти в цих кривулях образи різних об'єктів і зафарбувати (обвести) їх олівцем різного кольору. Варто звернути увагу дітей, що одна лінія може використовуватись у створенні декількох образів. Такими образами можуть бути різні об'єкти, предмети, явища тощо.

### II. Графічні задачі

#### **4. Домалюй фігуру**

Завдання обране із серії фігурної батареї тестів, розроблених Е. П. Торренсом, й адаптовано відповідно дошкільного віку. Воно передбачає формотворчу діяльність.

*Інструкція проведення.*

Дитині дають аркуш паперу, на якому зображено 10 контурів фігур (кіл, квадратів, трикутників), та кольорові олівці й просять її домалювати до них якісь деталі, оригінально зобразити будь-які знайомі об'єкти. Контур, що є у цьому разі предметом-стимулом діяльності, є також засобом вивчення та формування навичок образотворчої діяльності. Дітям дається підказка, що можна представити задум у розфарбованому вигляді, а також передбачається введення обмеження часу (5 хв.). Після закінчення роботи уточнюються та підписуються назви зображень.

#### **5. Контур**

*Матеріал:* форми-конттури, аркуш паперу, олівець.

*Інструкція проведення.*

Перед дитиною кладуть форму-контур півкола (краплі) і пропонують обвести цю форму та, домалювавши до неї деталі, оригінально зобразити будь-які відомі об'єкти. Дається інструкція: «З допомогою контуру, що має форму півкола (краплі), зобрази усі предмети, які схожі на півколо (краплю) або які можна утворити з його допомогою».

Передбачається введення обмеження часу (5 хв.). Після закінчення роботи уточнюються та підписуються назви зображень.

#### **6. Лінії (невербальний тест Е. П. Торренса)**

*Матеріал:* на аркуші паперу зображено 8 пар паралельних ліній, розміщених у два ряди – по 4 пари в кожному. Проміжок між рядами 5,5 см. Довжина ліній – 5,5 см.

Дитині дається *інструкція:* «Побудуй якомога більше предметів або сюжетних картинок з кожної пари ліній. Ці лінії становитимуть основну частину зображення. Олівцем додай лінії до кожної пари, щоб малюнок був закінчений. Малювати можна між лініями, над ними, навколо них – будь-де.

Зобрази якомога більше предметів або картинок. Зроби їх якомога цікавішими. Придумай назву до кожної картинки».

Час виконання завдання – 5 хв.

#### **7. Неіснуюча істота (рослина, машина, будівля майбутнього)**

*Матеріал:* аркуші з альбому, фарби, пензлики, олівці, фломастери.

*Інструкція:* придумати, намалювати неіснуючу істоту (рослину, машину, будівлю майбутнього), дати їй ім'я (назву), обґрунтувати її важливість, пояснити функції.

### **III. Задачі на конструювання з плоских форм**

#### **8. Танграм**

*Матеріал:* Танграм – розрізаний на 7 частин квадрат 8x8 см з кольорового картону. У наборі 2 великі, 1 середній і 2 маленькі трикутники, квадрат і паралелограм. На білих стандартних аркушах паперу дітям із цих частин пропонують скласти аплікацію за задумом. Час виконання завдання становить 1 хв.

*Інструкція:* «Склади з цих частин зображення, наклеї його на папір, назви свою аплікацію». Конструюючи зображення, дитина може зробити одне складне зображення з усіх частин або кілька простих – з двох-трьох частин у кожному. Найбільш творчим виконанням завдання вважається повне використання усіх частин.

#### **9. Мозаїка з паличок**

*Інструкція проведення.*

Вихователь роздає дітям лічильні палички і пропонує викласти з них зображення предмета за власною уявою. Час виконання – 1 хв.

#### **10. Мозаїка (з гальки, насіння)**

*Інструкція проведення.*

Дітям пропонують викласти зображення з елементів мозаїки різного кольору (з плоских камінців, різних насінин), об'єднавши їх спільним сюжетом.

#### **11. Геометричний конструктор**

*Матеріали:* картонні геометричні фігури (квадрати, трикутники, круги, прямокутники), різні за розміром та кольором.

*Інструкція проведення.*

З наявного набору скласти площинні зображення за задумом. Час виконання – 5 хв.

#### **12. Сюжет**

*Матеріал:* засушене листя, стебла рослин, альбомний аркуш.

*Інструкція:* «Склади сюжетне зображення із сухих листків з різних дерев. Дай назву композиції».

Після виконання завдання отримане зображення наклеюють на папір.

На відміну від малюнка, де дитині надається повна свобода у виборі форм втілення задуму, у завданні «Сюжет» вибір форм зображення обмежений, оскільки вони задані природою. Тому це досить складне завдання. Щоб виконати його умову, діти повинні

мати певний рівень розвитку зорової уяви, синтетичного мислення, рухливості внутрішніх зорових образів, усього, що є передумовою творчих мисленнєвих тенденцій.

#### IV. Задачі на конструювання з об'ємних форм

##### **13. Уявні предмети**

*Матеріали:* паперові прямокутники (круги, квадрати), олівці, фломастери.

Дітям пропонують геометричну фігуру – квадрат (круг, прямокутник). Просять скласти (скрутити) цю фігуру таким чином, щоб отримати будь-які предмети. Для більшої варіативності образів додатково пропонують набори деталей, різних за кольором, формою, розміром.

*Інструкція:* «Подумайте, що можна зробити з прямокутника (круга, квадрата). Його можна згинати, домальовувати різні деталі, розфарбовувати.

##### **14. Об'ємна скульптура**

*Матеріал:* циліндр (конус, куб), паперові деталі для оформлення, клей, пензлі, олівці, фломастери.

*Інструкція проведення.*

Діти конструюють різні предмети з готових об'ємних форм, зокрема циліндра (конуса, куба) і т. ін. Конструкції доповнюють різними паперовими деталями. Вироби мають відрізнятися оригінальністю, виразністю, естетичністю.

##### **15. Сірникові коробочки**

*Матеріали:* сірникові коробочки.

*Інструкція проведення.*

Експериментатор звертає увагу дітей на коробочки, просить пофантазувати і сказати, що з них можна зробити. Діти складають різні предмети із коробочок, згодом використовуючи їх у сюжетно-рольових іграх. Час виконання – 3 хв.

##### **16. Конструювання з природного матеріалу**

*Завдання:* використовуючи різні природні матеріали (шишки, каштани, жолуді, черепашки, яєчну або горіхову шкаралупу, насіння плодів, мох, пір'я тощо), створити образ-конструкцію за задумом упродовж відведеного для роботи часу (5 хв.).

##### **17. Подарунки**

*Матеріал:* залишковий матеріал – клаптики хутра, пір'я, коркові пробки, поролон, дріт, пластикові стаканчики, пляшки, канцелярське приладдя тощо.

*Інструкція проведення.*

Дітям пропонують розглянути наданий матеріал і виготовити з нього сувеніри, які можна буде дарувати батькам, друзям, знайомим. Час виконання – 5 хв.

##### **18. Вироби з піску**

*Матеріали:* пісок, вода, лопатки, форми, відра.

*Інструкція проведення.*

Дорослий розповідає дітям про властивості піску, пропонує кожному виступити в ролі скульптора – творця виробів з піску на ділянці дитячого садка. Обговорюються правила роботи з піском, уточнюються задуми. Під час роботи дітям нагадують, що для більшої міцності споруд пісок час від часу треба зволожувати.

#### V. Евристичні задачки

1. Скоро Новий рік, а ялинкові новорічні іграшки загубилися. Чим можна прикрасити ялинку?

2. Уяви себе майстром «золоті-руки». Що ти виготовиш зі скла (дерева, пластмаси)?

3. Які способи використання газети ти можеш придумати, крім її читання? Що з неї можна зробити?

4. Якщо нема снігу, як можна кататися на санчатах?

5. Як можна використати олівець, книгу (горіх)?

6. Придумайте, що можна зробити зі снігу (паперу, картоплі, гудзиків)?

7. Склади меню з наявних продуктів (огірок, морква, картопля, сметана, м'ясо, капуста, помідор, вишня).



8. Чим можна розкочати тісто, якщо нема качалки?

9. В сосновому лісі жив лісник. Коли йому було сумно, він збирав шишки. Й назбирав їх так багато, що ними можна було заповнити весь залізничний вагон. Що з ними робити, лісник не знав. Як би ти їх використав?

10. Як створити вітер, якщо на вулиці спека?

11. Якщо електрику вимкнуть, з допомогою якого предмета можна освітити кімнату?

12. Зайчиха вирішила влаштувати свято на честь дня народження своєї дочки й задумала спекти печиво різної форми. Вона обійшла всі магазини, але формочок для печива не знайшла. Що може використати Зайчиха для виготовлення печива різної форми?

13. Левенятко захотіло погостувати свою подружку Мавпочку бананами. Але як йому їх дістати, якщо вони висять аж на самій верхівці дерева?

15. «День народження гномика» (автори В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалієва).

Перед дитиною у довільній формі розкладені предмети: шнурочок, маленький іграшковий літак, хусточка, грудка пластиліну, невелика трубочка, мильниця з милом. Експериментатор розповідає історію: «В одній кімнаті жили два веселі гномики: один – унизу, на підлозі, а другий – на верхній полиці великої книжкової шафи. Разом погратися вони не могли – занадто велика відстань їх розділяла. У день свого народження гномик, що жив на книжковій шафі, вирішив запросити на свято друга. Але як тому дістатися нагору? Можливо, йому допоможуть речі, які у нас є? Як їх можна використати, щоб гном потрапив на верхню полицю книжкової шафи? Які б з них ти вибрав?

*Обробка даних.*

Критеріями оцінювання виконання завдань виступають:

1) продуктивність (легкість) – фактор, що характеризує швидкість мисленневих дій і визначається загальним числом відповідей, ідей (задумів) виготовлення творчих конструкцій. За кожний образ, що відповідає завданню, дитина отримує 1 бал, а загальна оцінка за виконання завдання дорівнює кількості задумів. Для того, щоб можна було визначити індивідуальні відмінності продуктивності виконання дитиною завдання, вираховується відносний ранг виконання завдання  $X$  серед. за формулою:

$$X_{\text{підд}} = \frac{\text{пів}}{\text{середнє} + \text{макс}} \cdot 100$$

На підставі отриманих даних (орієнтуючись на  $X$  серед.) можна визначити, наскільки та чи інша дитина перевищує середні показники, чи, навпаки, якщо показники виконання методики нижчі середнього бала, це свідчить про недостатній рівень розвитку мислення, розуміння, вміння формувати задум та втілювати його;

2) оригінальність – характеризує своєрідність мисленневих дій, незвичність підходу до проблеми і визначається числом задумів, що рідко пропонуються, незвичним використанням елементів, оригінальністю структури образу. Оригінальність виробів, визначається через зворотно-пропорційний показник частоти повторюваності образів. При цьому виділяються стереотипні, оригінальні та особливо оригінальні задуми;

3) варіативність – частота використання стратегіальних тенденцій мислення (вміння шукати аналоги, комбінувати, реконструювати образи), що відображає творчий пошук. Аналіз творчих тенденцій продуктивної діяльності дошкільників включає також оцінку здатності дітей до цілеспрямованого пошуку аналогів, комбінування, реконструювання.

Аналогії оцінюються як близькі, коли аналогія передбачає порівняння об'єктів одного типу, одного класу, віддалені – порівняння різних предметів, досить віддалені – порівняння зовсім різних предметів.

Для дослідження здатності дітей до пошуку різних видів аналогій визначається також середня кількість продукованих аналогів різного виду за формулою:

$$Y_{\text{підд}} = \frac{\text{середнє} + \text{макс}}{\text{середнє} + \text{макс}} \cdot 100$$

Оцінюючи здібність до комбінування, аналізується складність образів-конструкцій, орієнтовний принцип їх побудови (структурний, функціональний, структурно-функціональний). При цьому рівень розвитку стратегіальних тенденцій комбінування визначається за наявністю значимих деталей, що доповнюють основну. Оцінюється кожна деталь образу, предмета, що не повторюється.

Для дослідження й аналізу здатності дітей до комбінуючих дій аналогічно визначається середня кількість випадків комбінування:

$$Z_{\text{нада}} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{кількість деталей}}{n}$$

Наявність творчого пошуку нових варіантів задуму, відмінних від існуючих, іноді нереальних (наприклад, істоти, приладу), свідчить про реконструюючі тенденції мислення дітей. Варто зазначити, що дії реконструюючого характеру є найбільш творчими й передбачають використання наявного матеріалу у принципово новій функції, пошук фантастичних варіантів образів, конструкцій. Здібність дітей до реконструкції визначається за аналогічною формулою:

4) гнучкість – відображає здатність пропонувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовуючи різноманітні стратегії розв'язування. Цей показник визначається кількістю різних категорій задумів (світ природи, тваринний світ, людина, техніка тощо). Для визначення категорій можуть використовуватися як самі образи, так і їх назви. Якщо частота застосування категорій по вибірці складає один раз, то рівень прояву гнучкості – високий, якщо два – чотири рази, то – середній, а якщо п'ять і більше разів, то – низький.

Розвиток мисленнєвої діяльності дітей, їх творчої продуктивної діяльності дозволяє оцінити орієнтовну ієрархічну послідовність становлення творчої діяльності дошкільників: від простого, репродуктивного, продуктивного до творчого рівня.

Перший рівень – простий. Дошкільники, що відносяться до цього рівня, проявляють частіше пасивність та недбалість у виконанні завдання. Їх розуміння завдання неправильне або взагалі відсутнє. Пошукові дії характеризуються спонтанністю та хаотичністю. Серед мисленнєвих дій переважає прийом випадкових дій та підстановок. Готові витвори здебільшого схематичні, без деталей.

Другий рівень – репродуктивний. Ця група дошкільників демонструє часткове, поверхове розуміння творчого завдання. Діти не володіють достатньою саморегуляцією розуміння та навичками планування практичної діяльності. Під час виконання творчих завдань переважають дії наслідування, аналогізування. У їх творчих доробках здебільшого близькі та стереотипні аналогії. Це свідчить про початок зародження у діяльності дошкільників творчих тенденцій.

Третій рівень – продуктивний. Відзначається перевагою у задумах дошкільників мисленнєвих тенденцій аналогізування. При цьому поширеними є віддалені аналогії (вони виникають при порівнянні різних предметів). Об'єкти зображуються з невеликою кількістю різноманітних деталей, здебільшого за принципом структурного комбінування. Твори цих дітей переважно є оригінальними, повторюються у вибірці лише декілька разів і визначають в цілому посередній рівень розвитку творчої діяльності дітей.

Четвертий – творчий. Діти здатні зосереджуватись на завданні, адекватно розуміти його зміст, їм характерний високий рівень розуміння. Вони самостійно, з легкістю продукують образи, здебільшого складні, створені за принципом структурного, функціонального, структурно-функціонального комбінування. Іноколи пропонувані об'єкти використовуються в принципово новій функції, фантастичній, або ж містять нереальні елементи. Виготовлені предмети характеризуються естетичністю та включеністю у певний сюжет. Більшість задумів дошкільників, особливо оригінальні, не трапляються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самої дитини. На цьому етапі схильність до дій аналогізування, комбінування, реконструювання набуває ґрунтовності

та передбачає у перспективі формування стійких стратегіальних тенденцій мисленнєвої діяльності, навичок творчого мислення.

## Д. 2. Організація (зміст) розвивального середовища

### *Молодший дошкільний вік*

#### Художньо-естетичний центр

- Сенсорний столик з предметами різних характеристик (що розвивають всі сенсорні відчуття – зору, смаку, слуху, тактильні)
- Зображувальна творчість:
  - матеріали для пальчикового живопису (гуаш, серветки, піддони);
  - предмети для тонування паперу (поролонові губки, зубні щітки, соломинки);
  - матеріали для друку (печатки із овочів, сюжетні предмети, фактурні тканини, ватяні т.п.);
  - папір (різного формату та кольору);
  - олівці, крейда, маркери, гуаш, темпера, пензлики.
- Ліпка:
  - кольорове солене тісто;
  - глина або глиняна маса;
  - пластилін;
  - стеки, печатки;
  - природний матеріал (насіння, жолуді, шишки, палички), бусини.
- Паперова пластика, аплікація і колаж:
  - папір різних кольорів, розмірів і фактур;
  - ножиці, клей;
  - перевідні картинки;
  - залишковий матеріал, фольга, декоративні елементи.
- Дидактичні ігри:
  - знаходження у обрисах різноманітних матеріалів певних образів;
  - домальовування деталей образів;
  - викладання предметів (образів) із запропонованих елементів, матеріалів.

#### Музично-театральний центр

- Музичні інструменти (піаніно, акордеон) для розвитку пісенної творчості;
- Барабани, бубен, брязкальця, ложки і т.п. для розвитку ритмічного сприймання;
- Елементи костюмів, хусточки, вінки, стрічки, султанчики для розвитку виконавчої танцювальної творчості;
- Різні види театрів – настільний (театр іграшок, театр картинок), стендовий (стенд-книжка, фланелеграф), пальчиковий, ляльковий, театр рукавичок та ін.;
- Матеріали до дидактичних ігор (реквізит, декорації, фонограми музичних творів тощо).

#### Центр конструювання

- планшети, обтягнуті однотонною тканиною;
- геометричні фігури (плоскі та об'ємні) різної фактури, кольору, розміру;
- іграшки для обігрування сюжетів побудов;
- схеми будов;
- об'ємні моделі конструкцій;
- фотозразки будов, моделей для створення самостійних конструкцій;
- ілюстрації будівель, транспорту;
- конструктори різних видів;
- дидактичні ігри («Збери будівлю», «Що змінилось?» і т.п.).
- природний та залишковий матеріал безпечних характеристик (мушлі, камінці, шишки).

## **Старший дошкільний вік**

### Художньо-естетичний центр

- Матеріали для розвитку художньої творчості:
  - олівці, крейда, маркери, гуаш, темпера, акварель, пензлики;
  - папір (різного формату та кольору);
  - предмети для тонування паперу та створення плям (гуаш, поролонові губки, зубні щітки, соломинки, поролонові та хутряні валики тощо);
  - для отримання незвичного шару фарби: марля, папір, матеріали різноманітної фактури, поліетилен тощо;
  - матеріали для друку (печатки із овочів, сюжетних предметів, фактурні тканини, ватяні палички);
  - матеріали для малювання на прозорих поверхнях (оргскло, вітражні фарби);
  - малювання сипучим матеріалом (пісок, мілкі крупи, морська сіль);
  - воскова графіка (свічки, фарби).
- Моделювання та ліпка:
  - Глина, пластилін;
  - стеки, печатки;
  - природний, залишковий матеріал як елементи об'ємної ліпки (фактурна тканина, рогожка, бісер, насіння і т.п.).
- Паперова пластика, аплікація і колаж:
  - папір різних кольорів, розмірів і фактур;
  - вирізки із журналів та газет;
  - кольорова самоклеюча плівка, картонний одноразовий посуд;
  - ножиці, клей;
  - залишковий матеріал;
  - фольга, декоративні елементи.
- Дидактичні ігри:
  - створення, моделювання з шаблонів різноманітної форми певних образів;
  - домальовування деталей образів, створення свого сюжету;
  - виготовлення та зображення композиції, сюжету (колективного) за задумом.

### Музично-театральний центр

- диски із записами класичної музики;
- музичні інструменти (піаніно, акордеон) для розвитку пісенної творчості;
- ударно-шумові інструменти із залишкового матеріалу (розчіски, шурхотливий папір, поліетелен, баночки, відерця, дзвіночки, кришки від пляшок тощо);
- румба, бубенці, рубель, металофон, ксилофон;
- елементи костюмів, платочки, вінки, стрічки, султанчики для розвитку виконавчої танцювальної творчості;
- різні види театрів – настільний (театр іграшок, театр картинок), стендові (стенд-книжка, тіньовий, фланелеграф), пальчиковий, ляльковий (театр Петрушок, маріонеток, естрадної ляльки), театр-пуф, театр рукавичок, театр коробок, магнітний театр;
- матеріали до дидактичних ігор (реквізит, декорації, фонограми музичних творів тощо).

### Центр конструювання

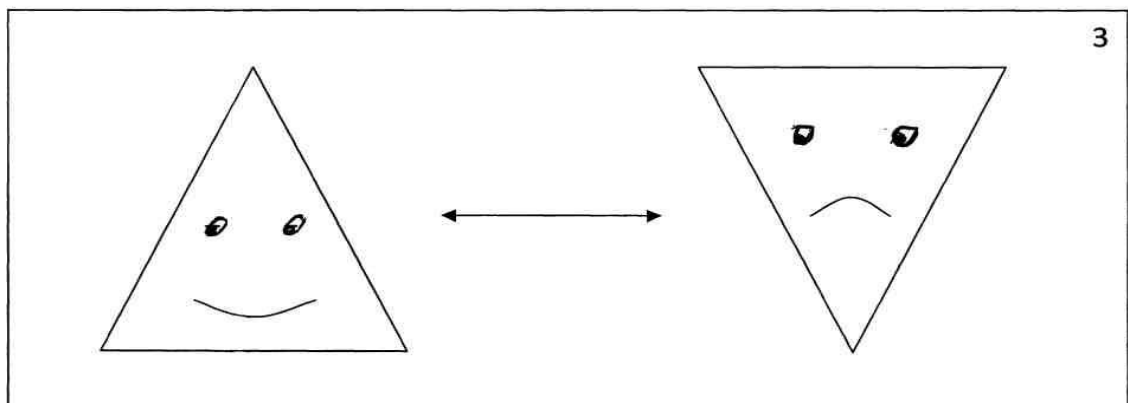
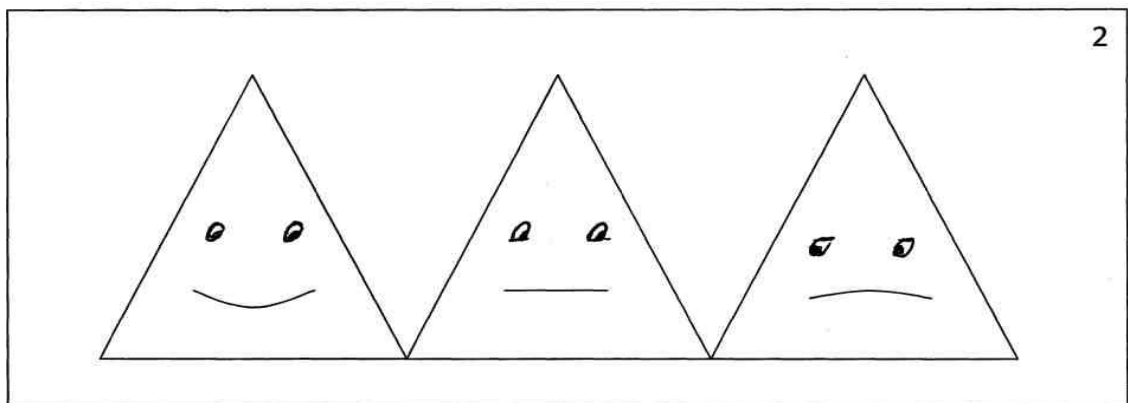
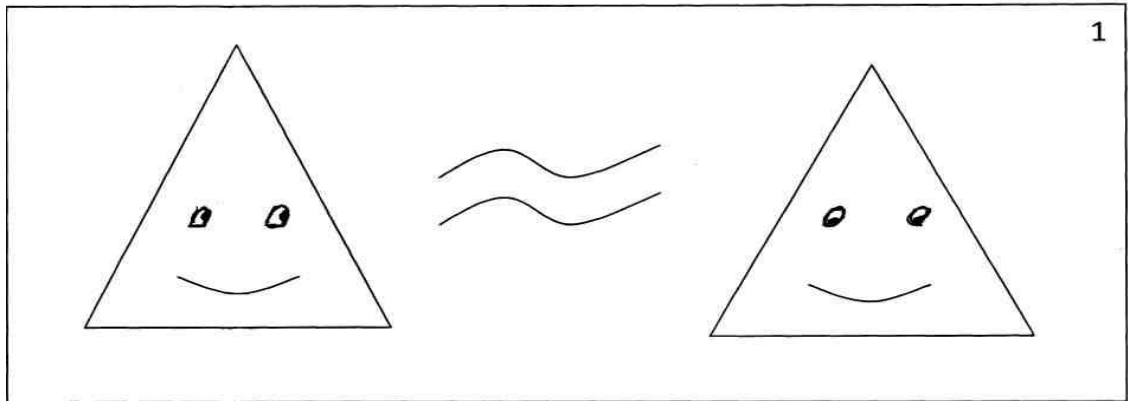
- іграшки для обігрування сюжетів побудов;
- об'ємні схеми будов, конструкцій;
- фотоілюстрації будівель, об'єктів;
- схеми-розгортки будівель;

- планшети-фланелеграфи для розвитку вміння викладати плоскі фігури, видозмінювати їх;
- геометричні фігури (плоскі та об'ємні) різної фактури, кольору, розміру;
- конструктори різних видів (до 10 варіантів);
- дидактичні ігри («Танграм», «Колумбове яйце», «Піфагор», «Головоломка», «Добудуй» і т.п.);
- природний матеріал (шишки, жолуді, мушлі, каштани, насіння тощо);
- залишковий матеріал (поролон, пробки, дрiт, пластиковий посуд, клаптики тканини тощо).

### Д. 3. Програма творчого тренінгу ДСТКА

#### I - теоретико-інформаційний етап

Теоретичні знання учасники одержують у формі бесід, лекцій, які мають пояснювальний характер, містять приклади, а також схеми стратегіальних дій мислення (рис.1.), що унаочнюють поданий матеріал.



1. Аналогізування
2. Комбінування
3. Реконструювання

Б. 1.1. Схеми творчих дій мислення

*Разом із дорослим дошкільники формують основні принципи, за якими розвивається природа. Вони розуміють і погоджуються з тим, що розвиток природи здійснюється за принципом подібності, протилежності та комбінування.*

Так, наприклад, грім схожий на вистріл гармати за гучністю, туман за фізичними властивостями аналогічний хмарам (туман – це ті ж хмари на землі). Аналогії можуть бути за властивостями (наприклад, все, що м'яке, рідке, солодке, кругле) або ж за функціями (нора – дім – вулик – гніздо; піч – електрогрівка – радіатор). *Аналогізування, мислення по аналогії* – це використання старих рішень, минулого досвіду або досвіду інших людей у нових задачах. Це – прийом розв'язування задачі, пошуку цікавого творчого задуму, схожого, подібного до знайомих об'єктів за будовою (структурою), дією (функцією) чи будь-якою іншою ознакою. Можна подумки перенести схожі якості, властивості з одного об'єкта на інший у результаті попереднього порівняння об'єктів, починаючи від повного копіювання деталей до схематичного використання елементів чи функцій. Досвідчений професіонал-винахідник, розв'язуючи задачу, спочатку починає згадувати, чи не розв'язував він подібну задачу раніше, чи нема аналогічної (подібної) задачі у його картотеці.

Педагог розповідає дітям про біоніку – науку, що сприяла виникненню винахідництва. Біоніка широко використовується в сфері літакобудування, будівельної справи, космонавтики, суднобудування, машинобудування та ін. Дітям пояснюють, що, вивчаючи склад, зовнішній вигляд і життєдіяльність організмів, люди створюють різні технічні пристрої, аналогічно до тих, що існують у природі. За аналогією ікол, пазурів, щелеп тварин прадавні люди створювали голки, ножі, ножиці, жорна тощо (див. рис. 2, 3).

Свого часу Леонардо да Вінчі намагався побудувати апарат, що літає, – з крилами, які б махали, як у птахів. Принцип польоту різноманітних комах, рухи стрибаючих тварин, будова суглобів перенесені у техніку, завдяки цьому ми маємо зручні технічні прилади, які полегшують роботу людини. Вивчення своєрідного складу кістки, завдяки якому вона є легкою і одночасно дуже міцною, дає можливість відкрити нові перспективи у будівництві. За аналогією руху крил мухи під час польоту був побудований млин-вітряк; завдяки своєрідній особливості будови шкіри дельфіна, яка не мокне і має еластичну, пружну структуру, була створена спеціальна обшивка для човнів, що значно збільшила швидкість морських суден.

Дітям пояснюють, що, те, чого не дала людині природа, вона придумує сама (немає крил, не вміє літати – створила конструкцію і постійно її вдосконалює: аероплан, аеростат, гелікоптер, літак і т. ін.; не вміє плавати на великі відстані, немає плавників – створила кораблі; невисока – придумала підйомний кран тощо).

Педагог демонструє дітям предмети та зображення аналогів природного світу (мереживо, ножиці, вату, парашут тощо). Пояснює, звідки виникли назви для предметів рукотворного світу: мишка (як елемент комп'ютера) – тварина; гусениця (частина трактора) – комаха; зебра (пішохідний перехід) – тварина; голка (швейна) – у ялинки; ручка (дверей) – дитяча; листок (паперу) – дерева; губка (предмет гігієни) – морська рослина і т. ін.

*Комбінування* – це система способів та прийомів пошуку, знаходження різноманітних поєднань, перестановок, сполучень, розміщень частин і елементів в порядку та відношеннях, що визначені метою чи умовами задачі. Комбінування передбачає кількісно-якісні перетворення об'єктів, організацію їх у просторі, доповнення, зміну параметрів (збільшення, зменшення, акцентуація) тощо.

Об'єктивною основою комбінування є матеріальна та структурна єдність світу. Адже весь наш Всесвіт і кожен його елемент є комбінацією об'єктів, розміри, форма та інші характеристики яких змінюються.





Рис. 2. Приклади використання природних аналогій



Рис. 3. Приклади використання природних аналогій

Комбінування передбачає в першу чергу аналіз, виявлення властивостей об'єкта, а вже потім їх поєднання. Основними прийомами комбінування для дошкільників є: додавання нового елемента до вже існуючого цілого; вилучення елемента з цілого; зменшення або збільшення окремих частин; створення нової структури з двох і більше частин тощо.

Слід пам'ятати, що комбінування поширюється не тільки на структури, але й на інші характеристики (функціональні, економічні, художні та ін.). У зв'язку з цим до сфери комбінування можна залучати не тільки однотипні частини (наприклад, два автомобілі), але й зовсім різні за походженням, сферою використання (наприклад, автомобіль і якась споруда). Цікавими прикладами комбінування є створення казкових образів: поєднання частин різнорідних об'єктів (амфібія, аеросани, килим-літак); збільшення чи зменшення предмета або його частини (велетні і карлики в казках); зміна кількості частин предмета та їх заміщення (персонажі міфології) (рис.4).



Русалонька



Кентавр



Гамаюн – птаха віща



Килим - літак

Рис. 4. Приклади використання різних творчих стратегій у казках



Рис. 5. Приклади використання різних творчих стратегій у побуті

Спостерігаючи за навколишнім світом, можна прийти до висновку, що розвиток природи ґрунтується не тільки на комбінуванні – коли новий об’єкт створюється шляхом поєднання, роз’єднання, зміни параметрів об’єктів (розміщенні у просторі, температури, густини та ін.), а й на реконструюванні – перетворенні об’єкта в свого антипода, заміні наявного об’єкта на об’єкт з протилежними функціями.

На відміну від пошуку аналогій, *реконструювання* (пошук антиподів, інверсія – «зроби навпаки») справді пов’язане зі змінами на протилежне, трансформаціями, оригінальними перетвореннями, пошуком контрастів, фантастичних рішень, поєднанням протилежностей. Це можуть бути пошуки ідей, що відрізняються незвичністю, вигадання фантастичних образів, зміна якостей, дій, принципів, складових на протилежні, в чомусь відмінних від заданих.

Завдяки діям реконструювання відтворюється неіснуюче або синтезується те, що в реальній дійсності є роз’єднаним, несумісним. Це нереальне поєднання об’єктів, вбачання у звичайному незвичайного призводить до появи нового образу, смислу.

Діти пригадують приклади перетворення людини у казках або створюють щось нове, наприклад, придумують космічний зоопарк, або надають об’єктам неживої природи незвичних властивостей, складають казку про добру Бабу Ягу.

Наприкінці інформаційної частини тренінгу дітям читають казки В. Сутеева, Г. Циферова. У змісті казок діти знаходять та аналізують приклади різних дій конструювання, стратегічних тенденцій мислення як сукупність прийомів розв’язування творчих задач головними героями казки. При цьому доречним є використання індивідуальних схем (рис. 1), що унаочнюють стратегіальні мисленнєві дії.

## Казки

Г. Циферов

Обмоталась біла зебра чорною стрічкою і почала всіх допитуватись: «Ану, відгадайте, яка я – чорна чи біла. Біла чи чорна?»

\*\*\*

На лузі спить білий кудлатий туман. Трубку він курить. Дим під куці пускає.

\*\*\*

– А що таке метелики? – спитав коник-стрибунець.

– Квіти без запаху, – відповіло жабеня. – Зранку вони розквітають. Ввечері вони обсипаються.

Одного разу я бачив на лузі: відцвів голубий метелик. Його крила лежали на траві – їх гладив вітер. Потім прийшов я і теж погладив. Я спитав: «Звідки ці голубі пелюстки? Мабуть, облітає голубе небо?»

Якщо голубе небо облетить – воно стане рожевим. Якщо голубе небо облетить – розквітне сонце. А поки ми повинні сидіти на лузі та гладити голубі пелюстки.

\*\*\*

Жив на світі чорний баранчик. Любив він усе пухнасте.

Зранку вставав, пухнастою піною вмивався.

Вдень дошки стругав, пухнасту стружку складав на ганок.

Ввечері стружкою топив піч, пухнастий дим повз у небо.

Летіли по небу пухнасті хмари.

А одного разу з пухнастих хмар полетіли пухнасті сніжинки.

«Я люблю пухнасту погоду», – сказав баранець, надів пухнасті валянки, пухнасту шапку та пішов гуляти.

Йде по вулиці, а йому назустріч все пухнасте: пухнасті будинки, пухнасті люди, пухнасті звірі.

Повернувся баранчик додому, мама його не впізнала: чорний баранчик в білих пушинках.

\*\*\*

Почервонів помідорчик на один бік. Тепер – як маленький світлофорчик: там, де сонечко зійде, бік червоний; де місяць – зелений.

\*\*\*

Одного разу вирости в оленятка на голові гілки – ріжки. Чекало оленятко, коли листочки будуть. Осінь прийшла, на деревах листя пообсипалось, а воно все чекає і чекає.

\*\*\*

Весна вже, а ночами холодно. Мороз студить. Показала верба бруньки-пальчики і наділа на них хутрові рукавички.

\*\*\*

Знайшли гусак із жабкою на дорозі кленовий листочок. Посперечалися, чия це лапка. «Твоя, – пояснює гусак, – зелена». Забрала жабка листочок. А через неділю його назад гусаку принесла. Став листочок рожевим з країв, наче гусяча лапка.

\*\*\*

Намалював хлопчик сонечко. А навколо промені – вії золоті. Показав татусю: – Гарно?

– Гарно, – відповів тато та й домалював стебельце. – О! – здивувався хлопчик. – Та це ж соняшник!..

\*\*\*

Намалювала жирафа саму себе. Подивилася й здивувалася: вийшов підйомний кран.

*В. Сутеев*

### **Під грибком**

Одного разу застав Мурашку сильний дощ.

Куди сховатись?

Побачила Мурашка на галявині маленький грибок, добігла до нього і сховалась під його шляпкою.

Сидить під грибком – дощ перечекує.

А дощ все сильніший та сильніший...

Повзе до грибка мокрий Метелик:

– Мурашко, Мурашко, пусти мене під грибок! Промок я – летіти не можу!

– Куди ж я тебе пущу? – говорить Мурашка. – Я одна тут ледь помістилась.

– Нічого! Хоч не пишно, зате затишно.

Пустила Мурашка Метелика під грибок. А дощ ще дужче ллє... Біжить повз грибок Мишка: – Пусти мене під грибок! Вода з мене струмком тече.

– Куди ж ми тебе пустимо? Тут зовсім місця нема.



– Потісніться трішечки! Потіснились – пустили Мишку під грибок.  
 А дощ все ллє і не вщухає... Повз грибок Горобець стрибає та плаче:  
 – Намокло пір'ячко, зморились крильця! Пустіть мене під грибок обсохнути, відпочити, дощик перечекати! – Тут місця нема. – Посуньтесь, будь ласка! – Гаразд.  
 Посунулись – знайшлось і Горобцю місце. А тут Заєць на галявинку вискочив, побачив грибок. – Сховайте, – кричить, – врятуйте! За мною Лисиця женеться!...  
 – Жаль Зайця, – говорить Мурашка. – Давайте ще потіснимось.  
 Тільки сховали Зайця – Лисиця прибігла. – Зайця не бачили? – питає. – Ні, не бачили.  
 Підійшла Лисиця ближче, понюхала: – Чи не тут він сховався? – Де йому тут сховатися? Махнула Лисиця хвостом і пішла. До того часу дощик скінчився – сонечко визирнуло. Вилізли всі з-під гриба – радіють. Мурашка задумалась та й говорить:  
 – Як же це так? Раніше мені одній під грибом тісно було, а тепер для усіх місце знайшлось!  
 – Ква-ха-ха! Ква-ха-ха! – засміявся хтось. Всі подивились: на шляпці грибка сидить Жабка та посміхається:  
 – Ех, ви! А гриб-то ...  
 Не доказала та й пострибала.

### Різні колеса

Стоїть пеньок, на пеньку – теремок.  
 А в теремку живуть Мушка, Жабка, Їжачок та Півник –  
 Золотий Гребінець.

Якось пішли вони в ліс – по квіти, гриби, дрова та ягоди.

Ходили-ходили по лісу та й вийшли на галявину.  
 Дивляться – аж там порожній віз стоїть.

Віз порожній, але не простий – усі колеса різні: одне – зовсім маленьке коліщатко, інше – трохи більше, третє – середнє, а четверте – велике-превелике колесище. Віз, мабуть, давно стоїть: гриби під ним ростуть. Стоять Мушка, Жабка, Їжачок і Півник, дивляться й дивуються. Тут Заєць на дорогу з кущів вискочив, теж дивиться, сміється.

– Це твій віз? – питають у Зайця.

– Ні, це Ведмеда віз. Він його робив-робив, не доробив та й покинув. Ось він і стоїть.

– Давайте візьмемо віз додому, – запропонував Їжачок. – В господарстві згодиться.

– Гаразд, – погодились усі. Почали разом віз штовхати, а він ні з місця: у нього всі колеса різні. Штовхали-штовхали – толку ніякого! Віз то направо заверне, то наліво впаде. І дорога погана – то ямка, то горбок. А Заєць сміється, від сміху надривається: – Кому потрібен такий нездатний віз! Втомились усі, а кинути жаль – в господарстві згодиться. Знову Їжачок запропонував: – Давайте всі по одному колесу візьмемо. – Давайте!

Зняли з воза колеса і додому покотили: Мурашка – маленьке коліщатко, Їжачок – трохи більше, Жабка – середнє...

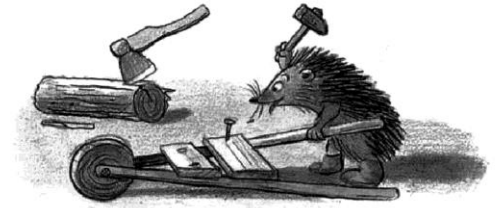
А Півник заскочив на найбільше колесище, ногами перебирає, крилами махає і кричить: – Ку-ку-рі-ку-у! Заєць сміється:

– Ото диваки, додому різні колеса покотили!

Тим часом Мушка, Їжачок, Жабка та Півник прикотили колеса додому й задумались: що з ними робити?



– Я знаю, – сказала Мушка, взяла найменше колесо – прядку зробила. Їжачок здогадався: до свого колеса дві палки приладнав – візок вийшов.



– Я теж придумала, – сказала Жабка і більше колесо приладнала до криниці, щоб краще було воду набирати.

А Півник велике колесо у струмок скотив, жорна приладнав і млин збудував.

Усі колеса в господарстві згодились: Мушка на прядочці пряжу пряде, Жабка з криниці воду носить – город поливає, Їжачок із лісу на візку гриби, ягоди, дрова возить. А Півник у млині муку меле.



Прийшов якимось до них Заєць на їхнє життя подивитись. А його як дорогого гостя прийняли. Мушка йому рукавички зв'язала. Жабка морквиною з городу пригостила. Їжачок – грибами та ягодами, а Півник – пирогами й ватрушками.

Соромно стало Зайцю.

– Вибачте мені, – каже. – Я сміявся над вами, а тепер бачу – в умілих руках і різні колеса можуть згодитися.

### Кораблик

Пішли якимось гуляти Жабка, Курчатко, Мишеня, Мурашка і Жучок. Прийшли на річку. – Давайте купатися! – запропонувало Жабеня і стрибнуло у воду.

– Ми не вміємо плавати, – сказали Курчатко, Мишеня, Мурашка та Жучок.

– Ква-ха-ха! Ква-ха-ха! – засміялось Жабеня. – На що ви здатні! – І так почало сміятись – мало не захльобнулось.

Образились Курчатко, Мишеня, Мурашка та Жучок. Почали думати. Думали-думали і придумали.

Пішло Курчатко й принесло листочок.

Мишенятко – горіхову шкаралупу.

Мурашка соломинку притягнула.

А Жучок – мотузочку.

І почалась робота: в шкаралупку встромили соломинку, листочок мотузочкою прив'язали – і побудували кораблик!

Зіштовхнули кораблик у воду.

Сіли у нього і попливли!

Жабеня голову з води висунуло, хотіло ще посміятися, аж кораблик вже далеко поплив...



### Мишеня та Олівець

Жив-був на столі у Вови Олівець.

Одного разу, коли Вова спав, на стіл залізло Мишеня. Побачило Олівець, схопило і потягнуло до себе в нірку.

– Відпусти мене, будь ласка! – попросив Олівець. – Ну навіщо я тобі потрібен? Я дерев'яний, і мене не можна їсти.



– Я тебе буду гризти! – сказало Мишеня. – У мене сверблять зуби, і я весь час повинне що-небудь гризти. Ось так! – І Мишенятко щосили вкусило Олівець.

– Ой!.. – скрикнув Олівець. – Тоді дай мені в останній раз що-небудь намалювати, а потім роби, що хочеш.

– Так тому і бути, – погодилось Мишеня, – маляу! Але потім я тебе все одно згризу на дрібні шматочки.

Важко зітхнув Олівець і намалював кружечок.

– Це сир? – спитало Мишеня.

– Мабуть, сир, – відповів Олівець і намалював ще три маленькі кружечки.

– Ну звичайно, сир, а це дірочки в ньому, – здогадалось Мишенятко.

– Можливо, й дірочки, – згодився Олівець і намалював ще один великий кружок.

– Це яблуко! – закричало Мишеня.

– Мабуть, яблуко, – сказав Олівець і намалював декілька ось таких довгих кружечків.

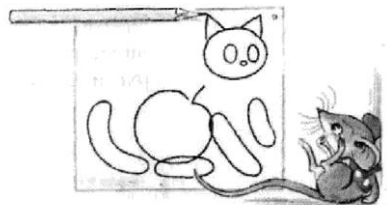
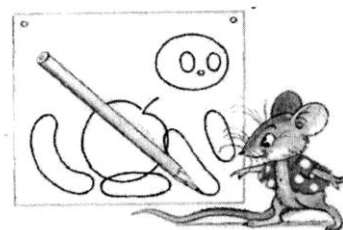
– Я знаю, це сардельки! – закричало, облизуючись, Мишеня. – Ну, закінчуй скоріше, в мене жахливо чешуться зуби.

– Почекай хвилинку, – сказав Олівець.

І коли він почав малювати кутики, Мишенятко заволатало:

– Це схоже на ко... Не маляу більше!

А Олівець вже намалював великі вуса...



– Та це ж справжній кіт! – пискнуло перелякане Мишенятко. – Рятуйте! – І кинулось у свою нірку. З тієї пори Мишенятко звідти і носа не показувало. А Олівець у Вови до цього часу живе, тільки він став дуже маленьким.

## Що це за птах?

Жив був Гусак. Був він дурний і заздрисний. І всім Гусак заздрив, зі всіма сварився, на всіх шипів... Всі хитали головою і говорили: – Ну й Гусак!..

Якось одного разу побачив Гусак на ставку Лебедя. Сподобалась Гусаку довга лебедина шия.

«Ось, – подумав Гусак, – мені б таку шию!» І почав просити Лебедя:

– Давай мінятися. Тобі – моя шия, мені – твоя. Подумав Лебідь і згодився. Помінялись. Пішов Гусак з довгою лебединою шиєю, не знає, що з нею робити. То так її поверне, то так витягне, то колесом зверне – все незручно.

Побачив його Пелікан і давай сміятися: – Ти, – каже, – ні Гусак, ні Лебідь! Ха-ха-ха! Образився Гусак, хотів зашипіти і раптом побачив у Пелікана дзьоб з великим мішком.

«Ось би мені такий дзьоб з мішком!» – подумав Гусак. Та й говорить Пелікану:

– Давай мінятися: тобі – мій червоний ніс, а мені – твій дзьоб з мішком.

Посміявся Пелікан, але згодився. Помінялись. Сподобалось Гусаку мінятися.

З Журавлем Гусак ногами помінявся: за свої лапчасті отримав тонкі, журавлині.

У Ворони свої великі білі крила на її маленькі чорні виміняв.

Довго Гусак вмовляв Павича змінити його яскравий хвіст на свою закарлючку...



Вмовив-таки. А добрий Півень подарував Гусаку свій гребінець, борідку, а заодно і «кукуруку»... Став Гусак ні на кого не схожий.

Йде Гусак на журавлиних ногах, воронячими крилами без толку махає, лебединою шиєю в усі боки вертить. Назустріч йому стадо гусей.

– Га-га-га! Це що за пташка? – здивуються гуси.

– Я Гусак! – крикнув Гусак, захопив крилами ворони, витягнув

лебедину шию і гаркнув на все пеліканяче горло: – Ку-ку-рі-ку! Я кращий від усіх!

– Ну, якщо ти Гусак, ідемо з нами, – сказали гуси.

Пішли гуси на лужок, і Гусак із ними. Всі гуси траву скубають, а Гусак тільки дзьобом з великим мішком трусить – траву не може скубти. Пішли гуси на ставок купатися, і Гусак з ними.

Всі гуси у ставку плавають, а Гусак на березі бігає – журавлині ноги плавати не дозволяють. Сміються гуси:

– Га-га-га!

А він їм:

– Ку-ку-рі-ку!

Вийшли гуси на берег, а тут, звідки не візьмись, Лисиця!

Загелготали гуси і полетіли.

Тільки Гусак залишився – воронячі крила його підняти не можуть, побіг він на журавлиних ногах – та в очереті павичиним хвостом заплутався...

Тут вхопила його Лисиця за довгу лебедину шию і понесла...

Побачили це гуси, налетіли на Лисицю і давай її щипати з усіх боків.

Кинула Лисиця Гусака і побігла.

– Дякую, гуси, врятували ви мене! – сказав Гусак. – Тепер я знаю, що мені треба робити.

Пішов Гусак до Лебеда і віддав йому довгу шию, Пелікану повернув дзьоб з великим мішком, Журавлю – тонкі ноги, Вороні – чорні крила, Павичу – яскравий хвіст віялом, а доброму Півню – гребінець, борідку і заодно й «кукуруіку».

І став Гусак як гусак. Тільки розумний і незаздрісний. Ось вам казка про Гусака. Ось вона і вся.



### Палиця-визволялиця

Йшов Їжачок додому. По дорозі наздогнав його Заєць, і пішли вони разом. Вдвох дорога вдвоє коротша.

Додому далеко – йдуть, розмовляють.

А поперек дороги палиця лежить.

За розмовою Заєць її не помітив – перечепився, ледь було не впав.

– Ух ти!.. – розсердився Заєць. Підкинув палицю ногою, і вона далеко у бік відлетіла.

А Їжачок підняв палицю, поклав її собі на плече і побіг наздоганяти Зайця.

Побачив Заєць у Їжака палицю, здивувався:

– Навіщо тобі палиця? Яка з неї користь?

– Ця палиця не проста, – пояснює Їжачок. – Це палиця-визволялиця.

Заєць на те тільки фиркнув.

Пішли вони далі й дійшли до струмочка.

Заєць одним стрибком перескочив через струмок і крикнув вже з іншого берега:

– Гей, Колюча Голово, кидай свою палицю, тобі буде важко з нею сюди перебраться!

Нічого не відповів Їжачок, відступив трохи назад, розбігся, встроїв з розбігу палицю на середину струмка, одним махом перелетів на інший берег і став поряд із Зайцем ніби й нічого не трапилось.

– Гарно, як я бачу, ти стрибаєш!

– Я стрибати зовсім не вмію, – сказав Їжачок, – це палиця-виручалиця, через все стрибалиця, мені допомогла.

Пішли далі. Пройшли трохи і вийшли до болота.

Заєць стрибає з купини на купину. Їжачок позаду йде, перед собою палкою дорогу перевіряє.

– Гей, Колюча Голово, що ти там плетешся повільно? Мабуть, твоя палиця...

Не встиг Заєць домовити, як зірвався з купини і провалився в трясовину аж по самі вуха. Ось-ось захленеться і потоне.

Перебрався Їжачок поближче до Зайця і кричить:

– Хапайся за палицю! Та міцніше!

Схопився Заєць за палицю. Їжачок з усіх сил смикнув і витяг свого друга з болота.

Коли вибрався Заєць на суше, каже Їжачку:

– Дякую тобі, Їжачку, врятував ти мене!

– Та що там! Це палиця-визволялиця, з біди витягалиця!



Пішли далі і біля самого узлісся великого темного лісу побачили на землі пташеня. Воно випало з гніздечка і жалібно пищало, а батьки кружляли над ним, не знаючи, що робити.

– Допоможіть, допоможіть! – цвірінькали вони.

Гніздо високо – зовсім не дістати. Ні Їжак, ні Заєць по деревах лазити не вміють. А допомогти потрібно.

Думав Їжачок, думав і придумав.

– Ставай обличчям до дерева! – наказав він Зайцю.

Заєць став обличчям до дерева. Їжачок посадив пташеня на кінчик своєї палиці, заліз із нею Зайцю на плечі, підняв палицю та й дістав нею майже до самого гнізда.

Пташеня ще раз пискнуло й стрибнуло прямо в гніздо.

Тато і мама дуже зраділи! Літають навколо Зайця та Їжака, цвірінькають:

– Дякуємо, дякуємо, дякуємо!

А Заєць каже Їжаку:

– Молодець, Їжачку! Добре придумав!

– Та що ти! Це все палиця-визволялиця, наверх підіймалиця!

Ввійшли у ліс. Чим далі йдуть, тим ліс густіший, темніший.

Страшно Зайцю. А Їжачок і виду не подає: йде попереду, палкою гілки розсуває.

І раптом із-за дерева прямо на них здоровий Вовк вискочив, перегордив дорогу і загарчав:

– Стійте!

Зупинились Заєць і Їжак.

Вовк облизнувся, клацнув зубами і сказав:

– Тебе, Їжачку, я не чіпатиму, ти колючий, а ось тебе, Косий, з'їм з хвостом і вухами!

Затремтів Зайчик зо страху, побілів увесь, як в зимову пору, бігти не може: ноги до землі приросли. Закрив очі – зараз його Вовк з'їсть.

Тільки Їжачок не розгубився: розмахнувся своєю палицею та зі всієї сили вдарив Вовка по спині.



Завив Вовк від болю, підстрибнув – і тікати...

Так і втік, ні разу не обернувшись.

– Дякую тобі, Їжачку, ти мене і від Вовка врятував!

– Це палиця-визволялиця, по ворогу вдарялиця, – відповів Їжачок.

Пішли далі. Пройшли ліс і вийшли на дорогу. А дорога



важка, в гору піднімається. Їжачок попереду йде, на паличку спирається, а бідолаха Заєць відстав, трохи не падає від втоми.

До дому зовсім близько, а Заєць далі йти вже не може. – Нічого, – каже Їжачок, – тримайся за мою палицю. Схопився Заєць за палицю, і потягнув його Їжачок угору. І здалося Зайцю, ніби йти стало легше. – Дивись-но, – говорить він Їжачку, – твоя палиця-визволялиця і на цей раз мені допомогла.

Так і привів Їжачок Зайця додому, а там давно його вже чекали Зайчиха з зайченятами.

Радіють зустрічі, а Заєць і говорить Їжаку: – Якби не ця чарівна палиця-визволялиця, не бачити б мені рідного дому.

Посміхнувся Їжачок та й каже:

– Бери від мене в подарунок цю паличку, може, вона тобі ще згодиться.

Заєць навіть зніяковів:

– А як же ти сам без такої чарівної палиці-визволялиці залишишся?

– Нічого, – відповів Їжачок, – палицю завжди знайти можна, а ось визволялиця, – він постукав себе по лобі, – а визволялиця – ось вона де!

Накінець Заєць все зрозумів:

– Вірно ти сказав: головне не палиця, а розумна голова та добре серце!

### Колюча шуба

*В. Бабич*

До кравця прийшов Їжак і сказав приблизно так: – В мене шуби ще нема, а уже іде зима. Тож покvapся і мершій шубу мені поший! Не задарма, ось дивись – яблук я мішок приніс. Буде що твоїм малютам на вечерю куштувати. Згода?

– Згода!

І кравець, що й казати, – молодець, взявсь не гаючись до діла, і робота закипіла. Строчить шубу шов за швом. А малеча за столом теж нітрохи не дримає – смачно яблука влітає.

От нарешті все готово, тут Їжак приходить знову:

– Що це ти мені пошив? Я рудої не просив! Я ж не білка й не лисиця! Ні, ця шуба не годиться. Я таку не буду й мірять. Чорну ший... Ні, краще сіру!

Грюк дверима – і пішов. Що ж – кравець працює знов. Та й малеча не гуляє – знай гостинці улітає.

День минув. На другий день знов Їжак у двері – дзень! Шубу обдививсь уважно і сказав кравцю поважно:

– Не піде мені така, це вбрання – для пацюка. Ти поший мені багату – гарну, теплу і пухнату.

Що кравцеві тут робити? Знов сідає шубу шити. Постарався на цей раз. Шуба вийшла – вищий клас! Ще й легка, немов пір'їнка. Ну, не шуба, а картинка.

Та комизиться Їжак, щось і тут йому не так. Крутить носом і буркоче:

– Я короткої не хочу! Куца шуба – для зайчат. Довшу хочу, аж до п'ят.

Тут кравець розвів руками:

– Вибач, та нема вже краму.

Розлютився вкрай Їжак, став червоний, наче рак:

– Не візьму таку і край, яблука мої віддай!

Озирнувся на діток – аж порожній вже мішок.

– Іншу шубу ший – і квит! – на весь дім Їжак кричить.

– З чого ж шити? Подивися – лиш голки тут zostалися.

– Хоч з голок ти шубу справ, а таку, як я сказав!

Засопів Їжак як міх та й подався за поріг.

От біда! Кравець зібрав всі голки, які він мав, дві доби не спав, не їв і зумів-таки – пошив!

Тут уже й Їжак з'явився. Мовчки шубу обдивився, одягнув, оглянув знову, і півслова не промовив, тільки форкнув, засопів, буркнув щось і геть побрів.

І з тих пір всі їжаки носять лиш самі голки.

## **II підготовчо-практичний етап**

2-га підготовчо-практична частина тренінгу, що включає творчі вправи, передбачає гармонійний розвиток усіх компонентів мисленнєвої діяльності дітей: когнітивного, операційного та мотиваційного, а також має на меті формування навичок перцептивно-мисленнєвих дій дітей. Практичний курс покликаний в першу чергу сприяти розвитку процесів мислення, сприймання, що є основою процесу розуміння, формування гіпотези, становлення довільної уваги, розширенню знань дітей про навколишній світ тощо.

За рахунок використання ігрових методів та прийомів, елементів казки, постановки задач через мотивацію у дітей формують інтерес до пізнавальної, експериментальної діяльності. Так, наприклад, у грі «Підбери предмети» пропонується допомогти Незнайці відкрити магазин та навести лад на полицях – розкласти речі за призначенням (для гри, для малювання тощо). Або у завданні «Створи предмет майбутнього» пропонується створити речі, які знадобляться Буратіно у подорожі в майбутнє.

Окрім ігрових, у тренінг включаються також рухові та музичні моменти – не у якості пауз для релаксації, а як особливий вид діяльності. При цьому дітей підводять до осмислення того, що будь-який рух або звук є результатом конструювання.

Регуляція творчої діяльності дошкільників передбачає несумірне управління засвоєнням знань шляхом використання в навчальному процесі узагальнених алгоритмів. Наприклад, навчаючи дітей обстеженню предметів, їм пропонують дотримуватись певної послідовності дій:

1. Сприймання предмета в цілому, створення загального уявлення про нього.
2. Виділення основних частин предмета, з'ясування їх особливостей (форма, розмір, розташування).
3. Визначення просторового розміщення одних частин предмета стосовно інших (вище., ліворуч...).
4. Виділення допоміжних і дрібних частин, визначення їх просторового розміщення відносно основної частини.
5. Повторне цілісне сприймання предмета, закріплення враження про нього.

Навчання обстеженню предметів важливо поєднувати з експериментуванням із ними. Експериментування доповнює уявлення дитини про властивості предметів (особливо їх тактильні якості), прискорює орієнтування у сенсорних еталонах, а також розвиває здібність до співвідношення їх із реальними предметами.

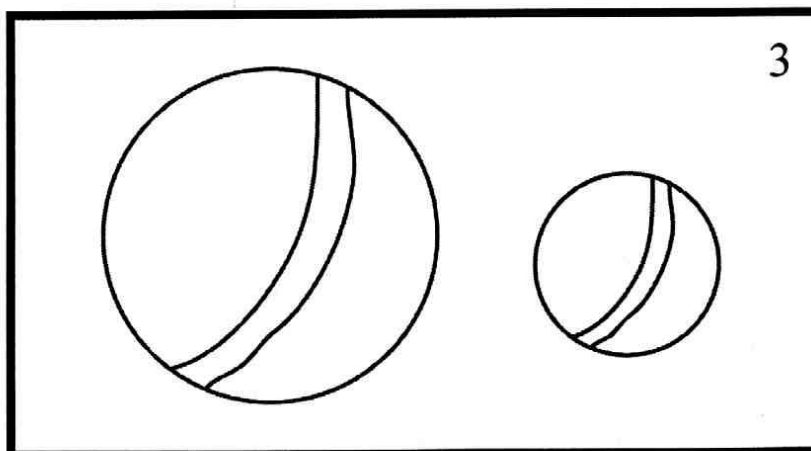
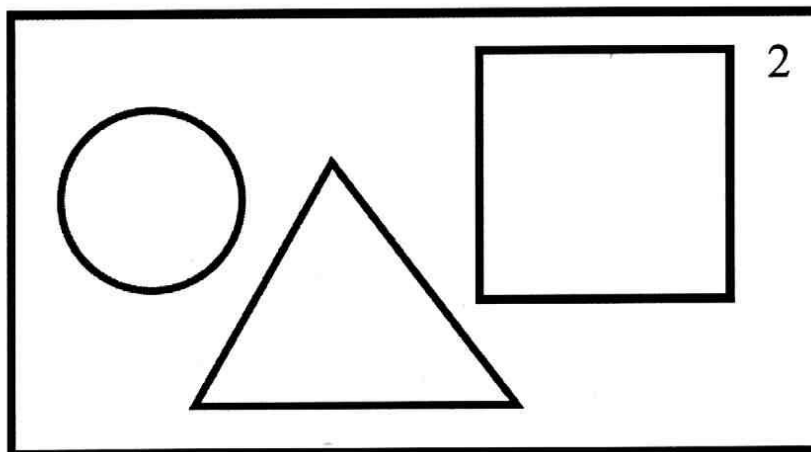
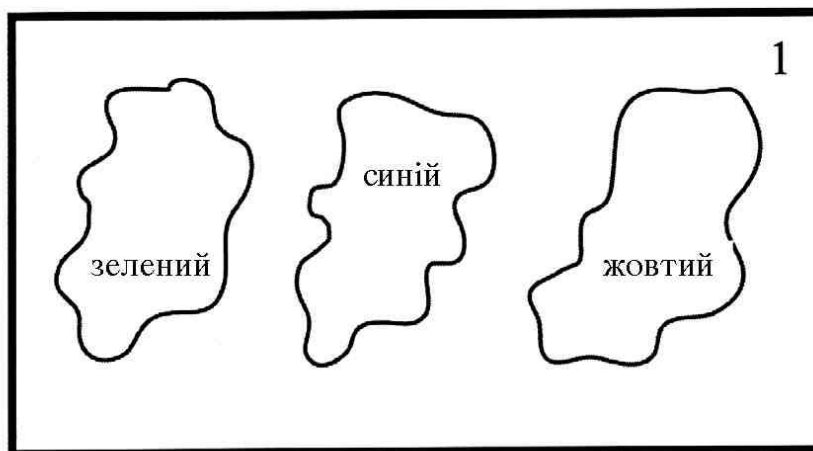
Починаючи з молодшого віку, дітям пропонують схему, що представляє собою набір карток (рис. 6), які алгоритмізують сприймання об'єктів, їх властивостей, конструкторських якостей.

Зокрема:

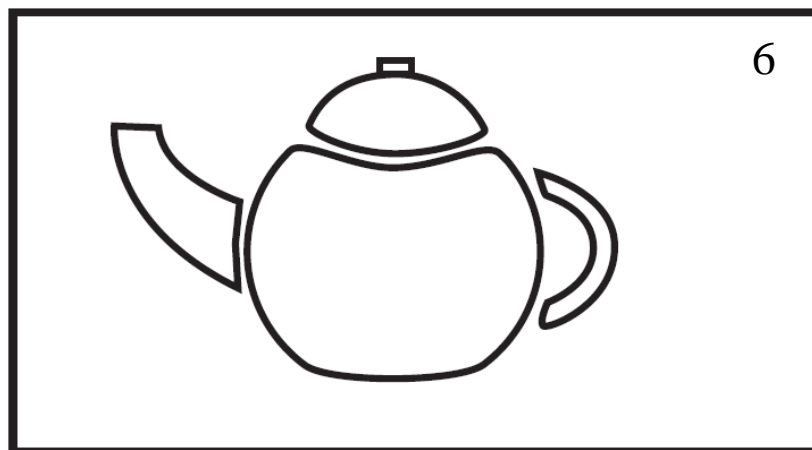
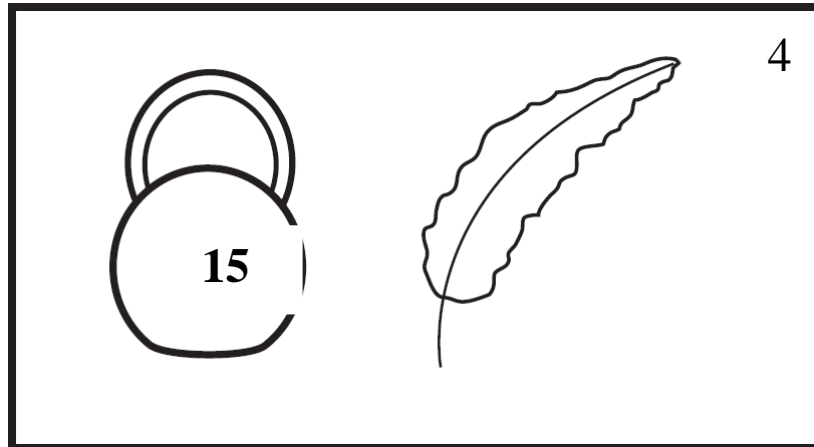
1. Колір (на картці зображено кольорові плями нечіткої форми, щоб увага фіксувалася саме на кольорі і не відбувалось змішування понять «колір» і «форма»).
2. Форма (зображено нерозфарбовані геометричні фігури, щоб увага дітей концентрувалась тільки на формі).
3. Величина (два предмети контрастної величини).
4. Вага (два предмета різні за вагою – легкий та важкий).
5. Матеріал (на картці наклеєні різні макети матеріалів у вигляді квадратів: дерево, тканина, папір, фольга).
6. Частини предмета, його будова (деталізований предмет, деталі якого зображені окремо).
7. Властивості поверхні (показано кисті рук).

8. Узагальнення (на карточці намальовано речі, які належать до однієї групи, що виконують одну функцію, наприклад, предмети одягу чи домашні тварини).

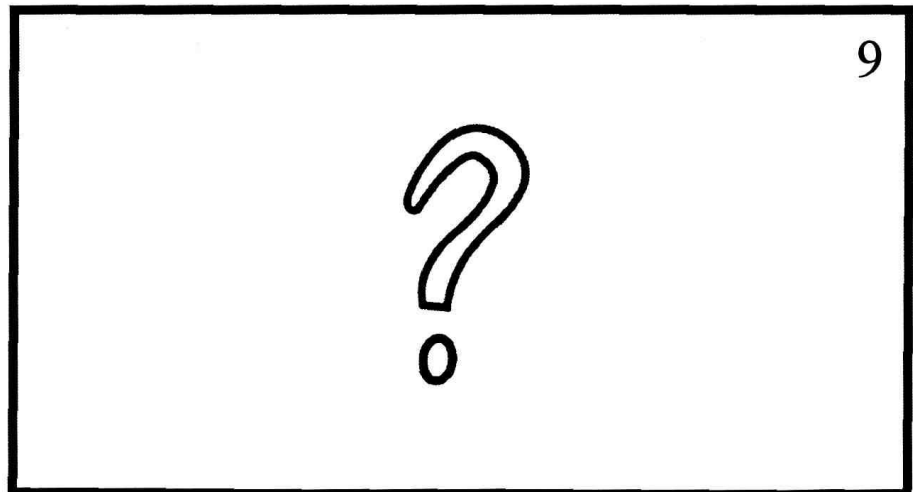
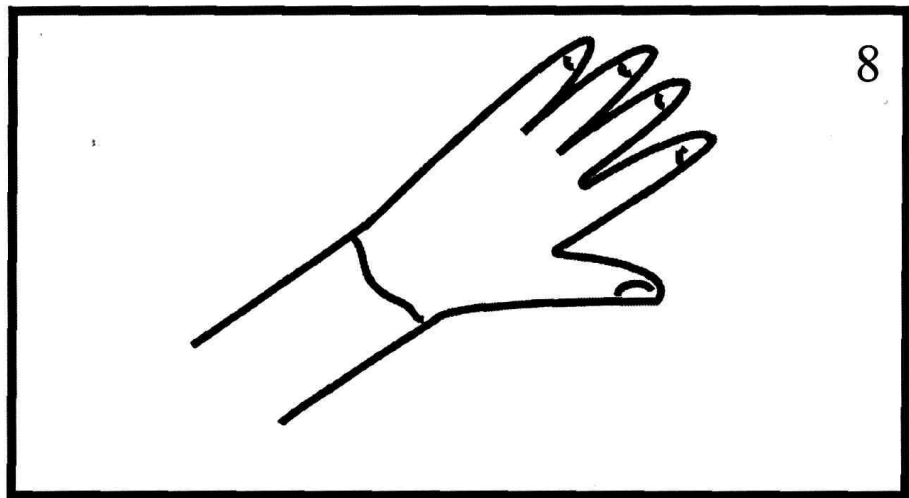
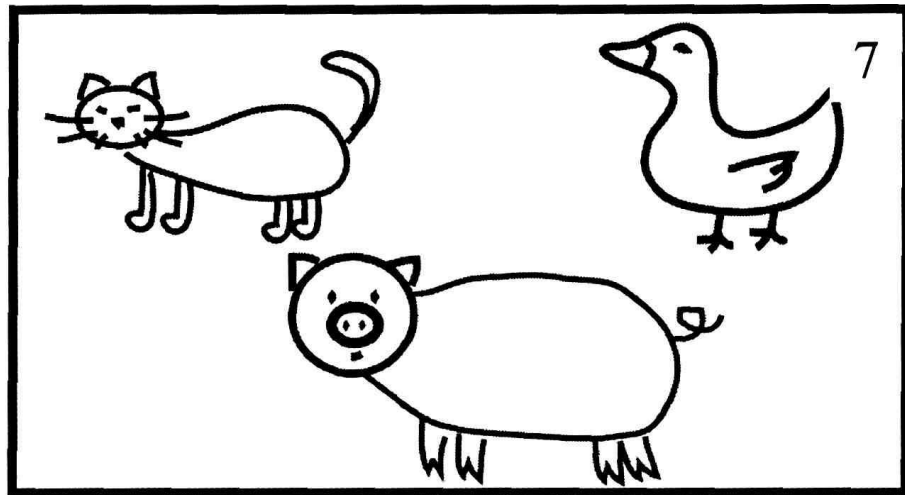
9. Використання предмета (зображено знак питання).



1. Колір
2. Форма
3. Розмір



4. Вага
5. Матеріал
6. Частина предмета



- 7. Узагальнення
- 8. Властивості поверхні
- 9. Використання предмета

Рис. 6. Алгоритм сприймання властивостей об'єктів



Також доцільним є використання алгоритму, схеми для визначення властивостей предметів, що складається з таких блоків: товщина, прозорість, міцність, шершавість, сипучість, твердість, важкість, водостійкість, пружність тощо.

Згодом завдання обстеження поступово ускладнюються: від уміння діяти самостійно відповідно з заданим алгоритмом й отримувати результат – до вміння складати алгоритм у відповідності з моделями; від уміння визначати, аналізувати структуру, властивості, ознаки, особливості взаємодії ознак предмета – до вміння представляти їх у системі взаємозв'язків та взаємозалежностей (будова, функціонування, призначення, існування в часі та просторі тощо).

Ці схеми можна використовувати окремо та у комплексі з іграми, спрямованими на розвиток навичок обстеження об'єктів та активізацію дій експериментування з ними.

Важливою педагогічною умовою формування творчості є організація спостережень дітей за навколишнім життям, знаходження того, що може бути відображено в результатах їх діяльності. Розвиток способів «вслуховування», «видивляння» в образний світ мистецтва, в звуки та фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається творчість дитини.

Цілеспрямована стимуляція сенсорно-перцептивних, мисленневих процесів при опорі на високу чутливість психіки дитини-дошкільника приведе до розвитку сенсорного досвіду, мисленневих дій та дозволить шляхом навчання стимулювати пізнавальну активність, емоційно-вольову регуляцію дошкільників, тобто сформує передумови розвитку стратегіальних тенденцій мислення дітей, їх творчої діяльності. Весь комплекс пропонує завдань має на меті також створення передумов адекватного розуміння пред'явленої задачі, розвиток навичок формування гіпотези, задуму розв'язання та його втілення.

#### Відкрий красу (милування)

Метою завдання є формування у дітей уміння уважно вдивлятися у навколишнє, зосереджувати свій погляд на звичайних та незвичайних, малопомітних явищах, об'єктах природи, довкілля. Серед об'єктів милування чільне місце займають символічні об'єкти – калина, береза, барвінок, чорнобривці тощо. Це наближає дітей до розуміння естетичної своєрідності українського краєвиду, загострює сприймання та пробуджує мислення дітей.

#### Дослідник

Діти обирають будь-який предмет і починають його вивчати. Кожен повинен почергово виділяти у ньому якусь властивість, ознаку, особливість у порівнянні з іншими предметами. Наприклад, потрібно назвати цей предмет і сказати, навіщо він потрібен; які його основні ознаки: колір, форма, розмір; який він на дотик, на запах, на смак; з чого зроблений; схожий «на», відрізняється «від»; що станеться, якщо його кинути в воду, з п'ятого поверху, вдарити по ньому тощо.

Основне завдання педагога – навчити дітей відчувати специфіку різного матеріалу, щоб вже потім створювати різноманітні художні образи.

#### Для чого?

Дітям пояснюють, що кожен об'єкт має своє призначення, свою функцію. Демонструючи різноманітні предмети, дорослий просить відповісти на запитання: «Для чого служить?», «Чим може бути?», «Що уміє робити?»

#### Кольоровий світ

Вправа допомагає усвідомити роль усіх існуючих аналізаторів.

За основу в завданні можна брати будь-який колір. Наведемо приклад для кожного відчуття, сприймання, взявши за основу зелений колір.

Тактильне відчуття. Сядьте на траву та відчуйте її дотик до вашого тіла.

Зір. Пошукайте зелену комаху, листок, гусінь, водорість або чотирилисту конюшину.

Слух. Пострибайте та поквакайте, як жабка.

Нюх. Приготуйте зелений салат та оцініть запах овочів.

Смак. Спробуйте зелені мариновані овочі. Які вони на смак – солодкі чи кислі?

Насамкінець запитайте дитину: «Якщо б ти народилась зеленою (чи будь-якого іншого кольору), ким би ти була і чому?»

Таблиця сприймання

Використовуючи таблицю (рис. 7), підберіть картинки (предмети) та фотографії, що відповідають за змістом різним частинам тіла та видам сприймання. Наприклад, електрична лампочка, сонце, ліхтар – око; радіо, баян – вухо; квітка, одеколон – ніс; яблуко, морозиво – язик; печатка, олівець – рука і т. ін. Різні відчуття діють у сукупності й представляють нам інформацію про предмети, оточуючий світ.






	
	
	
	
	

Рис. 7. Таблиця сприймання

Що чути?

Дана вправа вчить зосереджуватись, сприймати звуки, аналізувати їх, а також сприяє розвитку спостережливості, довільності, вмінню шукати аналогії за допомогою слухового

аналізатора. Дітям пропонують прислухатись до звуків у навколишньому середовищі. Їх підводять до усвідомлення того, що краса оточуючого світу є джерелом музики, а все, в тому числі звуки, містять у собі певні елементи конструювання (В. Т. Кудрявцев).

#### Аромати природи

Завдання розвиває чутливість нюхового аналізатора, вміння створювати асоціації за запахом. Під час прогулянки дітям пропонують завмерти, заплющити очі та відчутти пахощі природи. Наприклад, чим пахнуть осінь або весна, ліс чи річка, вітер і дощ.

#### Що в мішку (піску)?

Гра розвиває здатність створювати образ предмета за його словесним описом, а також уміння виділяти істотні ознаки предмета за його тактильним сприйманням.

Ведучий (дорослий або дитина) описує один із предметів, що лежить у торбинці (або закопаний у піску), а потім пропонує дитині знайти його на дотик. Коли дитина знайде описаний предмет, слід обговорити з нею, чи справді названі ознаки є істотними і які важливі, на її думку, деталі не були названі.

#### Реклама

Дитина обирає будь-який предмет і намагається назвати всі його позитивні якості та функції, що допоможуть привернути до нього увагу.

#### Що ми задумали?

Дорослий або ведучий обирає предмет, який діти будуть відгадувати. Діти задають запитання типу: «Де можна використовувати?», «Тоне чи ні?», «Більший від людини чи ні?», «Зі скількох деталей складається?» і т. ін.

#### Виставка

В уявній ситуації (виставка-показ) за вибором дитина представляє, описуючи всі характерні якості, функції, будову та інше різних речей (побутових приладів, машин) за бажанням.

#### Чи буває таке?

Гра на розвиток здібності відтворювати образ предмета на основі словесно заданих характеристик. Дорослий описує ситуацію. Наприклад: «Хмара по небу летить» або «З курча вилупилось яйце». Дитина має уявити собі цю ситуацію і сказати, чи буває те, про що йде мова. Варто чергувати реальні та нереальні ситуації, наприклад: «Зайчик по лісу стрибає», «Мишка з'їла кішку», «Сонце зійшло на заході», «В ложці жариться яечня», «Дівчинка їсть морозиво», «Жабки у ставку кукурікають» тощо. Виграє той, хто допускає менше помилок. Якщо ситуація неоднозначна, її розбирають разом з дітьми, звернувшись до довідкової літератури.

#### Чарівник

Творче завдання передбачає створення уявної ситуації: Чарівник-лісовик усе довкола зачаклував. Дорослий пропонує розглянути предмети, об'єкти й здогадатись, чим вони були раніше, поки не потрапили до рук чарівника.

#### Розвивай спостережливість

Використовуючи проблемні запитання та елементи змагання, дітей просять подивитись довкола і знайти об'єкти, які, наприклад, мають одну або декілька спільних ознак, наприклад, легкі або круглі, м'які, дрібні і т. ін. Діти знаходять об'єкти такі самі як сонце, небо, гора, вогонь, їжак; ті, що можуть літати, інформувати, писати на папері, рушити споруди і т. ін.

#### Світ речей

Діти розглядають різновиди речей, об'єднаних однією назвою (папір, тканина, пластмасові предмети тощо). При цьому відмічають найбільш явні відмінності їх видів (колір, структура поверхні тощо). Досліджують характеристики, експериментуючи: зминають (визначають відмінності при зминанні), розрізають (порівнюючи зусилля), рвуть на частини, опускають у воду, малюють на них і т. ін. Дітям пропонують встановити залежність використання матеріалу від його властивостей і якостей.

#### На що схоже?

Виступає засобом розвитку стратегічних тенденцій аналогізування дошкільників. Експериментатор пропонує пильно придивитись до знайомих об'єктів, явищ природи і знайти в них щось нове, порівняти їх із раніше відомими за різними ознаками – знайти аналоги. Спрямовуючи спостереження, мисленнєву стратегію, дітей орієнтують на певну характеристику заданого об'єкта, потім просять сказати, на що він схожий, тобто пропонують знайти аналоги за визначеними ознаками. При цьому використовують схему-алгоритм:

1. Певне абстрагування предмета (явища) від природної функції, обстеження, виділення типових властивостей, функцій.

2. Встановлення асоціативних зв'язків за формою, кольором, розміром, фактурою, функцією з добре відомими побутовими предметами або природними об'єктами.

3. Розпізнавання, передбачення певної збіжності окремих природних елементів, об'єднання їх за неосновними, побічними асоціативно-образними зв'язками, тобто знаходження аналогій [48; с. 144].

#### Поясни схожість

Завдання має на меті розвиток асоціативного мислення, уміння виділяти ознаки та характеристики об'єктів-аналогів, розвиток зв'язного мовлення дошкільників.

1. Діти розглядають природний об'єкт або явище й пояснюють, чому вважають його схожим на інші.

2. Пропонується знайти технічні об'єкти, створюючи які, люди використовували аналогії з живої природи. Наприклад: «На яку тварину чи пташку схожий підйомний кран, автомобіль, гелікоптер, потяг, підводний човен тощо?»

#### Порівняй предмети

Дітям дають можливість розглянути два об'єкти чи явища та визначити, чим вони схожі й чим відрізняються. Необхідно вказати якомога більше ознак (чи властивостей) відмінності та подібності, порівнюючи за кольором, за формою, розміром, функцією тощо. Починати вправу доцільніше з реальних об'єктів, а закінчувати поняттями, які їх позначають.

#### Знайди спільні функції предметів:

- телевізор, телефон, магнітофон, відеоплеєр;
- окуляри, мікроскоп, лупа;
- відро, каструля, чайник, тарілка;
- гудзик, двері, блискавка-застібка;
- свічка, лампочка, сонце.

#### П'ятий-зайвий (Ю. З. Гільбух)

Задачі передбачають спочатку вичленування суттєвих ознак зображених предметів, що мають одну й ту ж властивість (див. рис. 8). Оскільки таких предметів у кожній задачі чотири, то п'ятий виявляється зайвим.

#### Закінчи порівняння-метафору

Діти навчаються створювати власні метафори на основі даних порівнянь, їм пропонують порівняння, які вони мають закінчити: «Небо синє, наче ... (море, вода, ...)»; «Грім гримить, наче ... (їде віз чи трактор, б'є барабан, хтось стукає, ...)»; «Повітря тепле, наче ... (ковдра, чай, ...)»; «Сніг пухкий, наче ... (вата, ...)» і т. ін. Експериментатор просить пояснити порівняння.

#### Таємниця

Завдання-гра передбачає розвиток дій аналогізування та включає наступні дії учасників: Діти, порадившись між собою, обирають будь-який предмет із довкілля; розглядають його; обговорюють істотні ознаки, елементи; знаходять аналогії з іншими предметами. Потім повідомляють по черзі прикмети й аналогії, не називаючи самого предмета, ведучому (дитині), що має відгадати, про який об'єкт йдеться.

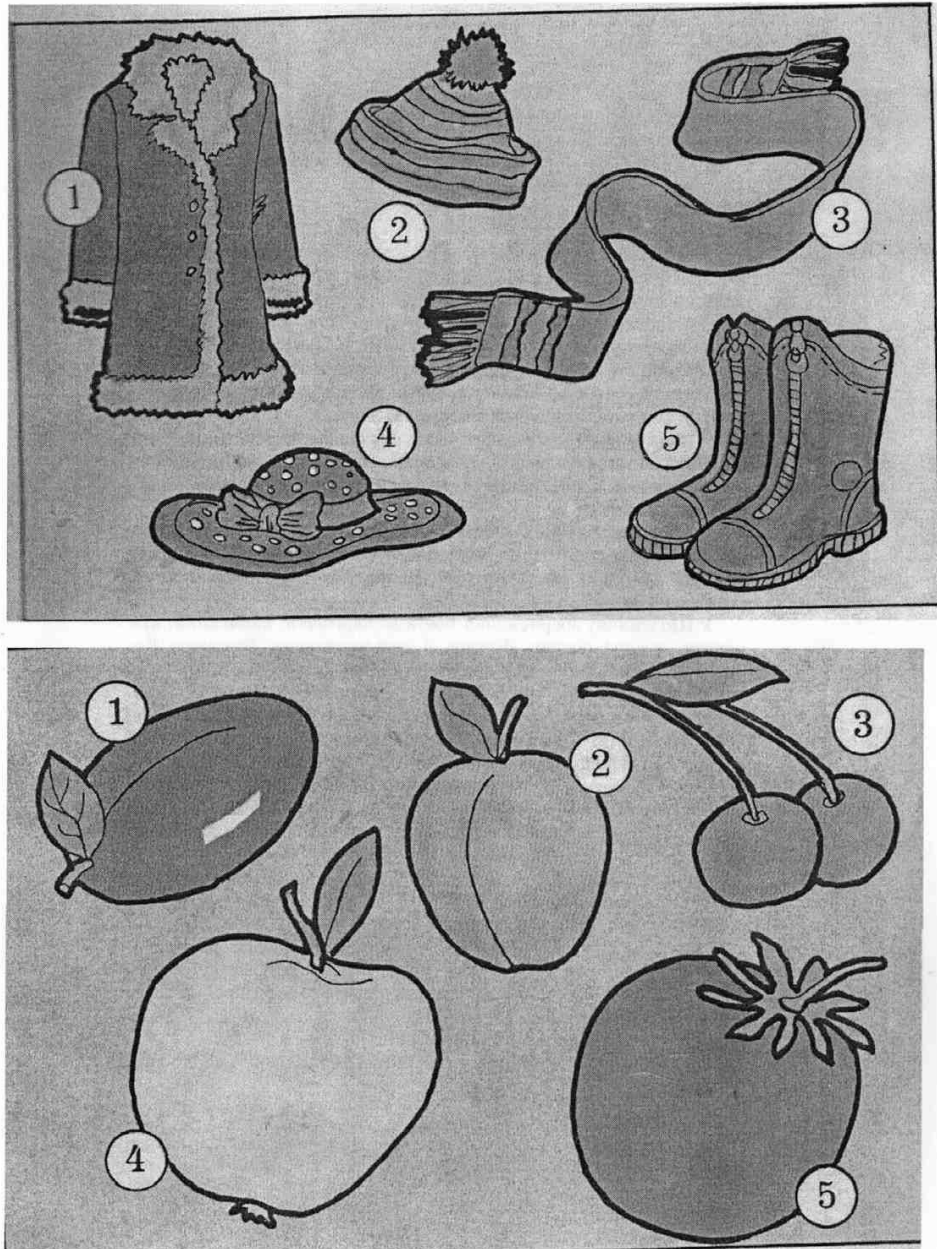


Рис. 8. Матеріали до завдань Ю. З. Гільбуха «П'ятий зайвий»

Підбери предмети

Діти аналізують предмети (їх зображення) за призначенням та функцією, знаходять і підбирають пари тих, які поєднані суттєвим зв'язком (наприклад, для гри, зображувальної діяльності тощо).

Пантоміма (вправи з пластики рухів)

Ігри на перевтілення дитини в уявні об'єкти сприяють розвитку вміння спостерігати за об'єктами, помічати їх характерні особливості, наслідувати їх, розуміти мову жестів, тобто розвивають емпатію. Експериментатор пропонує дітям пригадати те, що вони бачили під час прогулянки і показати, як: горобець п'є з калюжі воду або як він чистить пір'ячко; повільно падає листя з дерева; літають різні птахи, метелики; росте квітка; котик радіє сонечку тощо.

Море хвилюється

Завдання виконується без слів та міміки, використовуються тільки рухи тіла. Кожне завдання починається словами: «Море хвилюється раз, море хвилюється два, море

хвилюється три, фігура, що в морі (в небі, на березі, і т. ін.): на місці замри». Діти завмирають у характерних позах, що відтворюють предмети, тварин чи дії, притаманні заданим умовам.

Вправи «хатка-йога»:

Дитина як тілесно-духовний суб'єкт є, за словами К. С. Станіславського, свого роду «космічною плазмою», що приймає будь-яку уявну форму. Вона може зобразити, втілити будь-який інший об'єкт. Це допомагає розвитку «рухової творчості» [206, с. 161].

а) «дерево».

Стоячи прямо, п'ятки і носочки з'єднати разом, руки опустити. Підняти праву ногу, притиснути підошву до внутрішньої поверхні лівого стегна. На вдих підняти руки вгору, з'єднати долоні. Утримувати рівновагу, стоячи на підлозі на лівій нозі. Уявити себе в образі дерева: ноги – мов коріння, що глибоко входить у прохолодну землю; тіло – міцний стовбур; руки – тонкі гілочки та листя дерев. Вони піднімаються до неба, відчуваючи сонячне тепло, вбирають його, воно наповнює все тіло. «Я – дерево»;

б) «метелик».

Вправу виконують із положення сидячи, коліна зігнуті й максимально розведені, підошви з'єднані, кисті рук складені «у замок», охоплюють ступні, підтягують п'ятки до тулуба. Ногами, зігнутими в колінах, виконувати ритмічні, пружні погойдування: дитина намагається сісти, торкаючись стегнами підлоги. Вона уявляє себе метеликом, який сидить на квіточці; коліна – це крила;

в) «рибка».

Діти лягають на спину, витягують руки і ноги, випинають груди, закладають руки під спину, прогинаються. Дихають глибоко і рівно, немов рибки у воді;

г) «крокодил».

Лежачи на животі, лікті кладуть на підлогу перед головою, розслабляють м'язи тіла. Зігнувши ноги, стегна піднімають догори, розгойдуючи ними в повітрі, мов крокодилячим хвостом;

д) «лев».

Сидячи на п'ятках, коліна розводять в сторони, долоні кладуть на коліна, пальці широко розводять (як кігті лева);

е) «кобра».

Лежачи на животі, руки згинають в ліктях на рівні грудей, спираються на підлогу;

є) «лотос».

Сидячи на підлозі, ноги схрещують так, що обидві ступні лежали на стегнах. Руки на колінах, спина пряма.

Пальчикові ігри:

а) «сонячні промені».

Руки схрестити та підняти вгору. Широко розвести пальці;

б) «човник».

З'єднати долоні ребрами і кінчиками пальців. Угорі залишити отвір;

в) «жук».

Пальчики стиснуті в кулачок, вказівний і мізинець розведені в сторони, дитина ворушить ними;

г) «стіл».

Праву руку стиснути в кулак, на неї покласти горизонтально ліву долоню;

д) «замок».

Стулити долоні, з'єднати в замок;

е) «їжачок».

З'єднати долоні, спрямувати пальці вгору й розвести їх;

є) «окуляри».

Великий палець правої та лівої руки разом з останніми утворюють кільце. Кільце піднести до очей;

ж) «ромашка».

З'єднавши обидві руки низом долонь, розвести пальці;

з) «пташки в гніздечках».

Обхопити всі пальчики правої руки лівою долонею і ворушити ними.

#### Покажи функцію предмета

На столі розкладають або показують різноманітні предмети. Потрібно жестами і мімікою зобразити функцію предмета. Наприклад, розчісувати коси уявним гребінцем, чистити зуби, копати лопатою тощо.

#### Перетворення

Дитина стає на місце названого дорослим об'єкта й за допомогою запитань передає його думки, почуття. Так, наприклад, комп'ютер (дитина) відповідає на запитання дорослого та дітей:

– Ти хто?

– Який ти?

– З чого складаєшся?

– Яку користь приносиш?

#### Метафори-загадки

Дітям пропонували спеціально підібрані метафоричні загадки про об'єкти, що є ефективним засобом розвитку мисленневих дій порівняння, аналогізування. Предмети домашнього вжитку, знаряддя праці, зброя та багато іншого, створеного людиною, відзначаються аналогією, взятою з природи, зі світу тварин та рослин.

Найчастіше загадка побудована на переліку декількох ознак предметів, явищ. Це можуть бути розмір, форма, колір, смак, звучання, рух, матеріал, призначення тощо. За вказаними ознаками діти знаходять відгадку. Щоб відгадати загадку, дошкільник повинен бути добре знайомий із ознаками, вміти виділяти їх, пов'язувати за асоціацією з іншими, не названими в загадці.

Став над річкою прудкою,

Спину вигнувши дугою.

І по ньому електрички

Мчать на другий берег річки. (Міст.)

Металевий в неї носик

І льняний у неї хвостик,

Із шиття не буде толку,

Якщо ми не візьмем ... (Голку.)

Дерев'яні дві конячки

Мчать мене униз навскачки.

А коли я спотикаюсь,

За дві палиці тримаюсь. (Лижі.)

Є в нашій домі дивний дім:

Зима гостює завжди в нім.

Та я охоче в домі тім

Все бережу – що п'ю і їм. (Холодильник.)

Четверо братців під одним дахом живуть. (Стіл.)

Не їсть, не п'є, день і ніч іде. (Годинник.)

Висить груша – не можна з'їсти. (Лампочка.)

Маленька собачка не гавкає, не кусає, а в будинок не пускає. (*Замок.*)

Не куш, а з листочками, не сорочка, а зшита, не людина, а розповідає. (*Книга.*)

Оце так будинок – одне вікно: щодня у вікні кіно. (*Телевізор.*)

Полотно, а не доріжка,  
Кінь не кінь – сороканіжка  
По дорозі тій повзе,  
Весь состав один везе. (*Тепловоз та вагони.*)

У полі драбина лежить, дім по драбині біжить. (*Поїзд.*)

Що за птиця:  
Пісень не співає, гнізд не звиває,  
Людей і багаж несе? (*Літак.*)

#### Конструювання загадок

Вчимо дітей також складати свої загадки, використовуючи схему (алгоритм) послідовних мисленневих дій: дати означення об'єкта – знайти аналогію; підкреслити дії, функції, властиві об'єктові; знайти функціональні аналогії; ввести у форму загадки.

#### Доведи!

Завдання сприяє розвитку образного, логічного мислення, дій аналізу та пошуку аналогів.

Дорослий пропонує дітям метафоричні загадки та неправильні варіанти їх відгадок. Він просить: «Доведіть!» Дошкільники мають обґрунтувати відповідь.

#### Винахідники

Нехай діти, реконструюючи наявні знання, придумують нові органи чуття у людини, нове свято, пілосос, який не гуде, чобітки-сороходи, лісову школу, місто майбутнього тощо.

#### Збери картинку з частин

Розвиток умінь вичленовувати частини предметів і включати їх у подальший опис.

#### Майстерня з ремонту

Дітей вчать знаходити деталі предмета (зображення), яких не вистачає і відсутність яких робить неможливим його використання. Наприклад, велосипед, будильник, фотоапарат тощо. Тобто діти знаходять загублені деталі та складають предмет.

#### Фантастичне об'єднання

Фантастичну ідею можна отримати поєднанням властивостей або частин 2–3-х об'єктів. Наприклад, риба + людина = русалка, кінь + людина = кентавр. Дошкільників заохочують запропонувати свої приклади поєднання неочікуваних якостей різних реальних істот.

#### Протилежності на малюнках (Ю. З. Гільбух)

Гра сприяє розвитку навичок пошуку антипода. Діти визначають суттєві ознаки, в першу чергу функціональні, усіх предметів, що досягається при абстрагуванні від ознак привідних, випадкових. Таким чином дитина отримує можливість вибрати з чотирьох запропонованих їй предметів той, який за своїм призначенням є протилежним заданому (рис. 9).

#### Створи предмет майбутнього

Діти проявляють фантазію, придумують неіснуючі предмети, оригінальні деталі, нестандартні види транспорту, іграшки тощо.

#### Добре – погано

Вправа вчить змінювати характеристики на протилежні, шукати контрасти.



Дорослий пропонує назвати позитивні та негативні сторони одного й того ж явища чи об'єкта. Наприклад: сніг, бджола, осінь, холодильник тощо.



Рис. 9. Матеріали до завдань Ю. З. Гільбуха «Протилежності на малюнках»

#### Чарівна паличка

Використовуючи уявну чарівну паличку, діти перетворюють знайомі предмети, об'єкти, істоти на незнайомі, шукають їх антиподи.

#### Антиреклама

Потрібно знайти ряд негативних характеристик будь-якого предмета, щоб переконати людей не купляти його.

#### Морфологічний аналіз

Щоб скласти меню святкового столу чи знайти різноманітні варіанти іграшок, меблів, одягу, для зручності будують морфологічну таблицю, в яку заносять важливі характеристики й по кожній із них складають списки різних варіантів використання цих

ознак. У певному порядку, що виключає пропуски, перебирають можливі поєднання варіантів ознак і одночасно оцінюють ці варіанти, обираючи найоптимальніший. Так, наприклад, підбираємо плаття для ляльки:

Можливі варіанти	I	II	III	IV
Тканина	шовк	шкіра	шерсть	ситець
Колір	червоне	жовте	голубе	зелене
Фасон	довге	коротке	вузьке	широке
Призначення	вдома	на роботу	на прогулянку	у гості

#### Метод фокальних об'єктів

Обирають будь-який предмет (фокальний), який хочуть удосконалити або змінити (наприклад, ляльку). Далі підбирають декілька випадкових об'єктів (наприклад, електричну лампочку, повітряну кульку, телевізор). Властивості цих об'єктів (світиться, літає, говорить) переносять на фокальний об'єкт. Отримують ляльку, що світиться, літає та говорить. Далі ставиться завдання удосконалити книгу, ліжко тощо.

#### Склади казку

Дітям пропонують скласти казку, де знайомі герої будуть грати нові ролі (Баба Яга буде доброю, вовк лякливим тощо).

У своїх казках діти відображають власне бачення світу, його предметів та явищ. Казка – це «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки та мови», – говорив В. Сухомлинський. «Населяючи оточуючий світ фантастичними образами, створюючи ці образи, діти відкривають не тільки красу, але й істину. Без казки, без гри уяви дитина не може жити, без казки оточуючий світ перетворюється для неї в гарну, але все ж намальовану на полотні картину; казка примушує цю картину ожити» [413, с. 33].

#### Домашнє завдання

Дошкільників просять уважно спостерігати за природою, за навколишнім життям та фіксувати приклади того, як реалізується творчість за принципами схожості, протилежності та комбінування в природі, в діяльності людини, взагалі у навколишньому світі. Отримані враження колективно обговорюють.

#### III – творчо-конструкторський етап

На третьому, творчо-конструкторському, етапі формувальної методики увага дітей фіксується на оволодінні прийомами та методами розв'язування творчих задач. Дітям пропонуються творчі задачі, що мають на меті практичне ознайомлення з різними стратегіальними діями. При цьому дорослий по чергово використовує різні методи (інформаційно-рецептивний, репродуктивний, дослідницький, евристичний), демонструє зразки винахідницьких дій, заохочує дошкільників до їх застосування, діючи на основі загальної рекомендації (використати певну стратегію) або ж чітко сформульованої інструкції (наприклад, створити певну конструкцію). Вправлення у кожній творчій стратегії на практиці здійснюється цілеспрямовано, разом з тим враховуються вікові тенденції дітей. Найбільш поширену у дошкільному віці стратегіальну дію аналогізування природно активізують й заохочують, адже вона значною мірою вже властива більшості дітей. Її використання передбачає більшість пропонованих завдань. Засвоєння комбінування теж відбувається під час виконання майже кожного завдання («Аплікація», «Мозаїка» тощо). Реконструювання діти засвоюють під час перетворення, конструювання з залишкового, природного та іншого матеріалу, що починає виконувати іншу, не властиву йому функцію. Універсальна стратегія передбачає використання усіх вищезгаданих стратегій у комплексі. Так, наприклад, створюючи ляльку із пластикової пляшки, ми реконструюємо вказаний предмет, звертаємо увагу на аналогічність форми пляшки силуету тіла, визначаємо його частини, пляшка – це плаття ляльки, верхня її частина – голова. Далі комбінуючи деталі, оздоблюємо (з кольорового паперу робимо волосся, руки тощо, прикріплюємо ці частини до пляшки) ляльку.

*Засвоєння мисленневих дій відкриває перед дітьми можливість визначеного підходу до розв'язування творчих задач, тим самим раціоналізуючи пізнавальний процес дітей, удосконалюючи їх продуктивну діяльність. Керування практичною діяльністю дітей включає інструкції, підказки, зразки творчих дій дорослого, що демонструють приклади використання стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання, випадкових підстановок та універсальну стратегію. Дітям пропонується допомога й забезпечується взаємодія у колективі. Завершується процес творчості, як правило, аналізом, обговоренням використаних дій, стратегій.*

#### Намалюй відповідь

Матеріали: картки, олівець, аркуш паперу.

Завдяки графічному конструюванню діти вчаться шукати аналогії, комбінувати та перетворювати.

Дошкільникам дають олівець і пропонують на аркуші паперу:

1. Розділити круг на дві, чотири рівні частини.
  2. Отримати з квадрата два (три, чотири) трикутника.
  3. З прямокутника отримати два квадрата (два трикутника, три трикутника, чотири трикутника, один квадрат і чотири трикутника, вісім трикутників).
  4. Розділити трикутник на два (три, чотири) трикутника. Вписати у великий трикутник маленький так, щоб стало чотири однакові трикутника.
  5. Розділити багатокутники так, щоб отримати один трикутник і один чотирикутник. Розділити багатокутник так, щоб отримати три трикутника. Вписати зірку в багатокутник.
- Паралельно з розв'язуванням задач дітям демонструють правильні відповіді – зразки (карточки).

#### Рамки Монтесорі

Ідея цієї вправи взята з праць відомого італійського педагога Марії Монтесорі. Гра являє собою набір квадратних рамок-пластинок розміром 100x100 мм, товщиною 1,5 – 2 мм. У центрі кожної з них вирізано отвір, що закривається кришкою-вкладкою такої ж форми та розміру, але іншого кольору.

Діти обводять контур фігури або вкладку (діти старшого віку) та домальовують контур так, щоб вийшов малюнок. Наприклад, круг можна перетворити у м'яч, яблуко, тарілку; овал – у кульку, ананас чи кільце пірамідки; квадрат – у вікно, будинок, замок; ромб – у повітряного змія, трапецію – у чашку тощо.

Можна запропонувати дітям комбінувати обведені фігури. Наприклад, намалювати ялинку з однакових трикутників або ж чебурашку, у якого кругла голова та вуха і овальний тулуб.

Стратегію реконструювання діти апробують, зображуючи із шаблонів фантастичні, неіснуючі зображення, наприклад, круглий дім чи автомобіль у формі зірки.

Згодом діти поєднують у сюжет зображення, виконані за аналогією, комбінуванням, реконструюванням, що демонструє універсальну стратегію.

#### Геометричні задачі з паличками

Матеріали: лічильні палички.

Задачі з паличками допомагають розвитку навичок аналогізування (пошуку аналогів предметів за розміром, формою), комбінування (поєднання їх у різних варіантах) та реконструювання (перетворення з однієї конструкції у зовсім нову). Задачі подаються з поступовим ускладненням:

1. Дітям роздають палички та картинки (реальні зображення предметів простої форми: прапорець, човен з парусом, квітка, бокал тощо) і просять викласти зображення цих предметів.
2. Скласти квадрат.
3. Покласти ще одну паличку так, щоб квадрат поділився на 2 прямокутника.
4. Покласти ще одну паличку так, щоб квадрат поділився на два трикутника.
5. З квадрата перемістити паличку так, щоб отримати відкриту коробочку.

6. З квадрата перемістити паличку так, щоб отримати стільчик.
7. Скласти два рівні трикутника з п'яти паличок.
8. Викласти паличками (8 шт.) квадрат. Додати чотири палички, щоб вийшло чотири маленькі квадрата.

9. Побудувати предмет за власною уявою.

#### Аплікація (геометрична мозаїка)

Матеріали: аркуш паперу білого кольору, плоскі геометричні фігури різного кольору та розміру, різноманітні деталі з кольорового паперу, пензлі, клей.

Дітей зацікавлюють плоскими іграшками, виготовленими з геометричних фігур. Потім створюють конструкції за аналогією до їх форми, кольору.

Згодом, поєднуючи, комбінуючи фігури (деталі), діти виготовляють конструкції з однакових фігур. Наприклад, гусінь з чотирьох або п'яти кружечків, снігову бабу з трьох кружечків різного розміру, метелика з великих і малих овалів.

Також діти комбінують різні відомі геометричні фігури для створення, наприклад, іграшкових курчат, зайчиків, ведмедиків, білочок, котиків, ляльок, клоунів та ін. Оздоблюють готові іграшки різноманітними деталями: наклеюють мордочку звіряткам, плаття ляльці тощо.

І насамкінець дорослий заохочує до побудови конструкцій фантастичного типу (невідомих тварин чи об'єктів), наголошуючи на реконструкції, дії перетворення.

#### Мозаїка

Матеріали: звичайна стандартна готова мозаїка.

Використовуючи дії аналогізування за зразком або подібно до зображеного на картці, потрібно викласти зображення (різні види квітів тощо).

Комбінуючи, поєднуючи у своїй композиції декілька предметів (квіти, предмети у сюжеті зображення), діти знайомляться на практиці з діями комбінування.

Реконструювання відбувається, коли діти будують зображення, що розміщується навпаки, у перевернутому вигляді, чи елементи його розташовуються у незвичних поєднаннях або ж використовуються незвичні для об'єкта кольори тощо.

#### Облаштуй кімнату

Матеріали: аркуш паперу, цеглинки, геометричні фігури з картону.

Вихователь кладе перед дитиною аркуш паперу (підлогу кімнати), обкладає його по периметру цеглинками, демонструючи модель лялькової кімнати. Згодом виймає аркуш паперу і розміщує його поряд з побудованою кімнатою.

Дітям пропонують геометричні фігури та просять розкласти їх на папері, підбираючи схожі за формою на предмети меблів (квадрат – стілець, прямокутник – ліжко тощо). Дорослий розглядає з дошкільниками отриману схему, що є подібною до моделі справжньої лялькової кімнати, та просить дітей аналогічно розставити меблі у «справжній» ляльковій кімнаті.

#### Аплікація з листків

Матеріали: сухі листки різної форми, аркуш паперу, клей.

На білому аркуші паперу з сухих листків дерев та трав викладають зображення, підбираючи листя за формою, комбінуючи його.

#### Вироби з глини (пластиліну)

Матеріал: глина (пластилін), вода, серветки, схеми виготовлення предметів, дощечки.

Діти знайомляться з властивостями матеріалу, способами ліпки. Розглядаючи схему виготовлення та діючи за інструкціями педагога, створюють різні вироби (ріпу, моркву, гриб, курку з курчатами тощо), аналізують конструкторські дії.

Так, наприклад, виготовляючи морквину, дітям демонструють, як правильно розкачати між долонями брусок конічної форми. Ширший кінець заготовки злегка припліскують. Потім розкачують маленьку кульку, кладуть на дощечку й розплющують її пальцем так, щоб вийшов плоский овал. Згодом його приєднують до моркви.

### Місто з піску (снігу)

Матеріал: пісок (сніг), вода, форми, відра, лопатки.

Колективно обговорюють властивості піску (снігу), шукають відносно них аналоги. Згодом організується колективна конструкторська діяльність. Уточнюються варіанти конструкцій, демонструється план міста тощо. Під час спорудження дорослий нагадує про необхідність міцного фундаменту для будівель, зволоження піску (снігу) для підвищення міцності споруд.

### Конструювання з природного матеріалу

Матеріал: об'ємні природні матеріали (шишки, каштани, жолуді, черепашки, горіхова шкаралупа, пір'я, насіння плодів, мох тощо).

Дітей спонукають до пошуку аналогів форми кожного виду матеріалу. Так, наприклад, горіхова шкаралупа може бути корабликом (якщо до неї прикріпити паличку з парусом), ліжком для маленької ляльки, черепахою, жучком тощо. Демонструючи деякі зразки виробів з шишки (їжака, сову, пташку тощо), дітей просять виготовити будь-які предмети, в основі яких (або їх елементом) буде шишка. Аналогічно використовуються каштани, жолуді, черепашки.

Згодом дітям пропонують поєднувати, комбінувати у виробі різні природні матеріали, що є аналогами цих елементів за формою. При цьому демонструють відповідні приклади.

### Панно і композиція

Матеріал: аркуш паперу (тло для панно), насіння рослин, засушені квіти, гілочки тощо.

Із зерен, насіння та іншого матеріалу викладають різні зображення, шукаючи аналогії за кольором, формою та комбінуючи матеріали. Так, насіння дині може служити дзьобом, пелюсткою ромашки; крилатка клена – крилами метелика чи вухами зайця і т. ін.

### Меблі та транспорт для гнома

Матеріали: сірникові коробочки, кольоровий папір, клей.

Дорослий пропонує придумати, як можна використати коробочки від сірників. Згодом показує готові зразки конструкцій і пояснює, як їх виготовити, комбінуючи, поєднуючи декілька коробочок між собою. Це можуть бути різноманітні транспортні засоби: паровоз із вагонами, грузовик, меблі (столики, стільці, дивани, шафи тощо). Наприклад, ліжко для гномика – одна коробочка вставляється в іншу (перпендикулярно), диван – із 6-ти коробочок, стіл – на ніжки (можна з 2-х коробочок) надівається горизонтально ще один, підйомний кран – до основи з двох коробочок кріпляться одна до одної ще п'ять і т. ін. Потрібні додаткові деталі вирізаються та приклеюються з кольорового паперу. Щоб зробити вагон, до сірникової коробочки приклеюють чотири картонні кружечка – колеса. З декількох таких вагонів можна зробити цілий состав. Дорослий наголошує на значенні комбінування у творчому конструюванні, пропонує перетворити сірникові коробочки (використати дії реконструювання) на інопланетні меблі, робота тощо.

### Об'ємні іграшки зі складеного навпіл аркуша паперу

Матеріал: аркуш паперу, додаткові деталі з кольорового паперу, клей, ножиці.

Діти згинають прямокутний аркуш, суміщаючи сторони та кути, роблять разом з дорослим альбом, книжечку, записничок, прикрашаючи їх аплікацією. При цьому підкреслюють значення дій за аналогією, наголошуючи, що форма аркуша є подібною до виготовлених виробів.

З уже знайомої заготовки згодом виготовляють паперовий транспорт – автобус, вагончик, прикріплюють додаткові деталі (колеса, вікна, двері).

Виготовляють будиночок – вирізають і приклеюють до такої ж заготовки вікна, двері, дах. Створюють житловий масив, комбінуючи, поєднуючи форми.

### Об'ємні іграшки зі жмаканого, скрученого паперу (фольги)

Матеріали: папір різної товщини та фактури, фольга, клаптики різнокольорового паперу, клей, фломастери.

Дітям пропонують пожмакати папір і надати йому круглої форми. Так з фольги, кольорового паперу можна створити ялинкові прикраси, квіти, аналогічні за кольором, формою. Зробивши багато квіток, зібрати їх у букет чи вінок.

Згодом підтримують бажання дітей створювати нові фігури – овали, пожмакавши папір. Вони потрібні для виготовлення іграшок або деталей для них: яйце курочки Ряби, тулуб чоловічка, птаха, котика тощо.

Використовуючи дії аналогізування (пошуку аналогії за формою), враховуючи колір, зі скрученого в джгутик аркуша паперу (фольги) легко зробити вужа, каблучку або пасок для ляльки. А комбінуючи кілька маленьких джгутиків, можна зробити окуляри, гарного метелика чи фею з крильцями.

#### Іграшки з об'ємних фігур

Матеріали: готові конуси, циліндри, паралелепіеди або ж заготовки для них, кольоровий папір та клей.

Педагог з дітьми аналізує зразки, пояснює і демонструє, як зробити з круга конус (вирізати круг, поділити його навпіл, склеїти в конус), з прямокутника – циліндр. Разом із дітьми обговорює можливі варіанти конструкцій аналогічних до існуючих фігур. Показує, як комбінувати готові фігури, приклеїти до основи («тулубу») різні деталі, щоб вийшли різні предмети, об'єкти, персонажі.

#### Оригамі

Матеріал: аркуш паперу квадратної (прямокутної, круглої) форми.

Згинаючи листок у різних напрямках, діти роблять нескладні конструкції (човен, пілотку, літак). Діти аналізують зразок, засвоюють прийоми роботи, зображені на схемі, пропонують свої перетворення, інколи об'єднують їх у сюжет.

#### Зі смужки паперу

Матеріал: смужки паперу, клей, елементи оздоблення.

Смужку згортають у кільце, склеюють, отримавши тулуб. Подібним чином виготовляють голову, яку приклеюють до тулуба. Вирізуючи з різнокольорового паперу й приклеюючи до основи різні деталі (очі, ніс (дзьоб), вуха, крила, хвіст), можна отримати курча, kota, зайця, порося та ін.

#### Лялька

Матеріали: пластикові пляшки, кольоровий папір, ножиці, клей, кольорові олівці, скоч.

Дорослий заохочує до винахідницької діяльності, пропонує реконструювати звичайну пластикову пляшку. Діти обговорюють усі можливі варіанти її використання не за призначенням.

Дорослий зосереджує увагу на аналогічності форми пляшки силуету тіла. Визначає його частини, послідовність процесу перетворення пляшки: пляшка – це плаття ляльки, верхня її частина – її голова; з кольорового паперу можна зробити волосся, руки, прикріпити ці частини до пляшки, намалювати очі, ніс, рот або вирізати їх з паперу та приклеїти.

#### Брязкальце

Матеріали: порожні стаканчики від йогурту, горох, скоч, паличка.

Подібно до попереднього завдання дітей спонукають до реконструкторської діяльності, алогічного використання пластикових стаканчиків.

Діти беруть два стаканчики від йогурту, роблять отвір на дні одного з них, скріплюють їх скотчем, насипають через отвір горох і вставляють паличку.

#### Транспорт з коробок

Матеріали: різні за формою та розміром коробочки, кольоровий папір, олівець, клей, ножиці.

Після аналізу готових зразків та використаних при цьому різних стратегіальних дій конструювання (аналогізування, комбінування, реконструювання) дітям пропонують зробити з коробок від зубної пасти, крему вагони та машини. Спочатку обклеюють форму:

коробка накладається спочатку однією гранню від краю листка і обводиться олівцем, потім повертається на іншу грань від уже відкресленої лінії і знову обводиться, потім третій раз і четвертий. Вирізається обгортка, та обклеюється коробка, на неї згодом наклеюють деталі конструкції.

#### Іграшки з паперу

Матеріали: аркуш паперу квадратної, прямокутної форми, ножиці.

Дітям дається заготовка, з якої можна зробити різні вироби. Пропонується розглянути креслення і, користуючись ножицями та дотримуючись креслення, перетворити заготовку в будь-яку намальовану конструкцію (вітрячок, палатку, ліхтарик тощо).

#### Годівниця для птахів

Матеріали: коробка (з-під молока чи взуття), ножиці, шнурок.

Діти разом із дорослим спочатку подумки реконструюють коробки. Потім домовляються про виготовлення годівниці. Аналізують послідовність її виготовлення: вирізати в ній два вікна (через них можна класти корм для пташок); закріпити шнурок.

#### Вироби з коробок

Матеріали: коробки різного розміру та форми, кольоровий папір, ножиці, клей.

Діти розглядають зразки різних виробів і згодом виготовляють з коробок подібні предмети домашнього побуту: телевизор, акваріум тощо.

#### Витинанки

Матеріали: папір білого кольору квадратної форми, зеленого кольору прямокутної форми.

Діти розглядають готові витинанки, схеми виготовлення сніжинок та ялинки. Діючи за вказаним алгоритмом, вирізають витинанки.

Згодом діти пробують вирізати свої конструкції. Так, виготовляючи сніжинку, діти складають квадратний листок білого паперу по діагоналі. Правий гострий кут згинають у лівий бік зі зміщенням вгору. Так само згинають лівий кут в протилежний бік, щоб лінії згину співпадали. Після цього роблять вирізи з обох боків і отримують сніжинку.

#### Сніговик

Матеріал: поролон, ножиці, клей, кольоровий папір.

Діти знайомляться з властивостями матеріалу, шукають аналогії (кольору, тактильних характеристик). Згодом розглядають і аналізують зразок запропонованого виробу. Потім вихователь показує, як зрізати кути та грані, надати поролону круглої форми, показує прийом склеювання отриманих кульок із допомогою клею ПВА: намастити густим клеєм частини і прикласти одну до одної, не прижимаючи. До готового сніговика приклеюють деталі з паперу: очі, рот, ніс.

#### Надувні чоловічки

Матеріали: повітряні кульки, кольоровий папір, скоч.

Діти помічають подібність кульки та голови. Приклеюють скочем до повітряних кульок очі, рот, ніс, вуха, ноги-ступні, волосся різного кольору та структури.

*Описані вище завдання тренінгу можна використовувати вибірково або ж у запропонованій системі, залежно від індивідуальних особливостей розвитку дітей, їх уподобань.*

*Зважаючи на те, що засоби впливу на цьому етапі повинні активізувати увагу та процеси сприймання, умову задачі рекомендується подавати у вербальній і візуальній формах. Ефективним прийомом при цьому можуть стати казкові, ігрові сюжети. Наприклад, пропонуючи дітям завдання на творче конструювання, можна вводити їх у сюжет казки: «Жили на світі кружечки, їх було дуже багато. Жили вони у країні Кругляндії. Одного разу прийшли до них злі Ножиці й захотіли порізати їх. Злякалися кружечки, почали думати, що ж їм робити. І вирішили вони піти до дітей, попросити їх, щоб вони заховали їх від Ножиць, аби ті не змогли їх знайти. Діти погодилися перетворити кружечки у різні цікаві предмети: квітку, сонечко, жабку, рибку і т. ін.*

Дітки, деякі кружечки прийшли і до нас, щоб ми їм теж допомогли схватись. Спробуємо?» і т. ін.

Під час знаходження дітьми шляхів розв'язку задачі важливо орієнтувати їх на пошук оригінальних і в той же час конструктивних ідей, орієнтувати на доведення задуманого до кінця. При цьому пропонують користуватись узагальненою схемою-алгоритмом (рис. 10).

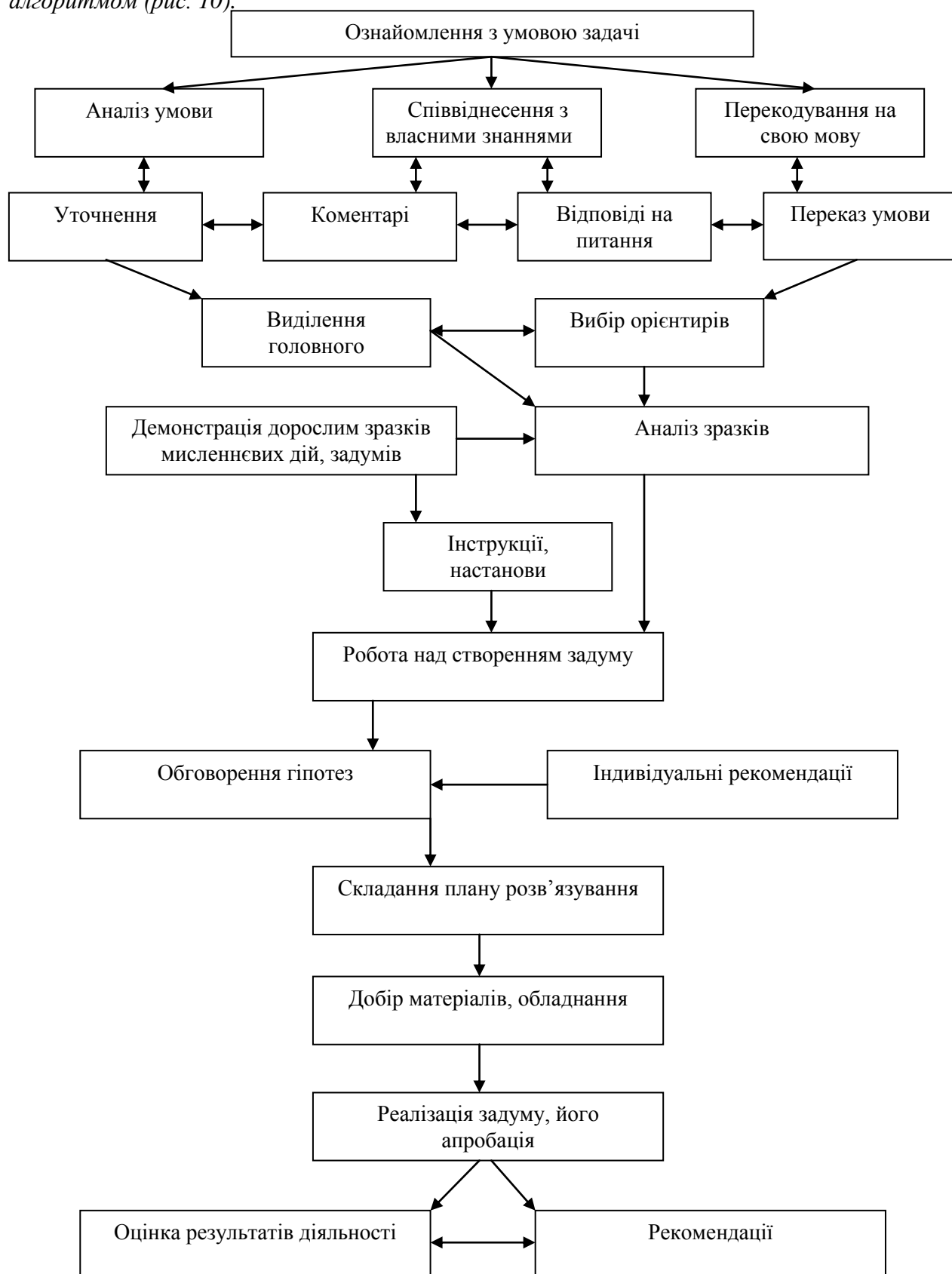


Рис. 10. Схеми розв'язування творчих задач



Вона включає такі кроки:

1. Ознайомлення з умовою задачі.
2. Аналіз умови, співвіднесення з власними знаннями, перекодування на свою мову.
3. Уточнення, коментарі, відповіді на питання, переказ умови.
4. Виділення головного, вибір орієнтирів пошуку.
5. Демонстрація дорослим зразків мисленневих дій, творчих задумів, їх аналіз.
6. Інструкції, настанови (колективні та індивідуальні).

*«Розв'язуючи запропоновані задачі, намагайтеся використати те, що ви знаєте, ті відомості, які вам надали на попередніх заняттях. Шукайте різні способи розв'язування задач. Не бійтесь фантастичних варіантів.*

*Пробуйте все разом – шукати подібності, контрасти, комбінувати. Якщо не можете знайти жодного варіанта, дійте навмання, як виходить, використовуйте все, що виникає у вашій уяві, навіть якщо воно здається абсурдним. Спробуйте знайти декілька варіантів розв'язування. Звертайтеся за допомогою до дорослого, інших дітей».*

*Такі інструкції подаються перед початком розв'язування у повному обсязі, а потім кожному учаснику окремими дозами в залежності від стадії розв'язування, успішності перебігу процесу розв'язування, у формі підказки організаційного характеру.*

7. Робота дітей над створенням задуму (продумування варіантів проекту).
8. Обговорення гіпотез дітей, індивідуальні рекомендації.
9. Складання плану розв'язування.
10. Вибір матеріалів, обладнання.
11. Реалізація дошкільниками задуму, його апробація.
12. Аналіз, оцінка результатів діяльності, рекомендації.

*Реалізуючи свої задуми, діти мають навчитися самостійно підбирати потрібні матеріали, інструменти, свідомо використовувати потрібні мисленневі дії, планувати, раціонально організувати свої дії та кваліфіковано їх виконувати, а також контролювати операції. Критична оцінка процесу та результату своїх дій має стати вектором їх подальшого вдосконалення.*

*Після аналізу розв'язку дітям пропонується відповісти на запитання:*

- Які аналогії, комбінації ви віднайшли? Чи вдавалися ви до пошуку протилежного?
- Як ви шукали аналогії, комбінації, антиподи?
- Які труднощі при цьому відчували? І т. ін.

Формування творчих стратегіальних тенденцій мислення дітей найбільш успішно здійснюється за умови комплексного використання різноманітних методів, психолого-педагогічних принципів навчання у рамках поетапної організації розв'язування ними творчих задач. Увага зосереджується на розвитку як індивідуально-регулятивного, так і на структуруванні процесуально-динамічного компонента творчого мислення. Становлення, розвиток творчої діяльності відбувається в умовах оволодіння теоретичними знаннями, практичного виконання творчих вправ, показу прийомів здійснення творчих дій, широкого використання інструктажу та інших традиційних методів навчання.