

**Міністерство освіти і науки України**  
**Західноукраїнський національний університет**  
**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**  
**Кафедра психології та соціальної роботи**

**Тарасова Анна Вікторівна**

**Психолого-педагогічні умови формування творчої позиції дітей  
дошкільного віку**

спеціальність: 053 Психологія  
освітньо-професійна програма «Психологія»  
Кваліфікаційна робота

Виконала  
студентка групи ПСзм-21  
А.В. Тарасова

---

Науковий керівник:  
к.психол.н., доцент  
Г.С. Гірняк

---

підпис

Випускню кваліфікаційну роботу  
допущено до захисту  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2024 р.

---

підпис

**Тернопіль – 2024**

## АНОТАЦІЯ

**Тарасова Анна Вікторівна «Психолого-педагогічні умови формування творчої позиції дітей дошкільного віку»– Рукопис.**

Дослідження на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 053 – «Психологія» – Західноукраїнський національний університет, Тернопіль, 2024.

У кваліфікаційній роботі з теоретико-методологічних позицій проаналізовано основні підходи до проблематики формування творчої позиції дошкільнят та досліджено зв'язок між різними формами її прояву; описано психологічні закономірності та етапи формування цього процесу; розроблено й апробовано програму емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення впливу ігор з протиріччями на розвиток творчої позиції дітей дошкільного віку.

## ANNOTATION

**Tarasova Anna Viktorivna**

**"Psychological and pedagogical conditions for the formation of the creative position of preschool children" - Manuscript.**

Research for the degree of "Master" in the specialty 053 - "Psychology" - Western Ukrainian National University, Ternopil, 2024.

The qualification work on theoretical and methodological positions analyzes the main approaches to the problem of the formation of the creative position of preschoolers and explores the relationship between different forms of its manifestation; describes the psychological patterns and stages of the formation of this process; develops and tests an empirical research program aimed at studying the influence of games with contradictions on the development of the creative position of preschool children.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОСТІ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА ВІКОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....</b>	<b>7</b>
1.1. Дослідження творчості у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів	7
1.2. Особливості розвитку творчого потенціалу у дитячому віці.....	10
1.3. Психолого-педагогічні методи розвитку творчих здібностей дошкільнят.....	14
<b>РОЗДІЛ 2. РОЗВИВАЮЧІ ІГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>20</b>
2.1. Особливості творчих проявів дошкільників.....	20
2.2. Теоретичні основи розвиваючих ігор із протиріччям.....	23
2.3. Опис експериментальної гри із протиріччям.....	26
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ІЗ ПРОТИРІЧЧЯМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ПОЗИЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА.....</b>	<b>34</b>
3.1. Організація та зміст дослідження.....	34
3.2. Етапи розвитку творчої позиції дошкільника: експериментальні дані.....	38
3.3. Аналіз отриманих експериментальних даних. ....	42
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>45</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>49</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>54</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Більшість дослідників, котрі працюють над дослідженням різноманітних аспектів творчих якостей особистості підтримують думку про те, що їх розвиток та становлення розпочинається вже у ранньому дошкільному віці. Разом з тим, їх опоненти стверджують, що традиційне поняття «творчість» як створення нового та культурно-значущого продукту, не завжди коректно використовувати саме у цьому випадку, адже малеча не створює значимий для культури продукт. Терміни «креативність» та «творча активність» також не завжди адекватно відображають специфіку творчих проявів дошкільника.

На думку деяких науковців, відмінною рисою дитячої творчості, зокрема є її синкретизм та можливість прояву у різних сферах життєдіяльності. Для опису останньої, найбільш адекватним є термін «творча позиція», яка проявляється в різних ситуаціях життєдіяльності дитини та є фундаментальною передумовою становлення творчості як стилю життя людини та творчих здібностей у спеціальних галузях.

**Мета дослідження** – вивчення особливостей творчої позиції дошкільнят та психолого-педагогічних умов її формування.

**Об'єктом** дослідження є творча позиція дошкільнят, а його **предметом** – психолого-педагогічні умови її формування.

При розробці методу формування творчої позиції ми орієнтувались на те, що імпульс до творчості виникає в умовах проблемних ситуацій, де дитина не може застосувати відомі "готові" методи для вирішення завдання. Це спонукає її шукати нові підходи для розв'язання проблеми. Також ми враховували важливість гри як основної діяльності дошкільників, яка найкраще сприяє розвитку психічних процесів і формуванню особистісних якостей.

Ігри, у яких створюється вихідне протиріччя і виникає необхідність його вирішення, ми назвали "іграми з протиріччям".

Дані положення дало змогу сформулювати гіпотезу про те, що творча позиція дошкільника успішно формується у ситуації вирішення протиріч, які виникають в процесі гри, що побудована на суб'єктивно значимому сюжетному матеріалі.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези дослідження було визначено такі завдання.

1. За підсумками аналізу психолого-педагогічної літератури сформулювати основні підходи до проблематики формування творчої позиції дошкільнят. Підібрати та апробувати ігри з протиріччям як метод формування та розвитку творчої позиції дитини.

2. Дослідити зв'язок між різними формами прояву творчої позиції дошкільника та визначити методи її виявлення.

3. Розробити та апробувати програму емпіричного дослідження, спрямованого вивчення впливу ігор з протиріччям в розвитку творчої позиції. Описати психологічні закономірності та етапи формування творчої позиції дошкільнят.

Організація та методи дослідження. Дослідження проводилося поетапно на базі дитячого садка № 35 м.Тернопіль. Для перевірки гіпотези дослідження було проведено експеримент, що включає три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний. В експерименті взяло участь 30 старших дошкільнят 5-7 років, які були поділені на експериментальну та контрольну групи. Експериментальну групу (ЕГ) склали 20 дітей, контрольну (КГ) – 10 дітей. Даний вік дітей був обраний виходячи з того, що дитина вже може критично сприймати суперечливі ситуації, довільно ставити собі і вирішувати певні завдання.

У процесі експериментально-психологічного дослідження використовувалися такі **методи дослідження**: методика «Дім казок», спрямована на формування творчої позиції дітей; комплекс експериментальних методик, що мав на меті вивчення стану та динаміки розвитку творчої позиції у дітей експериментальної та контрольної груп; включене психологічне спостереження особливостями виконання завдань; аналіз продуктів дитячої творчої діяльності та бесіди з дітьми; експертна оцінка вихователями поведінки дітей; математичні методи обробки отриманих даних.

**Теоретична значимість** дослідження полягає у поглибленні знань про становлення творчих здібностей дитини, зокрема – творчої позиції дошкільника. Узмістовлено поняття «творча позиція» як особистісного утворення дошкільника. Дана якість має інтегральний характер і проявляється у різних

сферах життєдіяльності дитини: у сфері спілкування, у здатності до самоорганізації діяльності, у вирішенні творчих завдань та пізнавальної активності. Розроблено психологічні показники та критерії виявлення розвитку творчої позиції дошкільника; виділено та описано окремі етапи її розвитку. Показано, що головною психологічною умовою формування творчої позиції є особистісна включеність дитини у вирішення суперечливої ситуації (мотиваційно-смісловий компонент). Опанування інтелектуальними методами вирішення протиріччя є когнітивним компонентом розвитку творчої позиції. Описано психолого-педагогічні вимоги до розробки ігор із протиріччям, що створюють умови для вияву дитиною творчої позиції.

**Практична значимість** дослідження у тому, що: запропоновано методи та шляхи формування творчої позиції дошкільника. Розроблені, апробовані та описані для практичного використання ігри з протиріччям «Дім казок», а також методика роботи з ними в умовах дошкільного закладу та в сім'ї; результати, отримані в ході дослідження, дають змогу психологам та вихователям використовувати їх з метою реалізації особистісно зорієнтованого педагогічного процесу та стимулювання розвитку творчих здібностей дошкільнят; розроблено та апробовано програму підвищення кваліфікації педагогів щодо розвитку творчої позиції як вихователів, так і дітей; результати дослідження можуть бути використані для складання навчально-методичних посібників та удосконалення психолого-педагогічної практики студентів, а також у закладах підвищення кваліфікації.

**Структура кваліфікаційного дослідження.** Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних літературних джерел, що нараховує 80 найменувань, 30 з яких – іноземними мовами, 3 додатків, проілюстрована таблицями та діаграмами.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОСТІ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА ВІКОВІЙ ПСИХОЛОГІЇ

### 1.1. Дослідження творчості у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів

Дослідження творчості як наукової категорії є однією з найскладніших проблем психології. Це поняття вкрай неоднозначно трактується представниками різних напрямків та підходів та охоплює і соціально-історичну обумовленість, і значення, і цінність продуктів творчості, вплив традицій на творчу діяльність, організацію і прогнозування творчої діяльності тощо.

В даний час досить повно вивчено загальні теоретичні проблеми психології творчості та визначено три напрямки її дослідження: гнесеологічний, аксіологічний та цілісний [18; 41; 50; 55 та ін.].

Перший підхід визначає творчість як процес пошуку способів розв'язання нестандартних завдань у ситуаціях невизначеності. Другий підхід, зосереджений на культурологічній парадигмі, акцентує увагу на особистості людини в цілому, розглядаючи творчість як прорив у невідоме майбутнє, що здійснюється через глибоке усвідомлення власної екзистенції або інтуїтивний розвиток (погляди Ясперса, Бергсона). Третій підхід, що можна назвати цілісним, розглядає творчість як систему взаємодії особистості зі світом.

Попри різноманіття трактувань, у всіх визначеннях творчості можна виділити кілька загальних ознак: вона пов'язана зі створенням чогось нового і оригінального. Однак поняття «новизна» потребує уточнення. Деякі вчені вважають, що новизна повинна трактуватися як нове для конкретного індивіда, а не в загальнолюдському масштабі. Інша точка зору полягає в тому, що новизна оцінюється не лише з індивідуальної перспективи, але й з соціальної, де продукт творчості порівнюється з тим, що було створено іншими людьми.

У наведених вище трактуваннях феномен творчості визначається через її результат, однак існують також підходи, які акцентують увагу на властивостях мислення творчої особистості. Серед відомих визначень творчості можна згадати такі: «Творчість — це сплав сприйнятів, виконаний новим способом» (Маккелланд), «здатність знаходити нові зв'язки» (Кюбі), «виникнення нових відносин» (Роджерс), «поява нових творів» (Меррей), «схильність до інновацій»

(Лассауель), «діяльність розуму, що призводить до нових прозрінь» (Жерар), «трансформація досвіду в нову організацію» (Тейлор), «поява нових констеляцій значень» (Гізелін).

В контексті дослідження даної проблематики Дж. Гілфордом введено поняття «дивергентне мислення» і «креативність», які психологами з 1950р. стали вживатися як синоніми. Він показує, що «творчий потенціал може бути визначений як сукупність здібностей та інших характеристик, які сприяють успішному творчому мисленню» [60, с. 96]. В основі його концепції лежить принципова відмінність між двома типами розумових операцій: конвергенцією та дивергенцією. Науковець вважав саме операцію дивергенції «основою креативності, що характеризується наступними ознаками: - здатність бачити проблему; генералізована чутливість, чуйність до сприйняття дефектів, недостатніх елементів, дисгармонії (загострена реакція на них); дивергентність мислення (різноманітність варіантів); гнучкість мислення (переключення на різні завдання); швидкість, кількість ідей за одиницю часу; багатство фантазії; розвинена творча уява» [там само].

Концепцію Дж. Гілфорда розвивав у своїх працях Є.П. Торренс, котрий трактував її як «здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях та ін. Під час своєї роботи над цією проблематикою науковець, для виявлення показників креативності, розробив батарею тестів, які дозволяють визначити «суб'єктивну креативність» діяльності особистості безвідносно до об'єктивної новизни і значущості її результатів» [78].

Психологічні аспекти творчого процесу та креативності досліджували також Р. Арнхейм, Л.С. Виготський, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Стернберг та ін.

Загалом креативність (творчість) –це поняття, яке включає «два взаємопов'язані аспекти: як діяльність зі створення продукту, отримання нового результату і як процес його досягнення, у якому реалізуються потреби та можливості, відбувається саморозвиток особистості. Вивчаються також зв'язки креативності з різними сферами особистості: мотиваційно-сміслової, емоційної та вплив середовищних факторів на її розвиток тощо» [1, с. 345].

Деякі дослідники визначають творчість як «прояв креативності (загальної творчої здібності), вираженої в потенційній (творчий потенціал) або в актуальній (творча активність) формі» [19].

Нині проблема розвитку творчих здібностей нині продовжує розвивається у декількох напрямках.

У першому творчі здібності визначаються «рівнем інтелектуального розвитку. Зокрема, його прихильники переконані в тому, що їх основним структурним компонентом є проблемність мислення, що виявляється у відкритості людини новому, у пошуку невідповідностей і протиріч, у своїй постановці питань і проблем» [30, с.7]. При цьому основними методами дослідження творчих здібностей є проблемні ситуації.

У другому напрямі творчі здібності розуміються як креативність, як «виявлення нового у постановці та вирішенні проблем». Ця позиція перегукується з раніше викладеним підходам Дж. Гілфорда, Є.П. Торренса. Так, у концепції обдарованості вказується на те, що «процес пошуку та дослідження (8-12 років) набуває форми вирішення проблеми, виявлення прихованих, явно не заданих елементів і відносин... Вирішення такої проблеми, що «вирішується», і становить акт творчості» (О. Матюшкін). Звернемо увагу на те, що це визначення стосується дітей до 8 років. Іншими словами, вирішення проблемної ситуації розглядається тут як кінцевий етап творчості.

У третьому напрямі «творчі здібності визначаються як загальні здібності щодо перетворення довколишнього досвіду. У цьому випадку творчість протиставляється діяльності, і особливий акцент ставиться на активності несвідомого» [80].

Представники четвертого підходу трактують творчі здібності як інтегральну якість особистості, що поєднує інтелектуальний та особистісний компоненти, зокрема виділяють таку одиницю творчості як «інтелектуальна активність» (інтелектуальна ініціатива). При цьому творчі здібності оцінюються за здатністю дитини «виходити за рамки необхідного», прояву її інтелектуальної активності у діяльності [55].

Проблема творчих здібностей як основа творчого потенціалу особистості розглядалася багатьма дослідниками у різних країнах світу, але і досі серед них немає єдності у визначенні та у змістовленні поняття «творчий потенціал», що пов'язано з відсутністю єдиної теоретичної концепції. Так, серед найбільш відомих визначень зустрічаються наступні: інтегративне особистісне утворення, що виражається у відношенні людини до творчості; - системна якість, що

передбачає дослідницьку активність людини; «енергопотенціал людини» [42, с.43]. Сьогодні ця проблема у теорії творчості є невирішеною, відтак, процес пошуку істини продовжується.

Однак незважаючи на невирішеність низки теоретичних проблем у галузі психології творчості, виявлення та розвиток творчих особистостей є проблемою загальносоціального значення. Як зазначає К.Тейлор, «творча діяльність надає велику увагу не лише на науковий прогрес, а й на все суспільство в цілому, а ті держави, які зуміють найкраще впізнати творчі особистості, розвивати їх та створювати для них найсприятливіші умови, матимуть значні переваги» [76, с.102]. С.Сміт писав: «найнеобхіднішим і найціннішим товаром у світі сьогодні є творчі здібності» [72, с.49]. О.Осборн стверджує, що «історія цивілізації - це, по суті, звіт про людську творчу здатність, а уява є наріжним каменем людських зусиль, що підкорили світ» [69, с.7-8]. Як показують дослідження американських вчених, важливим аспектом є вивчення творчого підходу в умовах суттєвих змін у суспільному житті. Творчість дозволяє не лише подолати численні труднощі, але й визначати нові, інколи несподівані цілі, що відкривають можливість для більшої свободи вибору та дій.

## **1.2. Особливості розвитку творчого потенціалу у дитячому віці**

У дослідженнях творчості у дитячому віці основна увага приділяється розкриттю творчого потенціалу особистості в процесі навчання та виховання. При цьому детально аналізуються як природа цього потенціалу, так і методи його діагностики та розвитку як у шкільному віці, так і в дошкільному дитинстві.

Результати досліджень вказують на ключові показники творчого потенціалу у дошкільників, серед яких можна виділити: високу пізнавальну активність, здатність до легкого засвоєння нового матеріалу, прагнення до творчості в різних видах діяльності, позитивне ставлення до себе та інших, емоційну стабільність, здатність до саморегуляції, орієнтацію на успіх і здатність отримувати задоволення від процесу творчості. В основу ж творчого потенціалу обдарованості науковці помістили цілісну конструкцію творчого процесу, що «складається з наступних етапів:

- 1) формулювання проблеми;
- 2) формулювання та реалізація гіпотез, тобто процес дослідження;

- 3) інсайт, тобто виникнення принципу рішення;
- 4) вираження знайденого рішення;
- 5) обґрунтування чи реалізація рішення»[40].

На думку науковців, етапи творчого процесу можуть відповідати певним віковим етапам розвитку творчого потенціалу та обдарованості. Зокрема, дослідження показали, що до 5-6 років основним компонентом, що визначає розвиток дитячої обдарованості, є проблемність. Саме цей фактор забезпечує відкритість дитини до нових ідей і стимулює її пошук невідповідностей, протиріч, а також власне формулювання нових запитань і проблем. Цей період є важливим для розвитку критичного мислення і здатності до самостійного вирішення проблем. Клименко В. В. встановив, що «цілеспрямоване перетворення когнітивного змісту проблемних ситуацій на емоційне постає як психологічний механізм розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку (принцип трансформації когнітивного змісту на емоційне)» [19, с. 12].

Він вважає, що «розвивати творчий потенціал - це означає допомогти дітям у процесі їх розвитку вийти на усвідомлення своєї індивідуальності, виявити цю індивідуальність у діяльності таким чином, що відповідає особливостям дитини і водночас приймається суспільством» [там же, с. 34].

Теоретичні та практичні дослідження в психології свідчать про зростаючий інтерес до виявлення і розвитку творчого потенціалу дітей вже на ранніх етапах їхнього розвитку. Інформація про перші прояви творчих здібностей різниться, і виявлення їхніх ознак часто залежить від обраного концептуального підходу. Зокрема, Є.П. Торренс визначає творчі здібності як креативність, зазначаючи, що їх можна виявити не раніше 5 років, а другим чутливим періодом розвитку креативності він вважає вік 12-13 років.

Основною характеристикою творчого потенціалу дитини є «пізнавальні потреби». Литвиненко І. С. виокремлює специфічні засоби мислення, які в своєму потенціалі мають безмежні можливості для змін і розвитку. Це є важливим для формування творчого мислення дітей, оскільки, засвоюючи такі засоби в процесі життєдіяльності, дитина отримує здатність прогнозувати загальні напрямки змін і перетворень різних об'єктів. Спираючись на цю думку, автор поставив завдання розробки особливої дитячої діяльності, у якій досить чітко був представлений момент саморуху, саморозвитку дитячого мислення. У

якості такої діяльності було запропоновано т.зв. дитяче експериментування [27, с. 12].

Зовнішній прояв творчого розвитку різноманітний. Так, у дитинстві, він виявляється, насамперед, у швидшому розвитку мови, мислення тощо, як допитливість дитини, її дослідницька активність, рання захопленість малюванням, читанням, музикою та інших.

Предметом дослідження багатьох авторів став прояв дитячої творчості у різних видах діяльності: у літературній, художній, ігровій тощо. Традиційно розвиток дитячої творчості пов'язується з такою психічною функцією, як уява.

Досліджуючи літературно-творчу діяльність молодших школярів, Монке О.С. виділив такі діагностичні критерії ступеня розвитку творчої уяви: «оригінальність образів; якість сюжетоскладання; емоційна насиченість образів; ступінь психологізму образів; особливості використання механізмів уяви» [31, с. 230]. Оригінальність образів - це критерій, що відображає ступінь індивідуалізації виконання літературно-творчих завдань. Якість сюжетоскладання характеризує здатність дошкільника створити у своїй уяві сукупність взаємопов'язаних і послідовно подій, що розвиваються, а також забезпечувати причинно-наслідкову обумовленість вчинків дійових осіб навколо процесу наростання і вирішення конфлікту. Особливості використання механізмів уяви спрямовані не стільки на оцінку результату літературно-мистецької уяви молодших школярів, скільки на аналіз якості самих процесів створення образів. Це дозволяє вивчати не тільки кінцевий продукт творчості, а й те, як діти генерують і формують уявні образи, які використовують у своїй діяльності. Емоційна насиченість образів сприймається як здатність молодших школярів перейнятися емоційним станом описуваних героїв і висловити з допомогою доступних художніх засобів своє ставлення до героїв і подій казки. Ступінь психологізму образів є критерієм наявності у творі єдності зовнішнього вигляду та внутрішнього персонажа, умовою переконливості створюваних образів.

У старшому дошкільному віці відбувається формування основних психічних новоутворень, таких як зміни в змісті афектів, розвиток особливих форм співпереживання і співчуття до інших, а також емоційна децентрація. Важливою частиною цього процесу є емоційне передбачення, яке дозволяє

дитині не лише прогнозувати наслідки своїх вчинків, але й переживати ці наслідки, усвідомлюючи їхній зміст як для себе, так і для оточуючих. Як зазначав Крутій К.Л. «переживши задоволення від творчого процесу та його результатів, пройшовши через успіх», дитина потім прагне знову і знову пережити ці емоційні стани» [23, с. 23].

Характеризуючи особливості розвитку уяви дошкільнят, Біла І. М. виділяє «три основні етапи:

1. 2,5 - 3 роки характеризується використанням «опредмечуваного образу», як основний засіб виникнення ідеї уявного продукту та відсутністю будь-якого планування самих продуктів уяви.

2. 4-5 років відзначений наповненням деталями та змістовною індивідуалізацією «опредмечуваних образів», а також специфічним (ступінчастим) плануванням когнітивної діяльності, коли дитина планує наступний крок дій тільки після виконання попереднього.

3. 6-7 років пов'язані з зміною основного засобу народження ідеї уявного продукту образу, побудовані шляхом «включення», що забезпечує значну оригінальність і продуктивність рішень. Для цього характерним є попереднє цілісне планування діяльності уяви, і навіть зростання ступенів деталізації і індивідуалізації продуктів уяви» [4, с. 63].

У літературі також зустрічається поняття «структура креативного потенціалу» дитини – дошкільника. Вона є системою взаємопов'язаних абстрактно-загальних, «клітинних» творчих здібностей, які утворюють психічну детермінанту діяльного життя дитини. Вони ж визначають цілісність креативного потенціалу та виявляються з різним ступенем виразності у будь-якому творчому акті.

Досліджуючи природу та структуру творчого потенціалу дошкільника, було встановлено, що «творча надситуативність та подумки практичне експериментування як загальні характеристики креативності безпосередньо забезпечують проблематизацію і перетворення, у тому числі інверсію культурних зразків і як такі реалізують процес самодетермінації будь-якої дитячої діяльності. Ініціативна творча дія, надситуативна за своєю інтенціональною природою та експериментальна - за основним функціональним параметром, несе в собі механізм розвитку заданої діяльності як цілого» [12, с.

14].

Отож, більшість дослідників переконані, що саме ігрова дія породжує процес уяви. Зокрема, це пов'язано з тим, що в уявній реальності казки дитина-герой може здійснювати будь-які подвиги. Так, експериментуючи з уявними позиціями у грі, вона отримує можливість «придбання особливого способу світобачення, пов'язаного з умінням зайняти авторську позицію, яка є своєрідним сплавом когнітивних і емоційних здібностей (як уяви і мислення, так і почуттів і відносин), у принципі можливе вже в дошкільному віці» [77; с. 90].

### **1.3. Психолого-педагогічні методи розвитку творчих здібностей дошкільнят**

Серед підходів вітчизняних психологів до формування творчих здібностей дітей можна назвати такі:

- особистісно-орієнтована позиція педагога;
- розвиток розумових процесів;
- занурення у культуру художньої діяльності;
- створення предметно-ігрового середовища.

Однак, ці методи спрямовані, насамперед, на формування творчості у якійсь спеціальній галузі (переважно в інтелектуальній чи мистецькій діяльності).

У сучасній психології та педагогіці застосовують різноманітні методи, спрямовані на стимулювання творчого мислення у дошкільнят і молодших школярів. Серед них можна виділити такі підходи, як система Е. де Боно, методи Дж. Родари, техніку каталогу (Кунце Е.), метод фокальних об'єктів (Вайтінг Ч.), метод гірлянд асоціацій (Буш Г.), мозковий штурм (Осборн А.), морфологічний аналіз (Цвіккі Ф.), теорія вирішення винахідницьких завдань (Альтшуллер Г.С.), емпатія (Гордон У.) та інші. Розглянемо детальніше кожен з цих методів.

Е. де Боно створив ряд методик для розвитку розумових здібностей як дітей, так і дорослих, поєднуючи інтуїтивний і логічний підходи до розв'язання творчих задач. Його методи зручні для використання в домашніх умовах, оскільки вправи можна проводити в будь-який час, наприклад, під час прогулянки або поїздки в транспорті. Одним з популярних підходів є «Шість капелюхів мислення», який передбачає співвіднесення кольору капелюха з

різними етапами творчого процесу: збору інформації, генерації ідей, аналізу ідей, пошуку ресурсів для реалізації задумів. Крім того, Е. де Боно запропонував різні міні-алгоритми для вирішення творчих завдань, кожен з яких має аббревіатуру, що допомагає дітям краще запам'ятовувати кроки процесу. Однак ця перевага методики втрачається при перекладі на українську мову, що може ускладнити процес навчання для малечі.

Метод каталогу, розроблений професором Е. Кунце в 1932 році, схожий на концепцію «біному фантазії», але в ньому об'єкти для створення нової історії не вибираються довільно, а наосліп вибираються з будь-якого тексту. Це дає змогу утворювати несподівані асоціації. У дошкільних установах цей метод застосовують для того, щоб навчити дітей зв'язувати випадково обрані персонажі та їх дії в єдину сюжетну лінію. Наприклад, вихователь може запропонувати групі дітей створити казку або історію, використовуючи книгу з мінімальною кількістю ілюстрацій, що дозволяє дітям самостійно вигадувати нові сюжети. «Ведучий ставить запитання дітям, відповідь на який "знаходить" якусь дитину внаслідок вказаного ним слова на відкритій сторінці тексту. Відповіді, знайдені в книзі, поступово збираються дітьми (з невеликою допомогою педагога) в єдину сюжетну лінію. Після закінчення вигадування казки будь-яка дитина групи має вміти її розповісти і придумати їй назву» [50, с.9].

Метод гірлянд асоціацій був розроблений Г. Бушем і використовується для створення нових продуктів з оригінальними властивостями або для генерації незвичних сюжетів у літературі. Цей метод полягає у формуванні ланцюга асоціацій, де кожне нове слово пов'язується з попереднім через перше, що спало на думку. Для цього необхідно записувати на аркуші паперу початкове слово (базове), а потім, по черзі, кожен асоціацію, що виникає у зв'язку з попереднім. Процес триває, поки не з'явиться достатня кількість ідей, що можуть бути використані для подальшої роботи. Цей метод сприяє активному залученню креативного мислення та допомагає знаходити нестандартні рішення.

Метод мозкового штурму був розроблений Алексом Осборном у 1957 році. Його основна мета – генерувати якомога більше різноманітних ідей. Цей підхід дозволяє подолати інерцію мислення, оскільки відокремлює етап створення ідей від їх критики та оцінки. Завдяки цьому, він сприяє активізації асоціативних

здібностей і допомагає знайти нові рішення при груповому вирішенні проблем. Під час сеансу мозкового штурму ідеї часто виникають у вигляді ланцюгової реакції, що призводить до інтелектуального вибуху: більшість ідей з'являється немов електрична іскра в процесі взаємодії думок учасників.

Метод є досить простим у застосуванні, тому його часто використовують у дошкільних навчальних закладах. Зокрема, його використовують для групових обговорень на певні теми, що дозволяє дітям навчатися критично оцінювати результати обговорень та обирати оригінальні способи вирішення завдань.

Приходченко К. І. пропонує власну методіку роботи з мозковим штурмом, розглядають випадки коли «проблемна ситуація задана, але діти мовчать. Ідей немає», «діти повторюють ідею, висунуту кимось», «діти відповідають усі хором, ніхто нікого не слухає» [39, с.47].

Морфологічний аналіз, один з логічних методів для пошуку нових ідей та рішень, був розроблений швейцарським астрофізиком Ф. Цвіккі у 1942 році (Джонс Дж., 1986). Цей метод полягає у створенні так званих морфологічних таблиць, що використовуються для вирішення проблем або розробки нових продуктів. У цих таблицях по вертикалі записуються основні характеристики проблеми чи об'єкта, а по горизонталі – можливі варіанти для кожної з цих характеристик. Таким чином, для створення нового об'єкта чи рішення, потрібно «складати» його, комбінуючи різні варіанти характеристик.

Хоча створені таким чином об'єкти можуть бути не завжди практичними або корисними, існують алгоритми, які допомагають оптимізувати процес пошуку ефективних варіантів. Основною метою морфологічного аналізу є визначення можливих шляхів розвитку проблеми або об'єкта, а також побудова «простору» можливих рішень. Тому, хоча морфологічні таблиці зазвичай є надмірними, що іноді викликає критику з боку користувачів, вони дозволяють отримати широкий спектр варіантів для подальшого відбору найбільш ефективного рішення. Морфологічний аналіз використовується для:

- впорядкування будь-якої інформації, що відноситься до певної галузі знань;
- дослідження будь-якої проблеми, але лише на якісному рівні, у вигляді ідеї розв'язання;
- прогнозування розвитку, пошуку перспективних класів рішень, а чи не

окремих рішень;

- системного проектування предметного середовища [79].

З дошкільнятами морфологічний аналіз використовують для розвитку уяви і логічного мислення дітей, оскільки він дає змогу розвинути варіативність і гнучкість мислення. Проте, неминуче спрощуючи роботи з дошкільнятами цей складний, але дуже ефективний метод дослідження можливих рішень проблем, часто його зводять до побудови звичайних таблиць, які мають нічого спільного з морфаналізом. Існують також модифікації спрощеного морфаналізу, коли замість назв ознак та їх варіантів використовуються картинки (наприклад, "чарівна доріжка"). Їх рекомендують використовувати її в роботі з дітьми від 3-х років, а «діти 5-7 років можуть працювати з необмеженою кількістю вертикальних та горизонтальних показників та будувати уявні ситуації їх взаємодії, ґрунтуючись на зоровому сприйнятті морфологічної таблиці та словесному позначенні цих показників» [37, с. 19].

Метод фокальних об'єктів, запропонований Ч. Вайтінгом у 60-х роках ХХ століття (Джонс Дж., 1986), є інтуїтивним методом пошуку нових ідей і рішень. Він спрямований на активізацію асоціативного мислення шляхом побудови зв'язків між обраним об'єктом і випадковими об'єктами. Суть методу полягає в тому, щоб перенести характеристики випадково вибраних об'єктів на основний об'єкт (фокальний), що дозволяє створювати нові, незвичні ідеї.

Цей метод особливо ефективний для пошуку нових підходів до створення предметного середовища чи літературних творів. Алгоритм застосування методу включає кілька кроків:

1. Вибір 3-4 випадкових об'єктів (можна використовувати словники, книги тощо).
2. Створення списків характеристик цих випадкових об'єктів.
3. Вибір фокального об'єкта та встановлення мети його вдосконалення.
4. Перенесення ознак випадкових об'єктів на фокальний об'єкт і генерування нових ідей.
5. Розвиток отриманих поєднань через вільні асоціації.
6. Оцінка і відбір найбільш ефективних ідей за допомогою експертного методу або іншого підходу.

Цей метод активно застосовують у дошкільніх закладах для розвитку уяви

у дітей. Діти вчаться вигадувати нових героїв, фантастичних істот і незвичайні варіанти предметів. Вони навчаються надавати предметам нетипові властивості, пояснювати їх практичне призначення та використовувати фантазію для створення нових концепцій. «Віяло несподіваних властивостей, які ми приписали об'єкту, дозволяє вирішити проблему розвитку уяви та створення об'єкта з несподіваними параметрами» [52, с.11].

Досліджуючи традиційну гру як соціокультурний феномен, А. В. Фурман зазначає, що вона «..водночас є інтегральним чинником самоздійснення людини як суб'єкта, особистості та індивідуальності упродовж її онтогенезу. На часі виняткової актуальності набувають міждисциплінарні дослідження гри як буттєво-екзистенційної данності, що теоретично пояснюють і методологічно обґрунтовують її онтофеноменологічну панораму розвитку, функціонування, самоорганізації» [46, с.102].

Схожий підхід ми спостерігаємо і у гри-винаході. При цьому психолого-педагогічний зміст її задається лише однією людиною – автором, але при цьому немає підстав стверджувати, що він апріорі збігається з тими цільовими психологічними установками і ціннісними орієнтаціями, які є важливими суспільству, зокрема з розвитку творчих здібностей дітей. Слід зазначити також, що і психологами поки що не накопичено достатньо матеріалу, необхідного для оцінки впливу ігор-винаходів на розвиток дитини, а також для вивчення можливостей цілеспрямованого формування вказаних авторами ігор якостей.

Хочеться наголосити, що на наш погляд, люди, які проектують, створюють іграшки, повинні мати знання про ті важливі напрями розвитку дитини, які вони можуть цілеспрямовано закласти в ігри.

Важливу роль усвідомленні та розумінні, в рефлексії винахідниками ігор своєї соціально-проектуючої функції зі створення повноцінного ігрового середовища для дитини може надати психолого-педагогічний супровід винахідницької діяльності. У зв'язку з цим виникає завдання, зокрема допомоги у формуванні спеціально обґрунтованої мети майбутнього винаходу, що відповідає віковим завданням розвитку дитини. Це дасть змогу створювати індивідуальний простір для творчого розвитку дітей відповідно до сучасних науково обґрунтованих психолого-педагогічних концепцій створення

розвиваючого середовища.

Грунтовний аналіз літературних джерел з даної проблематики засвідчив важливість пошукувань, які стосуються емоційного аспекту дослідження творчості. Зокрема, цінною є позиція Ракітянської Л. М., яка переконана що «для розвитку творчого потенціалу необхідно звертати людину до її емоційних станів, здійснюючи цілеспрямоване перетворення інтелектуальних проблем, що стоять перед ним, в емоційні» [40, с. 138]. Ця думка є принциповою для нашого дослідження, тому що взаємодія дитини з грою, з іграшкою завжди відрізняється емоційністю, проте не всі автори «вкладають» у гру, що створюється, інтелектуальні проблеми для їх вирішення дитиною-гравцем. Шлях, вказаний дослідницею, відкриває для авторів ігор нові можливості – не просто емоційно захоплювати дитину, а й сприяти її інтелектуальному та творчому розвитку.

Підсумовуючи аналіз використання різних методів активізації творчого мислення у дошкільнят та молодших школярів, можна зазначити, що ці методи часто спрямовані на розвиток окремих психічних процесів, таких як мислення та уява, у обмежених предметних сферах, зокрема в літературній чи технічній творчості. Вони здебільшого фокусуються на вербальній сфері і реалізуються через конкретні ігрові або предметні вправи, що необхідні для ефективного навчання дошкільнят. Однак, ці методи часто є далекими від реального життя дітей, їхніх особистісних проблем і не завжди зачіпають глибокі смислові аспекти їхнього розвитку. Крім того, виконання завдань, запропонованих дорослими, та довільне застосування різноманітних прийомів часто не є достатньо ефективними для формування творчої позиції у дитини-дошкільника, яка ще перебуває на стадії синкретизму і не має чітко виражених творчих здібностей.

Підсумовуючи огляд методів розвитку творчих здібностей, слід зазначити тенденцію до комплексного підходу, спрямованого на розвиток не тільки окремих вмінь, а й цілісної особистості. Творчі здібності повинні розвиватися в контексті загального розвитку дитини, а не через спеціалізовані тренінги мислення чи уяви. Водночас, на дошкільньому етапі творчі здібності, зокрема здатність до діяльності «за межами необхідного», залишаються менш вивченими порівняно з іншими віковими періодами.

Це вказує на необхідність розробки нових методів розвитку творчих

здібностей у дітей, які були б адекватні їх віковим особливостям і допомагали б інтегрувати творчість в повсякденне життя, а не лише в окремих контекстах або ігрових ситуаціях.

## РОЗДІЛ 2

### РОЗВИВАЮЧІ ІГРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Особливості творчих проявів дошкільника

Дитинство – час для спілкуванні з іншими людьми, проживання образів і сюжетів. Це вік гри та казки, коли реальні та уявні події мають доволі умовні межі та переживаються як даність. Ця особливість дошкільнят передбачає включеність до будь-якого способу роботи з ними провідної діяльності цього віку – гри, яка у цей час наповнена особистісним сенсом.

Гра дошкільника є основним емоційним і соціальним аспектом його життєдіяльності, через який дитина пізнає навколишній предметний світ і світ відносин. Вона допомагає засвоювати культурні норми, зразки і правила поведінки. У процесі гри розвиваються всі психічні функції: сприйняття, мислення, мова, уява тощо, а також особистісні якості, емоційно-вольова та мотиваційно-потребова сфери. У дошкільному віці, завдяки емоційному залученню в навколишній світ, закладаються основи цінностей і моралі, що, в свою чергу, має визначальний вплив на мотиваційну структуру особистості і формує її провідну спрямованість [39, с. 48].

Відповідно до положення про самоцінність дошкільного періоду розвитку, життя дитини може повноцінно зреалізовувати свій особистісний потенціал за умови, що вона відчувається не «опікуваним», а «творцем». Протягом дошкільного віку відбувається розвиток сюжетоскладання – найважливішої складової сюжетно-рольової гри.

Гра та творчість – споріднені види діяльності, адже саме у грі закладаються якості, властиві творчій особистості. В результаті численних досліджень було доведено, що в іграх-драматизаціях та режисерських іграх найбільш яскраво виявляється суб'єктність дитини, її «авторські» наміри. В них, на відміну сюжетно-рольових ігор, діти «непросто моделюють смислові передумови діяльності дорослих, а силою уяви переконструюють їх, в такий спосіб зондуючи свою власну життєву перспективу – найближчу і віддалену» [38, с. 329].

Гра для дитини є особливою формою відтворення відносин між дорослими,

яка більше акцентує емоційний та соціальний аспекти взаємодії. Через гру дитина вивчає соціальні взаємини, засвоює норми поведінки і розвиває навички самоконтролю (довільність). Саме в процесі гри формуються і розвиваються важливі якості особистості, такі як творча активність, ініціативність, а також розумові та пізнавальні здібності. Карасьова К., Піроженко Т. зазначають, що «діти віддають перевагу свободі, невизначеності, безмежній варіативності, несподіванки та невідомості у грі, роблячи її посередником у своїй зустрічі з сім'єю, культурою та світобудовою» [17, с. 97].

У своїй роботі ми дотримуємося думки про те, що здібності до конкретної діяльності формуються та розвиваються у цій діяльності. «Дошкільне дитинство людини, якщо воно "інструментоване" дорослими таким чином, що розвиває пізнавальну активність дитини, на доступному для неї рівні не тільки забезпечує оволодіння потрібними для повсякденного життя вміннями та навичками, розвиває звичку до буденного трудового зусилля» [14, с. 117].

Творчі здібності починають формуватися ще в дошкільному віці, причому цей етап є особливо сприятливим для їхнього розвитку та становлення. Тим часом поняття «творчість» як створення культурно-значущого продукту не застосовується до дітей дошкільного віку, які не створюють щось значне для культури. Термін «креативність», який дослідники трактують як «виявлення нового у постановці та вирішенні проблем» (Гілфорд Дж., Торренс) також не завжди доцільно використовувати стосовно дошкільнят так само і як поняття «творча активність», який відображає окрему характеристику діяльності (пізнавальної, навчальної чи художньої). Додаткових труднощів додає і той факт, що дитяча творчість може виявлятися не тільки в активних діях, а й без помітної для оточуючих поведінкової активності: коли дитина по-новому бачить предмети, ставить несподівані питання, вигадує нові образи, ігри чи заняття тощо. Відтак, для опису цього творчого процесу в різних сферах життєдіяльності дитини поки що немає адекватного терміна.

У зв'язку з цим виникає необхідність запровадження нового поняття, який описував би здатність дитини породжувати нове у специфічнодошкільних сферах її життєдіяльності: у грі, у спілкуванні, стосовно дійсності, у продуктивних видах діяльності, у пізнавальній активності, зокрема, у постановці дитячих

питань , в інших проявах творчої активності

На наш погляд, найдоцільнішим є використання терміну «творча позиція», який відображає певну характеристику особистості дитини дошкільного віку. Ця якість проявляється у здатності виходити за межі наявних стереотипів та створювати щось суб'єктивно нове в різних умовах, незалежно від типу матеріалу чи виду діяльності.

Як відзначають багато дослідників, особливою рисою дитячої творчості є її синкретизм, неспецифічність та можливість прояву у різних сферах життєдіяльності. Творча позиція в дошкільному віці має генералізований характер і проявляється в різних видах діяльності дошкільника: у літературній творчості, вирішенні пізнавальних творчих завдань, у висловлюваннях, в малюванні, грі, драматизації, комунікації тощо. Отож, можна вважати, що творча позиція дитини є фундаментальною передумовою становлення творчої активності особистості.

Звичайно, виникає питання про умови та методи її формування. У низці психологічних досліджень було показано, що найважливішою умовою спонукання до творчості є суперечливі ситуації, коли знайомі стереотипні пояснення чи способи вирішення виявляються неефективними. Це стимулює до експериментування та до пошуку нового вирішення проблеми. Отже, інверсійні та пошукові дії виступають джерелом розвитку дитини і сприяють формуванню її творчих здібностей. Виходячи з цього, ми припустили, що здатність вирішувати початкові суперечності різноманітними нестандартними способами є ключовою умовою для подолання стереотипів і досягнення творчої позиції. Найбільшу свободу для пошуку нових рішень у складних ситуаціях дитина отримує під час гри. Ігри, де дитина має можливість вільно експериментувати з проблемою і шукати нетрадиційні варіанти вирішення, ми називаємо «іграми з протиріччям».

Основні потреби та інтереси дитини лежать у сфері відносин із іншими людьми. У низці робіт, було показано, що «Соціальний матеріал, тобто дії та предмети, пов'язані зі світом людей та людських відносин, є більш зрозумілими та привабливими для дошкільнят, ніж дії з предметним матеріалом» [57, с. 122]. Тому дії з соціальним матеріалом є більш мотивованими і легше виконуються

дітьми. Багато психічних процесів на початкових етапах формуються на основі суб'єктивно важливих для дитини соціальних об'єктів. Ми припустили, що найбільш ефективно формування творчої позиції відбувається тоді, коли дитина працює з матеріалом, що для неї є суб'єктивно значущим, зокрема з одухотвореними образами та персонажами. Важливо, щоб ця діяльність вимагала особистого втручання дитини та активної перетворювальної участі. Таке втручання виникає, коли дитина стикається з «непорядком» або суперечністю. Виходячи з цього, головною умовою для формування творчої позиції є вирішення суб'єктивно значущої проблемної ситуації, яку дитина не може подолати за допомогою відомих їй способів. Це стимулює дитину вийти за межі стереотипного мислення і знайти власний метод вирішення проблеми.

Таким чином, наша гіпотеза полягає в тому, що творча позиція дошкільників формується при вирішенні суперечностей, представлених у контексті суб'єктивно значущого соціального (одухотвореного) сюжетно-образного матеріалу. Такі умови створюються в іграх із суперечностями.

## **2.2. Теоретичні основи розвиваючих ігор із протиріччям**

У віці 5-7 років закінчується сенситивний період розвитку дошкільника в ігровій діяльності на казковому матеріалі, оскільки дитина малює, грає, переживає разом із героями відомих йому казок. Відтак саме у цьому віці є актуальним розвиток її творчих здібностей опосередковано, через дорослих, через предметне розвиваюче середовище, що дає змогу організувати ігрову діяльність на знайомих дитині емоційно-образних сюжетах та поняттях.

Побудова такого середовища має відповідати певним вимогам, зокрема зачіпати всі сторони особистості дитини, її почуття, емоції, волю, вимагати від активної мисленнєвої активності, уяви, спонукати до активної творчої діяльності, спрямованої на перетворення середовища проживання і через це на власне вдосконалення.

З різноманіття ж ігор можна виділити ті, які найбільшою мірою сприяють прояву та розвитку творчої активності дітей у навчанні та належать до категорії розвиваючих, інтелектуально-творчих, інтелектуально-розвиваючих або

дидактичних тощо.

Комплексна класифікація розвиваючих ігор, наведена нижче, на нашу думку, має велике значення у стимулюванні творчої активності, розвитку психічних властивостей школярів, а відтак їх можна використовувати при проектуванні гри з протиріччям та ігрових завдань для розвитку творчої позиції дошкільника:

- предметні, які передбачають взаємодію з предметами і іграшками;
- творчі сюжетно-рольові, засновані на створенні уявних ситуацій та розподілі ігрових ролей;
- дидактичні ігри з готовими правилами, що використовуються як розвиток активності;
- будівельні, технічні, конструкторські ігри;
- ігри-тренінги, що впливають на психічну сферу, призначені для розвитку психічних властивостей та слугують основою творчої активності [49].

Для гри характерною є розбіжність видимого і смислового поля, наявність уявної ситуації, за логікою якої діє дитина, що і зумовлює розвиваючий ефект гри. Таким чином, закладаючи в гру протиріччя, ми створюємо «загадку», таємницю, яка приваблює дитину, мотивує її на розгадку та прояв своєї творчості.

Розмірковуючи над даною проблематикою, Шупик Т. вважає саме казку першоджерелом гри: «Культурним прототипом розгорнутої форми сюжетно-рольової гри є чарівна казка» [48, с. 135]. Вона вводить дитину в метафоризований світ ще реальних людських можливостей і задумів (можливостей розвитку). На думку авторки, гра і мистецтво – форми життя дитини, у яких вона реалізує сутнісні здібності та потреби; отже, як гра, а й літературно-художня діяльність «є універсальної формою життя дитини: у ній є діяльність, і пізнання, і особистісні відносини». Спільним у літературно-художньої діяльності та гри є людські відносини та зв'язки. Схожої думки дотримуються і Машовець М., Курнаухова А., котрі вважають, що «будь-яка казка – розповідь про відносини між людьми, що вводить в коло таких відносин, яких дитина в реальному житті може не помічати ... Треба вийти із ситуації, щоб подивитися на неї з боку» [28, с. 23].

Таким чином, ми припустили, що якщо створити наочно-образну ситуацію «чужий герой у казці», тоді стосунки та зв'язки перед дитиною стануть перевернутими. Дитина опиниться в ситуації, коли вона може «з боку» побачити «неправильність», що спонукатиме її усвідомлювати наявність зв'язків та відносин між героями, і створювати свій особистісний сенс у такій ситуації.

Ігри з проблемними ситуаціями широко використовуються у практиці розвитку творчого мислення дітей (Н.М., Khomenko N., Sidorchuk T.). Однак у відомих нам програмах дитині пред'являються проблеми та протиріччя переважно у вербальній формі. Ми припустили, що якщо використовувати наочно-образний зміст гри, тобто створити настільну гру з картками, то за рахунок включення візуального та кінетичного каналів обробки інформації розвиток творчої позиції дитини відбуватиметься більш ефективно [63].

Ми використовували також пропозицію Ракітянської Л. М. про те, що «Для розвитку творчого потенціалу необхідно звертати людину до її емоційних станів, здійснюючи цілеспрямоване перетворення інтелектуальних проблем, що стоять перед ним, в емоційні» [40, с.138].

Вищеописана ідея з організації дитячої експериментальної діяльності для саморозвитку творчого мислення дошкільнят також взято нами за основу створення ігор із протиріччям для розвитку творчої позиції дошкільнят.

Досліджуючи дану проблематику Мухацька Б. одним з бар'єрів на шляху реалізації творчих здібностей вважає «сміслову кризу», тобто стан дитини, коли «блок здібностей працює без опори на особистісні смисли» [34, с. 17]. Авторка вважає, що самостійна проблематизація (у формі «перевертання») дитиною еталонів соціального досвіду є засобом розвитку творчих здібностей дошкільника. Таким чином, ми вважаємо за можливе закласти в ігри з протиріччям можливість проблематизації на матеріалі, оптимальному для старшого дошкільного віку – народних та авторських казок.

Таким чином, узагальнюючи рекомендації наявних психолого-педагогічних методів та програм розвитку творчих здібностей дітей, аналіз робіт провідних винахідників ігор та вікові особливості старших дошкільнят, ми прийняли рішення в іграх із протиріччям використовувати сюжети відомих дитині казок, експериментування та методи активізації творчого мислення у доступній для

дітей форму.

Ігри з протиріччям повинні дати можливість побудувати спільну діяльність дорослого та дитини, яка не буде жорстко задана та нормована, але передбачає самостійність та ініціативу та відповідає всім вимогам самодіяльності дитини.

### **2.3. Опис експериментальної гри із протиріччям**

На підставі висунутої гіпотези дослідження та наведених вище вимог ми взяли варіант гри з протиріччям – «Дім казок», яка побудована на матеріалі казок, знайомих та соціально привабливих для дітей[7; 8].

Гра «Дім казок» - набір із двосторонніх карток із сюжетами шести добре відомих дошкільникам казок: «Три поросся», «Червона Шапочка», «Колобок», «Маша та Ведмідь», «Заяча хатинка», «Кіт, Лисиця та Півень» та вкладишів з героями. Вкладишів має бути більше, ніж карток, що створює можливість для вибору різних варіантів (в експериментальній грі було 12 карток (тобто 24 сюжетні картинки) та 36 вкладишів з героями (тобто з 72 зображеннями героїв).

Сюжети казок добиралися таким чином, щоб в наборі були різноманітні та взаємодоповнюючі рольові образи героїв. Кожен герой зображувався в двох-трьох різних емоційних станах: спокійному, радісному, загрозовому, наляканому, втікаючому, плачучому або агресивному. Картки мали отвори (круглі, квадратні чи трикутні), що дозволяли вставляти інші картки із зображенням будь-якого іншого героя. Такий підхід створював суперечність із відомим сюжетом казки, адже в нього потрапляв «чужий» персонаж (наприклад, колобок у казці про трьох поросят, або червона шапочка в заячій хатці). Ця умова заклала конфліктну ситуацію, яка сприяла розвитку творчої активності дітей через необхідність адаптації сюжету та вирішення нових проблем.

Саме ситуація зі знайомими героями, в якій дитина бачить «неправильність», породжує ту суперечність, яка спонукає виявити свою творчу позицію та створити нову, свою казкову історію. Ця історія може бути оцінена з погляду критеріїв «правильності». На нашу думку, саме ця суперечність у відомих дитині образах героїв може слугувати поштовхом до прояву та розвитку її творчої позиції.

Така відкрита структура гри дозволяє закласти у способи дії з картками та

вкладками, у предметний зміст ігрових завдань доступні для дошкільнят способи вирішення протиріччя та методи активізації творчого мислення в ігровій формі. Очевидно, що для активізації творчого мислення необхідно не просто пред'явити суперечливу ситуацію, а й спеціальну допомогу дорослому для конструктивного виходу з цієї ситуації. Як таку допомогу використовували такі методи: прийоми фантазування Дж. Родарі(біном фантазії, подорож героя за казками, творче комбінування), емпатія, типові прийоми фантазування по ТВВЗ (минуле-справжнє-майбутнє, динамічність, «навпаки», принцип попередньої дії, копіювання, поділ-об'єднання, «звернути шкоду на користь», інша точка зору).

Значна частина творчих прийомів адаптовано до вікових особливостей учасників експерименту. Наведемо описи використаних нами типових прийомів фантазування за ТВВЗ.

Типові прийоми фантазування є найчастіше використовуваним методом навчання дітей складання сюжетів нових казок. Так, наприклад, прийоми «Дроблення» та «Об'єднання» пояснює Чарівник Діли-Давай: він може все, що завгодно, розділити на різні частини, поєднати з чимось іншим. Наприклад, розділити казку на епізоди, і об'єднати в ній найрізноманітніших героїв. Прийом "Об'єднання" призначений для чарівного перетворення – комбінування об'єктів або їх частин у будь-якому поєднанні. Наприклад, якщо об'єднати кошик Маші з шапочкою Червоної Шапочки, то вийде кошик, накритий кришкою з шапочки. Як сталося, що ці предмети об'єдналися? Де і як зустрілися вони? Що сталося далі?

Після прийому «Навпаки» до дітей «приходять» кілька Чарівників. Чарівниця Фея Інверсія може змінити всі властивості або предмети на протилежні, зробити «навпаки». Наприклад, зробити день темним, аніч світлою. Чарівник Велетень Крихітка все збільшує або зменшує.

По прийому «Динамічність» рекомендується зробити характеристики об'єкта (або довкілля) такими, що змінюються. Можна розділити об'єкт на частини, які спроможні переміщатися один до одного. У казках це може відповідати, наприклад, тому, що характер героя змінюється на кожній картинці (при кожній зустрічі з іншим героєм) або окремі предмети (камені, сокира, квіти) стають динамічними, змінюються у кожному епізоді. Використання прийому

рух-завмирання дозволяє змінювати об'єкт, його частину або місце проживання за ознакою динамічності чи статичності.

Прийом "Попередня дія" передбачає, що необхідно заздалегідь виконати необхідну дію (повністю або хоча б частково). Або заздалегідь розставити об'єкти так, щоб вони могли набути чинності з найбільш зручного місця. Наприклад, заздалегідь знайти і підготувати «перешкоди» задля досягнення мети, щоб їх можна було використати у потрібний час для надання казці більшої подійності.

За прийомом «Звернути шкоду на користь» пропонується використовувати шкідливі фактори (в якості характеру або шкідливого впливу середовища) для отримання позитивного ефекту. При цьому існує можливість нейтралізувати шкідливий чинник шляхом його комбінування з іншими негативними факторами або ж шляхом його посилення до такої міри, що він перестає бути шкідливим. Наприклад, «негативні» герої можуть бути трансформовані в позитивних, ставши охоронцями казкового лісу, які захищають його від браконьєрів. Такий підхід дозволяє переосмислити негативні риси персонажів, надавши їм нову функцію і створюючи умови для нестандартного вирішення проблемних ситуацій у сюжеті.

Прийом «Копіювання» пропонує використовувати копії об'єкта (наприклад, героя чи предметів, зокрема додати двох-трьох однакових героїв). Можна збільшити або зменшити копію.

Прийом «Інша точка зору» призначений для уявного входження дитини в образ будь-якого предмета, природного об'єкта або героя, і оповідання відомої історії з точки зору цього об'єкта. Дитина має навчитися виділяти ті ознаки ситуації, які важливі саме для цього об'єкта, з його точки зору, та оцінювати їх.

Прийом «Минуле-справжнє-майбутнє» призначений для чарівного перетворення ознак часу. Залежно від того, які ознаки часу змінюються, можуть бути різні варіанти цього прийому: зупинка в часі (для будь-якого об'єкта, його частин або місця його знаходження), переміщення в часі (у минуле чи майбутнє), зміна послідовності подій (можна змусити протікати події казки у зворотній послідовності, або взагалі переплутати послідовність - щось правильно, щось навпаки, які змінюються з часом. Після цього діти запрошують Чарівну

«Машину часу», яка допоможе виконати перенести дію у минуле чи майбутнє.

Отож, типові прийоми фантазування використовуються в ігрових завданнях «Дім казок» для створення:

- нового героя чи співтовариства героїв (з уже існуючих героїв на картинці, зокрема зміни їх характерів і способів взаємодії між собою);

- нової мети для героя (з наявних предметів або живих об'єктів на картинці, у тому числі включаючи в одну казку досягнення кількох цілей);

- нових перешкод для героїв (з наявних предметів на зображенні, природних об'єктів, у тому числі використовуючи їх приховані, «ресурсні» властивості);

- нового засобу подолання перешкод (з наявних живих і неживих об'єктів на картинці). Кожен із цих «нових об'єктів» дає змогу суттєво змінити сюжет «старої» казки та придумати нову казкову історію з чужими героями в казці, новими цілями та перешкодами.

Основне протиріччя полягає у введенні нових образів та сюжетів у відомі. Саме ця ситуація, коли дитина бачить «неправильність», є тією суперечністю, «недосконалістю», яка спонукає її виявити свою творчу позицію, авторство, експериментування: або створити нову казкову історію за своєю волею, або відмовитися від неї. І саме це протиріччя у відомих дитині образах героїв, може бути поштовхом до прояву суб'єктності, творчої позиції.

У процесі апробації методики було розроблено спеціальну систему занять у розвиток творчої позиції у іграх із протиріччям та методика їх проведення.

Завдання пропонувалися як ускладнення творчих прийомів, і передбачали як роботу у парі доросла-дитина, так і спільну творчість у парі дитина-дитина. Використовувалися також ігрові завдання з актуалізацією в дітей наступних механізмів творчої уяви:

- одухотворення (природи, речей, олюднення тварин);
- схематизація (передбачає мінімізацію відмінностей предметів і виявлення рис подібності між ними, поєднання досить віддалених у реальності якостей, властивостей та частин предметів у цілісну картину в рамках сюжетно-подійного контексту);

- акцентування (пов'язане з виділенням та підкресленням певних ознак

образу, збільшення їх «питомої ваги» порівняно з аналогічними ознаками вихідного матеріалу);

- гіперболізація (передбачає збільшення чи зменшення будь-яких якостей чи властивостей предметів, і навіть зміна характеру їх частин).

При проектуванні ігрових завдань використовувався принцип проблемності, діалогічності та індивідуалізації у взаємодії гравців (як дорослого з дитиною, і дитини з дитиною) [35]. Для створення ситуації успішності та підтримки мотивації до продуктивної творчої діяльності було прийнято, що кожне заняття має закінчуватися створенням конкретного творчого продукту (казкової історії) – у кожної дитини чи пари дітей.

Для підготовки до апробації вихователь за кілька днів до занять повторював із дітьми казки, зображені на картках гри «Дім казок». Діти слухали ці казки, відповідали на запитання вихователя, що стосувалися сюжету та героїв. Це дозволяло їм краще засвоїти початковий матеріал та підготуватися до майбутньої творчої діяльності.

Далі дорослий вводив дитину в проблемно-суперечливу ситуацію, пов'язану з раптовою появою нового героя в казці. Він демонстрував способи перетворення старого сюжету, використовуючи методи активізації творчого мислення, які були згадані раніше. На фінальному етапі дитина повинна була самостійно придумати свій варіант трансформації сюжету, синтезуючи новий образ героя зі старою казкою. Вона мала вигадати нову казкову історію, відштовхуючись від протиріччя, що було закладене в картинці, та розповісти її вихователю. Важливо, що її казкова історія звучала перед всіма дітьми у малій групі, що сприяло розвитку творчого мислення інших дітей. Найактивніші учасники слугували прикладом для тих, хто ще соромився або побоювався розповідати власну історію.

Вихователь допомагав дитині вбудовувати зміни в сюжет старої казки та створювати нову історію, виступаючи зацікавленим слухачем. Він використовував запитання, щоб спонукати дитину усвідомити ситуацію та шукати вихід із неї. Наприклад: «Як у старій казці з'явився новий герой?», «Що він може зробити в цій казці?», «Як допомогти героям?», «Чи треба його рятувати?». Уточнюючі запитання на кшталт «Як?», «Чому?» допомагали дитині

розкрити мотиви та цілі героїв, а також нові обставини їхніх дій, даючи можливість поглянути на сюжет по-новому.

Деяким дітям також знадобилися підтримуючі запитання, що допомагали продовжити історію: «А що було далі?», «І що герой зробив після цього?», «Куди пішов після цього?». Ці питання сприяли тому, щоб дитина зробила наступний творчий крок і додала нові події в сюжет казки.

На кожному занятті вихователь пропонував дітям виконувати творчі ігрові завдання, метою яких було змінити початковий сюжет казки за допомогою одного з творчих прийомів. Це допомагало дітям поступово знайомитися з різними прийомами творчого мислення та вчитися використовувати їх для створення нових казкових історій. Завдання ускладнювалися поступово, що дозволяло дітям розвивати свої навички творчості. Завдання виконувалися як у парі «вихователь-дитина», так і в парі «дитина-дитина», що сприяло розвитку як індивідуальної, так і спільної творчості.

Вся програма гри включала проведення 14 занять, які проходили протягом одного тижня в малих групах по 4-6 дітей. Таким чином, протягом тижня всі діти мали можливість вивчити матеріал заняття, а деякі діти, на їхнє прохання, могли кілька разів брати участь в одному і тому ж занятті. Це дозволяло глибше засвоїти матеріал і закріпити отримані знання. Кожне заняття тривало 25-30 хвилин, що є оптимальним часом для підтримки концентрації дошкільнят.

Зупинимося на структурі діяльності вихователя. Завдання вихователя - встановлення рівноправних відносин співтворчості у підгрупі діти-дорослий. Вихователь допомагає дитині-автору вбудовувати зміни у зміст старої казки та створювати нову історію з позиції зацікавленого слухача. Структура діяльності вихователя є системою емоційно-когнітивної мотивуючої підтримки: питань та реплік, призначенням яких є проблематизація, активізація та регулювання діяльності дитини-автора нової історії. При цьому можна виділити такі види питань:

1) інтонаційно-емоційне виражене спонукання до прояву власної позиції: «Це – твоя казка, ти її автор, і у своїй казці тиможеш робити все, що захочеш», «ось молодець, ти сам вирішив цю складну проблему – як врятувати героя!» з метою емоційного розкріпачення дитини для вільного прояву своєї творчості;

2) емоційно виражені оцінки: «Ось молодець!», «Треба ж!», «Ой, як добре!» з метою емоційної підтримки автора та регулювання ходу казки;

3) питання, які спонукають дитину усвідомити ситуацію, як у старій казці з'явився новий герой (суперечність) і шукати вихід із становища: «Чужий герой – що може зробити у цій старій казці?», «Як допомогти героям?»;

4) питання-уточнення: «Як?», «Чому?», що спонукають автора розкрити цілі та мотиви героїв, нові обставини для їх дій та подивитися по-новому на можливості зміни сюжету старої казки

5) питання-підтримки, що спонукають дитину до продовження історії: «А що було далі?», «І що вона зробила?», «Куди пішов герой після цього?», які допомагають автору зробити наступний крок і збільшити подій казки.

У процесі дослідження для перевірки гіпотези та вирішення завдань експериментально-психологічна робота була зосереджена на кількох методах, що дозволяли оцінити ефективність авторських ігор із протиріччям у розвитку творчої позиції дітей. Для забезпечення достовірності результатів та об'єктивності висновків було важливо обрати відповідні методики, які могли б комплексно оцінити різні аспекти творчої діяльності дітей.

При розробці гри ми виходили з припущення, що вона є ефективним засобом для розвитку творчої позиції дитини в різних аспектах її життєдіяльності, таких як самоорганізація ігрової діяльності, спілкування з однолітками, а також вирішення пізнавальних завдань. Оскільки метою нашого дослідження було виявлення різноманітних проявів творчої позиції дитини, ми вирішили, що найбільш адекватним підходом до оцінки ефективності гри стане використання кількох методів дослідження одночасно [25].

Для дослідження можливостей самоорганізації ігрової діяльності було застосовано методику «Займися чим-небудь». Дитину запрошували до спеціально підготовленого кабінету, де на килимі лежали різноманітні іграшки (ляльки, машинки, будівельний конструктор), а на дитячому столику – книжки та картки з зображеннями різних предметів. Дорослий пропонував дитині вибрати, чим вона хоче зайнятися, надаючи їй повну свободу вибору.

Всі дії та поведінка дитини фіксувалися в протоколі спостережень. Для того, щоб отримані дані можна було порівняти з результатами інших методик,

було важливо зафіксувати якісні відмінності в поведінці дитини та виразити їх у кількісній формі. Ступінь самостійності та ініціативності дитини оцінювали за 5-бальною шкалою, де:

- 1 бал – безцільна маніпуляція з предметами;
- 2 бали – вибір предметів без певної мети або сюжету;
- 3 бали – початкові етапи гри з простими діями, але без чіткої сюжетної лінії;
- 4 бали – розвиток гри з початком сюжету, але ще без активної взаємодії;
- 5 балів – розгорнута сюжетна гра з чітким планом і активною взаємодією з іграшками та оточенням.

Цей підхід дозволяв оцінити рівень самоорганізації в ігровій діяльності, відзначаючи, наскільки дитина може ініціювати гру та будувати її на основі своїх власних ідей (Додаток В).

Для виявлення творчої позиції у сфері спілкування було використано методику «Картинки» [9]. Дитині пред'являлися по черзі 5 карток, у яких було зображено конфліктні ситуації із дітьми: дитину не хочуть приймати у гру, відібрали ляльку (машинку), зламали будівництво, машинку тощо. Експериментатор послідовно ставив два питання: «Що тут намальовано» і «що б сказав(ла) чи зробив(ла) у цій ситуації?». Відповіді дитини фіксувалися у протоколі. Відзначалася відмова від рішення, пасивність, агресивність та продуктивність рішення.

Для констатуючого та контрольного експерименту дітей використовувалися ті самі методики. Однак для виключення навчання дітей в результаті констатуючого експерименту, при контрольному експерименті змінювалися питання, що задаються дітям, або використовувані предмети при збереженні загальної процедури проведення кожної методики.

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ІЗ ПРОТИРІЧЧЯМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ПОЗИЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА

#### 3.1. Організація та зміст дослідження

Дослідження проводилося поетапно на базі дитячого садка м.Тернопіль. Для перевірки гіпотези дослідження було проведено експеримент, що включає три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний. В експерименті взяло участь 30 старших дошкільнят 5-7 років, які були поділені на експериментальну та контрольну групи. Експериментальну групу (ЕГ) склали 20 дітей, контрольну (КГ) – 10 дітей. Робота проводилася за погодженням з адміністрацією закладу дошкільної освіти та за активної підтримки штатного психолога.

Також у експерименті взяли участь вихователі груп, адже у ході спостережень за ходом проведення занять було виявлено окремі факти їхнього негативного впливу на творчу гру дитини, на розвиток її особистості у грі. Деякі вихователі часто не давали дитині подумати над своїм варіантом розвитку подій, пропонували (підказували) свій варіант. Коли діти пропонували щось своє, вони «підказували» дитині – чому так бути не може, і показували свій – «правильний» творчий варіант. Діти після таких спроб порушити їхні творчі задуми замикалися, не намагалися думати більше самостійно. З такими вихователями було проведено індивідуальні розмови за необхідності підтримувати перші паростки творчості дітей. З'ясувалося, що вони критикують дітей із найкращих спонукань – оскільки щиро вважають, що підказують їм найкраще рішення (як необхідно діяти у дидактичних завданнях). Той факт, що у творчості не може бути єдино «правильного» варіанта, і автор має право на будь-який свій варіант, ними не приймалося: «так це вони що завгодно придумують самі».

Інші вихователі, які підтримують творчу активність дитини, сприяли розвитку творчого мислення та уяви дітей позитивний вплив. Суперечлива ситуація «чужий герой у казці» викликало в дітей емоційний підйом і творчу активність. Було відзначено також, що діти з їх груп не просто із задоволенням вигадують свої власні історії, а й починають самостійно виявляти свої творчі здібності в інших сферах життєдіяльності – малюють вигадані ними герої та сюжети, збирають із конструкторів будиночки для героїв «своєї казки».

Вони самі почали вигадувати для себе та своїх друзів різні ігри у дитячому садку. Вихователі відзначали також, що діти стали дружнішими, проявляють пізнавальну активність на інших заняттях.

Оскільки заняття в одній групі проводили по два вихователі, і не завжди їх стилі роботи з дітьми за творчими завданнями збігалися, то при аналізі діагностики розвитку уяви та творчого мислення дітей було виявлено різні результати. Низькі показники були в дітей, вихователі яких критично ставилися до продукту дитячої творчості, виявляли високий рівень авторитарності.

Таким чином, пілотний експеримент показав якісну розбіжність між реалізованим та потенційним рівнями розвитку творчої активності дітей. Дані показали, що оскільки діти з високими та низькими показниками належали до різних груп, то розвиток творчої активності дитини багато в чому залежав від стилю спілкування вихователя з дитиною.

Під час констатуючого етапу експерименту, нашу увагу привернув прояв дітьми 5-7 років творчості у різних сферах життєдіяльності, пов'язаний із створеними ними у процесі проведення занять власних творчих продуктів. Так, діти самостійно, у вільний від занять час, ліпили «своїх» вигаданих героїв, становили для них із існуючих конструкторів «будиночки», тривалий час розмірковували про своїх героїв і радилися з вихователями «про їх долі». Діти також вигадували нові для себе заняття, пропонували іншим дітям пограти в них, починали проявляти пізнавальну активність на інших заняттях та ін. Роздуми над цим феноменом призвели до обґрунтування запровадження нового терміну «творча позиція». Спостереження за поведінкою дітей дозволило уточнити гіпотезу основного дослідження, яку ми сформулювали так: творча позиція дошкільника успішно формується у ситуації вирішення протиріч, пред'явлених на суб'єктивно значущому сюжетному матеріалі. Такі умови створюються в іграх із протиріччями.

Програма формуючого експерименту була розроблена таким чином, щоб забезпечити поступовий і всебічний розвиток творчої позиції дітей протягом трьох місяців регулярних занять. Ці заняття проводилися в невеликих групах по 4-6 дітей, що дозволяло приділити увагу кожній дитині та забезпечити індивідуальний підхід до розвитку їх творчих здібностей. Діти розсідають півколом навколо вихователя, кожен за свій столик. Для заняття кожній дитині

видається свій індивідуальний комплект гри «Дім казок», з яким вони могли грати самостійно в будь-який час. Заняття проводилися під керівництвом основного вихователя групи, якому допомагав психолог. Психолог відіграв ключову роль у процесі спостереження за поведінкою дітей та надавав важливу підтримку для аналізу результатів їхньої творчої діяльності.

Було розроблено форму протоколу проведення заняття (Додаток А). У ньому фіксувалися різні прояви дитиною творчої позиції:

- сюжетні особливості створених дітьми нових казок (введення їм нових героїв, їх цілей та дій у казці);
- застосування ними вже вивчених типових творчих прийомів;
- наявність та особливості драматизації, емоційності;
- включеність у розповідь своєї історії;
- залучення до розповіді будь-якого предмета (іграшки);
- комунікативні особливості оповідань дітей (звернення до співрозмовника, введення співрозмовника в процес розповідання казки, особливості ігор у вільний час від занять час).

У ході апробації було виявлено т. з. феномен "досвідчених гравців". Деякі діти вже після першого заняття з вихователем почали самостійно підходити до групи котрі займаються (іншого дня), виявляли інтерес: одні просто ходили поруч, поглядаючи, а деякі підходили до вихователя і просили теж дати їм гру. Оскільки власна мотивація до творчої гри надзвичайно важлива, то вихователь звичайно давав дітям комплект гри і пропонував їм сісти за столик - але ці діти, які вже пройшли навчання, на прохання вихователя сідали в друге коло - досвідчених гравців (за тими дітьми, з якими в даний момент працював вихователь). У групі зазвичай підходила одна дитина, а потім за нею щодня підключалися інші діти, яким було цікаво знову програти завдання – але вже з іншими героями. Іноді діти самостійно поєднувалися в пари для відтворення творчого завдання. Слід зазначити, що це коло «досвідчених гравців» складало щодня не більше чотирьох дітей і постійно змінювалося – деякі з них підключалися до тих, хто займається частіше, інші не більше одного разу на тиждень, треті зовсім ніколи не підключалися до тих, хто займається і не повторювали гру. При цьому ми відокремлюємо феномен «досвідчених гравців», які свідомо підходили до групи тих, хто вивчає черговий творчий прийом, від тих

дітей, які у зручний для них час брали у вихователя комплект гри і самі грали, не «підключаючись» до загального процесу.

Зупинимося на тому, як проходив початковий етап формуючого експерименту. На першому занятті вихователь пропонував дітям зібрати відому казку з наявних картинок і вкласти в неї вкладки з тим героєм, який підходить за сюжетом. Оскільки у грі міститься велика кількість картинок – 24 (на 12 картках вона намальована з двох сторін) та вкладишів з героями – 36, то вибір потрібних вкладишів з героями спочатку представляв для дітей особливу діяльність. Вони довго і з цікавістю розглядали запропоновані ним картки із сюжетами та вкладиші, вибирали та відкладали деякі з них, перевертали, знову розглядали, потім замінювали їх іншими.

Після того як діти правильно знайшли і вклали всі вкладиші в казку, вихователь пропонував просто перевернути один із вкладишів на інший бік і розглянути, що вийшло (ситуація протиріччя - у казці з'являвся новий герой). Вихователь пропонував опорні питання, відповідаючи на які можна довести появу в казці нового героя. Проте деякі діти побачивши протиріччя - «чужий герой у відомій казці» «дивилися у простір», начебто впадали у ступор, їм було важко говорити, логічно довести появу у відомій казці нового, «чужого» героя. Деякі діти виявляли вербальну фіксацію власної нездатності "у мене не вийде". Іноді, дивлячись на картку і вкладиш з незвичайним героєм до неї, дитина їх не використовує - не розповідає історію, хоча видно, що він щось промовляє. Дорослому доводиться ставити запитання.

Протягом тримісячної програми діти продемонстрували значний прогрес у розвитку творчого мислення, здатності до самостійної діяльності та комунікативних навичок. Постійна підтримка вихователя та участь психолога у процесі дозволили забезпечити належний рівень спостереження та аналізу розвитку дітей. Реалізація програми підтвердила ефективність гри як інструменту для розвитку творчої позиції у дошкільників.

Отож, результати початкового етапу експерименту виявилися багатообіцяючими: нові «інструментальні» можливості (наявність сюжетних карток відомих дітям казок, вкладишів з героями, запропоновані дорослим творчі прийоми), а також встановлення рівноправних відносин спів-творчості в підгрупі діти-дорослий сприяли подоланню більшої частини дефектів, таких як

невміння використовувати можливість перетворити картинку з «суперечністю» на незвичайний казковий сюжет, відхід у відомий сюжет, безподійність історії.

### **3.2. Етапи розвитку творчої позиції дошкільника: експериментальні дані**

Наше дослідження, яке фокусується на психологічних аспектах розвитку творчої позиції у дошкільників, вимагає особливої уваги до питань, що стосуються формулювання та застосування критеріїв для діагностики проявів цього явища. Зважаючи на викладений вище теоретичний матеріал, можна зробити два основних зауваження. По-перше, через структурну складність і багатозначність поняття «творча позиція», а також його недостатнє вивчення, неможливо розглядати розвиток цього феномену у дітей лише за одним критерієм. З огляду на це, доцільно застосовувати комплексний підхід, оцінюючи прояви творчої позиції за кількома заздалегідь визначеними ознаками, такими як мислення, мова, уява, діяльність і поведінка. По-друге, оскільки мова йде про розвиток творчої позиції, важливо, щоб кожен критерій мав певний діапазон ознак, що спостерігаються, що дасть змогу оцінити рівень розвитку творчої позиції у кожної дитини.

У ході експерименту вихователі та батьки відзначили позитивні зміни в поведінці дітей: покращення у спілкуванні, зростання варіативності дій, розширення пізнавальних інтересів, зміни у способах ігор та занять, підвищення впевненості в собі, прояви ініціативи тощо (форма опитувального листа для батьків подана в додатку Б).

Докладно розглянемо зміни, які були зафіксовані під час формуючого експерименту, оскільки вони дозволяють класифікувати розвиток творчої позиції у дошкільників на різні рівні. Спостереження вказують на наступні основні лінії змін, що проявляються під час вирішення суперечливих ситуацій:

- від простого маніпулювання картками з зображеннями персонажів до формування задуму та внутрішнього плану дій;
- від ситуативної мови (коротких реплік та коментарів) до контекстного, інтонаційного оповідання казки;
- від фіксації побаченого на картинці до створення власного уявного сюжету, що є виразом розвитку уяви та внутрішнього плану дій;
- від повторення старого сюжету до свободи його трансформації;

– від повної нездатності писати до можливості створення казкового твору з елементами фантастики;

– від відсутності авторського бачення та втручання в стару казку до формування творчої позиції, яка передбачає уміння створювати події для героя, враховуючи заданий автором характер.

Ці зміни є свідченням розвитку різних аспектів творчої позиції у дошкільників, зокрема здатності до глибшого осмислення, уяви, мислення і самовираження.

Цікавим аспектом розвитку творчої позиції у дошкільників є динаміка використання карток із сюжетами відомих казок та вкладишів із героями. Спостереження показують, як діти переходять від опори на картки до більш самостійного мислення і творчого перетворення ситуацій.

На початкових етапах експерименту більшість дітей активно використовували картки, спершу розглядаючи їх, крутячи в руках, щоб потім почати розповідати. Це була необхідність для активації їхнього мислення. Проте вже до четвертого заняття всі діти стали активно включатися в процес творчого мислення, лише поглянувши на картку або пару карток із новими героями.

З початком сьомого заняття деякі діти почали додавати до персонажів і предметів, зображених на картках, незвичайні, а іноді й фантастичні властивості. Це свідчить про розвиток продуктивної уяви та знаково-символічної функції, коли картки перестають бути просто наочним матеріалом і стають засобом для створення нової художньої реальності. Діти почали бачити в картинках те, чого не було в їхньому наочному плані – це вказує на активізацію їхньої здатності до фантазування і уявлення.

До дев'ятого заняття деякі діти вже вигадували свої власні казкові історії про улюблених героїв мультфільмів і навіть малювали для них продовження. Таким чином, можна стверджувати, що розвиток внутрішнього плану, продуктивної уяви в іграх із протиріччям йшов за такою логікою: від «реального» використання казкових карток – до їхнього казкового перетворення, що стало основою для створення повноцінних творчих творів без потреби опиратися на картки.

Цей процес свідчить про те, як з часом діти стають більш самостійними у своєму творчому мисленні, навчаючись самостійно розвивати сюжети та

фантазувати без зовнішньої допомоги.

Спостереження за динамікою змін у мисленні, мові, поведінці та діяльності дітей під час занять, а також аналіз продуктів дитячої творчості і результати опитування вихователів щодо змін у поведінці дітей дали можливість виділити наступні етапи розвитку творчої позиції у дошкільників на основі раніше описаних ліній розвитку:

- 1 етап - орієнтування у ситуації;
- 2 етап -розкріпачення;
- 3 етап – породження задуму;
- 4 етап – особистісне включення;
- 5 етап – виявлена творча позиція.

Ці етапи розвитку творчої позиції у дошкільників дозволяють відстежити прогрес у їхньому творчому мисленні, мові, поведінці та діяльності, а також у здатності до самостійного творення, що є основою для подальшого розвитку їхньої творчої активності.

Для кожного етапу розвитку творчої позиції характерне поєднання певних спостережуваних характеристик поведінки, мислення, уяви, мовлення дітей. На кожному етапі є свій значеннєвий центр, який є певним кроком для становлення творчої позиції. Критерії, якими можна назвати етап розвитку творчої позиції в дитини, і описуються яскраві випадки індивідуальних проявів, відповідні кожному етапу у додатку Г.

Таке вільне експериментування у різних модальностях і сферах життєдіяльності дітей можна вважати виразом творчої позиції.

Мислення: На цьому етапі діти здатні створювати казкові твори з елементами фантастики, на основі особистісно важливих для них тем. Вони починають наділяти не лише героїв, а й предмети, що зображені на картках, незвичайними та фантастичними властивостями. Зазначено, що діти спочатку вигадують історію «у внутрішньому плані», а потім розповідають її, підбираючи картки й вкладиші відповідно до ходу подій. Виявляється також феномен «психологізації» казки, коли діти самостійно надають героям психологічні характеристики, що раніше не були їм доступні. Більш того, деякі діти свідомо проєктують «долю героя», обираючи для нього труднощі, перешкоди та друзів, що допомагають йому вирішити проблему. Під час створення казки діти активно

використовують різноманітні творчі прийоми, про які вони часто прямо розповідають.

**Діяльність:** За спостереженнями батьків, діти почали складати казкові історії навіть «на ходу», по дорозі додому, вигадуючи історії про предмети, героїв мультфільмів, і включаючи в ці розповіді себе, своїх друзів, батьків, а іноді навіть бабусь та дідусів. Важливим аспектом є перенесення власного «Я» у казку, коли дитина створює історії, в яких вона є головним героєм. Це свідчить про глибоку особистісну залученість дитини до творчого процесу.

**Поведінка:** Вихователі та батьки відзначають позитивні зміни у поведінці дітей: зростання варіативності їхніх дій, розширення пізнавальних інтересів, зміни у способах ігор та інших видів діяльності. Також помітне збільшення комунікаційної активності дітей, поява впевненості в собі, ініціативи в різних ситуаціях. Це є результатом розвитку творчої позиції, яка проявляється в здатності до самовираження і творчого підходу до вирішення завдань.

Отже, психологічними умовами становлення творчої позиції є оволодіння дітьми інтелектуальними операціями для вирішення протиріч і глибока особиста включеність у вирішення цих протиріч, що допомагає формуванню творчого потенціалу.

Результати експерименту показали, що не всі діти досягли однакового рівня розвитку творчої позиції. Спостереження за дітьми після завершення експерименту показали, що:

–9 дітей (50% від експериментальної групи) досягли етапу породження задуму;

–7 дітей (30%) пройшли етап особистісного включення;

–лише 4 дитини (20%) досягли найвищого рівня розвитку – «прояву творчої позиції».

Ці дані свідчать про різний рівень розвитку творчої позиції серед дошкільнят, що залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини, а також від рівня підтримки і стимуляції творчої активності з боку вихователів та батьків.

### 3.3. Аналіз отриманих експериментальних даних

Констатууюча та контрольна діагностика проводилася за одним і тим самим методикам, з кожною дитиною індивідуально. Спочатку ми декілька хвилин спостерігали за поведінкою дитини (методика вивчення самоорганізації діяльності), потім по черзі проводили діагностику за методиками «Як врятувати зайчика», «Картинки», «Коробочка». Усього діагностичне обстеження однієї дитини займало 15-25 хвилин. Для фіксування поведінки дитини було розроблено загальний протокол що включав всі чотири методики (форму протоколу наведено у додатку А ).

Контрольна діагностика була проведена через 2 тижні після закінчення формуючого експерименту. Результати констатууючої та контрольної діагностики ЕГ та КГ представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

#### Результати діагностики в контрольній та експериментальній групі

Середні показники групи (у балах)

Методики діагностики та сфери життєдіяльності дитини	ЕГ		КМ	
	I	II	I	II
"Займися чим небудь"(сфера самоорганізації ігрової діяльності)	1,92	2,51	1,86	1,97
"Картинки" (комунікаційна сфера)	2,59	3,15	2,6	2,7
«Як врятувати зайчика» (уява: творче використання знайомих предметів)	1,66	1,97	1,57	1,64
«Коробочка» (прояв пізнавальної активності в експерименті)	4,02	4,78	3,76	4,02
<i>Примітка.</i> /-Констатууюча діагностика; II - Контрольна діагностика				

Згідно з даними таблиці 2, на початку експерименту показники дітей контрольної та експериментальної груп були практично однаковими. Однак, у підсумковому етапі дослідження результати дітей з експериментальної групи значно покращилися. Загальне підвищення результатів у дітей експериментальної групи виявилось набагато вираженішим порівняно з дітьми контрольної групи. Зокрема, показники самоорганізації діяльності в умовах вибору у дітей з експериментальної групи збільшилися на 31%, тоді як у дітей контрольної групи це зростання становило лише 6%. Діти з експериментальної

групи почали частіше ініціювати рольові ігри, спілкуватися з іграшками, виступаючи з рольової позиції. Це свідчить про те, що вони засвоїли дії, які часто виконували під час занять з "Домом казок", де кожне заняття було орієнтоване на відтворення ролей від імені різних персонажів.

Рівень розвитку комунікативних навичок у дітей з експериментальної групи зріс на 22%, тоді як у контрольній групі — лише на 5%. Аналізуючи поведінку і відповіді дітей експериментальної групи, можна побачити появу варіативних реакцій: діти пропонували кілька варіантів вирішення конфліктних ситуацій. Це свідчить про те, що вони засвоїли навички, запропоновані під час ігрових занять, для ефективної взаємодії у складних ситуаціях.

Показники дітей експериментальної групи за методиками, що оцінюють уяву та пізнавальну активність, зросли на 19% за кожним показником. У контрольному етапі за методикою «Як врятувати зайчика» з'явилися нові варіанти відповідей від дітей експериментальної групи, які містили елементи приписування об'єктам нових, незвичних чи фантастичних властивостей. Таке фантазування, засвоєне під час ігрових занять, стало важливим показником розвитку їхньої творчої уяви.

Таким чином, у дітей експериментальної групи були помітні позитивні зміни у всіх напрямках розвитку. Це дозволяє припустити, що такі зміни є результатом цілеспрямованого формувального експерименту, спрямованого на розвиток творчого підходу. Це підтверджує, що творча позиція може проявлятися у різних сферах життєдіяльності дітей дошкільного віку.

У таблиці 3 наведено профілі для дітей кожної групи.

Очевидно, що в кожній групі дітей спостерігаються помітні зміни в різних аспектах життєдіяльності, що фіксуються за допомогою визначених діагностичних методик. При цьому ступінь змін на кожному з етапів розвитку творчої позиції відрізняється. У кожній групі були виявлені специфічні зрушення в показниках, що характеризують творчу позицію. Так, для дітей, які перебувають на етапах розкриття та формування задуму, значні зміни відбулися в області самоорганізації ігрової діяльності. У той час як на етапі особистісного включення найбільший прогрес спостерігався у розвитку комунікативних навичок. На етапі сформованої творчої позиції діти демонстрували високі показники за всіма методиками, при цьому найбільш помітні зміни відзначалися

в розвитку уяви та когнітивної активності.

**Таблиця 3**

**Профілі груп з діагностичних методик**

Група 1 (етап – виявлена творча позиція)			
Методики діагностики та сфера життєдіяльності	I	II	% зміни
"Картинки" (комунікаційна сфера)	3,49	3,83	10
«Як врятувати зайчика» (уява: творче використання предмета)	2,08	2,77	33
«Коробочка» (пізнавальна активність)	4,46	6	35
Група 2 (етап - особистісне включення)			
Методики діагностики та сфера життєдіяльності	I	II	% зміни
«Займися чимось» (самоорганізація гри дитини)	2,28	2,55	12
"Картинки" (комунікаційна сфера)	2,81	3,44	22
«Коробочка» (пізнавальна активність)	4,55	5,13	13
Група 3 (етап - породження задуму та розкріпачення)			
Методики діагностики та сфера життєдіяльності	I	II	% зміни
«Займися чимось» (самоорганізація гри дитини)	1,03	1,91	85
"Картинки" (комунікаційна сфера)	1,92	2,47	29
«Як врятувати зайчик» (уяву: творче використання предмета)	1,3	1,36	5
«Коробочка» (пізнавальна активність)	3,09	3,82	24
Примітка. I – Констатуюча діагностика; II- Контрольна діагностика			

Таким чином, можна зробити висновок, що обрані методики для оцінки результатів формувального експерименту підтвердили наявність значущих відмінностей між дітьми експериментальної та контрольної групи за всіма показниками після завершення експерименту. Це може свідчити про те, що творча позиція є особистісним утворенням, яке проявляється в різних сферах життєдіяльності дошкільнят. На основі вищевикладеного ми можемо зробити висновок про підтвердження вихідної гіпотези дослідження, яка полягала в тому, що творча позиція дошкільнят формується під час вирішення протиріч, поданих через значимий для них соціально-сюжетний матеріал. Такі умови були створені під час ігор з елементами протиріччя (на основі казкових сюжетів).

## ВИСНОВОК

Становлення творчих якостей особистості починається вже у дошкільному віці. Однак традиційне поняття «творчість», що розглядається як здатність створювати нові та соціально значущі продукти, не завжди підходить для характеристики діяльності дошкільників. Терміни «креативність» та «творча активність» також не повною мірою відображають специфіку творчих проявів дітей цього віку. У дошкільному віці творчість може проявлятися як через активні дії, так і у ситуаціях, де зовнішня поведінкова активність дитини не є помітною для оточуючих. У зв'язку з цим у цій роботі для опису процесу творчості в різних сферах життєдіяльності дошкільника використано поняття «творча позиція».

Під «творчою позицією» розуміється якість особистості дитини-дошкільника, що проявляється у здатності долати сформовані стереотипи та створювати щось нове з суб'єктивної точки зору у різних ситуаціях, незалежно від сфери діяльності чи використовуваних матеріалів.

Було розроблено програму емпіричного дослідження, що включає три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний. У роботі взяло участь 30 дошкільнят 5-7 років, які були поділені на дві групи – експериментальну та контрольну.

Як сфери виявлення творчої позиції ми вибрали найбільш типові для дошкільнят: ігрова діяльність, зокрема, здатність до її самоорганізації, сфера спілкування, уява та вирішення пізнавальної творчої задачі. На констатуючому та контрольному етапі для оцінки рівня розвитку творчої позиції було обрано методики: «Як врятувати зайчик» (уява: творче використання знайомих предметів); «Картинки» (сфера спілкування), «Займися чимось» (самоорганізація ігрової діяльності), «Коробочка» (пізнавальна активність в експерименті).

Розробляючи метод формування творчої позиції, ми виходили з принципу, що спонукання до творчості виникає саме у суперечливих, проблемних ситуаціях. Коли дитина не може розв'язати задачу звичними, «готовими» способами, це стимулює її до пошуку нового, нестандартного рішення. Ми

також врахували позицію вітчизняної психології, яка розглядає гру як провідну діяльність дошкільного віку, в якій найбільш ефективно розвиваються психічні процеси та особистісні якості дитини.

Ігри, в яких дитина отримує свободу для експериментування з проблемою та можливість пошуку різноманітних творчих рішень, ми визначили як «ігри з протиріччям». Підбираючи матеріал для таких ігор, ми керувалися положенням про те, що дії та предмети, пов'язані зі світом людей та людських взаємин, є найбільш значущими і привабливими для дошкільників.

Однією з основних завдань дослідження стала розробка гри у розвиток творчої позиції дошкільнят. На підставі висунутої гіпотези дослідження та наведених вище вимог було розроблено варіант гри з протиріччям – «Дім казок». Оскільки нові форми діяльності у дошкільнят ефективніше формуються на знайомому соціально-образному матеріалі, як матеріал для гри ми використовували сюжети добре відомих дошкільникам казок: «Троє поросят», «Червона Шапочка», «Колобок», «Маша і Ведмідь», «Заяча хатинка», «Кіт, Лисиця та Півень». У кожному сюжетну картку можна було вкласти вкладку з будь-яким героєм. Коли дитина бачить «неправильність», «недосконалість» - це спонукає її виявити своє авторство, експериментування. Саме це протиріччя у відомих дитині образах героїв може бути поштовхом до появи творчої позиції.

Для проведення формуючого експерименту було розроблено спеціальну систему ігрових занять (в експериментальній групі) та методику їх проведення. У зміст ігрових завдань, способи дії з картками і вкладками були включені способи вирішення протиріч і методи активізації творчого мислення в доступній для дошкільнят формі.

Таким чином, психологічними умовами формування творчої позиції є оволодіння дитиною інтелектуальними операціями для розв'язання протиріч та її особистісна залученість у процес вирішення цих протиріч. Порівняльний аналіз результатів діагностики дітей із контрольної та експериментальної груп після завершення формувального експерименту показав, що показники дітей з експериментальної групи виявилися значно вищими. У них було зафіксовано помітні зміни за всіма критеріями, що застосовувалися у діагностичних

методиках експерименту.

Найбільше значно - на 31% зросли показники дітей ЕГ за методикою самоорганізації діяльності в умовах вибору (при збільшенні показників дітей КГ лише на 6%). Діти ЕГ стали частіше організовувати рольову гру, розмовляти з рольових позицій з іграшками. Показники дітей ЕГ у сфері спілкування зросли на 22% (у разі збільшення показників дітей КГ на 5%). Ці дані дозволяють стверджувати, що зміни пояснюються результатом формуючого експерименту, спрямованого розвитку творчої позиції з допомогою ігор із протиріччям.

Слід зазначити, що не всі діти пройшли усі етапи формування творчої позиції. Спостереження показали, що після завершення експерименту на етапі породження задуму опинилися 50% дітей ЕГ, на етапі особистісного включення – 33%, і лише 15% дітей досягли найвищого п'ятого етапу – «проявлена творча позиція».

Результати апробації методики «Дім казок» показали, що ефективно формування творчої позиції дитини можливе лише за наявності творчої позиції педагога. У зв'язку з цим постало завдання організації спеціальної роботи з педагогами щодо розвитку їх власної творчої позиції. Було розроблено спеціальну програму розвитку творчих якостей вихователів, навчання їх психолого-педагогічної підтримки дітей у іграх із протиріччям. Результати апробації авторської програми підготовки вихователів в умовах започаткування підвищення кваліфікації показали широкі потенційні можливості розвитку творчої позиції дорослих. У той самий час виникли деякі проблеми мотиваційного характеру під час роботи з вихователями, зокрема відмова деяких слухачів від вирішення творчих завдань, від своєї творчої діяльності.

Проте загалом розроблена методика виявилася ефективною на формування творчої позиції дошкільнят і вихователів.

Результати нашої роботи показали, що психолого-педагогічними умовами розвитку творчої позиції є ігри з протиріччям, що здійснюються під керівництвом педагога, який має власну творчу позицію.

У зв'язку з проведеним дослідженням нам вдалося виділити деякі проблеми та завдання. Розвиток творчої позиції дітей відбувався в умовах ЗДО:

велика кількість вільного часу для гри дітей під керівництвом творчо налаштованих вихователів. Безсумнівно, розвиток творчої позиції дитини продовжиться і інших вікових етапах розвитку, але за умов, можливо менш сприятливих сприйняття оточуючими проявів творчої позиції дітей. Тому серед нових завдань та перспектив подальшого дослідження ми можемо відзначити такі:

- проведення теоретичного та організаційно-методичного аналізу формування творчої позиції дітей молодшого та середнього шкільного віку;
- створення експериментальних ігрових програм з розвитку творчої позиції дітей у початковій та середній школі;
- розробку навчальних курсів з авторських ігрових програм для вчителів школи.

Отож, системний аналіз отриманих результатів дозволив нам підтвердити основну гіпотезу дослідження та зробити такі **висновки**:

1. Творча позиція є інтегративною якістю особистості, що проявляється у різних сферах життєдіяльності дитини.
2. Ефективним методом розвитку творчої позиції старших дошкільнят є ігри з протиріччям, у яких вирішення нової проблемної ситуації здійснюється на суб'єктивно значущому і привабливому для дошкільника матеріалі, що спонукає дитину виходити межі стереотипів і знаходити свій метод вирішення проблеми.
3. Становлення творчої позиції старшого дошкільника проходить через низку послідовних етапів, які включають розкріпачення, породження задуму, особисту включеність.
4. Вирішальною психологічною умовою розвитку творчої позиції є особиста включеність у запропоновану проблемну ситуацію.
5. Підвищення творчого потенціалу вихователів можливе у спеціально організованій програмі активізації творчого мислення з використанням ігор протиріччя.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. 650 с.
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. К.: Знання, 1974. 46 с.
4. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. К.: Фенікс, 2014. 137 с.
5. Біла І. М. Феномен дитячої творчості. Дошкільне виховання. 2011. № 1. С. 7-11.
6. Богуш А. М. Теоретичні засади художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Педагогіка і психологія. 1988. № 3. С. 112–121.
7. Борисенко О. М. Використання казки як засобу розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку: методичний посібник. Полтава: КарлівськаРДА, 2016. 79 с.
8. Веракса О. Про користь чарівної казки: психоаналітичний підхід. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2010. № 10. С. 63-68.
9. Впевнений старт: Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 104 с.
10. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. Монографія. Одеса, 2018. 239 с.
11. Грузинська І. М. Програма цілеспрямованого формування творчої уяви старших дошкільників: зміст та аналіз ефективності. Молодий вчений. Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. №7 (59). С. 194-198.
12. Грузинська І. М. Психолого-педагогічні рекомендації щодо активізації творчої уяви старших дошкільників. Дніпро: Середняк Т. К., 2018. 38 с.
13. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект у структурі творчого професійного потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти. Актуалізація творчого професійного потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти: зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 12 лист. 2021 р.). / за ред. Гаврилюка С. М. Умань: Візаві, 2021. С. 24 – 627.
14. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 423 с.
15. Зданевич Л. Крутій К. Сторітеллінг: мистецтво розповідання, або як зацікавити й мотивувати дітей. Дошкільне виховання. 2017. № 7. С. 2-5.
16. Карабаєва Ірина Особливості розвитку уяви дітей. К.: Шкільний світ, 2008. 128 с.
17. Карасьова К., Піроженко Т. Світ дитячої гри. Шкільний світ, 2010. 127 с.

18. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. Посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
19. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. К.: Шкільний світ, 2001. 96 с.
20. Козирева Н. ТРІЗ для людей: психологічні аспекти. ThesisesofthereportETRIAWorldconference " TRIZFUTURE 2003 " , Aachen, 2003.
21. Костюк Г. С. Дошкільний вік. Вікова психологія; за ред Г. С. Костюка. К.: Рад. школа, 1976. С. 90-138.
22. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. С. 307–373.
23. Крутій К.Л. Розвиваємо у дитини мовлення, інтелект і здібності. 2-е вид., стер. Запоріжжя: ТОВ „ЛПС”, 2007. 60 с.
24. 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.
25. ЛемакМ.В. Психологу для роботи: діагностичні методики. Ужгородщ: Видавництво А. Гаркуші, 2012. 616 с.
26. ЛепетченкоМ.В. Особливості й значення впливу казки на формування творчих проявів дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/374/325.pdf/>
27. 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». Одеса, 2002. 19 с
28. Машовець М., Курнаухова А. Вплив казки на формування особистості дитини: моральний аспект. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. № 7 С. 20-24.
29. 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.
30. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина, 2004. № 6. С. 2-9.
31. МонкеО.С. Вплив художньо-мовленнєвої діяльності на розвиток творчих здібностей дошкільників. Науковий вісник. 2007. № 11. С. 229–233.
32. Москалець В. П. Основний психологічний зміст та розвивально особистісний потенціал ігрової діяльності. Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 10. С. 1-9.

33. Москалець В. Психологія гри та ігрового змісту інших видів діяльності. Психологія і суспільство. 2020. № 2 (80). С. 71-88.
34. Мухацька Боженна. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.08 / Боженна Мухацька. К., 2001. 41 с.
35. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Л. Надвинична; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельниц., 2009. 260 с.
36. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 256 с.
37. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. Запоріжжя: МПСЛТД, 2003. 168 с.
38. Поніманська Т. І. Творчі ігри. Дошкільна педагогіка. Київ, Академвидав, 2006. С. 326-354.
39. Приходченко К. І. Процес соціалізації навчаючих через гру у творчому освітньо-виховному середовищі. Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2010. № 1 (6). С. 46–50.
40. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект у структурі творчого потенціалу вчителя. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 63. С. 138 – 141.
41. Рибалка В. Р. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. К.: ІЗМН, 1996. 236 с. 191.
42. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 288 с.
43. Сігов К. Людина поза грою і людина, що грає. Вступ до філософії. Психологія професійних творчих здібностей. Філософська і соціологічна думка. 1990. № 4. С. 55-58.
44. Трофаїла Н. Д. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів у системи дошкільної освіти України. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. Т. 1. № 65. С. 89 – 92.
45. ТуровМ.П. Створи себе через казку. Посібник для батьків, учителів, вихователів, керівників гуртків і методистів. К.: Кобза, 2003. 128с
46. Фурман А. В. Теоретична модель гри як учинення. Наука і освіта. 2014. № 5/СХХІІ. С. 95-104. 276.
47. Фурман А. В., Шандрук С. К Сутність гри як учинення: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 120 с.

48. Шупик Т. Казка як засіб творчого розвитку старших дошкільників. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. № 9 (93). 134-145.
49. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності. Психологія і суспільство. 2006. № 3. С. 58-69.
50. Ainsworth-Land V. Imagingandcreativity: Anintegratingperspective. Journalofcreativebehavior. 1982. V. 16 (1). P. 5-28.
51. Altshuller G. 40 principesd'innivation: TRIZpour toutesapplications. Paris, 2004.
52. AmabileT.M. Thesocialpsychologyofcreativity. N.Y., 1983.
53. Auerbach S. WhyThisToy? URL: <http://families.naeyc.org/learning-and-development/child-development/whytoy#sthash.8PiGKu20.dpuf>.
54. Ball O. E., Torrance E. P. EffectivenessofnewmaterialsdevelopedfortrainingoftheStreamlined. ScoringoftheTTCT, Figural A., B. Forms. JournalofCreativeBehavior. 1980, N 14. P. 199-203.
55. BarronW.H., Harrington D. Creativeintelligenceandpersonality. Ann. Rev. ofPsychol. 1981. Vol. 32.
56. Bono E. CreativeEducationFoundation, 1976. P. 79-90.
57. Feldhusen J. F. andTreffinger D. J. Creativethinkingandproblem-solvingingiftededucation. Dubuque – Iowa: Kendall-Hunt, 1977.
58. FeldmanD.N. Creativity: dreams, insightandtransformation. R. Sternberg, T. Tardif (eds.) Натура творення. Cambridge, 1998.
59. Ghiselin B. Thecreativeprocess. California, 1964.
60. GuilfordJ.PCreativity. Americanpsychology. N.Y. 1950.
61. HallmannR.J. ThenecessaryandsufficientconditionsofcreativityI Creativity: itseducationalimplications. N.Y. -L. Sidney, 1967.
62. HargreavesH.L. The "faculty" ofimagination. L., 1927, p. 2.
63. Khomenko N., Sidorchuk T. Thoughtivityforkids. Salem, COAL/QPS, 2006.
64. Kozyreva N, Seredinski A., Seredinski V. Lesjouetsd'enfants: instrumentdidactiquepourl'enseignementTRIZ. Exempledespoussahs. Technologies&Formations№ 105, decembre 2002 (page 14-16).
65. Mansfield R. S., Busse T. V. Thepsychologyofcreativityanddiscovery: Scientistsandtheirwork. Chicago, 1981. P. 85-86.
66. MargaretBoden. TheCreativeMind: MythsandMechanisms. NewYork: BasicBooks. 1991.
67. McClellandB.C., AtkinsonJ.W., ClareR.A. Theachievementmotive. NY, 1953.

68. Moran J. D. Creativity in Young Children. *Creativity, Intelligence and Personality. Annual review of psychology*. 1981. V. 32. P. 61–72.
69. Osborn A. *Applied imagination*. N.Y., 1957.
70. Renzulli J.S. Three-ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity II. In Sternberg, R.J., Davidson J.E. (eds.) *Conception of giftedness*, 1986.
71. Ross W., Smith S., Vistic J.E. *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*, 2023.
72. Smith S. *Setting conditions for creative teaching in elementary school*. Boston, 1966.
73. 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.).
74. 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.
75. 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.
76. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* pp. Cambridge University Press. 1988. p. 99-121.
77. Thurstone L. L. *Creative talent. Applications of psychology* / Thurstone L. L. (Ed.). N. Y.: Harper and Row. 1952. P. 18-37.
78. Torrance E.P. Can we teach children to think creatively? II *Journal of Creative Behavior*. 1972.
79. Willis Harman, Howard Rheingold. *Higher Creativity: Liberating the Unconscious for Breakthrough Insights*. New York: Penguin Putnam Inc., 1984.
80. Wollach M., Kogan N. *Models of thinking in young children*. – N.Y.: Holt, 1965.

## Форма протоколу проведення заняття у формуючому експерименті ПРОТОКОЛ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТТЯ № \_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Ім'я дитини \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Хто проводив заняття \_\_\_\_\_

Хто заповнював протокол \_\_\_\_\_

Ігрове завдання № \_\_\_\_\_ (Вказується номер завдання за планом експерименту)

<b>1. Сюжетні особливості нової, вигаданої дитиною історії</b>	Перерахувати назви	Звичайність/Незвичайність, розгорнутий	Приймітки
Герої, їх властивості			
Їх цілі у казці			
Їхні дії			
Місця дії			
Предмети, одяг (згадування елементів, властивості)			
Ситуації (Проблеми, перешкоди)			
Використання творчих прийомів {навпаки, дроблення, об'єднання, копіювання, біном фантазії, минуле-справжнє-майбутнє, емпатія, принцип попередньої дії, динамічність,			
Загалом враження – схоже чи ні на відому казку, наскільки відрізняється			
Особливості уяви			
<b>2. Мовні особливості</b>			
Наявність емоційності в оповіданні, поведінці			
Наявність та особливості інтонації, міміки, драматизації			
Залучення до оповідання предмета			
<b>3. Особливості поведінки дитини</b>			
Відмова від виконання завдання			
Ініціативність - сам хоче розповісти свою казку (поза планом експерименту)			
Виявляє бажання грати з			
Гра у вільний час			
Шукає співрозмовника (для			
Грають удвох і слухають одне			
Дитина організує собі групу «підтримки»			
<b>Особливості поведінки дитини у вільний від занять час</b>			
Зміни у відносинах з дітьми			
Зміни у пізнавальній активності, сфері інтересів			
Зміни у діяльності			
Зміни у домашній обстановці (за словами батьків)			

### Форма опитувального листа батьків

1. ПІБ \_\_\_\_\_
2. Як звать вашу дитину (дітей), її (її) вік \_\_\_\_\_
3. Як давно ви граєте в гру «Дім казок» (місяць - рік) \_\_\_\_\_
4. Як часто ви граєте з дитиною? (1 на день, скільки разів на тиждень...) У який час дня? \_\_\_\_\_
5. Скільки часу триває гра? \_\_\_\_\_
6. Ініціатива грати в ДІМ походить від вас чи просить дитину? \_\_\_\_\_
7. Чи відразу дитина дізнається про героїв, казки, чи є труднощі? \_\_\_\_\_
8. Чи пов'язані вони із зображенням героїв? \_\_\_\_\_
9. Під час гри дитина:  
Виявляє ініціативу? \_\_\_\_\_ А раніше? \_\_\_\_\_  
Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Вибирає сам героя, казку, з якою гратимете? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Чи може дитина сконцентруватися, чи часто відволікається? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Чи планує дитина сама гру? (А тепер пограємо в ... Потім у ...) \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Чи є у дитини улюблені ігри (№), герої, казки (з Теремком)? Перерахуйте їх:  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Як часто він повертається до них? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Чи просить показати інші ігри? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Як часто під час гри дитина звертається до вас за допомогою?  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Чи коментує дитина свої дії? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Які емоції виявляє дитина у грі? \_\_\_\_\_  
Чи виявляє співчуття, співчуття до героїв казок? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Чи виявляє у грі негативні емоції, коли та які?  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
За чією ініціативою закінчується гра? Який привід? \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_  
Яку реакцію на труднощі у грі показує:  
Швидко здається \_\_\_\_\_  
Намагається подолати якийсь час \_\_\_\_\_  
Намагається подолати постійно \_\_\_\_\_  
А раніше? \_\_\_\_\_ Чи є зміни? \_\_\_\_\_
10. Де ви граєте – на підлозі, на столі, у дворі \_\_\_\_\_
11. У які ігри ви ще граєте \_\_\_\_\_
12. Які ігри ви не граєте і чому? \_\_\_\_\_
13. Чи звужується чи розширюється діапазон ігрових дій дитини? \_\_\_\_\_
14. Чи каже дитина за героїв? \_\_\_\_\_
15. Як виявляється його ігрова фантазія? \_\_\_\_\_
16. Чи складає нові короткі казки (з 9-12 пропозицій) з картинок? \_\_\_\_\_
17. Чи складає нові казки без використання картинок? \_\_\_\_\_
18. Чи грає дитина одна, без вас, і як \_\_\_\_\_
19. Назвіть незвичайні слова, висловлювання, фрази, висновки дитини \_\_\_\_\_
20. Чи всі описані у посібнику гри ви випробували? \_\_\_\_\_ Якщо ні, то чому? \_\_\_\_\_
21. Які труднощі були у розумінні тексту, сенсу ігор? Як ви їх долаєте? \_\_\_\_\_

22. Хто зазвичай грає з дитиною (мама, тато, сестра-брат, баба-дід.)?
23. Чи просить дитина пограти з нею інших членів сім'ї і як відбуваються ігри?
24. Чи дотримуетесь ви в іграх, описаних у посібнику послідовності?
25. У чому ви бачите успіхи вашої дитини?
26. У чому бачите свої успіхи?
27. Чи бачите ви зміни у взаєминах з дитиною?
28. Чи є у вас свої власні ігри, прийоми гри з дитиною в ДІМ?
29. Ваші зауваження та пропозиції:  
За якістю матеріалу \_\_\_\_\_  
За якістю ілюстрацій \_\_\_\_\_  
За описом ігор, методикою \_\_\_\_
30. Чи можете ви оцінити отримані результати і як?

## ПРОТОКОЛ ДОСЛІДЖЕННЯ ( діагностика)

Дата \_\_\_\_\_  
 Ім'я дитини \_\_\_\_\_  
 Вік (повних років та міс.) \_\_\_\_\_  
 Хто проводив експеримент \_\_\_\_\_  
 Хто заповнював протокол \_\_\_\_\_

### 1. Методика вивчення самоорганізації діяльності «Займися чимось»

Поведінка дитини	Примітки	Кількість
дитина пасивно пересувається кімнатою (чи лежить на килимі, сидить на стільчику), безцільно маніпулює		
дитина потребує підказки дорослого: запитує у психолога, що йому робити.		
дитина самостійно організовує гру їх наявних предметів; різні не пов'язані між собою епізоди		
дитина використовує		
дитина створює і розігрує сюжет, з		
Інше....		

### 2. Методика В. Т. Кудрявцева «Як врятувати зайчик», уява: творче використання знайомих предметів

Дитина пропонує	Примітки	Кількість балів
використовувати якісь <b>наявні предмети без змін</b> (тарілку або відерце, щоб посадити в них зайчик і утримати на		
використовувати вже наявні предмети, але <b>як заступник якогось відомого предмета</b> , на якому можна плавати (паличку у вигляді заступника колоди або човника)		
<b>перетворити</b> наявні предмети (надути повітряну кульку, зробити з паперу кораблик)		
Відмова від відповіді		
<b>інше</b>		

### 3. Методика Є. О. Смирнової «Малюнки»: Що б ти зробив?» (Спілкування)

Дитина пропонує	1- а	2- а	3- я	4- а	5- а	При мітки	Кількість балів
	кар тин						
продуктивне рішення (почину іграшку, поки пограю з іншою іграшкою), або рішення, що влаштовує обидві сторони							
пасивне рішення (покличу маму чи							
агресивне рішення							

відмова від відповіді (не знаю, уникнення)							
інше							

#### 4. Методика "Коробка", пізнавальна активність в експерименті

Для проведення експерименту береться коробочка, пенал чи сумочка із незвичайною застібкою, замком, системою відкриття. Дитина має знайти - як відкрити коробочку.

Фіксовані елементи дій	Примітки	Кількість
Тривалість (у хвилинах)		
Емоційне залучення дитини (байдуже, інтерес, наполегливість у відкритті, відмова від		
Варіативність проб та дій з відкривання (перерахувати дії)		
Результат - чи досяг мети		
інше		