

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

**Яценко Тетяна Володимирівна**

УДК: 159.922.75-0534-056.45 (043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ  
ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник

лабораторії психології дошкільника

Інституту психології імені Г. С. Костюка

НАПН України

**Карабаєва Ірина Іванівна**

Київ 2016

## Зміст

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ В ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	11
1.1. Психологічні аспекти обдарованості як інтегральної характеристики особистості дошкільника.....	11
1.1.1. Проблема обдарованості в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників.....	11
1.1.2. Психологічний портрет обдарованої дитини дошкільного віку.....	25
1.2. Психологічні аспекти формування та розвитку уяви дошкільників .....	34
1.2.1. Історичний огляд літератури згідно з проблемою розвитку уяви.....	34
1.2.2. Вікова динаміка формування уяви в дошкільному віці... ..	40
1.3. Психолого-педагогічні умови та засоби розвитку творчої уяви в обдарованих дошкільників.....	47
Висновки до розділу 1 .....	65
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ В ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	68
2.1. Організація дослідження особливостей творчої уяви в обдарованих дошкільників.....	68
2.2. Аналіз стану організації роботи з обдарованими дітьми в дошкільних закладах.....	83
2.3. Результати психодіагностичного дослідження особливостей творчої уяви в обдарованих дошкільників.....	89
Висновки до розділу 2 .....	96

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНОЇ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ УЯВИ ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ .....	98
3.1. Особливості побудови комплексної програми .....	98
3.2. Реалізація експериментальної програми розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників .....	112
3.3. Порівняльний аналіз індивідуальних особливостей розвитку творчої уяви до і після спеціально організованих занять .....	154
Висновки до розділу 3 .....	162
ВИСНОВКИ.....	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	168
ДОДАТКИ.....	196

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Дошкільний вік – період бурхливих інтеграційних процесів психіки. Це також період становлення і розкриття здібностей особистості. Обдарованість у дошкільному віці можна розглядати як потенціальні можливості подальшого психічного розвитку зростаючої особистості – одним з показників цього є особливості її творчої уяви [1].

Пошук шляхів психолого-педагогічного супроводу розвитку обдарованих дітей, створення умов для розкриття їх унікальних творчих можливостей є нині одним з основних напрямків модернізації системи освіти в Україні. А одне з пріоритетних завдань національної освіти в Україні – ранній вияв, навчання та виховання обдарованих дітей – і зокрема, розвиток їх творчої уяви

Методологічні засади дослідження проблеми обдарованості та її структурних компонентів досить вичерпно розкриті у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників: Б.Г. Ананьєва, І.С. Аверіної, Ф. Баррона, Б. Блума, Д.Б. Богоявленської, Н.А. Ваганової, Дж.П. Гілфорда, І.І. Карабаєвої, Дж. Керрола, В.У. Кузьменко, О.І. Кульчицької, Н.С. Лейтеса, О.М. Леонтєва, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, О.М. Матюшкіна, О.Л. Музики, Р.О. Семенової, Ч.Е. Спірмена, Е.П. Торренса, М.О. Холодної, Н.Б. Шумакової, О.І. Щебланової, В.С. Юркевич й ін. [2].

Створенню умов розвитку творчої уяви особливу увагу приділяли: Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Дьяченко, Д.Б. Ельконін, О.Є. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, О.М. Леонтєв, З.М. Новлянська, О.М. Поддяков, С.Л. Рубінштейн, О.Є. Сапогова й ін.

Тим часом практика свідчить, що багато обдарованих дітей без відповідної підтримки, без стимулювання їх розвитку не можуть досягти того високого рівня, на який вони потенційно здатні. Потрібні спеціальна допомога та підтримка з боку педагогів і психологів у розвитку обдарованої особистості – зокрема, її творчої уяви [3]. Відомо, що обдарованим дітям



притаманна нерівномірність (дисинхронія) у розвитку, тому виникає потреба у використанні комплексних програм розвитку обдарованої дитини, спрямованих на надання йому гармонійного характеру.

Відтак, зазначена проблема дослідження пов'язана з розробкою комплексної програми з розвитку творчої уяви обдарованих дітей та її реалізацією у практиці виховання та навчання дошкільників. Враховуючи складність вирішення проблеми, її соціальну і практичну значущість для удосконалення процесів навчання і виховання дітей, а також недостатність її вивчення, ми обрали таку тему дисертаційного дослідження: *„Психологічні особливості розвитку творчої уяви обдарованих дітей старшого дошкільного віку”*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження є складовою комплексної теми „Методологічні основи психологічної діагностики обдарованості на різних етапах онтогенезу” лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України в 2008 – 2011 роках (номер держреєстрації 0108U000273). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України (протокол № 1 від 07.02.2008 р.) і погоджена рішенням бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 25.10.2012 р.).

**Об'єкт** дослідження – процес створення образів уяви у обдарованих дошкільників.

**Предмет** дослідження – чинники розвитку творчої уяви у обдарованих дітей старшого дошкільного віку.

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні особливостей розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, а також у розробці й апробації комплексної програми з розвитку їх творчої уяви.

**Гіпотеза** дослідження: стимулювання розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників є ефективним в умовах розвивального середовища, в якому

реалізуються такі чинники: активне залучення дитини до різних видів діяльності, збалансованість психофізіологічних, предметно-ігрових та соціальних складників цього середовища, запровадження розвивального типу спільної діяльності дитини і дорослого.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези визначено такі **завдання** дослідження:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми розвитку уяви та обдарованості в дошкільні роки.

2. Здійснити емпіричне дослідження особливостей прояву творчої уяви обдарованих дошкільників.

3. Створити модель комплексної програми розвитку обдарованих дошкільників і перевірити експериментально її ефективність.

4. На основі моделі комплексної програми розвитку обдарованих дошкільників розробити програму розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, яка б включала психолого-педагогічну просвіту батьків і педагогів, котрі виховують обдарованих дітей та систему занять з розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників.

5. Апробувати комплексну програму розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників відповідно до умов створеного розвивального середовища.

**Теоретико-методологічними засадами** дослідження стали:

- *на філософському рівні*: розуміння уяви як загальної властивості свідомості (І. Кант), ідеї А.В. Брушлинського про уяву як особливий механізм пізнання, ідеї Є.В. Ільєнкова про уяву як загальну здатність людини;

- *на загальнонауковому рівні*: вчення про детермінацію та закономірності розвитку психіки в онтогенезі (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн); теоретичні положення наукової школи Б.М. Теплова про природні основи здібностей та обдарованості; досягнення сучасної когнітивної та вікової психології в галузі формування особистості обдарованої дитини дошкільного віку (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Г.О. Люблінська, В.С. Мухіна, М.М. Поддяков, М.О. Холодна та

ін.); концепція розвивального навчання (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко);

- *на конкретнонауковому рівні*: вчення про особливості розвитку пізнавальної активності в дошкільному віці (О.К. Дусавицький, В.К. Котирло, В.У. Кузьменко, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір); положення дослідників про творчу уяву та її формування в дошкільному віці (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.В. Запорожець, С.Л. Рубінштейн); психологічні дослідження розвитку механізмів уяви (О.М. Дьяченко, О.Є. Сапогова); психологічні основи особистісно орієнтованого виховання (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, О.Л. Кононко).

#### **Методи дослідження.**

- 1) *теоретичні*: історико-порівняльний аналіз, теоретичне моделювання;
- 2) *емпіричні*: анкетування та опитування, тестування, лонгітюд, спостереження, експеримент;
- 3) *статистичні методи*: метод Краскелла-Уоллеса, параметричний t-критерій Стюдента (для залежних вибірок), методи математичної статистики.

Під час описування даних експериментального дослідження використано візуальні методи (схеми, гістограми).

#### **Основні етапи дослідження.**

Перший етап (2007–1-ша пол. 2008 рр.): теоретико-методологічний аналіз питання й обґрунтування підходів до вивчення проблеми розвитку уяви в дошкільні роки, формування науково-теоретичного апарату дослідження.

Другий етап (2-га пол. 2008–1-ша пол. 2009 рр.): розробка та апробація психологічного інструментарію, вивчення особливостей розвитку творчої уяви в обдарованих дошкільників.

Третій етап (2-га пол. 2009–1-ша пол. 2011 рр.): створення комплексної програми розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників на базі розробленої моделі; розробка та апробація програми гурткової роботи задля стимулювання розвитку обдарованих дошкільників, оцінка ефективності її використання в умовах суспільної дошкільної освіти.

Завершальний етап (2-га пол. 2011–2012 рр.): систематизація та узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків та рекомендацій, написання статей, оформлення тексту кандидатської дисертації.

**Експериментальна база.** Дослідження здійснене на базі дошкільних закладів міст Києва і Кременчука (Полтавська обл.). Дослідженням охоплено 285 осіб: з них – 153 діти старшого дошкільного віку, 16 вихователів і 116 батьків.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів.** Основні положення дисертаційної роботи, які містять елементи наукової новизни, полягають у такому:

- *вперше визначено* систему чинників, які сприяють розвитку творчої уяви обдарованих дітей; на основі виділених ознак обдарованості *встановлено* критерії та показники для виявлення обдарованих дітей старшого дошкільного віку;
- *поглиблено* теоретичні уявлення про особливості творчої уяви обдарованих дошкільників;
- *розроблено* модель комплексної програми розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, на основі якої
- *створено і апробовано* систему занять з гурткової роботи стосовно розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників і програму психолого-педагогічної просвіти батьків і педагогів щодо виховання обдарованих дітей;
- *доповнено* новими прийомами сферу фантазування під час ознайомлення обдарованих дошкільників із знаковою системою на образному підґрунті;
- *розроблено* схему індивідуального профілю розвитку обдарованої дитини.

**Практичне значення** дослідження полягає в можливості організації практичними психологами гурткової роботи з обдарованими дітьми стосовно розвитку їх творчої уяви у сфері дошкільної освіти відповідно до сучасних психолого-педагогічних теорій обдарованості, теоретичних засад розвитку обдарованих дошкільників, покладених в основу практичної роботи з ними. Відповідно до системи занять з гурткової роботи розроблено робочий зошит

для дошкільників. Результати дослідження можуть бути використані викладачами в лекційних і практичних заняттях з педагогічної та вікової психології, в курсі „Обдаровані діти” під час підготовки практичних психологів у галузі дошкільної освіти.

**Апробація результатів** дослідження. Основні положення апробовано на Всеукраїнському науково-практичному семінарі „Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога” (Київ, 2008, 2012); на засіданнях клубу „Дошкілля” (Київ, 2008; 2009; 2010); на V Міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні проблеми екологічної психології” (Київ, 2009); на Всеукраїнському науково-методичному семінарі „Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності” (Київ, 2012); на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Психологічне діагностування в роботі практичного психолога” (Умань, 2013); на VII міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин” (Кам’янець-Подільський, 2015); на семінарі „Алгоритм введення Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” та проблеми її впровадження” (Кременчук, 2009); на засіданнях клубу „Психологічний комфорт” у Київському міському Будинку вчителя (Київ, 2010; 2011). Наукові результати дослідження розглядалися на засіданнях лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. (2007-2014 рр.).

**Результати дослідження впроваджено:** у практику роботи дошкільних навчальних закладів м. Києва (довідки: № 61 від 31.10.2011 р., № 98 від 01.06.2010 р., № 115 від 03.06.2011 р.), м. Кременчука Полтавської області (довідки: № 104 від 02.06.2011 р., № 90 від 04.11.2011 р., № 105 від 04.11.2011 р. і № 32 від 31.05.2010 р.), смт Сарати Одеської області (довідка № 862 від 28.09.2010 р.); у навчальний процес Кременчуцького педагогічного училища ім. А.С. Макаренка (довідки: № 1048 та № 1049 від 07.11.2011 р.) і Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 473 від 25.11.2011 р.).

**Надійність і вірогідність результатів** дослідження забезпечуються багатоаспектним аналізом проблеми; опертям на фундаментальні теоретичні та методологічні положення; науковою обґрунтованістю використаних методичних засобів; застосуванням методів математичної статистики – зокрема, кореляційного аналізу та статистичних розрахунків за допомогою комп'ютерних пакетів SPSS; репрезентативністю вибірки досліджуваних; змістовним аналізом даних і порівнянням отриманих результатів з результатами інших досліджень.

**Публікації.** За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 20 наукових праць: 10 статей висвітлюють основні результати дисертації і опубліковані у науково-метричних та наукових фахових виданнях з психології, 10 праць мають апробаційний характер.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (254 найменування, з них 5 іноземною мовою), 15 додатків, уміщує 11 таблиць на 15 сторінках і 13 рисунків на 12 сторінках. Основний зміст роботи викладено на 164 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 243 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ В ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

#### 1.1. Психологічні аспекти обдарованості як інтегральної характеристики особистості дошкільника

##### 1.1.1. Проблема обдарованості в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Вивчення дитячої обдарованості як психічного явища від самого початку актуалізовано освітньою практикою. У розвитку цієї інтегральної особистісної характеристики освіта виступає як один із провідних чинників. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні передбачає гармонійний та всебічний розвиток дошкільника, формування його особистості, створення в умовах дошкільного навчального закладу розвивального життєвого простору.

Академік І.В. Дубровіна на II Міжнародній науково-практичній конференції „Робоча концепція обдарованості — в практику освіти” 2004 р. назвала проблему обдарованості „найяскравішою, таємничою та інтригуючою”. Вона висловила надію, що, можливо, саме в ці дні вдасться нарешті вирішити, чи є кожна дитина по-своєму обдарованою, чи ця якість притаманна лише обраним.

Саме поняття „обдарованість”, як похідне від слова „дар”, розглядається як результат якогось дару, даного людині Природою, Богом, Випадком і т.д. До речі, таке розуміння є і в інших мовах, зокрема, в англійській: обдарованість – *giftedness* від слова „дар” – *gift*. З цього погляду, справді, будь-яка дитина може за нормальних, сприятливих обставин стати такою обдарованою, але такі нормальні, справді сприятливі умови випадають на долю далеко не всіх.

Якщо звернутися до психологічних словників та робіт дослідників цього явища, то можна зустріти десятки визначень поняття „обдарованість” [4-6].

На сучасному етапі розвитку наукової думки поняття „обдарованість” продовжує формуватися, так як і сама концепція обдарованості. На одній з конференцій у Московському міському психолого-педагогічному університеті В.С. Юркевич, завідувач лабораторії „Психологія обдарованих дітей” МГППУ, професор, у своїй доповіді зазначила, що досі немає задовільної системи основних понять теорії розвитку обдарованості. Це вкрай негативно позначається на загальній системі роботи з обдарованими дітьми.

У сучасній психології на основі слова „обдарованість” створено два терміни: *обдаровані діти* та *дитяча обдарованість*. О.І. Савенков терміном *обдаровані діти* позначає особливу групу дітей, що випереджають однолітків у розвитку. Термін *дитяча обдарованість*, навпаки, не передбачає селекції, а наголошує на тому, що кожна людина має певний інтелектуально-творчий потенціал [7].

Відповідно до цього розуміння у психології, а за нею і в теорії освіти, виникають два глобальні завдання:

1. Розроблення психологічних основ і створення системи розвитку обдарованих і талановитих дітей.
2. Розроблення психологічних основ і практичних заходів, спрямованих на розвиток розумового потенціалу кожної дитини у сфері освіти.

Перш ніж вирішувати питання про реалізацію поставлених завдань нашого дослідження, таких як проведення відбору обдарованих дітей та створення системи занять для обдарованих дошкільників, треба визначити обдарованість на концептуальному рівні. Далі на цій основі розробити загальну схему психодіагностичної роботи і методичний інструментарій.

Питанням обдарованості дітей займається багато психологів. Відомі дослідження у галузі психології творчої обдарованості американців Дж. Гілфорда, П. Торренса, Ф. Баррона, К. Тейлора. На основі ідей психологів Дж. Керрола та Б. Блума їх послідовники розробили методику навчання



обдарованих дітей. Вивченням особливостей обдарованих дітей займався Ж. Брюно. Сучасні зарубіжні науковці продовжують поглиблювати теорії своїх класиків [8-15].

Згідно з вченням Дж. Рензулі обдарованістю є поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень); творчості (креативності); наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання) (рис. 1.1).



Рис. 1.1. *Модель обдарованості Дж. Рензулі*

Із визначення такої структури випливає, що відмінності у розумовій обдарованості не зводяться до відмінностей за її величиною: різними можуть бути співвідношення „складових”, відносна роль кожної з них.

Слід зазначити, що в самій назві цієї теоретичної моделі Дж. Рензулі використовує замість терміна *обдарованість* термін *потенціал*, який свідчить про те, що ця концепція – своєрідна універсальна схема, застосована для

розроблення системи виховання і навчання не лише обдарованих, а й усіх дітей.

Отже, обдарованість – це не лише інтелект, не лише творчість і не тільки певна мотивація. Це комплекс, що містить всі три характеристики

В історії розвитку психологічної думки виникали інші моделі: „П’ятифакторна модель” А. Танненбаума, інвестиційна модель обдарованості Р. Стернберга, Мюнхенська модель обдарованості (за К. Хеллером).

Кожна з цих моделей може бути основою для розробки індивідуалізованої програми. Універсальної моделі не існує, тому психологи та педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, використовують дві або більше моделей.

Сучасні німецькі психологи К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сіеральд розглядають обдарованість як індивідуальний когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал, що дозволяє досягати високих результатів в одній (чи більше) з таких сфер: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні можливості, психомоторні можливості. Високі досягнення вони розглядають як продукт обдарованості, особових характеристик і соціального оточення [16].

Сучасні корейські вчені у своїх дослідженнях мали спроби виділити ділянку мозку, яка відповідає за обдарованість. Вони вважають, що таке “геніальне місце” розташоване в ділянці кори великих півкуль головного мозку між верхньою тім’яною і задньою частинами мозку [17].

Історія розвитку досліджень і практики навчання обдарованих дітей в нашій країні пройшла низку етапів, що відповідали соціальним потребам суспільства і рівню розвитку психологічної науки.

Проблемі обдарованості присвячено наукові дослідження вітчизняних психологів: Д.Б. Богоявленської, Н.С. Лейтес, Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, О.М. Матюшкіна, Н.Б. Шумакової, О.І. Щєбланової, І.С. Аверіної, М.О. Холодної, Г.Д. Чистякової, М.Є. Веракси, В.С. Юркевич, В.О. Моляко, О.І. Кульчицької, Я.О. Пономарьова, С.Д. Максименко, Р.О. Семенової,

О.Л. Музики, І.І. Карабаєвої та ін. [18-32]. У нашій психолого-педагогічній літературі вивчення проблеми обдарованості пов'язане з іменем Н.С. Лейтеса, який зазначав, що з віковими особливостями щільно переплетені сприятливі умови для становлення тих або інших аспектів розумових здібностей. Проблема обдарованості в радянських дослідженнях продовжувала розроблятися як психологія здібностей, що було відображено в роботі Б.М. Теплова „Здібності та обдарованість”. Дослідник розглядав обдарованість як „якісне, своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності”. Він вважав, що не „можна говорити про обдарованість взагалі, а можна говорити про обдарованість до якої-небудь діяльності” [26].

Першим і винятково важливим завданням на той час було класифікувати поняття „здібності”, „обдарованість”, „талант”. Саме С.Л. Рубінштейн і Б.М. Теплов спробували класифікувати ці поняття за єдиною підставою – успішністю діяльності [33].

Подальший розвиток вітчизняної наукової думки продовжив О.М. Матюшкін. Згідно з його концепцією творчої обдарованості [34] творчий шлях пізнавального процесу припускає внутрішню мотивацію як основну умову, необхідну для прояву творчих можливостей, до виявлення проблем, пошуку оригінального рішення та саморегуляції процесу, образного уявлення та уяви [18, с. 36 ].

Домінуюча в обдарованій дитини пізнавальна мотивація виражається у формі дослідницької, пошукової активності та проявляється в нижчих порогах (тобто вищою сензитивністю) до новизни стимулу (Є.М. Соколов, Дж. Берлайн, Е.О. Голубєва, Н.М. Данілова та ін.), новизни ситуації, виявлення нового у звичайному [34, с. 30].

Дослідниця проблем обдарованості Н.Б. Шумакова розробила та запропонувала модель розвитку обдарованості дітей – модель творчого міждисциплінарного навчання, яка стала у пригоді шкільним психологам і педагогам [30].

Отже, принцип розвитку здібностей під час діяльності стає об'єднувальною тенденцією досліджень науковців діяльнісного підходу (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Б.М. Теплов). Аналізуючи умови позитивного розвитку обдарованості, представники підходу продуктивної діяльності (О.М. Матюшкін, В.М. Дружинін, Д.Б. Богоявленська та ін.) провідне значення надають факторам — внутрішнім і зовнішнім [35].

Суттєвий внесок у вивчення психологічних особливостей обдарованості зробили психологи, представники суб'єктного підходу (Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, А.В. Брушлінський, М.О. Холодная та ін.), який здійснює аналіз психологічних ресурсів як передумов креативних можливостей особистості на прикладі провідних типів обдарованості. Діяльність суб'єкта проходить крізь аналіз психологічних ресурсів („потенційна обдарованість”, „актуальна обдарованість”, „реальна обдарованість” або „талант”) [36, 37].

В.Н. Дружинін і В.Д. Шадріков у своїх дослідженнях дійшли висновку, що спеціальна обдарованість, яка допускає ситуацію, що людина обдарована в якійсь одній сфері діяльності та практично не придатна до інших, у природі — велика рідкість [14, 38]. Модернізуючи та об'єднуючи суб'єктний і системний підходи, В.Д. Шадріков „мультиплікує” діяльність у структуру деяких здібностей, у якій психічні процеси і здібності розглядаються як похідні від діяльності. В.Д. Шадріков характеризує обдарованість як цілісний прояв здібностей у діяльності, як загальну властивість, інтегровану в діяльності та сукупності здібностей. Вважає, що міра прояву обдарованості різноманітна і визначається двома показниками. Перший — міра прояву окремих здібностей, які входять до системи діяльності, і другий — міра інтегрованості особистих здібностей в діяльності [38].

Особливе місце у низці сучасних концепцій обдарованості посідає „Робоча концепція обдарованості” за редакцією Д.Б. Богоявленської та В.Д. Шадрікова — це аналіз і узагальнення всього, що накопичила наука, у чому були одностайні провідні вчені цієї галузі знань. Але наявність Концепції не обмежує пошукової діяльності кожного [39, 40].

У „Робочій концепції обдарованості” уявлення про обдарованість викладено так: **обдарованість** – це системна якість психіки, яка визначає можливість досягнення людиною вищих результатів в одному або кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. **Обдарована дитина** – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді визначними досягненнями (чи має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому або іншому виді діяльності [6, с. 7]. Таке визначення значною мірою не збігається зі звичним уявленням про обдарованість як високий рівень розвитку розумових здібностей дитини: обдарованість трактується як системна якість, що характеризує психіку дитини загалом. При цьому саме особистість, її спрямованість, система цінностей ведуть за собою розвиток здібностей і визначають, як буде реалізоване індивідуальне дарування.

Отже, як зазначає Д.Б. Богоявленська, таке визначення поняття обдарованості дало змогу відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісний ступінь вираженості здібностей і перейти до розуміння **обдарованості як системної якості**, що заперечують можливість кількісного визначення рівня обдарованості та спираються лише на якісну її характеристику. Через це поняття „обдарованість” і „творча обдарованість” виступають як синоніми. Отже, „творча обдарованість” не розглядається як особливий самостійний вид обдарованості, вона не є окремою модальністю, а характерна для будь-якого виду праці [39].

Існуючі моделі, незважаючи на присутні в них спроби розгляду обдарованості як динамічної характеристики, на думку О.І. Савенкова, не дають достатнього уявлення про характер взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, її становлення. Психолог вивчає проблему середовищної та генотипної детермінації розвитку обдарованої особистості, описуючи умовно виділені рівні (генотипний, фенотипний і середовищний) [27, с. 38].

Одним із етапів розв’язання проблем обдарованості є створення і впровадження колективом авторів навчального центру Л.А. Венгера програми „Обдарована дитина” 1995 року. Вона є рівневим варіантом програми

„Розвиток” і призначена для освітньої роботи з групою розумово обдарованих дітей 5–7-ми років [41]. Методичним принципом навчання за програмою „Обдарована дитина” є науковий метод пізнання, здійснення якого на практиці передбачає таку організацію навчального процесу, при якій дитина перебуває у позиції дослідника, що відкриває за допомогою педагога нові знання про світ [21].

Проблему обдарованості вивчають і українські психологи. У Києві відбуваються наукові конференції, на яких виступають Л.В. Артем'єва, О.І. Кульчицька, М.І. Литвинова, Л.Г. Чорна, Г.П. Лаврент'єва, О.В. Белкіна, В.О. Моляко. О.Л. Музика, Р.О. Семенова, І.І. Карабаєва та ін. Основною метою їх виступів є пропаганда знань із проблеми обдарованості, ознайомлення з новітніми досягненнями психології в цій галузі, акцентуація уваги педагогічної громадськості на важливості такої проблеми.

Величезний внесок у розкриття проблем обдарованості зробив дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук В.О. Моляко: психологія творчості, психологія конструкторської діяльності, технічна обдарованість [1, 19, 42-43]. Особливо цінна його розробка підходу до вивчення обдарованості, де він структурував це психологічне явище, виділяючи шість основних параметрів (I – сферу реалізації обдарованості, її переважний тип; II – вияви творчості; III – вияви інтелекту; IV – динаміку діяльності; V – рівні досягнень; VI – емоційну забарвленість [43] . На думку В.О. Моляко, обдарованість — це свого роду міра генетично та досвідно зумовлених можливостей людини адаптуватися до життя. Науковець вважає, що здібності — це різні грані обдарованості, а не автономні складові [19].

Учень і послідовник В.О. Моляко О.Л. Музика поділяє думку представників діяльнісного підходу, що здібності та обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей – не вроджена причина високої результативності в тій чи іншій діяльності, а насамперед наслідок розвитку вроджених задатків у діяльності. Дослідник стверджує, що для формування обдарованості визначальними є не вроджені задатки, а певні мотиваційні інтенції, які є

наслідком взаємодії свідомості суб'єкта з умовами навколишнього середовища [44]. О.О. Музика та О.Л. Музика у своїх дослідженнях розкривають проблеми мотивації творчої активності, розвиток здібностей та обдарованості, ціннісні аспекти становлення особистості [45-54]. О.І. Кульчицька у своїх дослідженнях розкривала проблеми обдарованості в сучасній психології, методику діагностики інтелектуальної обдарованості, особливості обдарованих дітей [55, 56].

І.І. Карабаєва вивчає проблему комплексного підходу виявлення обдарованих дітей старшого дошкільного віку, особливостей підтримки обдарованих дошкільників, методів ознайомлення обдарованих дошкільників з буквеними знаками на образній основі [57-61].

У своїх дослідження В.У. Кузьменко вивчає не тільки змістові та організаційні особливості обдарованості, але й визначає сутність, компоненти та рівні прояву естетичної обдарованості дітей дошкільного віку [86-89]. Так, на основі визначення сутності естетичної обдарованості, дослідниця виокремлює компоненти таких якостей, серед яких провідними виступають: потребово-мотиваційний, що містить потребу в сприйнятті та створенні естетичного; емоційно-почуттєвий, що характеризує виявлення та переживання естетичних почуттів; оцінювально-регулятивний, що характеризує сформованість адекватної самооцінки та оцінки естетичного; операційно-діяльнісний, що передбачає наявність вміння створювати естетичне. У наукових роботах В.У. Кузьменко охарактеризовано рівні прояву естетичної обдарованості дітей дошкільного віку, визначено компоненти та виділено критерії естетичної обдарованості, описано теоретичну модель структури естетичної обдарованості та методику діагностики естетичної обдарованості дітей старшого дошкільного віку [86, 88].

На сучасному етапі в Україні розроблено і впроваджено Державну цільову програму роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки, відкрито Інститут обдарованої дитини при НАПН, проводяться постійні дослідження

психологічного феномена, удосконалюються існуючі форми діагностики та розвитку обдарованості.

У результаті вивчення теорій обдарованості, як зарубіжних, так і вітчизняних психологів, ми з'ясували, що найбільш повно диференціацію видів обдарованості розкрито у „Робочій концепції обдарованості”. Серед критеріїв виділення **видів обдарованості** можна відзначити такі:

1. Вид діяльності та сфери психіки, що забезпечують її: обдарованість у ремеслах: спортивну та організаційну обдарованість, у пізнавальній діяльності реалізується інтелектуальна обдарованість різних видів, у художньо-естетичній діяльності: хореографічна, сценічна, образотворча, музична обдарованість, поетична для літератури, у комунікативній діяльності: лідерська й атрактивна обдарованість, у духовно-ціннісній діяльності: обдарованість у створенні нових духовних цінностей і сенсів служіння.

2. Ступінь сформованості: актуальна обдарованість, потенційна обдарованість.

Основним відправним механізмом актуалізації потенційної обдарованості є становлення загальних здібностей, де інтелект є деякою загальною здібністю, пристосування до нових життєвих умов, а наочуваність відповідає загальній творчій здібності [62]. Н. С. Лейтес наголошує на тому, що потенційно обдарованими є 93-95 % загальної кількості обдарованих людей [62, 63];

3. Форма прояву: явна, прихована обдарованість.

4. Широта проявів у різних видах діяльності: загальна, спеціальна обдарованість.

5. Особливості вікового розвитку: рання, пізня обдарованість [6, с. 16].

Існує певна залежність між віком, в якому виявляється обдарованість, і сферою діяльності. Найбільш рано дарування виявляється у сфері мистецтва, особливо в музиці. Трохи пізніше обдарованість виявляється у сфері образотворчого мистецтва. У науці досягнення значущих результатів у вигляді видатних відкриттів, створенні нових галузей і методів дослідження



відбувається зазвичай пізніше, ніж у мистецтві.

Деякі вчені не ділять здібності та обдарованість на види, тому говорять про них як про єдність загального, типологічного та індивідуального (Г.С. Костюк, Т.І. Артем'єва) [64, с. 126].

Протягом останнього десятиліття становище змінилося, і проблема диференціації інтелектуальних і творчих здібностей стала предметом низки спеціальних досліджень вітчизняних фахівців (С.Д. Бірюков, О.М. Ворош, В.М. Дружинін, О.М. Матюшкін, І.П. Іщенко, М.О. Холодная та ін.).

На відміну від інтелектуальної обдарованості, що проявляється під час розв'язання завдань на мислення, дослідники виділяють творчу обдарованість, яка виявляється під час розв'язання завдань на уяву. Дж. Гілфорд фактично поклав початок розмежуванню понять „інтелектуальна обдарованість” і „творча обдарованість”. Оцінка „інтелекту” почала доповнюватися оцінкою „креативності”, а також мотиваційних характеристик [65].

Вагомий внесок у дослідження інтелектуальної (розумової) обдарованості зробили М.О. Холодная, Н.Г. Маркова, В.П. Арсентьєва, М.М. Бац, О.І. Савенков, А.І. Буличова, Ю.М. Клименюк, М.Є. Веракса та ін. [22, 27, 32, 67-71].

Вивчаючи проблему дитячої обдарованості, Ю.З. Гільбух розумово обдарованими (або просто обдарованими) називає дітей, інтелектуальний розвиток яких характеризується насамперед значним випередженням вікових норм. Оскільки термін *обдарованість* має щонайменше п'ять значень, учений пропонує інші терміни, наприклад: *діти з високим рівнем інтелекту* або *діти з підвищеними розумовими здібностями*. Перевага таких термінів у тому, що вони фіксують емпіричну сутність явища, не порушуючи питання про його детермінанти [72, с. 147].

Ми звернули увагу на той факт, що у дослідженнях дитячої творчості В.О. Моляко психологічна структура творчого потенціалу збігається з основними структурними елементами, які характеризують інші близькі поняття, такі як „творчість”, „творча особистість”, „обдарованість”.

В.О. Моляко та О.Л. Музика висловлюють думку про те, що обдарованість – це передовсім творча обдарованість, а обдарована особистість – це творчо обдарована особистість [42, 49]. Н.Ю. Рудницька, Т.С. Гужанова, А.П. Вірковський, погоджуються з В.А. Моляко, наголошуючи на тому, що поняття „обдарованість” і „творча обдарованість” виступають як синоніми [73, с. 54].

О.М. Матюшкін розглядає творчу обдарованість як загальну психологічну передумову творчого розвитку і становлення творчої особистості [74, с. 171]. О.М. Матюшкін веде мову про існування лише одного типу обдарованості, а саме, творчої [75].

Вважаємо за потрібне класифікувати погляди як зарубіжних, так і вітчизняних психологів щодо проблеми співвідношення інтелекту та креативності. Відомий російський психолог В.М. Дружинін, аналізуючи підходи більшості вітчизняних і зарубіжних фахівців до цієї проблеми, виділив три основні позиції:

- перша відмовляється від будь-якого розподілу цих функцій; ця думка властива для більшості вітчизняних вчених; серед зарубіжних дослідників цього підходу дотримується Г.Ю. Айзенк;

- друга будується на твердженні, що між інтелектом і креативністю існують порогові відношення; для прояву креативності потрібний інтелект не нижчий за середній;

- третя стверджує, що інтелект і креативність – незалежні здібності; при максимальному знятті регламентації діяльності під час тестування креативності результати її вимірювання у дітей не залежать від рівня їх інтелекту.

За словами В.М. Дружиніна: „...з погляду співвідношення рівня інтелекту і креативності, у тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина часто-густо адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна і т. д. Навпаки, при поєднанні креативності з невисоким рівнем інтелекту людина нерідко невротична,

тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту та креативності передбачає вибір різних сфер соціальної активності” [76, с. 22]. Тому ми вважаємо за потрібне створити програму гармонійного розвитку особистості обдарованої дитини, до якої входили б засоби розвитку не лише розумових здібностей, а й творчого потенціалу дошкільника.

К. Ямамото, Д. Хардгрівс, І. Болтон, Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац у своїх роботах відзначають взаємозалежність між інтелектом і креативністю лише на високому та вищому за середній рівні розвитку інтелекту. При показниках інтелекту нижче за середній і дуже високому цей зв'язок не простежується [29, 77]. Особливості дітей з ранніми ознаками обдарованості свідчать про те, що відмінність між інтелектом і творчістю відносна, їх не треба надмірно протиставляти — вони мають загальне коріння [78, с. 103-104].

Найзагальнішою характеристикою та структурним компонентом творчого потенціалу дитини є пізнавальні потреби, що становлять психологічну основу домінантності пізнавальної мотивації порівняно з іншими її видами. Домінуюча у творчої дитини пізнавальна мотивація виражається у формі дослідницької, пошукової активності і виявляється в нижчих порогах (тобто вищою сензитивністю) до новизни стимулу, новизни ситуації, виявлення нового у звичайному.

Із творчим розвитком обдарованої дитини дослідницька активність перетворюється у вищі форми і виражається як самостійна постановка запитань і проблем стосовно нового та невідомого. Розширюється дослідницький діапазон, розвиток здійснюється як пошук відповідей на власні запитання та проблеми, якими визначається вибірковість творчого наuczіння дитини. З цього етапу основним компонентом розвитку творчих здібностей стає проблемність. Вона забезпечує постійну відкритість дитини новому, виражається в пошуку невідповідностей і суперечностей (М.М. Поддьяков), у власній постановці нових запитань і проблем. Кожна невдача народжує пізнавальну проблему, викликає дослідницьку активність і забезпечує можливість переходу до вищого етапу в розвитку творчих здібностей.

Отже, дитяча обдарованість, на відміну від обдарованості дорослої людини, має свої специфічні особливості:

1) часто виступає як прояв закономірностей вікового розвитку (наприклад, дошкільники характеризуються особливою схильністю до засвоєння мов, високим рівнем допитливості);

2) під впливом зміни віку, освіти, освоєння норм культурної поведінки, типу родинного виховання може відбуватися „згасання” ознак дитячої обдарованості;

3) своєрідність динаміки формування дитячої обдарованості нерідко виявляється у вигляді нерівномірності (неузгодженості) психічного розвитку;

4) прояви дитячої обдарованості часто важко відрізнити від навченості (або ширше – ступеня соціалізації), що є результатом сприятливіших умов життя дитини [6, с. 9-11].

Аналізуючи роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників, ми дійшли висновку, що нині більшість психологів визнає якісну своєрідність і характер розвитку обдарованості результатом складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціокультурного середовища, опосередкованої діяльності дитини (ігрової, ученневої, трудової). При цьому особливе значення має власна активність дитини, а також психологічні механізми саморозвитку особистості, що лежать в основі формування і реалізації індивідуального дарування.

### 1.1.2. Психологічний портрет обдарованої дитини.

У реальних життєвих умовах у поле зору дошкільних працівників потрапляють тільки ті обдаровані діти, які вже змогли проявити, деякою мірою актуалізувати свої природні можливості. А діти, для яких соціокультурні умови склалися несприятливо, зараз мають досить низькі можливості реалізації життєвої активності [79, с. 63]. Тому своєчасне виявлення таких дошкільників є однією із завдань у роботі психолога і педагога.

Досліджуючи розвиток обдарованих дітей, важливо визначити особливості, за якими їх можна виділити серед звичайних, „середніх” однолітків. Дослідники дитячої обдарованості виділяють не тільки такі ознаки, але і особливості особистості обдарованої дитини: Ю.З. Гільбух, Д.Б. Богоявленська, О.І. Савенков, О.І. Кульчицька, В.У. Кузьменко, Н.В. Степанець, О.К. Ягловська, А.В. Родіонов, М.М. Янковчук, Н. Білоус та ін. [8, 10, 17, 20, 23, 24, 27, 72, 80-99]. Ранні прояви обдарованості описані в роботах Т.В. Фефілової, О. Бєлової, Ю.З. Гільбуха [100-103].

Більшість дослідників дотримується думки, що ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які виявляються в її реальній діяльності та можуть бути оцінені під час спостереження за її діями. Тому, описуючи психологічний портрет обдарованої дитини, коректно буде говорити насамперед про ознаки обдарованості в діяльності, а відтак про психологічні особливості дошкільників, які часто є наслідками наявності тієї чи іншої ознаки [103].

Отже, обдарованих дітей, як правило, відрізняє високий рівень допитливості і дослідницька активність. Психофізіологічні дослідження довели, що у таких дітей підвищена біохімічна та електрична активність мозку. Недостатність інформації, яку можна засвоїти і переробити, обдаровані діти сприймають боляче. Тому обмеження їх активності викликають негативні реакції невротичного характеру.

Колектив авторів „Робочої концепції обдарованості” вважає, що про обдарованість дитини слід говорити в єдності категорій „хочу” і „можу”. Тому ознаки обдарованості повинні охоплювати два аспекти поведінки обдарованої дитини: інструментальний і мотиваційний. **Інструментальний** – характеризує способи її діяльності. **Мотиваційний** – характеризує ставлення дитини до тієї або іншої сторони дійсності, а також до своєї діяльності [6, с. 12].

Найбільш повно описав особливості особистості обдарованої дитини О.І. Савенков, пропонуючи перелік якостей, які є характерними для таких дітей [23].

1. **Допитливість.** Кількість, складність і глибина запитань, що їх ставлять обдаровані діти, набагато перевищують аналогічні показники у їхніх однолітків. Крім того, значна частина запитань може бути настільки складною й вимагати таких глибоких і багатогранних знань, що на них важко відповісти навіть фахівцям. Англійський дослідник Н. Темпест стверджує, що головне – це не кількість запитань, а їх якість, їх характер [104]. Те, що „прагнення до пізнання – найяскравіша характеристика будь-якої обдарованої дитини”, стверджує і В.С. Юркевич [28]. Дослідники наголошують, що обдарована дитина дістає насолоду від самого процесу пізнання, тоді як просто здібну дитину значно більше турбує результат. У своїх дослідженнях І.С. Литвиненко спостерігає у 20 % дошкільників високий рівень пізнавальної активності [105].

2. **Надчутливість до проблем.** Одна з найважливіших якостей справжнього творця – здатність дивуватися і бачити проблеми та суперечності, особливо там, де іншим все видається зрозумілим.

3. **Надситуативна активність (пізнавальна самодіяльність)** проявляється у прагненні до постійного заглиблення у проблему (здатність до ситуативно нестимульованої діяльності).

4. **Високий рівень розвитку логічного мислення.** Діти з випереджальним розвитком характеризуються вищим рівнем розвитку пізнавальної сфери, вищим рівнем і якістю аналітико-синтетичної діяльності когнітивних структур, більшою їх розчленованістю порівняно з дітьми

звичайного розвитку, але деякі підструктури інтелекту хлопчиків відзначаються нерівномірністю розвитку [106, с. 142].

5. **Підвищений інтерес до дивергентних задач** (так умовно називаються задачі, що мають не одну, а безліч правильних відповідей).

6. **Оригінальність мислення** – здатність висувати нові неочікувані ідеї, що відрізняються від широко відомих, банальних.

7. **Гнучкість мислення.** Здатність швидко та легко знаходити нові стратегії вирішення, установлювати асоціативні зв'язки та переходити (у мисленні та поведінці) від явищ одного класу до інших, часто далеких за змістом.

8. **Продуктивність мислення** – здатність генерувати велику кількість ідей.

9. **Легкість асоціювання** виражена в умінні знаходити аналогії там, де традиційно вони не вбачаються, у здатності знайти шлях до розв'язання проблеми, використовуючи різну інформацію.

10. **Здібність до прогнозування.**

11. **Висока концентрація уваги** виражена у високому ступені заглиблення в задачу, у можливості успішного налаштування, навіть за наявності перешкод, на сприйняття інформації, що належить до обраної мети. Обдаровані дошкільники не відчувають самотності, не нудьгують наодинці із собою, дістають насолоду від своїх занять і в цей час не потребують спілкування з однолітками [107, с. 28-29].

12. **Відмінна пам'ять.**

13. **Здібність до оцінки.** Здібність до оцінки – похідна критичного мислення. Вона передбачає можливість оцінки продуктів власної діяльності, а також розуміння як власних думок і вчинків, так і дій, думок і вчинків інших людей.

14. **Особливості схильностей та інтересів** у обдарованих дітей часто дуже широкі і при цьому стійкі та усвідомлені.

15. **Перфекціонізм** (від англ. perfect – досконалий) характерний для значної частини обдарованих. Це прагнення добитися досконалості у виконанні діяльності. Ця якість виявляється вже у ранньому віці, коли дитина не задовольняється результатом, поки не досягне максимального для себе рівня (інтелектуального, естетичного, морального) [108, с. 123]. Л. Сільверман визначає перфекціонізм як найменше вивчений аспект обдарованості. Він найчастіше розцінюється як невротичне явище, пов'язане з фіксацією на ідеї досконалості. Однак результати досліджень свідчать про те, що перфекціонізм – невід'ємна частина буття обдарованої людини [109, с. 215]. Наслідком цього постійного прагнення до досконалості часто стає постійне відчуття незадоволення собою, яке відбивається на самооцінці, а деколи стає причиною неврозів і депресій.

16. **Самостійність** як особистісна властивість передбачає: по-перше, незалежність думок і дій, здатність самому, без сторонньої допомоги і підказки реалізовувати важливі рішення; по-друге, відповідальність за свої вчинки та їх наслідки; по-третє, внутрішню впевненість у тому, що така поведінка можлива і правильна.

17. **Лідерство**. Основна причина схильності обдарованої дитини до командування однолітками – її інтелектуальна перевага над ними, гнучкість і швидкість її мислення.

18. **Особливості емоційного розвитку**. У більшості обдарованих дітей простежується підвищена вразливість і пов'язана з нею особлива емоційна чутливість, що має вибіркового характер і пов'язана насамперед зі сферою їх наочного інтересу. Підвищена реактивність здебільшого виявляється у схильності до бурхливих афектів. Ці діти можуть справляти враження істеричних, коли у складних ситуаціях виявляють явно інфантильну реакцію, наприклад, критичне зауваження викликає в них одразу сльози, а будь-який неуспіх – відчай.

19. **Дисинхронія**. Для обдарованих дітей достатньо типовим є значне випередження у розумовому чи художньо-естетичному розвитку. Всі інші



психічні сфери – емоційна, соціальна та фізична – не завжди встигають за таким бурхливим розвитком, що призводить до вираженої нерівномірності в розвитку. Така особливість обдарованої дитини може викликати непорозуміння з однолітками.

20. **Високий рівень розвитку уяви.** Для обдарованої дитини уява виступає основною характерною якістю. Незвичайні підходи до вирішення завдань, оригінальні асоціації, незвичайні ракурси розгляду проблеми – все це характерне для обдарованої дитини і є результатом уяви [2].

Автори “Робочої концепції обдарованості” розглядають особливості обдарованих дітей двох типів: з гармонійним і дисгармонійним типами розвитку. Н.М. Куліш причиною дисгармонійного розвитку обдарованих дошкільників вважає викривлений розвиток їх самосвідомості, що характеризується неадекватним рівнем домагань та невиправдано високими або ж низькими очікуваннями стосовно оцінки самих себе з боку оточення – дорослих і однолітків [110]. Прихильники цієї думки завданням психолого-педагогічного супроводу розглядають розроблення стратегій переведення дитини з ознаками обдарованості за дисгармонійним типом розвитку на гармонійний [111]. Сучасні дослідження доводять, що гармонійність у розвитку різних сторін психіки обдарованої людини є відносною рідкістю. [112, с. 203] Частіше можна стикнутися з нерівномірністю, однобічністю розвитку, яка часто не лише зберігається впродовж всього життя обдарованої людини, а й заглиблюється, породжує в неї низку психологічних проблем.

Позитивним зрушенням у вітчизняній системі освіти є те, що у Базовій програмі розвитку „Я у Світі” для дітей дошкільного віку приділено увагу особливим дітям і визначено характеристику обдарованої дитини [80].

Зарубіжні психологи виділяють навіть спеціальні групи обдарованих дітей: діти з різними порушеннями уваги (ПУ), синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю (СДУГ) [113, 82].

Попри те, що обдаровані діти мають багато безумовних переваг перед своїми однолітками, їм доводиться стикатися зі специфічними **труднощами**.

Насамперед це пов'язане зі ставленням батьків до обдарованості своїх дітей: якщо обдарованість має вияв у якійсь специфічній галузі (музиці, малюванні) то ці заняття заповнюють все життя дитини, що стає бар'єром для повноцінного розвитку інших здібностей. Намагаючись захистити свою обдаровану дитину від негативного впливу менш обдарованих однолітків, деякі батьки позбавляють спілкування дітей з друзями. Батькам і педагогам важко зрозуміти, що більшість обдарованих дітей має негативну Я-концепцію, яка деякою мірою є наслідком перфекціонізму, характерного для багатьох обдарованих дітей.

Головна, практично обов'язкова особливість сім'ї будь-якої обдарованої дитини – висока увага до дитини, коли все життя сім'ї зосереджене на ній. Часто-густо така увага призводить до симбіозу, щільного переплетення пізнавальних і особистих інтересів батьків і дитини. Нерідко батьками таких обдарованих дітей є літні люди, для яких дитина – єдиний сенс життя. Ще частіше обдаровані діти є єдиними дітьми в сім'ї, і увага батьків спрямована лише на них. Визначена „дитиноцентричність” сім'ї обдарованої дитини, фанатичне бажання батьків розвинути її здібності має у низці випадків і свої негативні аспекти.

О.Б. Орлов зазначає, що „...усі діти без винятку обдаровані від народження багатьма талантами і здібностями, і головними з них є здібності *жити, переживати* своє життя і *діяти* в своєму житті. Драма обдарованої цими талантами дитини полягає в тому, що її поведінка, її переживання і саме її життя можуть стати лише засобами, що обслуговують ті або інші потреби її батьків” [8, с. 2].

Утім, практика свідчить, що форми реагування батьків на вияви обдарованості дитини дуже різні [114, с. 184-188].

Кожна сім'я, в якій росте особлива дитина, рано чи пізно стикнеться з низкою проблем, розв'язати самостійно які буде нелегко. У своїх дослідженнях Р.І. Пугачова виділяє кілька груп батьківських проблем стосовно виховання обдарованих дітей:

1. Проблеми, пов'язані з неправильним розумінням обдарованості. Часто батьки розуміють неправильно сутність обдарованості. Обдарованість розглядають або як лише інтелектуальну, а високий рівень розвитку мовлення, мислення батьки вважають як обдарованість і, відповідно, невисокий рівень їх розвитку – як брак обдарованості.

2. Проблеми, пов'язані з діагностикою обдарованості. Батьки обдарованих дітей часто мають проблеми зі здійсненням грамотної діагностики дитини.

3. Ставлення батьків до обдарованості своєї дитини. Коли факт обдарованості вже зрозумілий, ставлення до нього може бути дуже різним:

а) неприйняття факту обдарованості дитини. В цьому випадку батьки вважають, що „талант сам проб'є собі дорогу”, відповідно особливого навчання, розвитку дитина, як правило, не отримує. Проте дослідники довели, що обдарована дитина потребує спеціальної програми і своєрідного розвивального середовища, а часто і допомоги у налагодженні спілкування з іншими людьми;

б) заперечення факту обдарованості дитини. При запереченні факту обдарованості батьки відчують страх перед особливістю дитини, сприймають це як „покарання”. В цьому випадку дитина не отримує належної підтримки. Батьки або не допомагають, не сприяють розвитку дитини, або допомагають, сприймаючи це як „важку працю”, що створює ситуацію психологічного дискомфорту в дитини;

в) підкреслення факту обдарованості. Це було б правильним ставленням, коли б не надмірне підкреслення обдарованості дитини в будь-якій ситуації, посилене культивування дару на збиток іншим умінням. Акцентування уваги на розвитку однієї якості часто призводить до серйозних проблем у майбутньому – дитина буває не готова до шкільного навчання, повноцінного спілкування [115, с. 260].

Наявність тієї чи іншої проблеми у вихованні обдарованої дитини зумовлена і ставленням дорослих до факту дитячої обдарованості.

М.М. Янковчук вивчила різні типи ставлення батьків до такого факту і конкретизувала дослідження Р.І. Пугачової та І.Д. Млодик [116, с. 427].

Виникнення певного ставлення батьків формується через розуміння проявів обдарованості дітей. Продовжуючи вивчати проблеми обдарованих дітей, Н.А. Карпенко дослідила розвиток розуміння батьками таких проявів і виділила категорії батьків за низкою критеріїв. Категорії батьків за мірою прийняття факту обдарованості поділять на два типи. Перший тип батьків досить адекватно оцінює можливості дитини, вибудовує стратегію взаємодії з нею, сприятливу для розвитку її здібностей і особистості загалом, але при цьому не користується терміном „обдарована”, не вважає її обдарованою. Другий тип батьків адекватно оцінює можливості своєї дитини, вважає її обдарованою, здібною чи дуже здібною (визнають факт обдарованості, поважає її індивідуальність, створює умови для розвитку обдарованості і формування творчої особистості). Категорії батьків за рівнем розуміння проявів обдарованості дітей науковець поділяє на три типи. Першому типу батьків властивий низький рівень розуміння проявів обдарованості: відображення в основному зовнішніх, поведінкових особливостей дитини (констатація проявів) і меншою мірою внутрішньо особистісних. Однак цей тип батьків приймає дитину цілісно. Другому типу батьків властивий середній рівень розуміння проявів обдарованості: дискретність, схильність до відображення внутрішніх, але окремих, як правило, чітко виражених і не завжди стійких якостей особистості обдарованої дитини. Третьому типу батьків властивий високий рівень розуміння проявів обдарованості: цілісність відображення та здатність батьків помічати стійкі внутрішні особливості особистості їхньої дитини.

Н.А. Карпенко у своїх дослідженнях виділила етапи пізнання обдарованості у дитини. На першому етапі батькам властиве безпосереднє чуттєве відображення зовнішніх проявів динамічних особливостей дитини, а також фіксація „здобутків”, одночасне їх оцінювання та реагування на них. На другому етапі батькам властиве оцінювання внутрішніх психологічних якостей

особистості дитини, проникнення в сутність її стійких властивостей і станів, інтерпретація батьками поведінки і діяльності дитини через пізнання їх змісту, мотивів [117, с. 11-12].

Інтелектуальні обдарування дітей дошкільного віку мають специфічні особливості: можуть зникати через низку причин. У спеціальній психолого-педагогічній літературі все різноманіття форм зникнення дитячої обдарованості можна звести в основному до таких типів: кризи креативності, кризи інтелектуальності, кризи мотиву досягнень [118]. Тому, щоб запобігти негативним наслідкам, слід здійснювати психолого-педагогічну підтримку обдарованих дітей. Саме про таку потребу педагогічної підтримки говорить І.І. Карабаєва [58].

З огляду на перелічені особливості обдарованої дитини дошкільного віку, О.М. Дьяченко запропонувала модель дитячої обдарованості, яка має три блоки.

**1. Перший блок** – це мотивація до певного виду діяльності (у випадку дитячої обдарованості – це пізнавальна активність. Згідно з концепцією обдарованості О.М. Матюшкіна, творчий процес передбачає внутрішню мотивацію як основну умову, необхідну для прояву творчих можливостей).

**2. Другий блок** – операціональний, який практично всі дослідники характеризують через поняття здібностей (Л.А. Венгером доведено положення про те, що в дошкільному віці формується загальна інтелектуальна здібність до наочного моделювання, яка пронизує всі типи мислення дошкільника та впливає на розвиток як наочно-образного, так і логічного мислення).

**3. Третій блок** – блок реалізації в різних видах дитячої діяльності.

Отже, отримані дані з цієї проблеми, наведені у психологічній літературі, інтерпретуються неоднозначно, а тому недостатньо з'ясовані.

Обдарованість існує лише у постійному русі, у розвитку, вона свого роду сад, який потрібно неупинно обробляти. Так само і творчий дар: він не терпить застою і самозадоволення. Він існує лише в динаміці — або розвивається, або згасає.

## **1.2. Психологічні аспекти формування та розвитку уяви дошкільників**

### **1.2.1. Історичний огляд літератури з проблемою розвитку уяви.**

Взаємодіючи з об'єктивним світом, людина не лише сприймає, запам'ятовує, осмислює цей світ, а й створює образи того, з чим вона безпосередньо не зустрічалася. Ці образи можуть відображати події, факти, явища, свідком яких вона не була. Часто в житті доводиться створювати образи таких об'єктів, яких не існує в дійсності. Цей процес називають уявою або фантазією. Він значно розширює і поглиблює пізнання світу. Отже, поряд зі сприйманням, пам'яттю і мисленням уява є одним з важливих пізнавальних процесів людини.

У філософській літературі різних епох розкривається природа цього психічного явища під час пізнання людиною навколишньої дійсності. І. Кант розглядає здібність уяви як основу творчості, що виражається в діяльності образного мислення [119].

Філософ Я.Е. Голосовкер розглядає уяву як первинний і вищий розум людини, що пізнає і комбінує розум людини. На його думку, пізнавальна потужність уяви, її основна діяльність зі створення сенсу, що криється і розкривається у створеному образі – ця діяльність була не зрозуміла і дібрана в уяви під час її вивчення попередніми поколіннями дослідників [120].

А.В. Брушлинський вважає, що традиційне поняття уяви залишається розпливчатым, оскільки його зазвичай визначають як поєднання двох основних ознак: відкриття, створення нових образів на основі переробки минулих сприймань і перетворення образу предмета як процес або „механізм”, за допомогою якого виходить цей результат. Але ці ознаки не є специфічними, характерними лише для уяви, а однаковою мірою характеризують усі форми і рівні психічного відображення: відчуття, сприймання, мислення. Отже, якщо

уява існує, то її специфіка полягає в чомусь іншому, поки що невідомому [121].

На думку Є.В. Ільєнкова, сутність процесу уяви полягає в умінні „схоплювати” ціле раніше частини, в умінні на основі окремого натяку, тенденції будувати цілісний образ. Він розглядає уяву як діяльність, що формує образи, а потім змінює і розвиває ці образи [122, 123].

Л.М. Веккер вивчав форми уяви в її зв'язках зі структурою психічного часу, які функціонують всередині процесів психічної регуляції діяльності, розкрив зв'язок уяви і психічного часу [124].

У психологічній літературі існує складність пояснення процесу уяви в зв'язку зі специфікою її прояву в конкретних актах творчої діяльності людини. Така складність зумовлена і самим визначенням поняття „уява”, різним поясненням її природи та сутності [125].

Отже, розвиток кантівсько-ільєнковського розуміння уяви як універсальної здатності, загальної властивості свідомості, клітинки „людського в людині” передбачає розширення самого поняття „уява”.

Експериментальне вивчення уяви стало предметом інтересу західних психологів, починаючи з 50-х років. Концепція ідеалістів зводиться до того, що стверджується повна спонтанність уяви, незалежність від дійсності [124]. Р. Ассаджіолі розглядав функцію уяви в побудові та створенні образів, тому вважав її найважливішою людською здібністю.

Представники асоціативної психології (В.М. Вундт, Т.А. Рібо та інші) намагалися звести фантазію до інших психічних процесів або їх комбінації. При цьому вона втрачала свою самостійність, і в одному випадку її розглядали як комбінацію розуміння та волі, а в інших – як комбінацію сприймання, пам'яті та інтелекту. Представники цього напрямку вважали, що уява не може створити ніяких нових зв'язків, а лише комбінує пережиті елементи, тому і творчого початку в уяві немає [125, 126]. Отже, нестандартною і оригінальною для свого часу була теорія розвитку уяви, сформульована Т.А. Рібо. Вчений доводить, що виникнення роботи уяви не можна звести ні до якого закону,

воно є наслідком сходження в одній точці, часто випадкових, різних, вивчених заздалегідь факторів [127].

Представники гештальт-психології М. Вертгеймер, К. Коффка, Р. Арнхейм основою розвитку уяви вважають здібність до візуалізації та аналізують її в процесі розв'язання дітьми життєвих ситуацій.

Основоположник психоаналізу З. Фрейд розглядав уяву як первинну, початкову форму дитячої свідомості. Принцип задоволення, який панує в ранньому дитинстві, знаходить своє відображення у фантазіях і мареннях дитини. Згідно з З. Фрейдом свідомість дитини до певного віку вільна від реальності і лише обслуговує її бажання. Приблизно ту саму позицію продовжує розвивати Ж. Піаже. Початковою точкою розвитку дитини, вважає Ж. Піаже, є мислення, не спрямоване на дійсність, тобто міражне мислення або уява. Дитячий егоцентризм є перехідним ступенем від уяви до реалістичного мислення. Що молодша дитина, то більше її думка спрямована на уявне задоволення особистих бажань. Лише у старшому віці дитина починає розуміти реальність і пристосовуватися до неї [128, с. 282].

Отже, у зарубіжній психології можна визначити три основні підходи до походження уяви.

1. Ж. Піаже, З. Фрейд пов'язують генезис творчих процесів із дозріванням певних структур.

2. М. Вертгеймер, К. Коффка, Р. Арнхейм розвиток уяви розглядають як поєднання досвіду індивіда та ходу його біологічного розвитку.

3. О. Бен, Т.А. Рібо повністю пояснюють походження і розвиток уяви накопиченням індивідуального досвіду.

На відміну від зарубіжних, вітчизняні психологи визнають соціальний детермінізм психічного розвитку дитини, зокрема і уяви.

Загальнотеоретичні та методологічні підходи до вирішення питання про природу, генезу та структуру уяви як психічного процесу розглядаються у працях відомих вітчизняних психологів: Л.С. Виготського, В.В. Давидова,



О.В. Запорожця, Е.В. Ільєнкова, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна, А.В. Брушлинського та ін. [129–135].

Серед сучасних науковців продовжують вивчати проблему формування і розвитку уяви О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев, О.Є. Кравцова та ін. [136–142].

У науковій літературі існує дуже багато підходів до визначення поняття уяви [4, 137, 143, 141, 144-150]. Більшість психологів істотною ознакою уяви вважає здатність суб'єкта створювати нові образи.

Цей процес вчений В.Т. Кудрявцев визначає як вільний, неприборканий, непідконтрольний логіці політ фантазії, вигадка того, чого насправді не буває, зневага реальністю [140, с. 65].

Особливістю уяви С.Л. Рубінштейн називає своєрідний „відліт від дійсності”, коли на основі окремої ознаки реальності будується новий образ, а не просто реконструюються наявні уявлення, що характерні для функціонування внутрішнього плану дій [110].

Продовжуючи вивчення цього явища, Л.С. Виготський зазначає, що уява не повторює вражень, які накопичені раніше, а будує якісь нові ряди з раніше накопичених вражень. Отже, привнесення нового в наші враження і зміна цих вражень так, що в результаті виникає новий, раніше неіснуючий образ, становить основу тієї діяльності, яку ми називаємо уявою [129, с. 40]. Так, Л.С. Виготський виділяє різні форми зв'язку уяви з реальністю.

*Перша форма* полягає в тому, що будь-який образ уяви будується з елементів дійсності і минулого досвіду людини.

*Другою формою* є зв'язок між продуктом уяви і явищем дійсності.

*Третя форма* характеризує зв'язок з емоціями.

І, нарешті, *четверта форма* зв'язку уяви з дійсністю полягає в тому, що продукт уяви може не відповідати реально існуючому предмету, але, знаходячи матеріальне втілення, починає реально існувати в світі та впливати на інші речі.

У рамках установки вчений Д.Н. Узнадзе розглядає уяву як процес, в основі якого лежать невиявлені, нереалізовані установки суб'єкта, тобто ті

установки, можливості прояву яких в умовах реальної дійсності немає. Картини фантазії представляють реалізацію цих установок [151, с. 376].

Іншої думки про уяву як фактор поведінки Р.Г. Натадзе: уява стимулює поведінку суб'єкта і тоді, коли йому твердо відома нереальність уявного. Наприклад, коли так звана рольова або символічна гра викликає активність дитини: хоча вона зовсім не галюцинує, проте знає, що має справу зі стільцем, що стоїть на підлозі, а не літаком, що летить, або з палицею, а не конем, що скаче або п'є воду [152].

Подальше вивчення уяви як основи цілеполягання наштовхнуло Ю.М. Швалба на висновок, що уява (психічний процес) не може бути описана як діяльність. Це означає, що від багатьох інших психічних процесів і функцій, таких, наприклад, як сприймання, пам'ять, мислення та ін., вона сама функціонує не діяльнісно і її функціонування повинно описуватися в якихось інших теоретико-методологічних схемах [153].

Вивчення природи уяви наштовхнуло Л.І. Шрагіну на думку розглядати цей процес як креативний синтез – комплекс операцій, що реалізують системоутворювальну функцію і створюють нові системи різних рівнів складності [154].

Дослідниця О.М. Дьяченко вважає, що уява – основа будь-якої творчості, і припускає, що існують деякі загальні закони, за якими вона розвивається і виявляється, закони, загальні для всіх видів творчої діяльності [136, с. 11]. Уява – це як чутливий музичний інструмент, оволодіння яким відкриває можливості самовираження, вимагає від дитини знаходження і виконання власних задумів і бажань [134, с. 14].

Отже, у вітчизняній психології уява виступає як відображення навколишньої дійсності як соціальна за своєю природою і активно розвивається саме в дошкільному віці. Незважаючи на таку кількість досліджень, феномен уяви залишається загадковим і в наші дні.

Проблему різновидів уяви розкрито в роботах як класиків, так і сучасних психологів: П.Я. Гальперіна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Виготського, Р.С. Немова,

А.Г. Маклакова та ін. [124, 150, 151, 145, 155, 132]. Якщо в роботах науковців сутність різних видів уяви і збігається, то структура взаємозв'язку цих видів має дуже великі розбіжності.

Більшість вітчизняних психологів нейрофізіологічною основою уяви вважає утворення тимчасових нервових зв'язків у сфері першої та другої сигнальних систем, їх дисоціація (розпад на окремі елементи) і об'єднання в нові системи під впливом різних мотивацій [129, 145, 146]. У сучасних дослідженнях О.Є. Сапогова розглядає механізм уяви через операції моделювання [156, 157].

Отже, можна помітити, що у психології існує традиція розглядати уяву як деякий психічний процес разом зі сприйманням, пам'яттю, увагою та ін. Останнім часом все більше поширення набуває розуміння уяви як загальної властивості свідомості (що йде від І. Канта). При цьому В.Т. Кудрявцев акцентує, що її ключова функція у породженні і структуризації образу світу.

### 1.2.2. Вікова динаміка формування уяви в дошкільному віці.

Проблема розвитку уяви дітей дошкільного віку привертає до себе пильну увагу психологів і педагогів. Сучасні тенденції в розвитку психологічної науки та освітньої практики порушують нові питання в її вивченні.

Л.С. Виготський, Н.О. Ветлугіна, В.В. Давидов, В.С. Мухіна, О.Є. Кравцова, І.І. Карабаєва досліджували психологічні механізми та основні прийоми розвитку уяви у дітей дошкільного віку, виділяли особливості формування цього психічного процесу в ігровій діяльності, музичній, художній, літературній і театральній творчості [129, 130, 158-161]. О.Є. Сапогова розкрила прийоми конструювання метафори [156]; Д.Б. Ельконін; О.М. Дьяченко; Л.А. Венгер вивчали своєрідність використання предметів-замінників [134, 136, 138], Ю.Ф. Лаврентьєва, Л.К. Балацька досліджували індивідуальні особливості розвитку уяви дітей дошкільного віку [162, 163]. Проте питання про природу дитячої уяви залишається предметом гострих дискусій.

Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев, О.Є. Кравцова у своїх дослідженнях довели, що центральним новоутворенням психічного розвитку старших дошкільників є саме уява.

В.В. Давидов (а до нього Е.В. Ільєнков), наслідуючи традиції німецької класичної філософії, вбачав в уяві не лише центральне психологічне новоутворення дошкільного віку, а й загальну властивість свідомості, погоджувався з тим, що її становлення утворює ключовий вектор психічного розвитку дитини. Для В.В. Давидова був також безперечним генетичний зв'язок продуктивної уяви з новоутвореннями подальших вікових періодів [164, с.64].

За допомогою уяви дитина розкриває суспільно вироблені значення предметів, що становлять історично розвинутий простір. Це свідчить про те, що дитина привласнює культуру творчо. В.Т. Кудрявцев вважає, що уява

позбавляє дитину внутрішньої самоти, з уявою цікавий не тільки навколишній світ та інші люди, а головне – вона сама [165, 139].

Американський психіатр С. Браун у результаті багаторічного досвіду роботи дійшов висновку, що нестача вільної гри, гри в уявному просторі заважає дітям стати щасливими та врівноваженими людьми [166].

О.М. Дьяченко довела, що дитяча уява в своєму розвитку підпорядкована тим самим законам, що й інші психічні процеси. Так само як сприймання, пам'ять і увага, уява з мимовільної (пасивної) стає довільною (активною), поступово перетворюється з безпосередньої в опосередковану, причому основним знаряддям оволодіння нею з боку дитини є сенсорні еталони [137, с. 53].

Під час сприймання дитина постійно збагачується враженнями про предмети, явища та зв'язки між ними. Але оскільки життєвий „багаж” дитини дуже малий і можливість оцінки „що я бачу?” обмежена, у її психіці відбувається постійне перекомбінування вражень. Виникає безліч поєднань, що породжують нові зв'язки між явищами та предметами [160].

Завдяки уяві старший дошкільник оволодіває сферою свого можливого майбутнього, будь-яка дитяча діяльність (малювання, ліплення, конструювання та ін.) набуває цілеспрямованого характеру. Г.С. Костюк відзначав важливу роль уяви в розвитку здатності дитини розуміти те, що вона сприймає: щоб схопити ціле, розкрити в ньому певні ознаки, риси, властивості, треба вийти за межі безпосереднього споглядання [167].

Однак питання про період і умови прояву зачатків уяви залишається відкритим. У літературі викладаються досить протилежні позиції щодо витоків уяви. Е.П. Торренс вважає, що творчість прокидається в дітях лише після 5-ти років, а за даними Андрюса, „пік творчості” у дітей припадає на 3,5–4,5 року [136, с. 14]. Французький психолог Т. Рібо представив основний закон розвитку уяви в трьох стадіях і визначив, що до 3-х років у дітей уява існує всередині інших психічних процесів, у них закладається її фундамент. У три роки відбувається становлення словесних форм уяви. Тут уява стає

самостійним процесом. У 4-5 років дитина починає планувати, складати в думці план майбутніх дій. У 6-7 років уява має активний характер. Відтворювані образи виступають в різних ситуаціях, характеризуючись змістовністю та специфічністю. З'являються елементи творчості [127].

Іншу думку висловлюють О.В. Запорожець та О.М. Дьяченко, які зазначають, що у новонародженої дитини уяви ще немає. Уява складається протягом життя дитини, в її діяльності, під визначальним впливом умов життя, навчання і виховання. Перші прояви уяви можна спостерігати вже у дитини раннього віку, у кінці другого — на початку третього року життя, коли дитина починає діяти не на основі реальності, а на основі власних уявлень, що виникають у неї [131, 136, 168-170].

В.С. Мухіна у своїх роботах говорить про те, що уява дитини пов'язана у своїх витоках із зародженням до кінця раннього дитинства знакової функції свідомості. Одна лінія розвитку знакової функції веде від заміщення предметів іншими предметами та їх зображеннями до використання мовних, математичних й інших знаків і до оволодіння логічними формами мислення. Інша лінія веде до появи та розширення можливості доповнювати і заміщати реальні речі, ситуації, події уявними, будувати з матеріалу накопичених уявлень нові образи [159, с. 137].

Аналізуючи роботи вітчизняних психологів, можна виділити 3 основні етапу розвитку уяви в дітей:

Перший етап в розвитку уяви можна зарахувати до 2,5-3 років. У цьому віці відбувається розподіл уяви на пізнавальну та афектну.

Другий етап у розвитку уяви – вік 4-5 років. Дитина спрямована на засвоєння норм, найперше соціальних, а також правил і зразків діяльності. Рівень творчої уяви в цьому віці знижується.

Третій етап в розвитку уяви – вік 6-7 років. Цілісний образ починає будуватися способом „включення”: він як і раніше створюється на основі окремого елемента дійсності, але цей елемент починає посідати не центральне, а другорядне місце, стає окремою деталлю образу уяви [172, 137, 172].

Отже, початок розвитку дитячої уяви пов'язується із закінченням періоду раннього дитинства, коли дитина вперше демонструє здатність заміщати одні предмети іншими і використовувати одні предмети в ролі інших (символічна функція). В якому б віці не була дитина, „творча уява працює особливим чином, властивим саме цьому ступеню розвитку, на якому перебуває дитина” [129, с. 26]. П.Ф. Каптерьов зазначає, що жвавість, повнота, яскравість уявлень дітей – результат не багато розвиненої уяви, а недостатнього розвитку всього психічного життя дітей порівняно з життям дорослого [173].

Розкриваючи питання зародження уяви в дошкільному віці, майже всі дослідники дитячого розвитку схильні до думки, що уява взаємопов'язана з грою та з'являється саме в ній [129, 142, 175, 138, 168, 175].

О.Є. Кравцова у своїх дослідження визначає три типи зв'язку уяви з грою і наголошує, що в дошкільному віці співіснують всі три типи зв'язків уяви і гри: уява – джерело гри, уява – продукт гри, уява і є гра. Ці типи зв'язків у різний час з'являються в онтогенезі, переходять один в одного і співвіднесені з різними формами гри в дошкільному віці [142, с. 114].

О.М. Дьяченко зазначає, що під час дослідження самої гри виявлялися значущі для розвитку уяви моменти. Автор виділяє дві лінії аналізу гри, де вона – основне джерело розвитку уяви дошкільника. Про нерозривність гри та уяви говорить І.І. Карабаєва: „саме в грі й завдяки уяві дитина абсолютно мимоволі стає сильнішою, витривалішою, добрішою, ніж у багатьох життєвих ситуаціях. У грі ніби відкривається джерело її фантазії” [161, с. 10].

Образи уяви з'являються у грі не самі собою. Уява дитини живиться образами, відчуттями і переживаннями, які вона постійно отримує в спілкуванні з оточенням. Уява лише переробляє побачене, почуте, пережите й відтворює в різні способи у грі, у малюнку, у словесній творчості тощо. „Відліт” же дитячого фантазування від дійсності полягає головним чином у тому, що дитина, як справедливо відзначав Л.С. Виготський, не знає основних закономірностей об'єктивної дійсності й тому легко порушує життєву

реальність. І видиме багатство дитячої фантазії у дійсності є проявом швидше слабкості критичної думки дитини, аніж сили її уяви [176, с. 162].

Отже, на основі спостережень та досліджень Л.С. Виготський формулює закон: творча діяльність уяви прямо залежить від багатства та різноманітності колишнього досвіду людини, бо цей досвід пропонує матеріал, з якого будується фантазія. А значить, що багатший досвід людини, то більший матеріал має в розпорядженні її уява. Саме тому у дитини уява бідніша, ніж у дорослого, незважаючи на її уявне зовнішнє багатство. Звідси, Л.С. Виготський робить висновок: щоб створити міцні основи для творчої діяльності дитини, необхідно розширювати її досвід [129].

Однією з найменш розроблених проблем психології уяви дитини є проблема психологічних механізмів уяви дошкільників. Свого часу Л.С. Виготський приділив цій проблемі чимало уваги. Саме цю проблему розглядала у своїх роботах і О.М. Дьяченко, в яких з'ясовувалися особливості уяви дітей різного віку на матеріалі вирішення спеціальних завдань на домальовування дітьми геометричних фігур. Дослідниця виділила два основні способи вирішення таких завдань. У першому дитина сприймає запропоновану фігуру як схему якого-небудь предмета, який вона лише добудовує у своїй уяві (наприклад, квадрат виступає як схема телевізора, будиночка, акваріума та ін.). При цьому способі дитина прямо рухається за образом сприймання, лише опредмечує цю схему, додаючи їй більшої схожості з предметом. Цей спосіб дістав назву *опредметнення*.

При другому способі запропонована для домальовування фігура використовується якісно по-іншому. Її діти як включають як деталь у найрізноманітніші об'єкти, народжені в їх уяві (той самий квадрат стає оком робота або частиною бантика на голові у дівчинки). Такий спосіб назвали *включенням*.

Віковий аналіз довів, що спосіб включення з'являється лише в дітей старшого дошкільного віку та його використання значно підвищує коефіцієнт



оригінальності. Молодші та середні дошкільники вдаються переважно до способу опредметнення [136].

Психологічні дослідження Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, О.М. Леонтьєва, Г.О. Люблінської свідчать, що у старшому дошкільному віці, порівняно з раннім дитинством, з'являється новий тип діяльності – творчий. Своєрідність цієї діяльності в тому, що з'являється можливість рухатися від думки до ситуації, а не від ситуації до думки. При цьому діти використовують у своїй творчій діяльності не лише реальні предмети і явища, а й казкові образи [177].

Учені стверджують, що вже в дошкільному віці виділяється два типи уяви, залежно від тих функцій, які вона виконує в розвитку дитячої психіки. Ці види уяви О.М. Дьяченко називає *пізнавальною* та *емоційною*. Основним завданням пізнавальної уяви розглядають специфічне відображення закономірностей об'єктивного світу, подолання суперечностей в уявленнях дітей про оточення, добудову та уточнення цілісної картини світу. Афектно-захисна (емоційна) функція оберігає слабо захищену душу дитини від надмірно важких переживань і травм. Якщо завдяки пізнавальній функції уяви дитина краще пізнає навколишній світ, легше і успішніше вирішує завдання, що виникають перед нею, то емоційно-захисна роль уяви полягає в тому, що через уявну ситуацію може відбуватися розрядка виниклої напруги і символічне розв'язання конфліктів, яке важко забезпечити за допомогою реальних практичних дій. Продуктом емоційної уяви виступає також фантазія дитини, яку ще називають фантазерством.

Уява та почуття, так як і уява з грою, в житті дитини нероздільні. Вплив почуттів на уяву і навпаки давно помітили вчені. Ще в минулому столітті психолог Т.Рібо з'ясував, що всі форми творчої уяви містять сильні емоційні моменти. Л.С. Виготський вивів „закон загального емоційного знаку” та “закон емоційної реальності уяви” [129, с. 13]. З проявом обох законів пов'язано багато дивного у поведінці дітей. Відомо, як діти люблять вигадувати і розповідати різні страшні історії [178, 179].

Творчу продуктивну уяву дошкільника відрізняє уміння спрямовувати свої уявлення в потрібне русло, підпорядковувати їх певній меті. Дуже важливо, що разом із переходом діяльності уяви на внутрішній план у старшого дошкільника з'являється здатність підкоряти свою уяву певному задуму, дотримуватися заздалегідь окресленого плану. Невміння управляти своїми ідеями, підпорядковувати їх своїй меті призводить до того, що найкращі задуми і наміри гинуть, не втілюючись. Тому найважливіша лінія в розвитку уяви дитини — це розвиток спрямованості уяви. Саме тому, починаючи вже зі старшого дошкільного віку, важливо допомогти дитині втілювати свої задуми, підпорядкувати уяву певній меті, зробити її продуктивною.

Спілкуючись із дитиною на рівні уяви, дорослий може впливати на її розвиток: може свідомо спрямовувати вільну фантазію малюка в русло творчості. Під керівництвом дорослого дитина здатна подолати ту стихійність і спонтанність, з якими працює їх уява. Знання індивідуальних особливостей розвитку уяви дошкільника допоможе дорослому розібратися з тими проблемами, які виникли у дитини, і вчасно допомогти їй. Виявлені відмінності в розвитку уяви, пов'язані з особливостями дітей, можуть скласти основу особистісно орієнтовного підходу до розвитку, який відкриє можливості до реалізації індивідуальних творчих можливостей кожної дитини [161].

П.Ф. Каптерьов вважає, що сутність уяви саме і полягає передусім у творчій діяльності. Тому треба намагатися збудити в дітях цю потребу та привчити до неї. Засоби для цього можуть бути як теоретичними, так і практичними. Теоретичні – це художні оповідання, дитячі повісті, казки, вірші, доступні дітям, словом та ін., а практичні засоби виховання творчості дітей – ігри [173].

### **1.3. Психолого-педагогічні умови та засоби розвитку уяви в обдарованих дошкільників.**

Загальна та додаткова освіта, як масові за своєю природою, зобов'язані забезпечувати виявлення та реалізацію здібностей, обдарованості більшості дітей, оскільки обдаровані діти — це національне надбання. В Україні створено наукові фонди, які сприяють виявленню, навчанню та вихованню обдарованих дітей, такі як-от: „Наукова зміна”, „Обдарованість”, „Обдаровані діти України”, затверджена комплексна програма „Творча обдарованість”. За результатами реалізації програми „Обдаровані діти” у Донецькій області створено Банк обдарованих дітей. Затверджено комплексну програму „Творча обдарованість”, яка реалізується настільки повільно, що в мережі дошкільних закладів зовсім не відчуваються зміни в діяльності педагогічного колективу в роботі з обдарованими дітьми. Брак конкретики у змісті роботи є однією з причин такого стану.

Робота педагогічного колективу дошкільного закладу здійснюється на основі навчально-виховної програми — державного документа, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей. Науково і методично обґрунтована програма покликана синтезувати історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї, відповідати особливостям пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати гармонійний розвиток. Чинні державні програми в Україні не завжди зважають на індивідуальні особливості дітей, а саме, особливості роботи з обдарованими дітьми та їх гармонійний розвиток. Так, наприклад, у програмі „Малютко” немає розділу, який визначає напрями роботи з обдарованими дітьми. Проте у програмі „Дитина” найтипівіші для кожної вікової групи психологічні причини труднощів і відповідні доцільні педагогічні впливи розглядаються в розділі „Діти, які потребують допомоги батьків та вихователів”. На відміну від попередніх програм навчання і виховання, Базова програма розвитку „Я у

Світі” має розділ „Характеристика та особливості розвитку обдарованої дитини”, в якій розкрито стратегію розвитку, завдання розвитку та організацію життєдіяльності обдарованої дитини [80]. Утім, як здійснювати розвивальну роботу з такими дітьми, у програмі не зазначено.

На відміну від України, у Росії соціальне замовлення суспільства до освіти на творчо обдаровану особистість зумовило підвищення вимог до її якості. Ці вимоги відображені у президентській програмі „Діти Росії”, що містить розділ „Обдаровані діти” (1996), у Національній доктрині утворення РФ (2000), Концепції модернізації освіти до 2010 року, в яких розвиток здібностей, обдарованості особистості є однією із пріоритетних цілей. Проте її реалізація вимагає розроблення педагогічного забезпечення: відповідних педагогічних умов; спеціальних навчальних програм, форм індивідуального та диференційованого навчання; урахування вікових і особистісних відмінностей дітей, проведення тривалої діагностики, зусиль педагогів і батьків.

Ще 1988 року О.М. Матюшкін наголошував на потребі створення науково-практичної програми з виявлення, навчання та виховання обдарованих і талановитих дітей [180]. Особливо сприятливі передумови розвитку обдарованості саме в дошкільному віці, який порівняно з такими етапами забезпечує всебічний розвиток психічних якостей особистості дитини і створює унікальні умови для становлення її здібностей. Уява дитини є центральною ланкою дитячої творчості. Тому її розвиток сприяє вдосконаленню творчих здібностей та розкриттю творчого потенціалу [74].

Розглянемо альтернативні програми, спрямовані на роботу з обдарованими дітьми, що їх використовують як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники.

О.Л. Музика, спираючись на підхід до обдарованості через здібності Б.М. Теплова, вважає основою формування обдарованості розвиток здібностей. Він зауважує, що розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистості [181, с. 83]. Авторську програму розвитку здібностей і

обдарованості „Три кроки” [182] розраховано на школярів, але ідею трьох кроків програми можна використовувати і в роботі з дошкільниками: створення ситуації успіху для всіх учасників навчально-виховного процесу; створення ситуації поцінування досягнень, результатів та вмінь; накопичення досвіду успішних діяльностей.

Деякі принципи складання програми розвитку для обдарованих дітей молодшого віку запропонувала Л.А. Терещенко [183].

Програма „Обдарована дитина” (навчальний центр Л.А. Венгера) [41] охоплює лише освітню роботу з обдарованими дітьми, тобто їх навчання на заняттях, хоча багато видів запропонованих завдань можуть бути включені до вільної діяльності дітей, при цьому зміст занять можна істотно змінити або замінити новим (відповідно до завдань розвитку розумових здібностей). Завдання, що стояло перед авторами програми, полягало в тому, щоб увести в дошкільне навчання такі дії дітей, які максимально сприяють розвитку їх розумових здібностей. Спеціальні психологічні дослідження довели, що такими є дії з побудови та використання наочних моделей, тобто таких видів зображення предметів, явищ, подій, в яких виділені й подані в узагальненому та схематизованому вигляді основні відношення їх компонентів, позначених за допомогою умовних замінників. Програма складається з 10 розділів, до яких входять завдання, спрямовані на розвиток розумових здібностей: ознайомлення з просторовими відношеннями, розвиток елементів логічного мислення, розвиток мовлення та ознайомлення з художньою літературою, розвиток елементарних математичних уявлень, підготовка до навчання грамоти, конструювання, до сюжетно-рольової гри, ознайомлення з природою, з елементарними фізичними явищами, зображувальне мистецтво.

Авторська формувальна програма В.І. Маслової „Я — дослідник світу” спрямована на розвиток творчого потенціалу обдарованих дітей і містить такі розділи:

1. Розвиток інтелектуальної сфери обдарованих дітей;
2. Розвиток творчих здібностей обдарованих дітей;

3. Розвиток емоційно-образних компонентів творчого потенціалу обдарованих дітей;
4. Формування духовно-етичних характеристик творчого потенціалу обдарованих дітей [184].

О.І. Щебланова пропонує авторську систему роботи з обдарованими дітьми, яка складається з п'яти етапів: скринінгу (відсіювання) обдарованих, ідентифікації, відбору для спеціального навчання, індивідуалізації процесу навчання, забезпечення психолого-педагогічного супроводу на всіх етапах розвитку [185].

О.І. Савенков вважає, що навчати та виховувати обдаровану дитину можна не вириваючи її з природного мікросередовища „нормальних” однолітків, створюючи умови для розвитку та максимальної реалізації як можливостей обдарованої дитини, так і її „нормальних” однолітків. У своїй програмі „Обдарована дитина в масовій школі” [186, 187] пропонує систему психодіагностики обдарованості, що містить три рівні: теоретичний (розробка концепції і моделі обдарованості), методичний (вибір і підготовку „інструментарію”), організаційно-педагогічний, який передбачає чотири етапи виявлення обдарованості: попереднього пошуку, оцінно-корекційний; самостійної оцінки, завершального відбору.

У програмі О.І. Савенков приділяє багато уваги організації та проведенню „навчальних” (авт.) досліджень. Він вважає, що саме дослідницька поведінка дитини і створює умови для того, щоб її психічний розвиток розгортався як процес саморозвитку. Як впливає з такого положення, О.І. Савенков пропонує методику проведення „навчальних” досліджень з дошкільниками. На перших етапах експериментальної роботи використовували методику, розроблену американським педагогом С. Кейплан. Її методика розрахована на віковий діапазон п'ять-дев'ять років. Вона побудована на ігровій основі та передбачає використання нескладного спеціального обладнання – „дослідницького фартуха” і карток. Це обладнання дає змогу управляти дослідницькою діяльністю дитини. Кожен етап цієї

роботи відбивається в написах на кишенях фартуха. С. Кейплан виділяє чотири етапи дослідження: вибір теми, постановка запитань, проведення дослідження (збір матеріалу), підбиття підсумків.

Проведений експеримент О.І. Савенкова довів: „навчальне” дослідження дошкільника, так як і дослідження вченого, містить такі етапи: виділення і постановка проблеми (вибір теми дослідження), пошук і пропозиція можливих варіантів розв’язання, збір матеріалу, узагальнення отриманих даних, підготовка проекту (повідомлення, доповідь, макет та ін.), захист проекту [27, с. 194-204].

З метою розвитку гармонійної особистості дитини, І.Б. Стеценко у своїх роботах наголошує на потребі організації дослідницької діяльності з обдарованими дітьми, виділяючи етапи здійснення дослідження: постановку проблеми, висування гіпотези, її перевірку (експеримент) та аналіз результатів [188, с. 278].

Серед зарубіжних вчених також ведуться розробки у використанні дослідницької діяльності в роботі з обдарованими дітьми [102].

У роботах багатьох вітчизняних педагогів (Г.М. Ляміна, А.П. Усова, Е.А. Панько) мова йде про потребу залучення дошкільників до осмисленої діяльності, під час якої вони самі змогли б виявляти все нові властивості предметів, помічати їх схожість і відмінність. Одним словом, слід давати дітям змогу набувати знань самостійно [189].

Отже, дитяче експериментування будує сама дитиною, а не задає його дорослий, і спрямоване на пізнання властивостей і зв'язків об'єктів різними способами дій, що сприяє розвитку мислення та інших сторін особистості дитини. Створюються спеціальні умови для практики міжособистісного спілкування і співпраці. Тому в дитячому садку треба створити сприятливі умови для розвитку дитячого експериментування, яке найкраще здійснювати в проектній діяльності.

Проектування є однією з ефективних технологій, що сприяють оновленню модернізації освітньої системи. Назва „метод проблем” уперше

постала й розвивалась у межах гуманістичної філософії та освіти, зокрема, у педагогічних поглядах американського вченого Д. Дьюї. Засновником власне методу проектів є філософ і педагог В. Кілпатрик.

Термін „проект” (від лат. *proektus* – кидання вперед) означає план, задум організації, влаштування, заснування будь-чого, так би мовити, праобраз певного об'єкта, виду діяльності тощо. *Проектування* — це спеціальна, концептуально обумовлена й технологічно забезпечена діяльність, спрямована на створення образу бажаної у майбутньому системи.

Проект у межах дошкільного закладу – це мета, прийнята і освоєна дітьми, актуальна для них, це дитяча самодіяльність, конкретна практична творча справа, поетапний рух до мети, це і метод педагогічно організованого пізнання дитиною довкілля, ланка в системі виховання на шляху розвитку особистості.

Сьогодні дошкільна педагогіка не в повному обсязі розкриває методику дитячого експериментування та дослідження, бракує логіки роботи педагога, спрямованої на набуття дитиною нових знань, що не дає змоги практикам повною мірою реалізовувати освітні програми.

Сутність проектної технології полягає у стимулюванні інтересу педагогів, методистів, управлінців до актуальних проблем дошкільця: в раціональному поєднанні теоретичних знань учасників проекту з практичним застосуванням їх для розв'язання конкретних задач.

Реалізація проекту здійснюється в ігровій формі, діти залучаються до різних видів творчої та практичної діяльності у безпосередньому контакті з різними об'єктами соціального середовища (екскурсії, розвідки, зустрічі з людьми різних професій, практично корисні справи). Всі проекти проводяться в межах дошкільного закладу [189].

М.І. Каратаєва пропонує орієнтовну структуру психолого-педагогічного проекту, яка допоможе педагогам якісно спланувати спільну з дітьми діяльність [190]. Кожний тематичний цикл психолого-педагогічного проектування діяльності дітей складається із шести етапів: мотиваційний етап,



інформаційний етап, репродуктивний етап, етап узагальнення, аналізу та систематизації отриманих знань, творчий та рефлексивно-оцінювальний етап [191].

Отже, дитяче експериментування та дослідницька діяльність, як внутрішня мотивована діяльність, несуть в собі величезний потенціал для розвитку творчої дослідницької активності та самостійності в обдарованих дітей старшого дошкільного віку .

Нескінченну різноманітність тем для дослідницької роботи обдарованих дітей можна умовно об'єднати в три основні групи [192, с. 188]:

1. Фантастичні – теми, орієнтовані на розробку неіснуючих, фантастичних об'єктів і явищ;

2. Емпіричні – теми, взаємопов'язані з практикою, які передбачають проведення власних спостережень і експериментів. Це цікавий і перспективний напрям дослідницької діяльності обдарованих дітей. Проведення досліджень, до яких входять власні спостереження та експерименти, дуже цінний щодо розвитку самої дослідницької поведінки і щодо надбання нових відомостей про світ. До того ж ці дослідження потребують винахідливості, що є однією з відмінних рис обдарованих дітей;

3. Теоретичні – теми, орієнтовані на роботу з вивчення і узагальнення фактів, матеріалів, що містяться в різних джерелах. З усіх тем дослідницьких робіт теоретичні – найскладніші. Саме цим вони приваблюють обдарованих дітей. Тут від дитини вимагають інтересу до аналізу та синтезу, здібності до класифікації та категоризації, любові до думок і висновків.

Крім дослідницької діяльності, у системі роботи з обдарованими дітьми Л.О. Дерев'янку пропонує серію ігор на розвиток уяви, фантазії, позитивних емоцій, комунікативно-творчих здібностей дошкільників. Особливу увагу авторка приділяє іграм на розвиток творчої уяви [193].

Для підвищення якості роботи з дітьми, які мають виняткові, „нестандартні” характеристики стану індивідуальних відмінностей В.У. Кузьменко радить запроваджувати індивідуалізовані освітні програми

(ІОП) [194, с. 7]. В індивідуальному підході до обдарованої дитини В.У. Кузьменко умовно виокремлює кілька циклів: вивчення індивідуальних відмінностей дитини, врахування зібраних про неї даних (запровадження виявленого в практику роботи), створення прогнозу щодо подальшої роботи [195, с. 7].

Зарубіжні психологи також дають рекомендації з підтримки обдарованих дітей і забезпечення їх відповідними соціальними умовами [12, с. 22]. Інноваційною формою роботи з обдарованими дітьми в Америці є організація занять у центрах при музеях, а також у спеціальних дослідницьких центрах, де обдарованим дітям надається можливість не лише оглядати експонати, а й торкатися їх, подивитися, як працюють різні пристрої [196].

Аналізуючи системи роботи з обдарованими дітьми, можна зустріти безліч програм, що їх розробили авторські колективи навчальних закладів Росії та України:

- „Нова формація” (Абакан);
- „Нове покоління” (Новочебоксарськ);
- „Екологія обдарованості” (Маслянінськ);
- „Обдарована дитина в системі загальноосвітньої школи адаптивної моделі” (Москва);
- підпрограма краєвої цільової програми „Діти Алтаю 2007–2010 роки” – „Обдаровані діти”;
- цільова регіональна програма „Обдаровані діти” (Хойнікськ);
- „Обдаровані діти” (Донецьк) та ін.

Аналіз програм роботи з обдарованими дітьми свідчить про те, що найбільше уваги приділяється дітям шкільного віку, дошкільники ж частіше залишаються поза увагою науковців і практиків. Лише невелику частину поданих у літературі систем роботи можна використати в роботі з обдарованими дітьми дошкільного віку. Оскільки сферою нашого наукового інтересу є розвиток уяви в обдарованих дошкільників, то програми, яка б

містила розвиток уяви в обдарованих дітей, зовсім немає. Можна зустріти лише деякі вправи та системи ігор, які спрямовані на розвиток уяви старшого дошкільника. Розглянемо їх детальніше.

На потребі розвитку дитячої уяви наголошує І.І. Карабаєва. Вона зазначає, що дитячу фантазію варто розвивати, перетворюючи її з вільної на творчо спрямоване довільне фантазування і шукати механізми, які сприяють цьому. Творчо спрямоване фантазування, творча уява — це один із компонентів творчості, без якого неможливе створення нового. Уява — основа будь-якої творчості, й аналіз образів уяви дає змогу оцінити міру творчості дитини. Тому найважливіша лінія в розвитку уяви старших дошкільників — розвиток довільності уяви.

Ми вже говорили про те, що уява дитини взаємопов'язана з дійсністю, і перша форма такого зв'язку полягає в тому, що матеріалом дитячої фантазії є знання і уявлення малюка про навколишній світ. Тому для забезпечення повноцінного розвитку уяви обдарованої дитини потрібно сприяти розвитку пізнавальних інтересів дошкільників. У розвитку пізнавальних інтересів дошкільника існують дві основні лінії.

Перша — поступове збагачення досвіду дитини, насичення його новими знаннями і відомостями про навколишній світ, що і викликає пізнавальну активність дошкільника. Що більше перед дитиною відкривається сторін навколишньої дійсності, то кращі можливості для виникнення та закріплення стійких пізнавальних інтересів.

Другу лінію розвитку пізнавальних інтересів дошкільника становить поступове розширення та поглиблення пізнавальних інтересів усередині однієї і тієї самої сфери дійсності. Отже, розвиток уяви відбувається паралельно зі збагаченням досвіду дитини, ускладненням діяльності, зі зростанням потреб і формуванням самостійності.

Продовжуючи вивчення цієї проблеми, О.М. Матюшкін вказує на те, що найбільш значущими ситуаціями у виникненні актів пізнавальної

активності є ситуації - спілкування, різних типів міжособистісної взаємодії, гри, навчання [197, с. 6].

Для виникнення стійких інтересів недостатньо ознайомити дитину з новою сферою дійсності. У неї має виникнути позитивне емоційне ставлення до нового. Але у всіх цих ситуаціях слід розбудити особисту творчу активність дитини, тільки тоді можна досягти бажаного результату в розвитку її пізнавальних інтересів, у засвоєнні нових знань. Головне – розбудити інтерес дитини, викликати її активне ставлення до нового, бажання самій думати і відкривати це нове.

Великий вклад в опис системи роботи з розвитку уяви старших дошкільників зробила О.М. Дьяченко [198]. Науковець виявила можливості спрямованого розвитку творчої уяви дітей [137]. У своїх роботах дослідниця та авторка системи роботи описує приклади відпрацювання дій опредмечування з деталізацією самого уявного предмета та формування уміння розігрувати дії з заміниками.

Група авторів (Є.В. Заїка, М.П. Назарова, І.О. Маренич) у своїх розробках пропонує деякі способи і прийоми розвитку фантазії та уяви школярів, але адаптуючи і спрощуючи, їх можна використати і в роботі з дошкільниками [199, с. 44]. Л.Ю. Субботіна розробила принципи для розвитку творчої уяви [2].

Велику кількість цікавих прийомів, що стимулюють дитячу уяву, накопичено в педагогічній науці, практиці дитячого виховання (О.І. Тихеєва, О.О. Фльоріна, Н.О. Ветлугіна, Н.Ф. Виноградова). Серед них – складання творчих розповідей, казок на морально-етичну та пізнавальну тему, розповідь за картиною і т. д. Цікаві прийоми і цінні рекомендації з розвитку уяви дитини дає відомий дитячий італійський письменник Д. Родарі [200, с. 26].

Неоціненний вклад у розкриття значення ігор-фантазувань у розвитку творчості дитини вніс С.О. Ренке. В запропонованих іграх дошкільник має змогу грати зі словами, створювати незвичайні слова, загадки, казки, віршики, оповідання. У гри-фантазуванні дитина може проекспериментувати,

багаторазово виконати будь-яку дію, від якої вона дістає задоволення і наявний продукт її діяльності. Автор наголошує на тому, що ігри-фантазування розвивають у дітей уяву, яку часто співвідносять із фантазією [201]. Гру-фантазування можна розглядати як творчість, бо у ній розвиваються такі важливі характеристики творчості, як-от: швидкість думки, гнучкість мислення, оригінальність, сміливість, допитливість та ін. Визначаючи місце ігор-фантазувань у роботі вихователя дошкільного закладу, можемо казати про те, що вони є універсальним засобом. Їх можна використовувати як під час індивідуального, так і під час колективного спілкування з дітьми, у різних видах діяльності, різних видах дитячої творчості.

Успіх у розвитку уяви дитини взаємопов'язаний з креативністю самого дорослого, його творчістю. Важливо, щоб зміст і форма спілкування дорослого з дитиною створювали можливість для вступу до „зони найближчого розвитку” дитини, сприяли б реалізації її можливостей у творчій діяльності. Дорослий при цьому показує різноманітні творчі способи діяльності, організовує життя та діяльність дитини так, щоб умови і обставини вимагали від неї творчих рішень. З огляду на цю думку, можна зробити висновок, що основна роль у здійсненні розвитку уяви обдарованої дитини належить насамперед її батькам, які не повинні гаяти часу і займатися з дитиною постійно. Навчальні заклади також відіграють важливу роль у розвитку уяви обдарованої дитини. Від того, наскільки професійно педагоги відносяться до своєї справи, наскільки правильно і цікаво для дитини розроблено програму навчання, залежить рівень розвитку конкретної дитини і, зрештою, весь людський потенціал держави.

Виховання та підтримка творчого світосприймання і світовідношення мають стати принципом всієї освіти. На цьому будується розроблена В.Т. Кудрявцевим концепція і програма розвивальної дошкільної освіти „Рекорд-Старт” [140, 141].

Описані системи розвитку уяви, психолого-педагогічного супроводу та підтримки обдарованих дітей є однією із форм диференційованої освіти, яка

дає змогу вирішувати завдання сучасної активної допомоги обдарованим дітям. Хоча є багато даних, що описують обдарованих дітей як добре пристосованих, самостійних, соціально зрілих, ми з'ясували, що більшість педагогів рекомендує програми з розвитку **соціально-емоційної сфери**.

Дослідження особливостей обдарованих дітей О.В. Іванової свідчать про те, що діти старшого дошкільного віку з випереджальним розвитком мають вищий рівень тривожності порівняно зі своїми однолітками, а хлопчики за показниками тривожності значно випереджають дівчаток [106]. Тому у роботі з обдарованими дітьми належну увагу слід приділити розвитку емоційної сфери: формуванню усвідомленого сприйняття емоцій, розвитку довільної регуляції свого емоційного стану та поведінки, зниженню рівня тривожності.

Виявлення Д. Големаном у головному мозку людини двох систем пам'яті – „одна для звичайних подій, а інша – для емоційно заряджених” [202, с. 21] свідчить про правомірність підходу до проблеми актуалізації потенційної обдарованості через емоції. За даними експериментів О.Л. Яковлевої, емоційні стани і реакції дитини при прийнятті і підтримці їх дорослими виступають як механізм її особистісного і творчого розвитку. Тому шлях до творчості дитини будь-якого віку лежить через усвідомлення нею свого емоційного стану, тобто через „емоційний інтелект” за Д. Големаном [62].

Використання в системі роботи з обдарованими дітьми завдань, що стимулюють естетичні почуття та формують внутрішню мотивацію, є умовою зростання рівня творчості дітей дошкільного віку [203-207]. Тому педагогам не можна обмежувати своєї роботи лише складанням навчально-виховних програм. Потрібно створювати умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості і системи цінностей, які є основою становлення духовності особистості обдарованої дитини. Тобто створювати розвивальне середовище, яке сприятиме особистісному зростанню обдарованої дитини.

Отже, ні пришвидшений розвиток, ні загальне збагачення навчальної програми не підходять як тотальні заходи, оскільки не можуть розв'язати всього комплексу проблем навчання і розвитку обдарованих дітей. Цю

проблему можна розв'язати лише у рамках **освітньо-розвивальних (інтегративних) програм**, які відкривають можливості здійснення цілісного підходу до навчання і розвитку дітей, поєднуючи пізнавальні та емоційні компоненти. До категорії освітньо-розвивальних програм можна зарахувати такі, що висувають завдання засвоєння знань і розвитку творчої особистості дитини як рівноправні. На практиці це здійснюється, як правило, і завдяки тій чи іншій якісній зміні змісту навчання, і завдяки впровадженню різних методик навчання, що забезпечують розвиток **мислення та соціально-емоційної** сфери дитини під час засвоєння навчального матеріалу. Прикладом реалізації цього підходу до навчання є, зокрема, програми, що створюються на основі теорії розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова.

Щодо обдарованих дітей теоретично можна виділити численні різновиди таких програм, які є різними комбінаціями освітніх і розвивальних систем. Проте насправді освітньо-розвивальних програм є значно менше, ніж це можна було б уявити. О.І. Савенков вважає, що це пов'язано як із трудомісткістю робіт зі створення таких програм, так і з проблемами їх втілення у практику навчання. Розробка і впровадження освітньо-розвивальних програм є одним з найперспективніших напрямів, оскільки саме цей шлях відкриває можливість для здійснення ідеалу цілісності розвитку, дає змогу дошкільному закладу стати місцем для розвитку обдарованості дитини.

Працюючи над розробкою таких програм, варто дотримуватися **принципів** організації навчально-виховного впливу на обдарованих дітей, які запропонували О.А. Гузенко та О.Л. Фаст:

- демократизації;
- диференціації;
- індивідуалізації та гуманізації навчання;
- психологізації процесів розвитку [208].

Індивідуальний підхід передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей дитини для забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості. На відміну від

цього, під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли діти, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються у групи для певного навчання.

Для того, щоб такі принципи були впроваджені в систему роботи, потрібно у взаємовідносинах „освітня система – обдарована дитина” змістити акценти:

- 1) з обдарованості дитини на її особистість;
- 2) з проблем дорослих з приводу обдарованості на самих обдарованих дітей;
- 3) з процесу цілеспрямованого розвитку якостей і функцій обдарованості на процес педагогічної підтримки та створення умов для особистісного зростання обдарованої дитини [209].

Особливої форми набуває феномен залучення дорослого до процесу розвитку обдарованої дитини [210]. Добре відомо, які потужні зрушення у психічному розвитку можуть давати ті авансовані можливості, які надають дітям значущі, близькі, рідні дорослі. В.Т. Кудрявцев розглядає сім'ю як єдиний психологічний організм („психологічний мікрокосмос”), матриця трансперсонального психічного [211, 212].

Отже, у розвитку дитячої обдарованості важливе значення мають не лише батьки, а й педагоги [85, 213, 214]. У свою чергу, це висуває особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки спеціалістів. Наголошується на потребі перегляду системи підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти для внесення змін, де мають бути відображені спецкурси з підготовки вихователя та психолога до роботи з обдарованими дітьми.

Робоча концепція обдарованості визначає два компоненти професійної кваліфікації педагогів для роботи з обдарованими дітьми [6, с. 84]: базовий та специфічний.

Базовий компонент професійної кваліфікації педагогів для роботи з обдарованими дітьми становлять:



- а) загальна професійна педагогічна підготовка – предметні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння і навички;
- б) основні професійно значущі особистісні якості педагога.

Специфічний компонент професійної кваліфікації педагогів для роботи з обдарованими дітьми утворюють:

- а) психолого-педагогічні знання, уміння і навички, що є результатом активного засвоєння психології та педагогіки обдарованості;
- б) професійно-особистісна позиція педагогів:
  - не стільки успішно реалізовувати традиційний тип навчання і виховання обдарованих дітей, скільки успішно активізувати і розвивати дитячу обдарованість;
  - не стільки управляти процесом розвитку і контролювати його, скільки надавати свободу розвиватися;
- в) професійно значущі особистісні якості педагогів:
  - високі рівні розвитку пізнавальної і внутрішньої професійної мотивації, емпатії;
  - внутрішній локус контролю;
  - висока і адекватна самооцінка;
  - прагнення до особистісного зростання і т. д.

Ці якості спрацьовують ефективно лише в системі і тоді, коли підпорядковані найважливішій якості педагога – „бажанню жити в дитині”.

Тільки професійна компетентність педагога, знання специфіки феномена дитячої обдарованості і бачення перспектив розвитку дітей можуть стати підставою для формування іншого освітнього простору. Тільки в цьому випадку, вважає С.Е. Щенова, можна говорити про реальний поворот педагогіки до обдарованої дитини, про психолого-педагогічний супровід її особистісного зростання, про розвиток її виняткових здібностей, що допомагають їй реалізувати себе в освітній і соціальній практиці [215].

Отже, здійснений аналіз програм з роботи з обдарованими дітьми та розвитку в них уяви в умовах дошкільного закладу виявив разом із введенням нових навчальних і розвивальних технологій недостатню професійну підготовку педагогів до розвитку обдарованості дітей, відсутність практичних додатків, проведення діагностики. Дослідження Ю.М. Клименюк доводять, що більшість педагогів не готова до роботи з обдарованими дітьми [216]. Тому важливо у програмі підготовки спеціалістів передбачати різні методи. Вони мають логічно пов'язувати теорію з практикою, містити демонстрацію індивідуальних планів співробітників різних установ та їх аналіз [217-218].

Особистість педагога є провідним чинником будь-якого навчання та розвитку. Не є винятком і ситуація з педагогами для обдарованих дітей. Найбільш суттєвим чинником успішності роботи педагога є глобальна особистісна характеристика — система поглядів і переконань, в якій велике значення мають уявлення про самого себе, інших людей, а також про цілі та завдання своєї роботи. Саме ці складові постійно виявляються в міжособистісному спілкуванні. Тому сучасні науковці розробляють вимоги до особистості педагога, який працює з обдарованими дошкільниками [212, 219, 168].

Враховання факторів психолого-педагогічної підтримки в системі роботи забезпечує обдарованій дитині цілісний та гармонійний розвиток:

- підтримка дорослими потреби обдарованої дитини в саморозвитку, формування умінь самоконтролю і самоорганізації, формування позитивної Я-концепції і відчуття самодостатності;
- наявність у батьків і вихователів спеціальних знань про особливості та специфіку взаємодії з дітьми певної категорії, потреба самостійного підвищення дорослими знань у галузі психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини, розроблення індивідуальних планів розвивальної взаємодії з обдарованими дітьми;

– розв’язання поточних проблем особистісного спілкування обдарованої дитини у колективі [35, с. 119].

Спеціалістам, які працюють з обдарованими дітьми, слід формувати у дитини здатність взаємодіяти з оточенням відповідно до соціально прийнятих норм, а також уміння зважати на почуття і потреби інших людей, співчувати і допомагати їм [212, с. 16]. О.В. Осінцева, аналізуючи діяльність спільних зусиль педагогів, батьків і дітей, говорить про те, що поняття „моральні цінності” для дітей дедалі більше набуває реального значення. „Виховати людину інтелектуально, не виховавши її етично, – означає виростити загрозу для суспільства”, – казав Ф. Рузвельт [220, с. 102]. Тому дуже важливо поряд зі здібностями розвивати моральні якості особистості обдарованої дитини. Насамперед у моральному розвитку важливу роль відіграє засвоєння індивідом моральних цінностей і норм. Стабільними ціннісно-нормативними критеріями моральної свідомості і поведінки особистості є совість та обов’язок, наявність яких забезпечує розвиток таких основних ознак, як чесність зі всіма її відтінками, гуманність, честь, гідність. Їх засвоєння багато в чому залежить від того, як представлені ці цінності й норми у свідомості і поведінці людей, які безпосередньо оточують індивіда, тобто батьків [221].

Вищеназвані підходи до розвитку творчої уяви обдарованих дітей не можуть бути реалізовані відокремлено один від одного, а потребують інтеграції у цілісний процес розвитку особистості обдарованої дитини. Виходом з такої ситуації є використання інтегрованого підходу до розвитку творчої уяви обдарованих дітей старшого дошкільного віку. Він полягає в об’єднанні в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємної доповнюваності. Основна задача такого підходу – інтенсифікація розвивального процесу.

Побудова освітнього процесу на інтегрованій основі містить значно більше технологічних можливостей. Зміна освітньої парадигми, особистісно орієнтований підхід у навчанні, гуманізація освіти актуалізували розробку та впровадження в освітній процес інноваційних технологій. Їх основою стала

інтеграція змісту освіти, здатна сформувати у дошкільників універсальні й одночасно мобільні знання за допомогою розвитку в тісному взаємозв'язку інтелектуальної, когнітивної та творчої сторін людської особистості.

Практичні методи соціально-психологічної роботи з використанням інтегрованого підходу включають широкий спектр психологічних технік, загальним для яких є використання особистісного та соціального ресурсного потенціалу. Інтегрований підхід є принципово новим смисловим простором для професіоналів – педагогів, психологів, соціальних працівників.

Отже, давня і водночас актуальна проблема створення програм і умов розвитку обдарованих дітей не має простого, однозначного розв'язання. Вона вимагає подальших досліджень. Ця дискусійна проблема має розв'язуватися відповідно до конкретних соціально-психологічних обставин. Обдарованість настільки індивідуальна та неповторна, що питання про оптимальні умови навчання і розвитку кожної дитини повинно розглядатися окремо.

## Висновки до 1 розділу

1. У проведеному дослідженні визначені загальні тенденції та напрями, за якими ведуться експерименти більшості фахівців у галузі психології обдарованості: упродовж ХХ ст. ця проблема фактично була зведена до питань психології інтелекту та креативності. Протягом 1990-х років став переважати інший підхід, згідно з яким обдарованість розглядається як інтегральна, така, що не зводиться до інтелекту, креативності або когнітивних функцій властивість особистості.
2. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає право говорити про те, що останнім часом термін обдаровані діти є дуже умовним і його все частіше замінюють синонімічними поняттями „діти з пришвидшеним розумовим розвитком” або „діти з випереджальним розвитком”, „інтелектуально обдаровані діти”, „діти з підвищеним рівнем пізнавальної активності”. Тому під час аналізу різних підходів у вивченні дітей дошкільного віку з випереджальним розвитком ми використовуємо як термін „розумово обдаровані діти”, так і термін „діти з підвищеним рівнем пізнавальної активності”.
3. Для обдарованої дитини уява виступає основною характерною якістю. Попри суперечливі думки з проблеми особливостей розвитку творчої уяви в обдарованих дошкільників на основі накопиченого досвіду та знань, були висунуті положення, які є доказовими і на які зважають психологи найрізноманітніших напрямів:
  - уява – основа творчої діяльності, тому творчість заснована на уяві. Оскільки творчість – поняття багатогранне та широке, вивчити процес творчості складно. Вивчаючи уяву дитини, можна проникнути в ядро її творчості та сприяти гармонійному розвитку особистості;
  - у дошкільників існує два різних за рівнем способи уявлення – опредметнення та включення (О.М. Дьяченко). Тому в розвитку творчої

- уяви дошкільників потрібно добирати такі завдання, які б стимулювали ці способи;
- уяву дитини необхідно розвивати з дитинства, а найбільш чутливий, „сензитивний” період для такого розвитку – це дошкільний вік;
  - уява збагачує інтереси та особистий досвід обдарованої дитини, через стимулювання емоцій формує усвідомлення етичних норм. Уявляючи ігрові ситуації та реалізуючи їх, дитина формує у себе цілу низку особистісних властивостей, такі як справедливість, сміливість, чесність, почуття гумору;
  - уява дошкільника взапов’язана з грою та з’являється саме в ній. Зв’язок уяви з грою відбувається в межах трьох типів, які всі три в дошкільному віці співіснують: уява – джерело гри, уява – продукт гри, уява і є гра.
4. Обдарованість у дошкільному віці розглядається як потенціал психічного розвитку стосовно подальших етапів життєвого шляху особистості.
  5. Обдаровані діти відрізняються одне від одного мірою обдарованості, пізнавальним стилем і сферами інтересів. Тому програми для них мають бути індивідуалізовані, враховувати такі чинники, як досвід, спеціальна підготовка, світогляд та інтереси дітей. Складання програм для обдарованих дітей має бути спільною діяльністю педагогів, психологів і батьків. Підготовка та підвищення кваліфікації фахівців повинні посідати в програмах важливе місце.
  6. Сутність процесу інтеграції – якісні перетворення усередині кожного елемента, що входить в систему. Принцип інтеграції припускає взаємозв’язок усіх компонентів розвивального процесу, усіх елементів системи, зв’язок між системами, він є провідним при розробці цілеполягання, визначення змісту розвитку обдарованої дитини, його форм і методів. Інтегрований підхід означає реалізацію принципу інтеграції у будь-якому компоненті розвивального процесу, забезпечує цілісність і системність освітнього процесу.

7. Робота з виявлення та розвитку обдарованості всіх без винятку дітей стає одним із пріоритетних завдань освіти, обумовлюючи нові вимоги до педагога, підвищення ролі мистецтва, культури, творчості у навчанні, розробку ідей особистісно орієнтованого та інтегративного навчання, які все глибше проникають в освітній процес, програми та технології.
8. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дітей на Україні свідчить про певні зрушення в системі освіти щодо роботи з обдарованими дошкільниками. Проте аналіз програм роботи з обдарованими дітьми вказує на те, що найбільше уваги приділяється дітям шкільного віку, дошкільники ж частіше залишаються поза увагою науковців і практиків. У освітніх програмах окреслено тільки загальні напрямки роботи з даною категорією дітей, відсутня конкретика. Тому виникає потреба у подальшій розробці практичних матеріалів стосовно роботи з обдарованими дошкільниками, розробка та впровадження програм розвитку обдарованих дітей в умовах суспільної освіти, які б враховували характерні ознаки таких дітей.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [222–228].

## РОЗДІЛ 2.

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ В ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1. Організація дослідження особливостей творчої уяви в обдарованих дошкільників

Організацію та методи дослідження творчої уяви в обдарованих дошкільників визначили теоретичні положення, викладені в попередньому розділі. У нашому дослідженні ми не ставили за мету констатувати факт обдарованості. Мета експериментального дослідження – вивчення особливостей творчої уяви потенційно обдарованих дітей старшого дошкільного віку.

Психологічна діагностика дитячої обдарованості була і є однією з найскладніших проблем у психології. Питання про відбір обдарованих дітей лише на перший погляд має суто прикладний характер. Насправді це питання не можна вирішити за допомогою навіть найповніших і найдетальніших каталогів діагностичних методик, оскільки в міру вивчення цього явища все зрозумілішим стає його складність і багатогранність.

Виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою якої-небудь одноразової процедури тестування неможлива. Тому замість одномоментного відбору обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний пошук обдарованих дітей під час їх навчання та виховання за спеціальними програмами або під час індивідуалізованої освіти (в умовах суспільного виховання).

Неправомірно здійснювати ідентифікацію обдарованої дитини на основі єдиної оцінки (наприклад, на кількісних показниках, що характеризують індивідуальний рівень інтелектуального розвитку). Психометричні тести інтелекту, фіксуючи його компоненти, не розкривають зв'язків між ними, не охоплюють самої системності його прояву.



Отже, природа обдарованості об'єктивно потребує нових методів діагностики, оскільки традиційні психометричні методики (у вигляді тестів інтелекту та тестів креативності) не валідні стосовно особливостей поведінки і якісної своєрідності психічних ресурсів обдарованої дитини [6, с. 46].

Проблема виявлення обдарованих дітей має чітко виражений етичний аспект. Ідентифікувати дитину як „обдаровану” або як „необдаровану” у цей момент – означає штучно втрутитися в її долю, заздалегідь зумовлюючи її суб'єктивні очікування. Багато життєвих конфліктів „обдарованих” і „необдарованих” полягають у неадекватності і легковажності початкового прогнозу їх майбутніх досягнень. Слід зважати на те, що дитяча обдарованість не гарантує таланту дорослої людини [6, с. 50].

Існують два основні підходи до процесу встановлення обдарованості. Перший ґрунтується на системі єдиної оцінки, другий – на комплексній оцінці, що містить безліч оцінних процедур (тестування, опитування педагогів і батьків і т. д.).

Прикладом першого підходу є стандартні методи вимірювання інтелекту: Шкала інтелекту Стенфорд-Біне, векслерівська шкала інтелекту (WPPSI), тест Слоссона для вимірювання інтелекту дітей і дорослих (SIT), Колумбійська шкала розумової зрілості (CMMS), малюнковий тест на інтелект (French) та ін.

Н.А. Карпенко, І.І. Карабаєва, О.Ю. Буров, В.В. Камишин наголошують на потребі комплексного підходу до вивчення та діагностики обдарованості [59, 83, 229]. Тому оцінка обдарованості повинна бути системною оцінкою розвитку дитини і відстежувати її необхідно в динаміці (тривалий час, у порівняльній характеристиці).

Отже, основні функції психолога дошкільного навчального закладу полягають не тільки у констатуванні факту обдарованості, а й у створенні спільно з педагогічним колективом умов, доборі змісту і форм організації життя і діяльності дітей, які сприяють збереженню і зміцненню їх фізичного та психічного здоров'я, забезпечують відповідно до вікових потреб емоційний

комфорт та можливості для повноцінного розвитку творчої активності, нахилів, здібностей кожної дитини, виховання її як індивідуальності, особистості. Здійснення цих функцій вимагає як спільних, взаємопов'язаних форм роботи з педагогічним колективом, лікарем, логопедом, медсестрою та іншими працівниками, так і безпосередньої роботи психолога з дітьми, їхніми батьками, з вихователями.

У своїх дослідженнях ми зосередили увагу на комплексній оцінці обдарованості, яка відповідає таким вимогам:

- комплексний характер оцінювання різних сторін поведінки та діяльності дитини, що дасть змогу використати різні джерела інформації та охопити якомога ширший спектр її здібностей;
- тривалість процесу ідентифікації (розгорнуте в часі спостереження за поведінкою цієї дитини в різних ситуаціях). У цьому випадку ми використали метод індивідуального лонгїтуду, завели на кожну дитину щоденник досягнень;
- аналіз поведінки дитини у тих сферах діяльності, які максимально відповідають її схильностям та інтересам (залучення дитини до спеціально організованих предметно-ігрових занять, до різних форм відповідної предметної діяльності);
- оцінка продуктів діяльності дітей (малюнків, поробок, самостійно створених творів (казок), способів розв'язання проблемних ситуацій);
- психодіагностичне обстеження бажано проводити в ситуації реальної життєдіяльності, наближаючи його за формою організації до природного експерименту, бо ознаки обдарованості виявляються в реальній діяльності дитини і можуть бути виражені на рівні спостереження за характером її дій;
- використання таких предметних ситуацій, які моделюють дослідницьку діяльність і дозволяють дитині виявити максимум самостійності в оволодінні та розвитку діяльності;
- переважна опора на валідні методи психодіагностики, що пов'язані з

оцінкою реальної поведінки дитини в реальній ситуації: аналіз продуктів діяльності, спостереження, бесіда, експертні оцінки педагогів і батьків.

З метою виявлення дітей, які мають підвищений рівень пізнавальної активності та демонструють інтерес до вивчення знакової системи, ми провели пробно-діагностичні заняття. Кожне заняття включало сім діагностичних завдань: ознайомлення зі знаком, придумування пісні про знак, оживлення знаку, знаходження знаку серед інших, читання, завдання зі стимулювання власного досвіду та творче завдання на створення уявної ситуації та відображення її у продуктивній діяльності. Усі завдання передбачали незвичні для дітей умови виконання та знаходилися в зоні ближнього розвитку, що дало можливість визначити потенційні можливості дитини. Критеріями оцінювання стали: тривалість інтересу, якість виконання завдання, нестандартність відповідей та оригінальність виконання творчих завдань, легкість виконання та рівень самостійності (див. : табл. 2.1).

Таблиця 2.1

***Зміст показників відповідно критеріїв виявлення обдарованих дошкільників***

Критерій	Рівень прояву обдарованості	Зміст показників
1	2	3
Допитливість та тривалість інтересу	Низький	Інтерес не стійкий, дитина часто відволікається, швидко стомлюється й переключається на інший вид діяльності. Майже не ставить додаткових запитань.
	Середній	Завдання викликає інтерес, дитина береться за його виконання, але не завжди доводить до кінця. Іноді дитина ставить запитання пізнавального змісту.
	Високий	Дитина виявляє підвищений інтерес до певного типу завдань, її цікавить результат,

продовження табл. 2.1

1	2	3
		вона повністю захоплена діяльністю, часто просить продовження. Відрізняється від інших складністю і глибиною поставлених запитань.
Якість виконання завдання	Низький	Завдання виконане неохайно, поспішно, не продумано, не чітко, однотипно. Дитина демонструє низький рівень і невисоку якість аналітико-синтетичної діяльності когнітивних структур.
	Середній	Виконано охайно, не завжди продумано, мало деталей, проте чітко і конкретно. Дитина демонструє достатній рівень і якість аналітико-синтетичної діяльності когнітивних структур.
	Високий	Виконано якісно, охайно, яскраво і творчо, в деталях продумана кожна деталь. Дитина демонструє високий рівень і якість аналітико-синтетичної діяльності когнітивних структур.
Нестандартність відповідей	Низький	Відповіді дитини передбачувані, короткі, узагальнені.
	Середній	Відповіді стандартні, іноді поширені, але мають репродуктивний характер.
	Високий	Відповіді повні, образні, творчі, непередбачувані. Можуть висувати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від широко відомих, банальних.

продовження табл. 2.1

1	2	3
Оригінальність виконання творчих завдань	Низький	Завдання виконане стандартно, схематично, дитина часто не розуміє творчих завдань, губиться під час їх виконання.
	Середній	Завдання виконане стандартно, змістовно і досить повно, засоби не претендують на оригінальність.
	Високий	Використано нестандартні способи, незвичними є місця розміщення елементів зображення чи виробу, оригінальна кольорова гама.
Легкість виконання завдання	Низький	Творчі завдання даються важко, дитина довго роздумує чи зовсім відмовляється від їх виконання.
	Середній	На прийняття рішення дитині потрібен час, приступає до виконання завдання не відразу, виникають труднощі під час його виконання, може уточнювати завдання.
	Високий	Дитина відразу починає виконувати завдання, коли щось не зрозуміле, намагається самостійно знайти вихід із ситуації, здатна генерувати велику кількість ідей. Виявляє гнучкість і швидкість мислення.
Самостійність виконання завдання	Низький	Діти мають схильність до конформної поведінки, часто повторюють за іншими, не мають власних рішень, потребують допомоги та підтримки дорослих.

продовження табл. 2.1

1	2	3
	Середній	Намагаються відшукати нові рішення завдання самостійно, але потребують допомоги дорослих, не завжди впевнені у своїй правоті.
	Високий	Дітям притаманні незалежність думок і дій, здатність самостійно, без сторонньої допомоги і підказки реалізовувати важливі рішення, мають внутрішню впевненість можливості або правильності такого розв'язання завдання.

Наша робота містить різні методи дослідження. Так, приміром, спостереження було одним з основних методів діагностики, бо ознаки обдарованості дитини важливо спостерігати і вивчати у розвитку. Для їх оцінки потрібно досить тривале дослідження змін, що настають при переході від одного вікового періоду до іншого. Таке дослідження називають лонгітюдним. М.Я. Басов вважав, що такі спостереження за однією і тією самою дитиною дають можливість бачити, як швидко вона змінюється у своєму зовнішньому і внутрішньому вигляді, як розквітає її особистість, ускладнюючись і доповнюючись день за днем, місяць за місяцем, рік за роком усе новими рисами [230].

На відміну від спостереження, лонгітюд складніший та більш індивідуалізований, точніше визначає перспективи подальшого психічного розвитку, а також генетичні зв'язки між його фазами.

Обдарованість – це завжди індивідуальність. Тут кожен випадок вимагає раніше всього індивідуального лонгітюду, тобто монографічного опису і аналізу. Ми завели на кожну дитину щоденник досягнень (протоколи індивідуального лонгітюду), де тричі на тиждень зазначали рівень вияву

визначених нами показників: інтерес до нового матеріалу, засвоєння знакової системи, творча уява, творчі завдання, читання. Система оцінок була п'ятибальною. Ми застосовували спостереження, коли самі були учасниками того, що відбувається.

Під час спостережень дотримувалися рекомендацій Л.П. Дерев'янка, звертаючи увагу на:

- вид діяльності, найцікавіший дитині;
- особливості поведінки до початку роботи (підвищений інтерес, захоплення, радість) і під час її проведення;
- стабільність, інтенсивність певної діяльності;
- прагнення до самостійності у розв'язанні проблемних ситуацій, у подоланні труднощів і невдач;
- підвищену наполегливість у досягненні результату;
- неординарність думок, тверджень, шляхів розв'язання завдань;
- швидке оволодіння новими прийомами роботи;
- прагнення використовувати різноманітні матеріали, дізнаватися про нове, робити щось по-своєму;
- повернення до розпочатої діяльності після відпочинку [193, с. 52-53].

У роботі з дітьми важливо відзначити, що надійне виявлення інтелектуально обдарованих дітей можливе, починаючи з початку шостого року життя. До цього віку діти розрізняються за рівнем інтелектуального розвитку, однак прояви настільки неоднозначні і змінні, що робити висновки вкрай важко. При цьому не існує і не може бути методів і показників, які однозначно фіксують інтелектуальну обдарованість будь-якої дитини. Висновок про наявність інтелектуальної обдарованості можна робити лише на основі всього комплексу даних, які отримуються при застосуванні різних методів. Такий висновок може розглядатися як передбачення, а не остаточний.

Вивчення стану організації роботи з обдарованими дітьми в умовах суспільної дошкільної освіти дало нам змогу побачити особливості роботи педагогічного колективу над проблемою виховання та розвитку обдарованих

дітей. Ми вивчали документацію (календарний і перспективний плани роботи вихователя), плани консультацій та виступів на батьківських зборах. У методичному кабінеті ознайомилися з документацією методиста.

Робота з педагогами дошкільного закладу полягала у плідній співпраці протягом всього періоду проведення експерименту. Анкетування вихователів „Що я знаю про обдарованих дітей та особливості роботи з ними” допомогло нам виявити прогалини у знаннях педагогів, краще зрозуміти проблеми сучасних вихователів у роботі з обдарованими дітьми. Запитання анкети були двох видів: закритими та відкритими (перелік запитань в дод.А).

Приклади запитань наведені далі.

1. Якщо до мене в групу потрапила обдарована дитина:
  - А. Я її одразу помічу.
  - Б. Її важко виявити, і я її не помічу.
  - В. Помічу через тривалий час.
2. Інтелектуальна обдарованість виявляється вже в дошкільному віці.
  - А. Так.
  - Б. Ні.
  - В. Не знаю.
3. Обдарована дитина – це завжди:
  - А. Проблема для вихователя.
  - Б. Цікавий співрозмовник.
  - В. Нічим не відрізняється від решти дітей.
4. Чим відрізняються обдаровані діти від інших? (4-5 особливостей.)
5. Які проблеми у стосунках і особистісному розвитку можуть виникати у обдарованих дітей на відміну від інших?

З метою вивчення особливостей прояву творчої уяви старших дошкільників застосовано методику „Домалюй фігури” (за Е.П. Торренсом у модифікації О.М. Дьяченко), спрямовану на дослідження вміння використовувати різні способи створення образів уяви (всього 16 фігур – по одній на окремій картці; запропоновані фігури мають вигляд контурів



елементів наочних зображень або простих геометричних фігур різного ступеня схожості з наочними зображеннями (рис. 2.1).

Інструкція: „Подивись, у мене тут багато чарівних листочків. На кожному листочку намальована фігурка. Ти можеш, як чарівник, перетворити цю фігурку на будь-яку картинку. Для цього домалюй до фігурки все, що захочеш, але так, щоб у тебе вийшла красива картинка. Хочеш на якусь мить стати чарівником?”

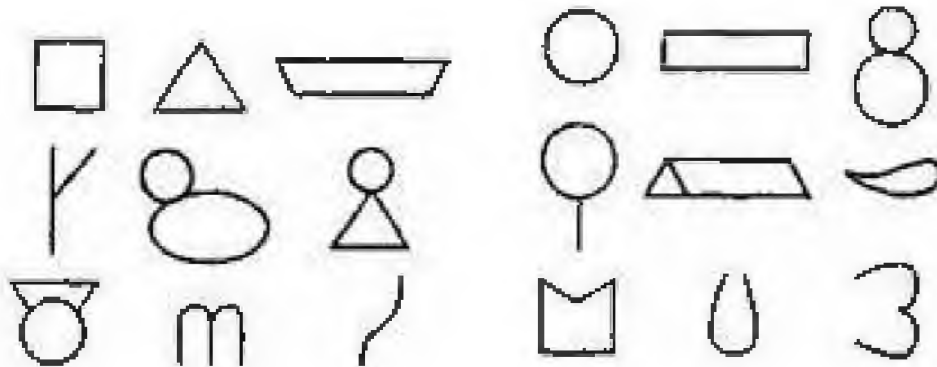


Рис 2.1. Зразки картинок до методики вивчення особливостей творчої уяви.

Рівні розвитку творчої уяви дошкільників визначалися залежно від встановлених типів розв’язання поставленого завдання домалювати запропоновані фігури (див. : табл. 2.2).

Таблиця 2.2

***Показники розвитку творчої уяви за методикою „Домалюй фігури”***

№	Рівень	Тип	Зміст показників розвитку творчої уяви
	1	2	3
1	Недостатній	0	Дитина ще не сприймає завдання на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Вона не домальовує цей елемент, а малює поряд щось своє (вільне фантазування).
		1	Дитина домальовує фігуру на картці так, що виходить зображення певного об’єкта (дерево, будинок, м’ячик тощо), але це зображення контурне, схематичне, що не має деталей.

продовження табл. 2.2

	1	2	3
2	Базовий	2	Зображується окремий об'єкт, але з різноманітними деталями.
		3	Дитина може зображувати певний об'єкт. До того вона вже включає його до якогось уявного сюжету.
3	Розвинений	4	Кілька об'єктів зображуються за уявним сюжетом.
		5	Фігура включається як один з другорядних елементів втілюваного дитиною образу уяви. За такого типу розв'язання завдання має місце прояв свободи у використанні запропонованих елементів для побудови образу уяви.

Для діагностики рівня розвитку творчої уяви ми використовували й ігрову методику „Де чие місце?” (О.Є. Кравцова). Особливістю запропонованої ігрової методики є те, що вона не лише допомагає визначити, наскільки у дитини розвинена творча уява, а і є засобом її розвитку.

Психологічний сенс цієї методики полягає в тому, щоб з'ясувати, наскільки дитина зуміє проявити свою уяву в жорстко заданій наочній ситуації: піти від конкретності і реальності (наприклад, від питання дорослого), змодельовати в думці всю ситуацію цілком (побачити ціле раніше частин) і перенести функції з одного об'єкта на інший. Для проведення цієї методики-гри підійде будь-яка сюжетна картинка (рис. 2.2).

Біля всіх зображених предметів розташовані порожні кружечки. Для гри також знадобляться такі самі за величиною кружечки, але вже з намальованими на них фігурками (рис. 2.3). Всі зображені в кружечках фігурки мають своє певне місце на картинці.



Рис 2.2. Стимульний матеріал до методики „Де чие місце?”.



Рис 2.3. Роздатковий матеріал до методики „Де чие місце?”.

Ми просили дитину уважно розглянути малюнок і поставити кружечки в „незвичайні” місця, а потім пояснити, чому вони там опинилися.

Аналіз виконання завдання.

Залежно від рівня розвитку уяви діти можуть по-різному вирішувати це завдання.

Одні діти (недостатній рівень розвитку творчої уяви) зазнають значних труднощів, виконуючи завдання. Вони, як правило, поміщають фігурки на їх „законні” місця, а всі пояснення зводяться до такого: собака в будці тому, що вона має бути там. Якщо ж дорослий сам поставить кружечки на „чужі” місця, то дитина весело сміятиметься, але пояснити, чому вони там опинилися, все одно не зможе. Якщо ж дорослому вдається добитися від дитини якихось пояснень, то вони будуть шаблонними та стереотипними: „Кішка на клумбі тому, що вона сховалася”, „Собака в ставку тому, що вона сховалася”, тощо.

Від кого та чому кішка або собака сховалися, діти при цьому рівні розвитку уяви відповідати не можуть (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Показники рівня розвитку творчої уяви за методикою „Де чие місце?”**

№	Рівень	Зміст показників рівня розвитку творчої уяви
1	Недостатній	Діти зазнають значних труднощів при виконанні завдання. Вони, як правило, розташовують фігурки на їх „законних” місцях. При цьому пояснення шаблонні та стереотипні.
2	Базовий	Діти легко ставлять кружечки з персонажами на „чужі” місця, проте пояснення викликає у них труднощі. Розповіді дошкільників з цим рівнем розвитку уяви часто мають під собою реальний ґрунт – принаймні, малюки намагаються це довести.
3	Розвинений	Діти без зусиль розміщують кружечки на „чужих” місцях і пояснюють свої кроки. Для них характерний етап обмірковування обдумують запропонованого дорослим завдання. Дехто з них навмисне відводить очі від картинки, задумливо дивиться на стелю, встає, щоб краще побачити зображення, примружується і т.д. Відмітною рисою в дітей з високим рівнем розвитку творчої уяви є те, що вони пов'язують у своїй розповіді деякі епізоди, предмети і частини картинки у цілісний сюжет. Друга особливість полягає в тому, що їм легше давати пояснення тоді, коли вони самостійно ставлять предмети на відповідне місце, а ніж коли їх просять розповісти про предмети, які розпомістив хтось інший.

Водночас ситуація повністю змінюється, якщо ми приберемо цілу картинку та, залишаючи лише кружечки, поговоримо з дитиною про те, де і чому може бути той або інший персонаж. У таких бесідах з дорослим діти, як правило, показують значно кращі результати, ніж при самотійному поясненні. Вони можуть придумати – щоправда, дуже короткі та нескладні – ситуації й історії (в основному за сюжетами знайомих їм розповідей і казок), що пояснюють незвичайне положення персонажів.

Інші ж діти (базовий рівень) особливих проблем під час виконання цього завдання не мають. Вони легко поставлять кружечки з персонажами на „чужі” місця, проте пояснення викликатиме в них труднощі. Деякі навіть почнуть ставити фігурки на їх місця, якщо ми попросимо розповісти, чому той або інший персонаж опинився на невідповідному місці.

Розповіді дошкільників з цим рівнем розвитку уяви часто мають під собою реальний ґрунт, принаймні малюки намагаються це довести. „Торік на дачі я бачив, як кішка залізла на дерево (поміщає кішку на дерево). Тато мені розповідав, що собаки дуже люблять купатися (поміщає собаку у ставок). По телевізору показували, що собака подружився з пташкою і пустив її до себе жити (поміщає пташку в будку)” тощо.

Якщо змінити завдання і попросити дітей пояснити, як розмістив персонажі дорослий або інша дитина, то їх розповіді стануть змістовнішими та детальнішими, ніж тоді, коли вони самі ставили картинку і намагалися пояснити свої дії. Якщо ж прибрати велику картинку, то, на відміну від дітей з першим рівнем розвитку уяви, вони майже не реагуватимуть на це. Тобто їх розповіді та пояснення не стануть якісно ані гіршими, ані кращими.

Діти з розвиненим рівнем розвитку уяви без зусиль помістять кружечки на „чужі” місця і пояснюватимуть свої кроки. Для них характерний такий етап, коли вони обдумують запропоноване дорослим завдання. Деякі навмисне відводять очі від картинки, задумливо дивляться на стелю, встають, щоб краще побачити зображення, примружуються і т. д.

Іноді цей етап закінчується тим, що дитина бере на себе яку-небудь роль, виходячи з якої і вестиме пояснення. Наприклад: „Я чарівник, зараз оживлю цю картинку”, – а потім починається фантастична розповідь, що пояснює незвичайне місцезнаходження предметів. Або після деяких роздумів: „На столі лежала картинка, і ніхто не знав, що з нею робити. Але подув вітер (дитина починає дути), і всі предмети розбіглися”. Далі йде казковий сюжет.

Важливою особливістю в поясненнях дітей з розвиненим рівнем розвитку творчої уяви є те, що вони пов'язують у своїй розповіді деякі епізоди, предмети і частини картинки в єдиний цілісний сюжет. Інша особливість в тому, що їм легше даються пояснення тоді, коли вони ставляють предмети самі, ніж коли їх просять розповісти про предмети, які помістив хтось інший.

Це, ймовірно, пояснюється тим, що ці діти у своїх діях керуються від самого початку задумом. Коли ж їм треба пояснити „чуже”, то вони мають проникнути в „чужий” задум. А цього діти в дошкільному віці, як правило, робити ще не вміють. Усі зображені в кружечках фігурки мають своє певне місце на картинці. Ми ж просимо дитину уважно розглянути малюнок і поставити кружечки на „незвичайні” місця, а потім пояснити, чому вони там опинилися.

Формування уяви в дітей передбачає відому свободу використання нормативів і зразків діяльності. Жорстко задані та некритично засвоєні дитиною системи зразків перешкоджають творчому вирішенню завдань, ведуть до одноманітних, стереотипних дій, перешкоджають вияву індивідуальності.

Отже, описуючи розвиток уяви в дошкільному віці, можна використовувати ще один показник, а саме, подивитися, як дитина застосовує на практиці засвоєні зразки і еталони, тобто чи є ці зразки „шорами”, що обмежують її діяльність і які перешкоджають розвитку її уяви та фантазії, або вони є необхідною основою, на якій згодом будується творчість дитини.

## **2.2. Аналіз стану організації роботи з обдарованими дітьми в дошкільних закладах**

Для вивчення стану організації роботи з обдарованими дітьми в умовах суспільної дошкільної освіти ми вивчали документацію (календарний і перспективний плани роботи вихователя), плани консультацій та виступів на батьківських зборах. У методичному кабінеті ми ознайомилися з документацією методиста.

Ми проаналізували практичний досвід роботи педагогів щодо особливостей організації освітнього процесу з обдарованими дітьми та формування уяви дітей дошкільного віку. Традиційно складена та чинна система дошкільного виховання і навчання містить у недостатній мірі спеціальні заходи, спрямовані на диференціацію навчання обдарованих дітей та розвиток уяви дошкільників. Результати досліджень свідчать про те, що уява часто-густо розвивається стихійно і в результаті не досягає високого, а нерідко навіть і задовільного рівня свого розвитку. Ставлення до обдарованих дітей часто супроводжується негативним ставленням, роздратованістю їх поведінкою та особистими потребами.

Взагалі у закладі створено належні умови для всебічного повноцінного розвитку та комфортного перебування дітей. У групах облаштовано розвивальні предметно-ігрові осередки:

- ігрові,
- самостійної художньої діяльності,
- книги,
- природничої,
- пошуково-дослідницької діяльності,
- розвивальних ігор,
- мовленнєво-театральні,
- національні згідно з вимогами до предметно-ігрового середовища.

Тематика осередків оформлена й наповнена матеріалами, посібниками та іграшками відповідно до освітніх вимог та вікових особливостей вихованців, що дає змогу задовольнити індивідуальні інтереси дітей. Завдяки облаштуванню ігрового та розвивального простору кожної групи вихованці можуть діяти як невеличкими підгрупами, так і індивідуально.

Освітній процес закладу забезпечений необхідними нормативно-правовими та інструктивно-методичними матеріалами відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти в Україні. У кожній віковій групі створено міні-методичні кабінети, де накопичено та систематизовано дидактичні, наочні матеріали для організації освітнього процесу з дітьми відповідного дошкільного віку за сферами життєдіяльності.

Центром методичної роботи дошкільного закладу є методичний кабінет, у якому є всі необхідні матеріали, педагогічні посібники відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти в Україні та систематизовані за сферами: „Природа”, „Культура”, „Люди”, „Я Сам”. Є дитяча та методична література, законодавчі та нормативні документи.

У методичному кабінеті зібрано матеріали з досвіду роботи вихователів (зразки перспективних планів роботи, конспекти занять, сценарії ранків тощо), методичні розробки та рекомендації щодо впровадження програми „Я у Світі”. Всі матеріали методичного кабінету впорядковані відповідно до ліній розвитку нової державної Базової програми „Я у Світі”.

Діяльність дошкільного закладу визначено Концепцією розвитку дошкільного навчального закладу та регламентується планом роботи на рік, який схвалила педагогічна рада, затвердив завідувач та погодило управління освіти.

Зазначено відповідність річного та календарного планування концептуальним та проблемним завданням, над якими працює колектив, що забезпечує раціональну й упорядковану роботу всіх підрозділів закладу в поетапній реалізації поставлених завдань.



Методичну роботу дошкільного закладу спрямовано на вивчення та впровадження у практику роботи педагогічних працівників теорії і методики розвитку, навчання і виховання. В методичному кабінеті створено „Банк даних” інновацій та нововведень з визначенням проблеми, цілей нововведення, прогнозованих результатів, щорічно поповнюється каталог новітніх освітніх технологій. У річному плані не стоїть певним завданням роботи з обдарованими дітьми.

Питання розвитку уяви розглядається епізодично, як одне з другорядних питань. Для творчого розвитку дошкільників колектив навчально-виховного закладу організовує свята, де діти мають змогу виявити свій творчий потенціал. Такі заходи проводяться у формі святкових ранків, приурочених певній події, під час яких творчість дітей та вихователів обмежується жорсткими рамками теми заходу. Річним планом навчально-виховного комплексу передбачено проведення семінарів на різну тематику для педагогів, під час яких питання розвитку уяви дошкільників розглядається лише поверхово та не виноситься як певна тема семінару. Проблема роботи з обдарованими дітьми взагалі не обговорюється.

Відповідно до річного плану навчально-виховного закладу і програми „Я у Світі” було складено план роботи вихователя. У плані роботи вихователя з групою дітей передбачено творчий розвиток дошкільників тільки на заняттях з образотворчої діяльності. Також творчий розвиток дошкільників відбувається під час музичних занять. Планом роботи вихователя передбачена раз на два тижні драматизація дітьми сюжету однієї з уже знайомих казок, але через певні причини ця роботи відбувається несистематично. Заняття, які проводяться, мають регламентований характер, творчі прояви дошкільників обмежуються рамками зразка. Завдання, що їх передбачають вихователі для розвитку уяви дітей, не реалізуються повною мірою. Вихователь дає дошкільнику чіткий зразок, і дитина не може вийти за межі зразка. У роботі педагогів часто використовується дисциплінарна міра покарання дітей. Особливо це стосується тих дошкільників, що потрапили до категорії

обдарованих. Вони часто дійсно стають проблемою для педагогів, особливо якщо обдарованість дитини поєднана з гіперактивністю. Страх того, що така дитина запитає те, чого не знає дорослий, створює певний комплекс боязні обдарованих дітей у вихователів дошкільних закладів. Проте наявність таких страхів у дорослих залежить від рівня освіченості вихователя та його самовпевненості.

Діяльність психолога зосереджена в основному на роботі з неуспішними дітьми та психологічній підготовці до навчання у школі. У роботі з колективом психолог порушує аналогічні проблемні питання, зокрема питання особливостей тривожних та агресивних дошкільників.

Наша робота з педагогами дошкільного закладу полягала у плідній співпраці протягом всього періоду експерименту. Анкетування вихователів „Що я знаю про обдарованих дітей та особливості роботи з ними” (24 особи) допомогло нам виявити прогалини у знаннях педагогів, краще зрозуміти проблеми сучасних вихователів у роботі з обдарованими дітьми.

Результати анкетування педагогів надані в додатку Б. Кількісному аналізу підлягали лише перші 7 запитань анкети, дані подані в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

***Кількісний аналіз даних анкетування вихователів щодо обізнаності особливостей роботи з обдарованими дітьми, N = 24***

№ запитання	Варіанти відповідей (%)		
	А	Б	В
1	95,83	0	4,16
2	91,6	8,3	0
3	4,16	91,6	4,16
4	33,3	62,5	4,16
5	95,83	4,16	0
6	8,3	0	91,6
7	25	75	0

Завдяки кількісному аналізу даних ми зробили такі висновки:

- 95,83 % вихователів вважають, що одразу помітять обдаровану дитину у своїй групі. 4,16 % – помітять таких дітей через деякий час.
- 91,6 % вихователів вважають, що інтелектуальна обдарованість виражена уже в дошкільному віці. Стільки ж педагогів зазначають, що обдарована дитина є цікавим співрозмовником. Хоча на практиці ми спостерігаємо це вкрай рідко. 4,16 % вихователів вважають обдаровану дитину проблемою для себе та завадою для спокійного проведення навчально-виховного процесу.
- Більша частина (62,5 %) дорослих вважає, що обдарованість може проходити, і тільки 33,3 % кажуть, що вона залишається на все життя. Дуже мало (4,16 %) педагогів мають думку, що обдарованість залишається в дитинстві. Це свідчить про те, що вихователі реалістично ставляться до виявлення дитячої обдарованості і добре розуміють, що сама собою вона не розвивається, а потребує певних умов, які б сприяли її підтримці.
- З'ясували, що майже всі педагоги вважають обдарованих дітей схильними до спілкування з дорослими. Справді, цей факт важко не помітити в роботі з такою категорією дошкільників.
- 91,6 % вихователів не впевнені в тому, що зможуть належно виховати обдаровану дитину. Такі результати довели потребу організації роботи з колективом педагогів з ознайомлення із сучасними методами та формами роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку. Результатом такої невпевненості і браку знань педагогів є те, що 75 % решти воліли б, щоб обдаровані діти виховувалися у спеціалізованих центрах розвитку.

Якісний аналіз останніх запитань анкети допомагає нам зробити такі висновки. Не всі педагоги добре орієнтуються у програмах, бо не знають про наявність розділу про особливості роботи з обдарованими дітьми в Базовій

програмі розвитку „Я у Світі”. Іноді називають програми, де зовсім немає подібних розділів: „Зернятко”, „Перші кроки”, „Крок за кроком”, „Росток”.

Щодо особливостей обдарованих дошкільників, то слід сказати, що найчастіше педагоги називають такі особливості, як-от: зацікавленість чимось, допитливість, інтелект, творчість, хороша пам'ять. Вихователі добре орієнтуються в особливостях обдарованих дітей, хоча і називають менше ознак, ніж від них вимагали: 0 якостей – 1 педагог; 1 якість – 2; 2 якості – 5; 3 якості – 9; 4 якості – 6; 5 якостей – 1 педагог. Педагоги відзначають у обдарованих дітей упевненість, кмітливість, розвинене мовлення, уміння передати рух, малювати, висловлюватися, розмірковувати, слухати, вихованість, компетентність, уважність, сконцентрованість тощо.

Розглядаючи проблеми в стосунках і особистісному розвитку, які можуть виникати в обдарованих дітей, вихователі вказують на труднощі в спілкуванні з однолітками. Справді, цей факт має підтвердження як у психологічній літературі, так і під час спостережень. Деякі вихователі відмічають нерозуміння дорослими такої дитини та відсутність підтримки з їх боку, емоційні проблеми, незібраність та відсутність інтересу до занять та ігор з однолітками.

### 2.3. Результати психодіагностичного дослідження особливостей творчої уяви в обдарованих дошкільників.

Дослідження проведено у 2008–2010 роках у дошкільних закладах м.Кременчук (Полтавська обл.). У ньому взяли участь 120 дітей. Анкетування проводилося зі 114 батьками та 36 педагогами. Оброблено і проаналізовано результати досліджень 100 дітей (не враховуючи тих, які вибули з різних причин) та 100 батьків і 36 педагогів.

За результатами дослідження проявів обдарованості 100 дітей старших груп дошкільних закладів (дод. В), ми встановили, що 14 % старших дошкільників мають низькі показники ознак обдарованості, 54 % – середні показники (норму) і 32 % – високі показники обдарованості (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

#### *Результати виявлення ознак обдарованості старших дошкільників, N = 100*

№	Кількість обстежуваних дітей	Рівні ознак обдарованості (у %)		
		низький	середній	високий
1	100	14	54	32

До групи дітей з низькими показниками потрапили дошкільники, які мали низькі показники ознак обдарованості за усіма критеріями (допускалася наявність середнього рівня одного-двох показників): тривалість інтересу, якість виконання завдання, нестандартність відповідей та оригінальність виконання творчих завдань, легкість виконання і високий рівень самостійності. До групи із середніми показниками потрапили діти, які демонстрували здебільшого середні показники за всіма критеріями. До групи з високим рівнем (обдаровані) ми зарахували дітей, які демонстрували високі показники за всіма критеріями дослідження (допускалася наявність середнього рівня одного-двох показників).

Якщо виконати детальніший аналіз результатів дослідження та порівняти вияви ознак обдарованості у дітей різної статі (табл. 2.6, рис. 2.4), то можна зробити такі висновки:

- більшість дівчаток має середній рівень прояву ознак обдарованості (норму);
- серед хлопчиків частіше зустрічаються такі, які мають низькі або високі показники;
- середній бал прояву ознак обдарованості у хлопчиків – 2,19 (з максимально можливих 3,0), у дівчаток – 2,17, що суттєво не відрізняється.

Таблиця 2.6

**Результати статевих відмінностей прояву  
ознак обдарованості старших дошкільників, N = 100**

№	Стать	Кількість обстежуваних дітей	Рівні ознак обдарованості (у %)		
			низький	середній	високий
1	Хлопчики	64	15,6	50	34,4
2	Дівчатка	36	11,1	61,1	27,8

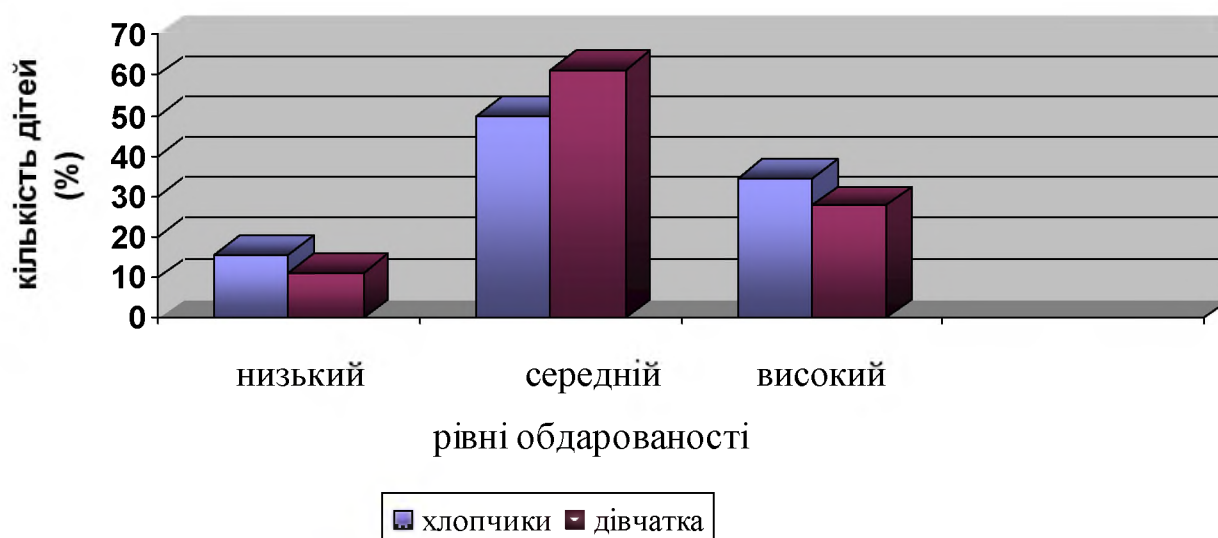


Рисунок 2.4. Порівняльний аналіз проявів ознак обдарованості старших дошкільників різної статі

За результатами дослідження особливостей творчої уяви у 100 дітей старших груп дошкільних закладів ми встановили, що 6 % старших дошкільників мають низькі показники цієї якості, тобто демонструють лише 0-й тип розв'язання завдання, 48 % – 1-й тип, 36 % – 2-й тип, 9 % – 3-й тип, 1 % – 4-й тип. Дітей, які демонструють найвищий – 5-й тип, не виявлено (табл. 2.7, рис. 2.5).

Таблиця 2.7

**Результати розв'язання поставленого завдання в дітей різної статі,**

*N = 100*

№	Стать	Кількість обстежуваних дітей	Типи виконання завдань (у %)					
			0	1	2	3	4	5
1	Хлопчики	64	7,8	43,8	35,9	12,5	0	0
2	Дівчатка	36	2,8	55,6	36,1	2,8	2,8	0
3	Всього	100	6	48	36	9	1	0

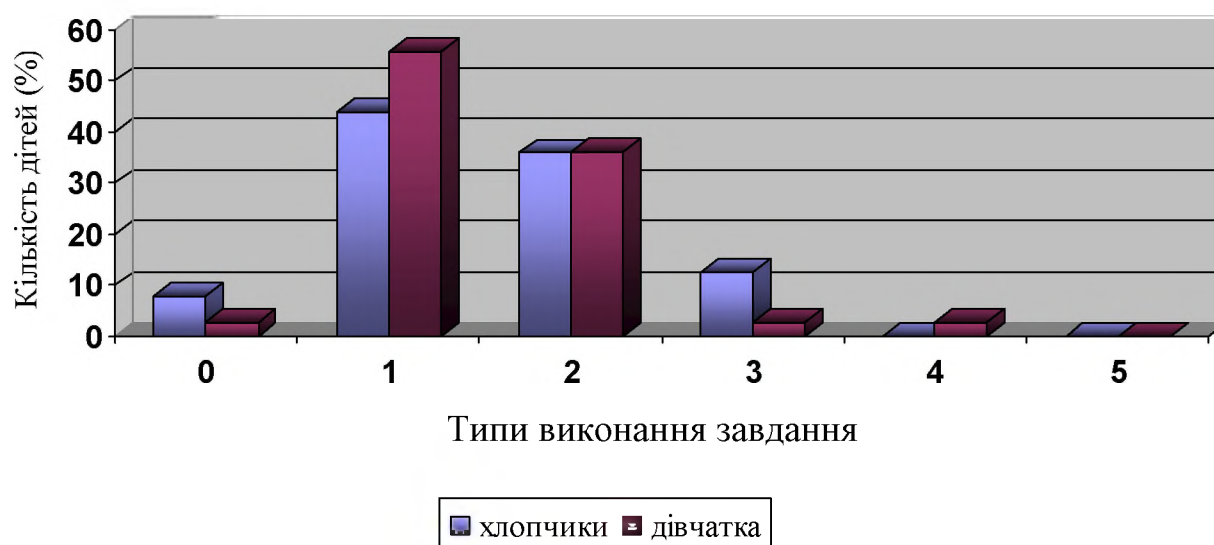


Рисунок 2.5. *Порівняльний аналіз особливостей виконання завдань старшими дошкільниками різної статі*

За результатами дослідження можна зробити такі висновки:

- рівень розвитку творчої уяви в дітей старшого дошкільного віку невисокий. Більша частина дітей демонструє недостатній рівень сформованості творчої уяви;
- недостатній і розвинений рівні сформованості творчої уяви частіше демонструють дівчатка;
- базовий рівень частіше демонструють хлопчики;
- середній бал сформованості творчої уяви у хлопчиків 1,53, а у дівчаток – 1,47 при максимальному показнику 3,0.

Отже, ці дані свідчать про невикористані можливості в розвитку уяви дітей старшого дошкільного віку. Якщо не приділити відповідної уваги збагаченню образів уяви, розвитку її механізмів у дошкільному віці, це може призвести до її поступового згасання, що негативно позначиться на результатах шкільного навчання.

Розглянемо особливості прояву творчої уяви у дошкільників з ознаками обдарованості (табл. 2.8, рис.2.6).

Таблиця 2.8

***Результати дослідження особливостей сформованості творчої уяви  
в обдарованих дошкільників, N = 32***

№	Стать	Кількість обстежуваних дітей	Типи виконання завдань (у %)					
			0	1	2	3	4	5
1	Хлопчики	22	0	18,2	54,59	27,3	0	0
2	Дівчатка	10	0	40	40	10	10	0
3	Всього	32	0	25	50	21,9	3,1	0



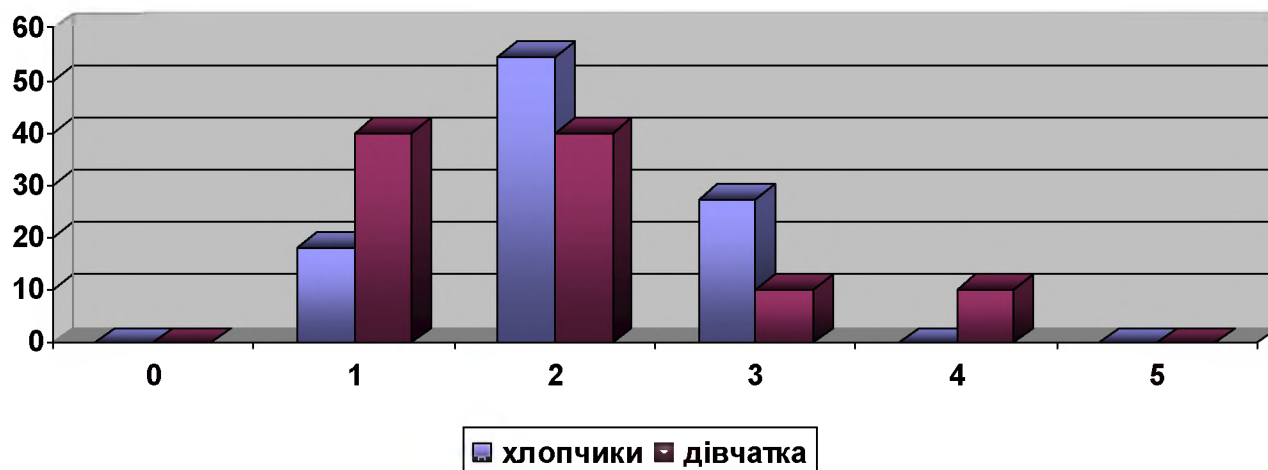


Рисунок 2.6. *Порівняльний аналіз особливостей виконання різних типів завдань обдарованими дошкільниками різної статі*

У процесі реалізації констатувального етапу експерименту з'ясовано такі особливості творчої уяви обдарованих дошкільників:

- рівень розвитку творчої уяви обдарованих дітей старшого дошкільного віку переважає базовий: це здебільшого перший, другий та третій типи розв'язання завдання;
- дітей з нульовим і п'ятим типом немає;
- середній рівень сформованості творчої уяви у хлопчиків – 2,09, а у дівчаток – 1,9 при максимальному показнику – 3,0;
- діти використовують тільки спосіб „опредметнення” у побудові нового образу (сприймають запропоновану фігуру як схему якогось предмета, що його вони лише добудовують у своїй уяві, рухаючись за образом сприймання, опредметнюючи цю схему, додаючи їй більшої схожості з предметом);
- частіше бачать ціле раніше, ніж частину.

Порівняємо результати дослідження творчої уяви дітей з різними рівнями прояву ознак обдарованості (табл. 2.9, рис. 2.7).

Достовірність відмінностей між рівнями розвитку творчої уяви груп звичайних і обдарованих досліджуваних (незалежні вибірки) підтверджується

за результатами розрахунку достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента (дод. Г). Отримане емпіричне значення t (5.1) розміщено у зоні значущості. Отже, виявлених відмінностей між експериментальною і контрольною групами значно більше ніж на 0,1 % рівні, або, інакше кажучи, середній рівень творчої уяви у групі обдарованих дітей істотно вищий, ніж у групі звичайних дітей старшого дошкільного віку.

Таблиця 2.9

***Порівняльний аналіз результатів дослідження творчої уяви дітей з низькими та високими показниками ознак обдарованості, N = 100***

№	Стать	Кількість обстежуваних дітей	Рівні сформованості творчої уяви (у %)		
			Недостатній	Базовий	Розвинений
1	Хлопчики	22	18,2	81,8	0
		42	69	31	0
2	Дівчатка	10	40	50	10
		26	65,4	34,6	0
3	Всього	32	25	71,9	3,1
		68	67,6	32,4	0

□ - діти з низькими показниками    ■ - діти з високими показниками ознак обдарованості



Рисунок 2.7. *Порівняння результатів дослідження особливостей сформованості творчої уяви дітей старшого дошкільного віку з низькими та високими показниками ознак обдарованості.*

Завдяки порівняльному аналізу результатів дослідження прояву творчої уяви у дітей з низькими та високими показниками ознак обдарованості (див. : табл. 2.8) можна дійти таких висновків:

- обдаровані діти демонструють вищі показники розвитку творчої уяви, ніж діти без таких ознак;
- в обдарованих дошкільників не зафіксовано найнижчих типів розв'язання завдань, на відміну від дітей з низьким рівнем прояву ознак обдарованості (6 %);
- в обдарованих хлопчиків рівень розвитку творчої уяви вищий, ніж у обдарованих дівчаток.

Для оцінки зв'язку рівня ознак обдарованості й творчої уяви ми використали методи математичної статистики – кореляційні дослідження та за допомогою комп'ютерних пакетів SPSS провели розрахунки. Так, ми з'ясували, що оцінка зв'язку за Спірменом середньої сили (0,500) свідчить про її високозначущість.

Використовуючи метод Краскелла-Уоллеса, ми встановили вірогідність того, що суми рангів для згрупованих даних випадкові, тобто відмінності між рівнями не значущі. Групована змінна – рівень ознак обдарованості, досліджувана змінна – рівень творчої уяви. Результатами обчислення показали, що недостатній і базовий рівні розвитку творчої уяви слабо відрізняються між собою: відповідно 32,50 і 31,35, але розвинений рівень – суттєво (55,37). Ця відмінність має високий ступінь достовірності. Отже, тільки у дітей з високими ознаками обдарованості достовірно вищим є розвиток творчої уяви.

Все сказане дало підстави для висновку про потребу розвитку творчої уяви обдарованих дітей як новоутворення старшого дошкільного віку і одного з важливих показників їх обдарованості.

## Висновки до 2 розділу

1. Результати дослідження обізнаності педагогами проблем обдарованості в дошкільному віці свідчать про високий рівень знань особистісних якостей таких дітей, проблем у їх навчанні і вихованні. Проте дослідження довело недостатній рівень знань про особливості роботи з цією категорією дітей, що свідчить про потребу організації роботи з колективом педагогів з ознайомлення із сучасними методами та формами роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку. Результатом такої невпевненості і браку знань педагогів є те, що більшість із них (75 %) бажали б, щоб обдаровані діти виховувалися у спеціалізованих центрах розвитку, а не в дошкільних закладах освіти. Також ми з'ясували, що не всі педагоги добре орієнтуються у програмах, де визначено напрями роботи з обдарованими дошкільниками.
2. Дослідженням доведено, що більшість дівчаток має середній рівень прояву ознак обдарованості (норму). Серед хлопчиків частіше зустрічаються такі, що мають низькі або високі показники. Середній бал прояву ознак обдарованості у хлопчиків – 2,19, а у дівчаток – 2,17 при максимальному показнику 3,0.
3. Рівень розвитку творчої уяви в обдарованих дітей старшого дошкільного віку переважає базовий. Недостатній і розвинений рівні сформованості творчої уяви частіше демонструють дівчатка. Базовий рівень частіше демонструють хлопчики. Середній бал сформованості творчої уяви у хлопчиків – 2,09, а у дівчаток – 1,9 при максимальному показнику 3,0 і свідчить про те, що рівень розвитку творчої уяви обдарованих хлопчиків вищий, ніж у обдарованих дівчаток.
4. Обдаровані діти демонструють вищі показники розвитку творчої уяви, ніж звичайні. У них частіше відзначені показники 2-го, 3-го і 4-го типів виконання завдань. У дошкільників з високими показниками ознак обдарованості немає найнижчих типів виконання завдань, на відміну

від дітей з середнім рівнем прояву ознак обдарованості. В обдарованих хлопчиків найчастіше відзначений другий тип виконання завдань на уяву (54,59 %), у дітей з середнім рівнем прояву обдарованості – 1 (57,1 %). В обдарованих дівчаток найчастіше відзначений як перший, так і другий тип виконання завдань (по 40 %), у дітей з середнім рівнем прояву обдарованості – 1 (61,6 %).

5. Достовірність відмінностей між рівнями розвитку творчої уяви груп звичайних і обдарованих досліджуваних (незалежні вибірки) підтверджується за результатами розрахунку достовірності відмінностей за t-критерієм Стюдента. Середній рівень творчої уяви у групі обдарованих дітей істотно вищий, ніж у групі звичайних дітей старшого дошкільного віку.
6. З'ясовано, що оцінка зв'язку рівня ознак обдарованості й творчої уяви за Спірменом середньої сили (0,500) свідчить про її високозначущість.
7. За допомогою методу Краскелла-Уолліса встановлено, що тільки у дітей з найвищим рівнем ознак обдарованості достовірно вище розвинена творча уява.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [233–240].

## РОЗДІЛ 3

### РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНОЇ ДОСЛІДНО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

#### 3.1. Особливості побудови комплексної програми

У дослідженнях, присвячених розвитку обдарованості дитини, що публікуються останнім часом, міститься багато найрізноманітніших цікавих завдань, які спрямовані на розвиток творчого мислення, пам'яті, уваги та творчості дошкільників. Але, як відомо, деякі задачі та методики не можуть гарантувати серйозного педагогічного ефекту. Його можна досягти, лише реалізуючи цілісну систему, програму.

Сучасний підхід до вирішення проблеми обдарованості та усвідомлення її специфіки в дошкільному віці (розуміння обдарованості як системної якості передбачає розгляд нами процесу стимулювання особистісного розвитку як головної мети навчання та виховання обдарованих дітей) дали змогу розробити комплексну програму розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, спрямовану на формування у дітей трьох компонентів структури обдарованості: пізнавальної активності, розумових здібностей та творчого потенціалу.

Побудована нами комплексна програма розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників спрямована на процес виховання особистості та індивідуальності обдарованої дитини в цілому. Сприяє забезпеченню допомоги вихователям в індивідуалізації виховання і навчання дітей з випереджальним розвитком; розвиток їх здібностей, нахилів та інтересів.

Під час розробки авторської програми ми опрацювали різні альтернативні програми, які розраховані розвивати як окремі сторони психіки, так і на розвиток особистості дитини в цілому.

Важливим в такій програмі є включення психологічної і педагогічної частин. Психологічну частину ми здійснювали самостійно, педагогічну — разом з вихователем, залучаючи і батьків. Тому розроблена та реалізована нами комплексна програма спрямована на співпрацю батьків, вихователів і практичного психолога дошкільного закладу.

До структури програми розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників входить: підготовка колективу дошкільного закладу до роботи з обдарованими дітьми (просвітницька робота з педагогічним колективом), система занять з дітьми (гурткова робота), психолого-педагогічна просвіта батьків.

Значне місце в дослідженні відводиться створенню *моделі* комплексної програми стимулювання розвитку обдарованих дошкільників, яка дає можливість виділити основні етапи роботи та конкретизувати особливості реалізації кожного з них. В основі такої моделі постала структурна схема взаємозв'язків різних етапів програми: психолого-педагогічна просвіта батьків, просвітницька робота з педагогічним колективом, система занять з дітьми (гурткова робота) (рис. 3.1). Складністю під час установа зв'язків етапів програми стало те, що різні етапи не реалізуються поступово один за одним, а взаємодоповнюють один одного. Для того, щоб починати розвивальну роботу з обдарованими дошкільниками, необхідно установити контакт із батьками, розпочати психолого-педагогічну просвіту з питання виховання та розвитку обдарованих дошкільників. Тому ці етапи здійснювалися одночасно, повільно переходячи один в інший.

Мета та завдання програми ґрунтуються на загальних психолого-педагогічних принципах розвитку обдарованих дітей дошкільного віку. Вона спрямована на співпрацю батьків, вихователів і практичного психолога дошкільного закладу і реалізує комплексний підхід до розвитку творчої уяви обдарованих дітей. До складу програми входять підготовка колективу дошкільного закладу до роботи з обдарованими дітьми, заняття з дітьми (гурткова робота психолога) і робота з батьками.

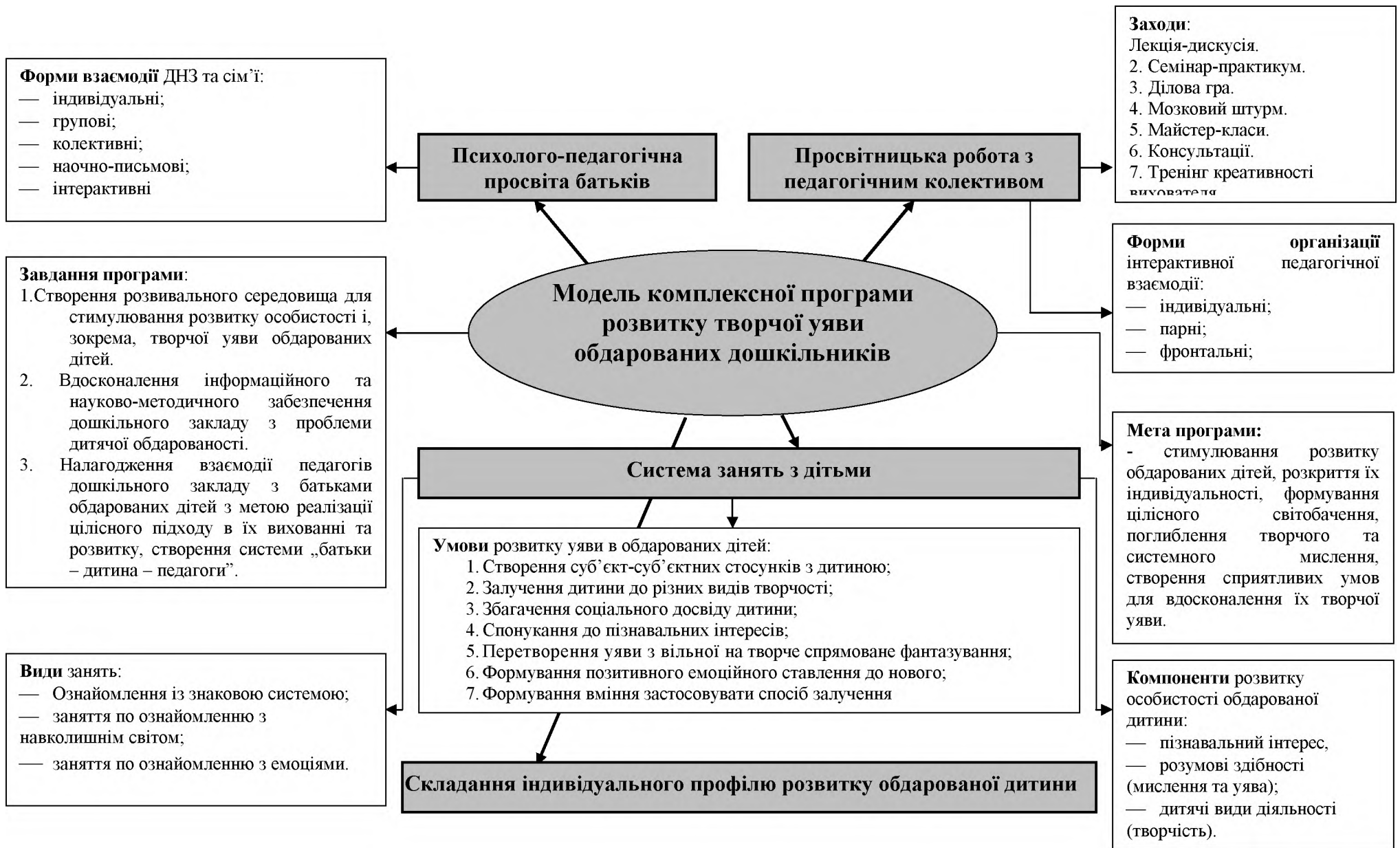


Рис. 3.1. *Модель комплексної програми розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників*



**Мета програми:**

- стимулювання розвитку обдарованих дітей, розкриття їх індивідуальності, формування цілісного світобачення, поглиблення творчого та системного мислення, створення сприятливих умов для вдосконалення їх творчої уяви.

**Завдання:**

1. Створення розвивального середовища для стимулювання розвитку особистості і, зокрема, творчої уяви обдарованих дітей.
2. Вдосконалення інформаційного та науково-методичного забезпечення дошкільного закладу з проблеми дитячої обдарованості.
3. Налагодження взаємодії педагогів дошкільного закладу з батьками обдарованих дітей з метою реалізації цілісного підходу в їх вихованні та розвитку, створення системи „батьки – дитина – педагоги”.

Керуючись вимогами Базового компонента дошкільної освіти, що спрямовує зусилля батьків, педагогів і психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, і програми „Дитина”, яка дозволяє психологу відповідно до своїх інтересів та здібностей самостійно поводити систематичну розвивальну роботу в гуртку чи студії, ми організували такий гурток на базі суспільного дошкільного закладу.

Зважаючи на те, що виявлення розумової обдарованості можливе лише з п'ятирічного віку, тому і навчання таких дітей ми почали з п'яти років.

Робота з дітьми та дорослими велася одночасно. Найбільше уваги потребувало впровадження системи занять розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, в основі якої лежить розвиток внутрішніх механізмів творчої уяви як новоутворення дошкільного віку та основної характерної якості обдарованої дитини (уява є основою творчості, а творчість – один із компонентів обдарованості).

Експериментальну групу становили обдаровані дошкільники з яскраво вираженою пізнавальною спрямованістю та високим рівнем розвитку розумових здібностей. Але це здібності, характерні саме для дошкільного

дитинства, – вони виражені головним чином у сфері образних форм пізнання світу – наочно-образного мислення та уяви. Основне завдання розвивальної роботи полягало в тому, щоб забезпечити вдосконалення цих здібностей. Відомо, що у старшій групі триває засвоєння різних форм символізування, яке є основою для розвитку творчих здібностей, тому в нашій програмі дітям пропонувалися завдання, спрямовані на розвиток уяви. Щодо пізнавальної спрямованості, то її збереження та розвиток забезпечене насиченістю програми пізнавальними завданнями і не потребує яких-небудь спеціальних виховних дій.

Творча діяльність, яку ми постійно використовували на заняттях, сприяла розвитку почуттів дітей. Під час творчого процесу дитина відчувала гаму позитивних емоцій як від самої діяльності, так і від отриманого результату. Творча діяльність сприяла оптимальнішому та інтенсивнішому розвитку вищих психічних функцій, таких як пам'ять, мислення, сприймання, увага. Вона впливала на розвиток особистості дитини, допомагала їй засвоювати моральні норми – розрізняти добро та зло, співчуття та ненависть, сміливість та боягузтво тощо. У творчій діяльності дитина відображала своє розуміння життєвих цінностей, свої особистісні властивості, по-новому осмислювала їх.

У творчості дитини процеси сприймання, уяви та мислення зливаються воедино. Тому для фахівців дошкільної освіти, які працюють з обдарованими дітьми, важливо зрозуміти, що розвиток уяви не можна розглядати у відриві від розвитку мислення та довільної саморегуляції. Саме через втілення в малюнках, виробках, конструкціях, ігрових сюжетах відбувається обробка образів уяви в реальну творчість дітей.

Отже, думку Л. С. Виготського про взаємозв'язок розвитку уяви, мислення, вольової регуляції і творчості дитини [241, с.100] можна розглядати як провідний принцип організації навчання, спрямованого на розвиток творчої особистості обдарованої дитини. Тому на наших заняттях ми надавали перевагу продуктивним видам діяльності, які мають образну основу.

Для досягнення розвивального ефекту навчання ми побудували план розвитку уяви і творчості обдарованої дитини, а не просто план оволодіння дітьми операціональним аспектом діяльності.

Розуміння обдарованості як системної якості передбачає розгляд нами особистісного розвитку як провідної мети навчання та виховання обдарованих дітей. А.В. Петровський наголошував на тому, що, працюючи з обдарованою дитиною, треба порушувати питання не про подальший тріумф її дарування, а завдання формування її особистості, в якій здібності є лише одним з компонентів її структури [242].

Як пріоритетні **цілі** розвитку обдарованих дітей старшого дошкільного віку ми виділяємо:

- розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей;
- створення умов для розвитку творчої особистості;
- розвиток індивідуальності обдарованої дитини (виявлення та розкриття самобутності та індивідуальної своєрідності її можливостей);
- забезпечення умов розвитку цілісного світобачення та високого рівня компетентності в різних сферах знання відповідно до індивідуальних потреб і схильностей дитини.

Основні **завдання** системи занять:

1. Сприяти розвитку творчої уяви як основної характерної якості обдарованої дитини;
2. Задовольнити пізнавальні інтереси як вияв основної пізнавальної потреби обдарованої дитини;
3. Створити сприятливі умови для гармонійного поєднання інтелектуального розвитку обдарованої дитини з її фізичним, соціальним, емоційно-вольовим, морально-духовним, естетичним розвитком;
4. Гармонізувати взаємини з однолітками;

5. Звернути увагу дитини на власні недоліки, попереджуючи зазнайство;
6. Сприяти розвитку індивідуальності обдарованої дитини, її самобутності;
7. Вчити керуватися у своїй поведінці совістю як внутрішньою етичною інстанцією;
8. Формувати базові моральні якості, такі як працелюбність, людяність, самолюбність, самовладання, справедливість, відповідальність та ін.

Система занять, яку ми розробили, охоплює лише освітню роботу з обдарованими дітьми, тобто їх навчання на заняттях, хоча багато видів запропонованих завдань можуть входити до вільної діяльності дітей. При цьому зміст занять можна істотно змінити або замінити новим (відповідно до завдань розвитку програми). Завдання реалізуються в ігровій, властивій вікові дітей привабливій формі.

У навчанні обдарованих дошкільників, безумовно, провідними були **методи** творчого характеру (проблемні, дослідницькі, проектні) в поєднанні з методами самостійної, індивідуальної та групової роботи. Особливе місце відводилося методу пісочної гри (педагогічна “пісочниця”). Ці методи мають високий пізнавально-мотивуючий потенціал і відповідають рівню пізнавальної активності та інтересів обдарованих дітей.

Система занять має свої **особливості**:

- містить задачі на розвиток не лише інтелектуального, а й творчого потенціалу дитини;
- поєднує пізнавальні та емоційні компоненти (інтеграція);
- містить вивчення широких (глобальних) тем і проблем, що дає змогу враховувати інтереси обдарованих дітей до загального, їх підвищене прагнення до узагальнення, інтерес до майбутнього;
- на основі інтеграції тем і проблем (тематичне планування) формує цілісну картину світу обдарованої дитини;

- враховує схильність дітей до дослідницького типу поведінки, формує навички дослідницької діяльності;
- враховує інтереси обдарованої дитини та максимально заохочує поглиблене вивчення тем, обраних самою дитиною;
- забезпечує гнучкість і варіативність навчального процесу з погляду змісту, форм і методів навчання, аж до можливості їх коригування самими дітьми відповідно до характеру їх потреб, що змінюються, і специфіки їх індивідуальних способів діяльності;
- підтримує та розвиває самостійність дітей у навчанні;
- постійно збагачує та сприяє набуттю досвіду творчості, формує механізм самоорганізації та самореалізації особистості кожної дитини;
- використовує різноманітні джерела, засоби та способи отримання інформації (реалізація принципу комп'ютеризації освіти);
- використовує мультисенсорний підхід у навчанні обдарованих дітей, що передбачає залучення до процесу пізнання та збагачення чуттєвого досвіду дитини різних аналізаторів;
- стимулюється оцінка дітьми результатів своєї роботи, у них формуються навички публічного обговорення та одстоювання своїх ідей і результатів творчої діяльності.

Мета та завдання програми спираються на психолого-педагогічні принципи. До основних загальних **принципів** розвитку обдарованих дітей дошкільного віку належать:

- принцип розвивального навчання. Цей принцип означає, що цілі, зміст і методи навчання мають сприяти не лише засвоєнню знань і умінь, а й пізнавальному розвитку, а також вихованню особистісних якостей дітей;
- принцип індивідуалізації та диференціації навчання. Він полягає в тому, що цілі, зміст і процес навчання мають враховувати індивідуальні та типологічні особливості дітей. Реалізація цього принципу особливо важлива під час навчання обдарованих дітей, у яких індивідуальні відмінності виражені в яскравій і унікальній формі;

- принцип урахування вікових можливостей. Цей принцип передбачає відповідність змісту освіти та методів навчання специфічним особливостям обдарованих дітей на різних вікових етапах, оскільки їх підвищені можливості можуть легко провокувати завищення рівнів труднощів навчання, що може призвести до негативних наслідків;

- діяльнісний принцип наголошує, що вихідним моментом у досягненні цілей розвивальної роботи є організація активної діяльності дитини;

- принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення передбачає залежність ефективності розвивальної роботи від співпраці з батьками вихованців, від опори на стосунки з однолітками;

- принцип взаємозв'язку розвитку уяви, мислення, вольової регуляції та творчості дитини;

- принцип ампліфікації розвитку, що передбачає максимальну реалізацію всіх можливостей вродженої програми дитини та новоутворень, набутих за роки життя, які виникають в результаті поєднання генетичних і соціальних програм розвитку.

Обираючи між двома шляхами розвитку дитини: пришвидшенням розумового розвитку (збільшення обсягу знань) та ампліфікацією (збагачення), ми зупинилися на іншому. Більш систематичний та теоретично обґрунтований метод підтримки обдарованих дітей – збагачення розробив відомий фахівцем у галузі психології обдарованості Дж. Рензуллі. Цей метод передбачає розширення світогляду дітей з різних тем, розвиток когнітивних та емоційних компонентів.

Розкриємо детальніше особливості реалізації принципу індивідуалізації в системі нашої роботи. Розглянемо особливості особистісно орієнтованого підходу в роботі з обдарованими дітьми.

З огляду на те, що обдаровані діти відрізняються одне від одного мірою прояву обдарованості, пізнавальним стилем, сферами інтересів, то і програми для них мають бути індивідуалізованими. Переосмислення теорії та практики індивідуалізації навчання дітей викликане потребою створення

нової парадигми дошкільної освіти, яка спрямована на повноцінний розвиток особистості дитини з перших років її життя.

Потребу індивідуального підходу пояснюємо тим, що на одні і ті самі засоби і форми виховного впливу кожна дитина реагує по-різному, залежно від своєрідності її розуму, почуттів, волі, темпераменту, характеру, що виникли раніше від того, як складаються її стосунки з однолітками, вихователем на певному етапі. Це стає причиною суттєвих індивідуальних відмінностей у ставленні кожної дитини до виховних впливів. Ігнорування цього факту знижує ефективність впливів вихователя на обдаровану дитину, а іноді дає небажані наслідки.

Розробка та реалізація індивідуальних програм розвитку дітей є пріоритетною діяльністю практичного психолога в системі освіти. Власне, усі інші види його діяльності: психодіагностична, консультативна, корекційна та інші – підпорядковані їй і мають сенс лише в тому разі, якщо повною мірою реалізується індивідуальна робота з дітьми та забезпечується розвиток їх індивідуально-психологічних особливостей [241, с. 50].

Так, темперамент – одна з важливих умов, яку треба враховувати під час здійснення індивідуального підходу до виховання та навчання, формування характеру, всебічного розвитку розумових і фізичних здібностей дитини.

У своїй роботі ми зважали на індивідуально-типологічні особливості таким шляхом:

1. Забезпечували умови, які вимагає дитина через свої індивідуальні особливості.
2. Створювали умови для розвитку рис характеру дитини, що нівелюють прояв небажаних у цей момент особливостей темпераменту.
3. Посилювали позитивні якості в тих або інших властивостях темпераменту та послаблювали інші.
4. Будували навчальний процес на основі своєрідності індивідуально-психологічного стилю діяльності дитини.

5. Особливе місце в роботі з дітьми старшого дошкільного віку посіла тактика опори на індивідуально-типологічні особливості саморегуляції діяльності та поведінки дитини.

Одне із наших завдань – показати вихователям і батькам своєрідність прояву первинного типологічно обумовленого мимовільного рівня регуляції, вичленити його позитивні сторони, а потім, підтримуючи їх прояв, ускладнюючи зміст діяльності, піднімати ці якості до рівня усвідомленої саморегуляції. Цей тип саморегуляції дає змогу дитині активно та повноцінно взаємодіяти з довкіллям, адекватно реагувати на зовнішні дії, долати недоліки свого темпераменту та посилювати його переваги.

У своїй діяльності ми використовували і тактику передбачення, очікування можливого поведінкового репертуару дитини на заняттях і використовували відповідні профілактичні заходи.

Під час впровадження індивідуального підходу ми спиралися на два аспекти: психологічний і педагогічний. Психологічний аспект допоміг нам установити неповторну своєрідність дитини, визначити її ставлення до оточення і самої себе, особливості суб'єктивного сприйняття зовнішніх впливів і специфіки реагування на них. Педагогічний аспект допоміг нам дібрати такі засоби та форми впливу на дитину, які найбільше відповідають її психологічним особливостям, психічним станам, настроям у цей момент і завдяки цьому забезпечують оптимальний виховний ефект.

Основним завданням перед освітянами, що ставить Національна доктрина розвитку освіти в Україні на найближчі двадцять п'ять років, є перехід до особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання. Освітній процес, якщо він справді особистісно орієнтований, повинен не лише забезпечувати наукове пізнання та соціалізацію дитини під суворим контролем педагогічних дій, але і створювати умови для розкриття та розвитку індивідуальності кожної дитини. У цьому контексті сутність освітнього процесу (на відміну від навчально-виховного) зводиться не до передачі готових зразків знань і поведінки як соціально значущих еталонів (що, безумовно, важливо для становлення особистості), а й до формування життєвої



компетентності, розкриття суб'єктного досвіду самої дитини, тобто досвіду її активної життєдіяльності, який у кожного унікальний, самобутній і неповторний.

Саме тому під час впровадження нашої програми ми реалізували особистісно орієнтований підхід як цілісну, системну побудову взаємозв'язку перебігу розвитку особистості, учіння і навчання. Розглянемо основні **положення**:

1. У роботі з обдарованими дітьми ми враховували рівноправність теоретичних і практичних форм інтелекту в їх різному прояві, які дозволили виявити індивідуальну вибірковість дитини до виду, форми, темпу засвоєння матеріалу;

2. Створена та реалізована дидактична база для вибору дитиною типу завдання. Самостійний вибір дитиною завдання, відповідальність за його виконання є прояв активності, самостійності, ініціативності, у чому головним чином і реалізується позиція дитини як суб'єкта процесу.

3. Виявлені психолого-педагогічні умови становлення самооцінки дошкільників, рефлексії ними досягнутих результатів як індивідуально значущих утворень (наприкінці заняття діти оцінювали як свою діяльність на занятті, так і діяльність своїх однолітків).

Особистісно орієнтована освітня технологія, яку ми впровадили, спрямована на створення умов для прояву та збагачення суб'єктного досвіду дитини, досвіду її життєдіяльності, де вона розкривається та розвивається як суб'єкт пізнання, як індивідуальність. Така особистісно орієнтована освітня технологія забезпечує організацію процесу пізнання як індивідуального знання. Саме пізнання при цьому розуміють не як відображення (несуперечливе в науковому змісті), а як побудова картини світу, що містить значущі для дитини особистісні сенси, накопичені в її суб'єктному досвіді (під час власної життєдіяльності) ще задовго до шкільного навчання.

Суб'єктний досвід є цілісним, системним утворенням, яке наповнено особистісно значущим для кожної людини змістом: умови життя, предметний світ, система стосунків (інші складові людської життєдіяльності). Людина

накопичує свій суб'єктний досвід від початку народження, тому не враховувати його системно і комплексно під час навчання було б неприродно та небезпечно.

У традиційних освітніх технологіях суб'єктний досвід дитини ігнорується або визнається часто неправильним. У особистісно орієнтованій освіті дитина спочатку виступає носієм суб'єктного досвіду. Головна **мета** використання суб'єктного досвіду в освітньому процесі – максимальне виявлення можливостей та інтересів дитини з метою підвищення результативності засвоєння.

Використання суб'єктного досвіду дало змогу будувати нам навчальний процес так, щоб, вирішуючи ті або інші завдання, дитина відчувала потребу і могла реалізувати власні наміри, тобто діяти за власним бажанням, за самостійним вибором.

Важливим аспектом у реалізації нашої програми було створення розвивального **середовища**. Ми створили систему умов, що забезпечили повноту розвитку дитячої діяльності та її особистості. Вона містить низку базових компонентів, необхідних для повноцінного фізичного, естетичного, пізнавального та соціального розвитку обдарованих дітей. Величезним резервом творчого розвитку дитини є використання нових інформаційних технологій (зокрема комп'ютерних), які можуть увійти до дошкільного дитинства через гру та інші види символіко-моделювальної діяльності. Нові інформаційні технології формують у дитини мотиваційну, інтелектуальну та операціональну готовність до життя в інформаційному суспільстві. Невід'ємною частиною створеного розвивального середовища є обладнання сенсорної кімнати, що дає змогу здійснювати мультисенсорний підхід до розвитку особистості обдарованої дитини. Мультисенсорна кімната багатофункціональна. Основне її призначення – активізація сенсорних аналізаторів у дітей. Ідея використання мультисенсорного методу в навчанні дітей не нова. Ефективність цього методу підтверджена багаторічною успішною практикою в багатьох країнах світу. Нейрофізіологічні дослідження науковців довели, що діти краще засвоюють інформацію, зокрема всі чуттєві канали сприйняття: слух, зір, дотик, нюх і смак. Ця технологія забезпечує

багатоканальність надходження інформації і водночас цілісність її сприймання. Таке середовище ми назвали „мультисенсорним”.

У результаті ми визначили основні чинники розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників:

- залучення дитини до різних видів діяльності (за умов різної форми їх організації);
- дотримання принципів ампліфікації у процесі навчально-виховної роботи з дітьми;
- творча співпраця педагогів і батьків у сфері оптимізації навчально-виховних впливів на дитину;
- актуалізація емоційно-вольової та пізнавальної активності дитини у процесі розв’язання ними творчих завдань;
- використання новітніх технологій поряд з класичними методами навчання;
- внутрішньосистемна інтеграція, що проявляється у використанні мультисенсорного підходу до навчання обдарованих дітей.

Отже, реалізація програми розвитку обдарованих дошкільників вимагає дотримання найважливішої умови розкриття творчих здібностей дітей – це створення загальної атмосфери прийняття, свободи, можливості для кожної дитини пережити досвід своєї успішності, „момент досягнення”.

### **3.2. Реалізація експериментальної програми по розвитку уяви в обдарованих дошкільників**

Керуючись положеннями та висновками констатувальної частини нашого дослідження, висвітленими вище, ми розробили розвивальну програму, яка впроваджувалася з 2009 по 2011 рік в ДНЗ № 208 Оболонського районного у м. Києві відділу освіти та ДНЗ № 755 Деснянського районного у м. Києві відділу освіти.

Експериментальна програма проводилася з двома групами дітей дошкільних закладів і здійснювалося нами самостійно (охоплено 53 дитини, 4 вихователі та 53 батьків).

Наша робота по формуванню уяви представляє собою систему поетапного навчання з поступовим наростанням складності. Заняття проводилися як фронтально, так і малими групами або ж індивідуально. Окремі завдання та вправи впліталися як у заняття, так і проводилися у вільний час як гра. У завдання таких занять входять: по-перше, спонукання пізнавального інтересу дітей, розширення кругозору дітей, збагачення їх сенсорного досвіду, „включення” всіх аналізаторів (мультисенсорний підхід), а по-друге, активізація та розвиток мови, навчання дітей комбінуванню та відтворенню досвіду, прийомам операції уявлення – для розвитку власне уяви.

У нашій програмі виділяємо напрямки розвитку: пізнавальний інтерес, розумові здібності (операції мислення та уява) та дитячі види діяльності (творчість). Всі ці напрямки ми реалізуємо на різних видах занять: ознайомлення із знаковою системою (цифра, буква), заняття по ознайомленню з навколишнім світом, заняття по ознайомленню з емоціями.

Розглянемо особливості побудови системи занять кожного виду.

#### **Заняття по ознайомленню із знаковою системою.**

На початку 70-х років ХХ століття американський дослідник Р.У. Сперрі відкрив наявність міжпівкульної функціональної асиметрії мозку. Було виявлено явище „розподілу праці” між півкулями. Ліва півкуля

мозку відповідає за абстрактно-логічне мислення, права - конкретне, образне, інтуїтивне мислення та багату сферу емоцій. Тільки коли обидві півкулі взаємодіють, взаємодоповнюють одна одну, постійно „спілкуючись” між собою, можлива повноцінна діяльність людини. Якщо ж образне мислення пригнічується при розвитку логічного, це веде до розладу нервового та фізичного здоров'я.

Отже, тільки при активній взаємодії обох півкуль, обох типів мислення можливі і успішне засвоєння досвіду, і гармонійний розвиток особистості.

Як відомо, буква, цифра – це знакова система, і тому їх засвоєння пов'язане з діяльністю лівої півкулі, вони не захоплюють емоційно, не дають підстави для уяви. Саме тому ми і включили в процес засвоєння знакової системи образні форми мислення.

У роботах О.В. Запорожця, М.М. Поддякова, Л.А. Венгера, Н.Г. Салміної та В.В. Давидова були проаналізовані шляхи засвоєння дітьми різних видів знакових засобів, їх місце в розумовому розвитку дитини, можливості підвищення рівня розумового розвитку за рахунок засвоєння дітьми дій зі знаками [243, с. 16].

Роль знакових систем у пізнавальному розвитку дітей вивчав Л.А. Венгер. Основними засобами мислення, які дитина опановує в дошкільному віці, є сенсорні еталони, символи та знаки, які опосередковують образний характер знань. У цей період пробуджуються потенційні здібності дітей до моделювання: від побудови та використання реальних моделей до побудови і використання їх у „думці”. В результаті засобу навчання – моделі перетворюються на засоби власного мислення. Використання заміників, символів, моделей в різних видах діяльності – джерело розвитку розумових здібностей і творчості в дошкільному віці.

Для того, щоб зробити мову засобом спільної діяльності уяви та мовлення, ми обрали знакову систему — букви українського алфавіту. Діти з підвищеним рівнем інтелектуальних здібностей рано починають цікавитися різними знаковими системами і особливо буквеними знаками. Дорослі, користуючись цим, намагаються посилити роль інтелектуалізації процесу

виховання і підмінюють гру — провідний вид діяльності дошкільників — навчальною діяльністю. Отже, дошкільники опиняються в умовах, не сприятливих для свого віку і розвитку. Тому актуальним є питання про створення методик ознайомлення з буквеними знаками [244, с. 100]. Розвивальний ефект навчання дошкільників ми бачимо в плані розвитку уяви та дитячої творчості, а не просто в плані оволодіння дітьми операціональною діяльністю — читанням буквених знаків.

В основу нашої методики покладено такі методичні принципи:

— принцип цілісності: відмова від розкладки навчального матеріалу (у розробленому посібнику діти не читатимуть окремі склади, а читатимуть цілими словами від маленьких двобуквених до великих);

— вся ситуація дії з буквами перед дитиною виступає загалом.

Як засіб активізації уяви, виступає робота з віршиком про букву. Працюючи з віршованим текстом, дорослі викликають у дитини бажання поспілкуватися за його змістом, вивчити та відтворити вірш під час наступної зустрічі, а головне – уявити події, про які йдеться в тексті, і зобразити їх на малюнку. Тим самим ми створюємо умови для реалізації спілкування за допомогою мовлення та малюнка. Обдаровані діти із задоволенням малювали та розповідали за змістом свого малюнка.

Для розвитку уяви та образного мислення ми проводили спеціально орієнтовані вправи (вправи на домальовування). Вони сприяють активізації у дітей пізнавального інтересу, розвитку творчої уяви. Домальовувати можна не тільки форми, а й букви.

Метод оживлення букв не менш цікавий дітям. Їм пропонується оживити букву, яку вони вивчають, а також розповісти про свій малюнок (зразки в дод. Д). Завдання ускладнювались від заняття до заняття. На перших двох заняттях (№ 1-2) ми пропонували прикрасити букву крапочками, рисочками, потім (з третього і далі) – оживити. З восьмого заняття пропонували створити сюжет.

Наприклад, Ева К. оживила букви „Ж” і „ж”. Домальовала до них деталі — і вийшла картинка, про яку придумала історію: „це жучки з

країни рожевих жучків. У них там усе рожеве: замки рожеві, їжа рожева, іграшки рожеві. Мама кричить, тому що у неї зникли всі рожеві дорогоцінності, а синок – тому що зникли його найкращі рожеві іграшки. Треба знайти іграшки та дорогоцінності, які десь сховані на малюнку”.

Ліза П. перетворила букву „Ж” в жуків: “Вони всі гарненькі – мама і донька, яка гарно себе вела. А одного разу донька наробила поганих справ і мама поставила її до кутка. Потім вона пробачилась і мама її пожаліла”.

Букву „Є” Ліза П. перетворила на двох принцес-сестричок: старшу і молодшу. У них є по квіточці, які вони хочуть подарувати своїй мамі, щоб вона була щаслива.

З дітьми використовували і метод дороблення, застосовуючи різні матеріали та діяльність. Дитині пропонували шаблон букви. А завданням було її прикрашання методом аплікації з готових форм або тих, що дитина вирізуватиме з паперу. Букви посипали насінням, цукром, тертим сухим листям, стружкою з олівців, пайєтками, бісером та іншим декором. Також ліпили букви із солоного тіста, пластиліну, глини. Дитині давали основу, яку виготовляли дорослі, а вона доробляла решту деталей, щоб вийшла буква. Так, наприклад, діти перетворили букву „О” в kota, доклеюючи їй очі, вуса, вуха, лапи і хвіст. Букву „К” – в дерево кориці, притрушуючи її корицею і прикрашаючи квітами. Одягли букви в пляжний одяг і на колективному проекті відправили в подорож до Єгипту. Перетворили букви в Кия, Щека, Хорива та Либідь, посадили на човен та пустили по Дніпру на колективній роботі. Діти із задоволенням прикрасили та перетворили букву свого імені в квітку, яка починається писатися з такої-ж букви.

Часто у роботі з дітьми використовували прийом створення історії (казки). Наприклад, перед дітьми поставлено завдання придумати казку про букву „Ж”, у якій будуть жити жаба, кажан, інжир, вуж та ніж (слова, що пишуться з буквою „Ж”).

Ева К. придумала таку казку: «Жила буква „Ж”. Йшла вона по полю, знайшла монетку, а неподалік стрибала жаба, яка сказала: „Дай мені монетку, куплю тобі цукерку”. Буква відповіла: „Так, добре, бери”. Приходить вона

додому, а там стільки добра – і цукерки, і самовар. Зраділа Жаба. Іде вона знову, знайшла монетку, а їй на зустріч летить Кажан і каже: „Дай мені монетку, куплю тобі карету”. Дала вона. Приходить додому, а там не тільки карета, а й цукерки, вази, дім новий стоїть. Іде вона знову, знайшла мільйон доларів, а їй на зустріч повзе Вуж і каже: „Дай мені монетку, куплю тобі півцарства”. Приходить вона додому, і не знайде свого будинку, тільки стоїть палац з чотирма слугами. А навколо палацу росло 14 кущів інжиру. Так і стала жити буква „Ж” довго і щасливо в палаці. Ось і казці кінець».

Ліза П. склала наступну казку: «Жила-була буква „Ж”. Одного разу пішла вона гуляти. Зустрічає Інжир і питає його: „Куди ти йдеш, Інжир?”. „До кінотеатру іду, пішли зі мною”, - відповідає він. Пішли вони, подивились кіно, повернулися додому. От буква „Ж” і говорить: „Побачимося завтра”. Настав ранок. Пішли вони на море і зустріли жабу. „Куди ти пливеш”, - питають. „Я пливу додому”, - відповідає Жаба. „Залишайся з нами, будемо плавати”, - кажуть друзі. „Не можу”, - відповідає Жаба, – „Мене дітки чекають”. Тут прилетіли на море кажан і жук. Подружилися усі і стали друзями».

За програмою ми з дітьми проводили роботу із створення експресивних ескізів на тему предметного зразка, що задавався дорослим. У цьому процесі діти перетворювали зразок. Зокрема, емоційно вживаючись у потрібний образ (спочатку переживаючи його і виражаючи своє переживання за допомогою моторики), вони зображують „веселу букву”, „втомлену букву”, „дисципліновану букву”, „колючу букву”, „добру букву”, „сумну букву” тощо.

Заняття по ознайомленню із знаковою системою проводили в ігровій формі з групою 8-10 дітей раз на тиждень по 30 хв. Запропоновані заняття проходили у вигляді подорожі по днях. Один день – одна буква. Кожне заняття – сюжетне, пов’язане з пригодами чи подорожами букви, що вивчається.

Кожне заняття складалося з 8 етапів:

1. Ознайомлення з віршем про букву.



2. Розучвання вірша за схемою.
3. Розфарбовування малюнка до вірша.
4. Музична творчість (озвучування букви, придумування пісні про букву).
5. Ознайомлення з буквою, оживлення букви та створення сюжету.
6. Читання слів з новою буквою, викладання слів за допомогою кубиків.
7. Мовленнєве та літературне творче завдання (придумування назв, віршів, історій, казок про букву).
8. Художнє творче завдання (домальовування, створення сюжетного малюнка) (дод. Е).

Основним принципом побудови системи занять є принцип подачі матеріалу від простого до складного:

- придумування пісні про букву спочатку на улюблену мелодію (1-10 заняття), а потім поступовий перехід до самостійного придумування мелодії;
- на перших двох заняттях пропонується прикрасити букву крапочками, рисочками, потім (з третього заняття і далі) – оживити, з 8 заняття – створення сюжету;
- на перших заняттях схеми вірша даються готовими, на 9 занятті відсутня частина малюнків, які дітям пропонується придумати та домалювати; починаючи з 22-го заняття діти самостійно малюють схему вірша;
- кількість букв у словах для читання зростає від 2–3 до 4–5.
- кількість слів зростає від двох до п'яти. Перші шість занять діти читають по два слова, з 7 заняття поступово вводиться три слова, з 12 – чотири слова, а з 14 – п'ять;
- завдання на мовленнєву творчість ускладнюються від найпростіших (пригадай тварин, що живуть в степу та в пустелі, в назві яких є буква „М”), до складніших (придумай, що б сказала тобі буква „Е”, якби вона

ожила, придумай віршики), до найскладніших (придумай казку про букву);

- завдання для читання ускладнюються так: спочатку дітям пропонується прочитати слова, які позначають картинки поряд з ними. Починаючи з 15-го заняття слова не відповідають картинкам поряд і дітям пропонується з'єднати лінією слово і відповідну картинку. На 26-му занятті дітям пропонується самостійно домалювати одну картинку, а починаючи із 27-го заняття – по дві картинки;
- з двадцять восьмого заняття дітям пропонується написати слово за допомогою кубиків. Виходячи з того, що в старшому дошкільному віці в дітей спостерігається сплеск прояву змагальних мотивів, цей тип завдання пропонується проводити у вигляді змагання двох команд;
- останні два завдання кожного заняття підвищеної складності, тому пропонуються дітям за бажанням.

### **Прийоми фантазування, використані на заняттях:**

- *Збільшення – зменшення*: Уяви, що буква „Ц” має чарівну паличку, яка може збільшувати і зменшувати усе, що ти захочеш. Що б ти хотів збільшити, а що зменшити? Уяви, що буде, якщо у букви „Ц” крім хвоста виросте ще і довгий ніс.
- *Оживлення малюнку*: У букви „Х” буває різний настрій: сміється, плаче, сердиться, соромиться. Уяви її такою різною і допоможи Олівцю – малювцю домалювати.
- *Перетворення людини в будь – який об’єкт*: Олівець малюєць знову хоче пограти в гру „Хто Я?”. Уяви себе буквою з алфавіту. Стань так, щоб бути схожим на цю букву. За допомогою рук, ніг, рухів покажи її, а інші діти нехай здогадаються. (Найголовніше в цьому прийомі – виховання емпатії – вміння перевтілюватися у інший образ і по іншому дивитися на світ.)

- *Перевтілення людини у транспорт*: „їду я вулицею міста Київ, я — веселий автобус. Раптом у мене відвалилося колесо. Я попросив букву „О” допомоги, на що вона відповіла...”
- *Складання історій*: придумай історію про букву „Б” та інші букви, які ти знаєш. Почни словами «Жила-була буква „Б”...»
- *Придумування казки з незвичайними персонажами*: придумай казку про букву “Щ”, в якій будуть жити лящ, плащ та ящірка.
- *Придумування пісні*: заспівай пісеньку про букву „Ю” на придуману мелодію.
- *Створення плану особистого міста*: познач буквами на плані міста різні будівлі (Банк – буква „Б”, Супермаркет – буква „С” і т. д.). Поясни свій вибір і розкажи про своє місто.
- *Створення римовок із запропонованих слів*: Придумай віршики зі словами, які пишуться з буквою „Ш”: каша – наша, миша – криша, Міша – тиша, Маша – Саша.
- *Створення сюжету з окремих знаків*: домалою букви так, щоб вийшла чарівна галявина.
- *Антропоморфізм* – уподіблення людині, наділення людськими якостями (мова, мислення, здатність відчувати та ін.) любих об’єктів живих і неживих (Придумай, що б сказала тобі буква „Е”, якби вона ожила).
- *Надання неживим об’єктам здатностей і якостей живих істот* (рухатися, думати, дихати, рости, посміхатись): прикрась букви колючками та перетвори їх на кактус у пустелі.
- *Надання неживим об’єктам незвичайних здатностей*: Уяви, що буква „Ф” втекла з абетки. Що скажуть на це інші букви?
- *Прискорення і уповільнення подій*: Уяви, що б сказала буква “Н”, якби зустріла Червону шапочку.
- *Прискорення і уповільнення часу*: Уяви, що буква „І” має пристрій, що може повторювати події з життя. Що б ти хотів прожити ще раз?

- *Машина часу*: Допоможи Олівцю – малювцю придумати і намалювати машину часу, на якій буква „Й” відправиться у майбутнє. Розкажи, що вона там побачить і почує?
- *Хроноклазм* – це парадокс, викликаний втручанням у попереднє життя: Уяви, що буква „Х” потрапила у минуле і щось змінила, повернулася на Землю, а там усе по-іншому. Придумай і розкажи свою історію.
- *Чарівне виконання особистих бажань та матеріалізація думок*: уяви, що м’який знак став чарівником. Що б ти у нього попросив?

Наведемо приклади відповідей дітей. Так, на завдання щось збільшити, або зменшити за допомогою чарівної палички букви „Ц”, діти запропонували збільшити життя старих людей (Єва К.); планету, щоб усім вистачило місця (Саша Є.); дитячий садок, щоб більше було дітей і іграшок (Рома М.); дерева, щоб більше було тіні (Богдан С.), курей, щоб несли більші яйця (Ілля Д.). Зменшити запропонували хвороби та землетруси (Саша К.), паводок в Китаї (Рома М.), аварії (Саша Є.).

На завдання попросити у букви допомоги, діти придумали цікаві проблемній ситуації. Єва К.: у міліцейської машини зламалася сирена, я попросила букву „П” перетворитися в сирену і допомогти міліціонерам. Саша Є.: у мого будинка зламався дах і я попросив букву „Л” відремонтувати його, вона перетворилася на дах. Ліза П.: Одного разу я пішла до цирку. Але моє місце було так далеко, що я нічого не бачила. Тоді я попросила букву “В” перетворитися у біноклі і допомогти мені роздивитися звірів і клоунів.

Використання мультисенсорного підходу в навчанні, тобто включаючи усі чутливі канали сприйняття: слух, зір, дотик, нюх і смак, сприяло кращому засвоєнню інформації дітьми, забезпечило багатоканальність надходження інформації і водночас цілісність її сприймання.

Так, наприклад, під час ознайомлення з буквою „К” ми ознайомили дітей з такими рослинами, як кориця і какао (план-конспект заняття та фотографії див. дод. Ж). Використали аудіозапис шуму листя на деревах. Дали змогу не тільки побачити картинки рослин та плодів, але й понюхати, відчутти

на дотик. Причому надали змогу порівняти кору кориці та порошок, тертий з кори. За бажанням діти могли відчутти на смак особливості тієї чи іншої рослини. Нову інформацію пов'язали з досвідом дітей (для більшості з них було відкриттям побачити як виглядає какао, напій з якого вони п'ють на полуденок у садочку, або з якого виготовляють шоколад). Надалі пов'язали назву рослини і букву „К”. Прикрасили зразок букви порошком какао та кориці, уквітчали. Отже, буква „К” мала запах кориці, або какао. Після цього ми запропонували театр на піску, де діти змогли створити сад смачних рослин і придумати розповідь про нього. Незабутні враження дітей ще довго згадував колектив дошкільного закладу.

Для продовження ознайомлення з буквами в рамках мультисенсорного підходу в навчанні, ми підібрали до кожної букви алфавіту речовини та рослини нашого регіону. Наприклад, під час ознайомлення з буквою „С” ознайомлювали дітей із сосною, розповідали про її властивості, користь, нюхали її, відчували на дотик. Під час ознайомлення з буквою „Р”, пізнавали ромашку та її цілющі властивості, з буквою „Ц” – цибулю, з буквою „П” – перець, з буквою „М” – м'яту і т. д.

Заняття по ознайомленню із знаковою системою носили інтегрований характер. Так ми ознайомлювали дітей з природою, навколишнім світом, знаком, культурою поведінки, включали художню діяльність (малювання, ліплення, аплікація, змішані техніки). Творча діяльність була реалізована в різних формах організації (індивідуальна робота, групова, колективна).

Наведемо приклади нестандартних творчих завдань, спрямованих на закріплення символу (букви, цифри):

1. Виготовлення корони для букви–королеви та прикрашання виробу буквами.
2. Виготовлення новорічних прикрас для ялинки з букв.
3. Виготовлення карнавальної маски із шаблонів букв „Ф”, „О”, „В”.
4. Створення та гра з гутаперчивими буквами (дріт, обшитий тканиною, вигинається і утворюються букви – див. дод. 3)

5. Виговлення картини з квіткою-буквою свого імені (наприклад: Іра-ірис, Яна-яблуня, Соломія-соняшник – див. дод. І) та ін.

Отже, ознайомлення обдарованих дошкільників із знаковою системою на образній основі гармонійно впліталось в загальну систему роботи психолога з обдарованими дошкільниками. Розглянемо інший тип занять, в основі яких лежало використання перспективно – тематичного планування.

#### **Заняття по ознайомленню з навколишнім світом.**

Пізнавальна активність, інтерес до пошуку, перетворення навчальної інформації проявляються лише в певній навчальній атмосфері, де немає примусу, імперативності. Процес пізнавальної активності є природним для дитини, і тому створення умов для виникнення пізнавальної мотивації у обдарованих дітей дошкільного віку є не таким і складним.

Щоб вирішити дану проблему, ми бачимо необхідність орієнтації навчально-виховного процесу на використання **перспективно – тематичного планування**, яке вміщує в себе різні засоби формування особистості дитини – дошкільника, включаючи і засоби розвитку уяви. У структуру перспективно-тематичного планування ми заклали методи, форми, прийоми і способи навчання, що враховують поетапне і паралельне формування всебічно розвинутої особистості дошкільника через реалізацію розширеного змісту освітньої програми. Створення умов для одночасного формування нових психічних утворень і розвитку якостей особистості обдарованої дитини сприяло появі пізнавального мотиву та підвищенню рівня пізнавального інтересу дитини.

Тематичне навчання передбачало об'єднання різних занять навчального плану певною спільною темою (подія, явище, предмет). Цю тему продовжували вивчати під час різних занять, завдяки чому діти починали розуміти зв'язки між різними заняттями, а також реальним життям. Адже чим більше дитина отримує вражень, тим різноманітніше її ігри, тим більше простору для розвитку її уяви. Важливо, щоб дитина навчилася доводити

задумане до кінця, не відступати перед невдачею і реалізовувати свої маленькі творчі плани.

У своїй програмі ми спиралися на змістовний аспект Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, зокрема, брали за основу сфери життєдіяльності („Я”, „Люди”, „Культура”, „Природа”). Саме тому тематика планування включає всі названі сфери життєдіяльності дитини.

Аналіз перспективних і календарних планів вихователів дошкільних закладів показав, що використання перспективно – тематичного планування не завжди включає в себе питання створення належних умов для формування психологічних новоутворень віку. Не завжди прослідковується інтеграція в освітньому процесі. Так, тематичне планування, найчастіше, розглядається як поділ програмового матеріалу на теми: рослини, тварини, транспорт, іграшки і т. д. Закінчення вивчення однієї теми передбачає перехід до іншої, причому часто не поєв’язаною з попередньою.

Розроблене нами перспективно-тематичне планування впроваджувалося в усьому дошкільному закладі. Наша робота не дублювала програмовий матеріал, а лише сприяла розширенню досвіду дітей, гармонійно вплітаючись у загальну освітню систему закладу. Особливістю нашого планування було використання глобальних, широких тем, що давало можливість дитині поринути в атмосферу явища і цілісно сприйняти особливості середовища. Так, ми не виділяли окремо теми „Тварини”, „Рослини”, „Птахи”, „Сезонні явища в природі”, „Фрукти”, тощо. В осінній період ми виділили тему „Осінь в лісі (парку)”, в рамках якої ми вивчали тварин, птахів, комах, рослини даної місцевості восени. Важливим компонентом було включення безпеки життєдіяльності дітей на природі. Це дало нам можливість побачити взаємозв’язки між різними об’єктами природи, встановити причинно-наслідкові зв’язки. Аналогічно весною вивчалася тема „Весна в лісі (парку)”. Тема „Осінь на городі” включала ознайомлення не тільки з рослинами, але і з комахами, що мешкають на городі, з працею людини, одягом для праці, приладдям, БЖД. Тема „Дитячий садок” включала ознайомлення з професіями, транспортом на території ДНЗ,

іграшками, розвагами, рослини в ДНЗ (кімнатні та клумбові квіти, дерева, кущі та ін.), тваринами в ДНЗ (на території та в куточку природи, БЖД), друзями (їх імена, поняття „хлопчик-дівчинка”, одяг, відносини між дітьми).

Головний принцип підбору тем – послідовність. Ми починали вивчення від найближчого, найменшого та самого знайомого – з себе (ім’я, походження імені, будова тіла, догляд за тілом, поняття „хлопчик-дівчинка”, їх одяг). Переходили до вивчення теми сім’я (професії, поняття „чоловік-жінка”, розваги в родині, традиції в сім’ї, відносини), потім – квартири (кімнати та їх призначення, меблі, квіти кімнатні, електроприлади, БЖД), одягу та харчування (продукти та їх виготовлення, професії, транспорт). Наступними були теми, пов’язані з двором та друзями у дворі (в рамках даної теми вивчалось: друзі, будівлі, професії, рослини, тварини, БЖД. Це те найперше та найближче оточення дитини, в якому вона зростала. Далі вивчали дитячий садок, вулицю, на якій живе дитина, місто, в якому вона мешкає (історичні місця, легенди, розваги (кінотеатр, театри (різні види), зоопарк, цирк), переходили до вивчення України (Я-українець, українська символіка, одяг, народні промисли (вишивка, гончарство (посуд) та ін.), українська хата, двір, козацтво). Розширюючи межі пізнання оточуючого світу ми з дітьми продовжували віддалятися від домівки і переходили до вивчення теми „Навколо світу”: транспорт, інші країни, нації, морська прогулянка, північний полюс, африка, екзотичні фрукти, овочі, екзотичні тварини, спорт (Зимова Олімпіада). Все далі і далі сягали наші подорожі. Так, ми досягли космічного простору, вивчали Планету Земля, природу Космосу, назви та особливості інших планет Сонячної системи, професії, космічний транспорт. Останньою була тема, пов’язана з мандрівкою на машині часу: в минуле та майбутнє. Так, дітям в минулому було цікаво знати про життя динозаврів, тому ми не могли обійти цю тему. Попереду їх чекає школа, тому майбутнє було пов’язане з вивченням особливостей шкільного навчання та стосунків з вчителем і однолітками. Сезонні явища та свята вивчалися відповідно пір року, вплітаючись в тему, що передувала.



В роботі з обдарованими дошкільниками ми не випадково обрали для себе **метод проектів**, як найкращий шлях реалізації тематичного планування. Він цікавий тим, що з одного боку, дозволяє створити умови для розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих дітей, а з іншого боку, проект дає можливість брати участь у цікавій та результативній роботі всім дітям. Крім того, типологія проектів дозволяє дітям обрати собі найбільш комфортний характер діяльності. Кожен проект розроблявся та втілювався колективом педагогів дошкільного закладу за участю групи обдарованих дітей. Під час реалізації проектів активну участь приймали вихователі, психолог, музичний керівник, методист, завідувача дошкільним закладом, батьки та діти інших груп. Позитивним на етапі реалізації проекту є залучення дітей з інших груп, що сприяє збагаченню досвіду спілкування, демонстрації своїх досягнень та підвищенню самооцінки, формуванню суспільних мотивів робити не тільки для себе, але і для інших, прагнення реалізувати свої здібності, активно заявити про себе світу.

Типологія проектів дозволила дітям обрати собі найбільш комфортний характер діяльності. Були діти, яких ми називаємо „я сам”. Їм цікаво все робити самим від початку і до кінця, тому для них найкращим варіантом стають індивідуальні проекти. Інші віддають перевагу роботі в групах. Але на практиці ми спостерігали, як ідеї окремих індивідуальних проектів трансформувалися в групову проектну діяльність. Серед проектів, в яких, на наш погляд, нам вдалося не тільки залучити дітей до нового виду діяльності, але і використати можливості методу проектів для розвитку творчих здібностей та лідерських якостей.

Загальновідомим є факт, що дошкільники за своєю природою дослідники. Особливо це притаманне дітям із підвищеним рівнем розумових здібностей. Невтомна жага нових вражень, допитливість, постійна потреба в експериментуванні виокремлює їх. Щоб задовольнити цих дітей, ми впровадили „дослідницьке навчання”, суть якого полягала в тому, що педагог озвучує проблему, а розв'язання її дитина шукає самостійно [244, с. 103]. У нашій діяльності знайшла підтвердження думка про те, творча взаємодія з

однодумцями та опонентами часто робить стимулюючий вплив і на продуктивність творчого процесу, і на розвиток творчих якостей особистості. Тому в нашій експериментальній роботі, під час здійснення проектної діяльності, ми багато уваги приділяли процесам організації спільної творчої, дослідницької діяльності дітей.

В такій діяльності акцент зміщувався з репродуктивної діяльності і пасивного засвоєння на індивідуальну дослідницьку практику. Діти самі визначали інтенсивність і тривалість занять, вільно планували свій час, часто вибираючи не тільки тематику, але і предмети для власних досліджень. Таким чином, самостійно визначаючи об'єм, засоби і темп процесу розвиваючого навчання.

Ми в цій системі повністю звільнилися від “диктаторських” функцій. Наш головний обов'язок – заохочувати та делікатно направляти дослідницьку ініціативу дитини, самими різними способами прагнути розвинути в неї незалежність, винахідливість і творчу ініціативу.

Стимулювання та саморегуляція діяльності в цих умовах здійснювалася в основному за рахунок допитливості дітей і її постійного стимулювання з нашого боку і предметно-просторового оточення дитини. Важливим стимулюючим чинником, як було помічено в дослідженні, являється ділова взаємодія дітей один з одним. Діти могли доволно групуватися та перегруповуватися відповідно до спільних цілей і інтересів. Тісний контакт один з одним, обмін ідеями і способами їх втілення дозволяє включати та активно використовувати взаємне навчання. На таких заняттях ми формували уміння дітей:

- виявити проблему;
- проаналізувати різні варіанти її рішення;
- оцінити гідність кожного варіанту;
- узагальнити усе знайдене і т. д.

Розвиток цих умінь пов'язаний як з дослідницьким умінням, так і з умінням критично мислити.

Кожен проведений нами проект розроблявся і втілювався колективом педагогів дошкільного закладу за участю дітей старшої групи. Психолого – педагогічне проектування передбачає участь дітей всієї групи, тому в цій діяльності були задіяні не лише обдаровані діти. Під час реалізації проектів активну участь приймали вихователі, психолог, музичний керівник, методист, завідувача дошкільним закладом, батьки та діти інших груп. Позитивним на етапі реалізації проекту є залучення дітей з інших груп, що сприяє збагаченню досвіду спілкування, демонстрації своїх досягнень та підвищенню самооцінки, формуванню суспільних мотивів робити не тільки для себе, але і для інших, прагнення реалізувати свої здібності, активно заявити про себе світу.

На прикладі розкриємо особливості організації та проведення деяких проектних видів діяльності. Тема „Найхолодніші місця планети” була реалізована шляхом проектування карти холодних місць планети – Арктики та Антарктиди. На першому етапі проведеного проекту (мотиваційному) ми запропонували дітям відповісти на запитання: чи їдять білі ведмеді пінгвінів? Усі діти відповіли, що так. Опитані педагоги підтвердили думку дітей. На справді ж, якщо поцікавитися життям цих тварин, виявляється що вони ніколи, навіть, не зустрічаються. Тому ми запропонували дітям сформулювати „снігові кульки цілей”, що вони хотіли б дізнатися про тварин і рослини найхолодніших місць планети. Протягом періоду реалізації даного проекту обдаровані діти змогли більше дізнатися про відомих їм тварин та особливості їх життя в холодних умовах, встановити причинно-наслідкові зв'язки та порівняти умови життя в Арктиці та Антарктиді. Діти розширили свої знання про північне сяйво та айсберги. Дошкільники із задоволенням не тільки отримували нову інформацію, а й ділилися особистим досвідом, який вони отримали через перегляд документальних фільмів, мультфільмів та читання казок про Північний полюс та Антарктиду.

Тема „Весна на городі” була реалізована шляхом проектування ділянки городу на території дошкільного закладу. Обдаровані діти змогли самостійно виростити розсаду, прослідкувати етапи розвитку рослин,

порівняти їх розвиток в різних умовах. Дошкільники за бажанням поділилися на групи, які вирощували квіти, помідори, буряк, моркву, цибулю, часник та цитрусові (апельсин та лимон). На заняттях діти ознайомилися з цікавинками про вирощувані рослини, дивилися відеофільми про розвиток рослин, самостійно шукали відповіді на поставлені проблемні запитання. Кожна група дослідників вела щоденник спостережень, де фіксувалися зміни в розвитку рослин. Інтерес до рослинного світу у дошкільників є природнім, тому зацікавити було не так і важко. Головними агрономами в кожній групі назначалися діти, які проявляли беззаперечний інтерес до світу рослин

У свій час значний вплив на формування та розвиток ідеї проектно-тематичного навчання маленьких дітей справили висновки Ж. Піаже, який висунув ідею освітньої практики, тобто конструювання знань дітей через їх практичні дії. Тому у своїй практичній діяльності ми дотримувалися чотирьох принципів Ж. Піаже, які стали основними теоретичними положеннями для створення системи проектів та тем.

1. Діти конструюють свої знання, скоріше, зсередини, ніж набувають їх із зовнішніх ресурсів. Відповідно до цього принципу, навчання стає успішним, коли воно є приємним для дитини. Мотивація до навчання підтримується, створюються ситуації успіху.

2. Соціальна взаємодія має значний вплив на процес конструювання дитячих знань. Працюючи спільно за проектами та темами, діти навчалися приймати і поважати точку зору інших, а також критично мислити, описуючи власні проекти, обговорюючи їх з іншими. При цьому використовувалися запитання відкритого типу, коли передбачається неоднозначна відповідь. Дітям надавалася можливість протягом дня перебувати в різних соціальних ролях: помічника, доповідача, організатора, відповідального за матеріали, дослідника тощо. Вони вчилися працювати поодиноці, у парах, в малих групах, з цілою групою. Навчально-виховний процес за проектно-тематичним принципом виховував почуття відповідальності у дитини. Успіх колективної роботи залежав від успіху кожного, у тому числі і дорослих, від уміння працювати в колективі.

3. Діти мають право на помилку. Ризикуючи та помиляючись, вони вчаться критично мислити. Створюючи умови для вільного вибору способу навчальної діяльності, діти відповідають за свій вибір. Для цього нами підтримувалася атмосфера, коли можна не погоджуватися з думкою інших. Для формування позитивної самоконцепції дитини важливу роль відіграє принцип персоніфікації, тобто уміння говорити від свого імені, а не повторювати чужі думки-"шаблони".

4. Моральна та інтелектуальна незалежність (автономія) дитини є дуже важливою освітньою метою. Успішний досвід співробітництва розвивав у дітей усвідомлення взаємної залежності. Група, яка працює за типом проектно-тематичного планування, стала місцем, де формувалося дитяче товариство, в якому кожна дитина – унікальна особистість, яка має свободу інтелектуальної діяльності та моральної самостійності. Ми виконували роль керівника, помічника, стали членами дитячого товариства. Соціальна взаємодія дітей - це ключ до процесу пізнання.

Таким чином, відповідно до психологічних закономірностей, працюючи за проектно-тематичним принципом, ми цілеспрямовано (за державними стандартами), спеціально (за результатами спостережень), плановірно (плануючи щоденно), виробляли у обдарованих дітей нові форми пізнання, поведінки і діяльності, що сприяло повноцінному психічному і фізичному розвитку. Виходячи з цього, ми сформулювали визначення самого поняття проектно-тематичного навчання: це глибоке, інтенсивне та тривале вивчення дітьми (спільно з дорослими) визначеної проблеми або питання.

У процесі реалізації проектно-тематичного планування ми широко використовували метод *sandplay* (дослівно – пісочна гра) – незвична техніка, завдяки якій дитина будує свій світ в мініатюрі з піску і невеличких фігурок. Граючись, дитина виражає на піску те, що спонтанно виникає в її свідомості. Під час ігор з піском дітям надавався невідомий всесвіт, всередині якого діти створювали свій індивідуальний і неповторний світ.

Педагогічна пісочниця розвиває творчий потенціал дитини, активізує просторову уяву, образно-логічне мислення, тренує дрібну моторику руки, не

нав'язливо налаштовує дітей на усвідомлення моральних істин добра і зла, будує гармонійний образ світу.

Формувати творчість дитини необхідно перш за все такими засобами, які сприяють формуванню дитячої уяви. Для створення нових образів необхідна організація внутрішньої взаємодії мислення, уяви і довільності. І таку взаємодію забезпечують ігри дітей з піском.

Самостійне створення дитиною, або з допомогою дорослого піщаного світу, дає можливість відчувати себе чарівником; дитина не боїться щось змінювати, будувати нове та ламати старе. А дорослі можуть бути впевнені: якщо в дитячому пісочному царстві господарстві все спокійно, то і на душі у дитини спокій і гармонія. Пісочниця розвиває творчий потенціал дитини, активізує просторову уяву, образно-логічне мислення, тренує дрібну моторику руки, не нав'язливо налаштовує дітей на усвідомлення моральних істин добра та зла, будує гармонійний образ світу.

Стикаючись з піском, ми маємо справу з невизначеністю, страхами і пісок вчить нас використовувати це на свою користь. Застосуванням піску в групі, досягається атмосфера довірливих стосунків, цілісності і спілкування з мудрістю як кожного окремого учасника, так і групи в цілому. В пісочниці створюється додатковий акцент на тактильну чутливість, „мануальний інтелект” дитини. Тому перенос традиційних навчальних і розвивальних завдань в пісочницю і створює додатковий ефект. З одного боку, суттєво підвищується мотивація дитини до занять, а з іншого – більш інтенсивно і гармонійно відбувається розвиток пізнавальних процесів.

Таким чином, ігри дітей з піском є ефективним засобом загального розвитку дітей і творчості зокрема, вони позитивно впливають на емоційне благополуччя дітей, а також пісок є прекрасним засобом для розвитку та саморозвитку дошкільників.

У своїй роботі ми використовували пісок як допоміжний матеріал для розвитку творчості дітей. При проведенні роботи з піском намагалися дотримуватися такого правила – максимально заохочувати творчий підхід та

фантазію, повністю виключаючи негативну оцінку як діям дітей, так і результатам їх діяльності.

Проведені нами ігри з піском умовно можна розділити на:

- 1) маніпулятивні ігри з пісочною поверхнею, діти заповнюють піском формочки, малюють на пісочній поверхні, роблять відбитки, створюють горки;
- 2) ігри з проникненням в товщу піску – риття тунелів, ямок, ховання і знаходження предметів в піску;
- 3) організація на піску сюжетів і композицій.

Розглянемо, як саме ми використовували різні види ігор з піском. Ми пропонували дітям малювати на піску пальчиками. Така вправа дуже радує дитину. Малювання пальчиками на піску є корисним для дітей будь-якого віку. Розвивається дрібна моторика, гнучкість пальців і м'язів рук. В процесі малювання на піску дитина розслаблюється, в неї проходять страхи, комплекси, розвивається впевненість у собі і формуються комунікативні навички. Малювали як невизначені фігури, так і знаки, символи, передавали графічні образи.

На наших заняттях діти розмальовували піском і зображення в розмальовках. Спочатку зображення „зафарбовували” клеєм, а потім “присолювали” кольоровим піском. Коли зображення висихали, їх можна було вирізати і створити будь-яку колективну композицію. Багато зразків таких композицій знаходяться в дод. К. Цікавими для дітей були колективні зображення, наприклад, на морську тематику. Тут діти методом паперової пластики створювали риб, медуз, піском малювати морське дно, а справжніми мушлями прикрашали готовий малюнок.

Щоб малювати кольоровим піском, дитина повинна оволодіти певними прийомами, докласти розумових і фізичних зусиль. Дитині цікаво, що вийде, їй подобаються ті відбитки, які залишає кольоровий пісок на папері. Коли дитина отримує результат, у неї з'являється мотивація до подальшої творчості. Саме таку мету ми і ставили в роботі з обдарованими дошкільниками.

Наші діти на піску, навіть, „писали” букви, цифри. Дітям не страшно помилитися, це не папір, і легко можна все виправити, якщо допустився помилки. І діти на піску пишуть із задоволенням. Тому і сухий і мокрий пісок ми використовуємо практично на всіх заняттях.

На піску можна гратися і в казки. Діти дуже люблять незвичні історії та казки, які розширюють їх пізнання та кругозір, які показують, що окрім реального існує і казковий світ. Через казку, звернену до серця дитини (особливо народну) і не спотворену впливом сучасної цивілізації з її притаманністю до прагматизму і вигоди, дитина отримує знання про людину, її проблеми і засоби рішення. Розповідаємо казку „Колобок” і виготовляємо його з піску, а у казці „Колосок” можна пиріжків напекти. І головне всіх пригостити – тут і формочки можуть знадобитися і камінчики для прикрашання, а Курочка Ряба яєць пісочних може нанести, а можна і саме гніздо для неї зробити. Казку на піску можна програвати, пересуваючи персонажів у різних напрямках. Так поступово діти навчаються співвідносити мовлення з діями персонажів і починають самостійно творити – змінюючи сюжет, додаючи нових діючих осіб тощо.

Казки на піску ми не сприймаємо лише як цікаве проведення часу, як приємне, доступне дитині заняття, навпаки, вони дуже є суттєвим механізмом розвитку в дитині тонкого розуміння внутрішнього світу людей, способом зняття тривоги та виховання впевненості в своєму майбутньому. За допомогою казок на піску можна метафорично виховувати дитину, допомагати долати негативні сторони особистості малюка які ще тільки формуються.

На останніх етапах реалізації нашої системи роботи, ми пропонували дітям самостійно продумувати казку на піску. Головним в цих казках повинна бути перемога добра над злом. Ми зауважували, що кількість героїв таких казок повинна бути обмеженою, сюжетні повороти м'якими, спокійними, красивими. Для того, щоб викликати образ на піску на фоні словесного опису, не повинно бути стресових накатів і вибухів, страхів. Можливими є лише емоційні очікування та віра в добро. Казки на піску



повинні бути емоційно екологічні, такими, що оберігають духовний світ дитини, не несуть в собі тривожності та страхів.

### **Заняття по ознайомленню з емоціями.**

Емоції впливають на усі компоненти пізнання: на відчуття, сприйняття, уяву, пам'ять і мислення. Учені довели, що уява більше, ніж інші психічні процеси пов'язана з емоціями людини. Вона не лише виникає під впливом почуттів, але і сама стає одним з найпотужніших їх джерел. Існують певні закономірності співвідношення емоційних станів з якістю мислення: щастя має тенденцію сприяти виконанню пізнавального завдання, тоді як нещастя гальмує її виконання. Позитивні емоції збільшують мотивацію, а негативні її зменшують. Вольові процеси людини теж тісно пов'язані з емоціями. Настрій відбивається на усіх етапах вольового акту: на усвідомленні мотиву, ухваленні рішення і розгортанні процесу досягнення мети, прийнятого рішення, що завершується (чи що може завершитися) виконанням. Так, емоційна привабливість мети множить сили людини, полегшує виконання рішення. В той же час рішення, прийняті в стані емоційної напруги, в гнівному роздратуванні, потім не виконуються, сам мотив, що послужив основою ухвалення рішення, може не відповідати переконанням людини, її поглядам на життя, її моралі.

Для психічного здоров'я дитини потрібна збалансованість емоцій, тому при вихованні емоцій важливо не просто навчити дітей стимулювати себе в процесі вольової дії за допомогою позитивних емоцій, але і не боятися негативних емоцій, що неминуче виникають в процесі діяльності, творчості, бо неможливо уявити собі якусь діяльність без невдач і помилок.

Проведений нами комплекс занять допомагає в розвитку творчих здібностей та особистісних характеристик дитини, зокрема здібності до емпатії (здатності до співпереживання).

Заняття сприяють також розвитку самооцінки дитини, розумінню нею проблем власного внутрішнього світу, вони зосереджують увагу дітей на співвідношенні характеру емоційної поведінки з її наслідками для

оточуючих, сприяють розвитку почуттів приязні, жалю, безкорисливості, вдячності та відповідальності за власні вчинки.

Комплекс занять сприяє формуванню емоційної зрілості дітей тому, що в ході його проходження у них зменшується кількість імпульсивних, тривожних і агресивних реакцій у поведінці. Методичні форми і прийоми організації роботи підібрані з метою допомогти формуванню особистості гуманної, духовної, доброї по відношенню перш за все до себе, а також до всіх оточуючих. Методи, використані в роботі, сприяють прищепленню малятам душевної доброти через співпереживання емоцій радості, успіху, задоволення.

**Провідною метою занять по розвитку емоційно-образних компонентів потенціалу обдарованих дітей є:**

Ввести дитину в складний світ людських емоцій, допомогти прожити певний емоційний стан, пояснити, що він позначає, і дати йому словесну назву. Накопичуючи певні моменти проживання і фіксації на якому-небудь відчутті, дитина зможе створити свій власний „емоційний фонд”, за допомогою якого вона зможе орієнтуватися у власних відчуттях і у відчуттях людей, які її оточують.

З метою реалізації поставленої мети, ми визначили наступні **завдання занять:**

1. Формувати усвідомлене сприйняття емоцій.
2. Уміння адекватно виражати емоційні стани вербально і невербально.
3. Уміння розуміти емоційні стани інших людей.
4. Розвиток довільної регуляції свого емоційного стану та поведінки.
5. Зняття тривожності.
6. Підвищення групової згуртованості.
7. Формувати уміння виражати свої негативні емоції соціально прийнятними способами.
8. Вчити орієнтуватися у назвах та специфіці прояву людиною основних емоцій - інтересу, радості, подиву, горя, гніву, огиди, презирства, страху, сорому, провини.

9. Формувати вміння встановлювати зв'язки між життєвими подіями, переживаннями людини та виразом її обличчя.

10. Робити елементарні припущення з приводу настрою рідних та близьких, очікуваних дій, ймовірних наслідків для себе.

Під час реалізації системи роботи по розвитку емоційно-образних компонентів потенціалу обдарованих дітей ми використовували наступні **форми і методи роботи.**

1. Етичні бесіди.
2. Рольове програвання ситуацій.
3. Вправи на самопізнання та самовиховання.
4. Етюди, пантоміма, мімічна гімнастика на відтворення окремих рис характеру та соціально забарвлених почуттів.
5. Образотворча діяльність. Вільне і тематичне малювання.
6. Психомоторні вправи та рухливі ігри.
7. Психогімнастика. Візуалізація.

Проведені заняття мали чітко визначену **структуру.**

1. Ритуал вітання. Дозволяв об'єднувати дітей, створювати атмосферу групової довіри і ухвалення. Ритуал може бути придуманий самою групою.

2. Розминка — дія на емоційний стан дітей, рівень їх активності. (Психогімнастика, ігри на зосередження). Розминка виконувала важливу функцію настроювання на продуктивну групову діяльність. Вона проводилася не тільки на початку заняття, але і між окремими вправами. Вправи розминок вибиралися з урахуванням актуального стану групи. Одні дозволяють активізувати дітей, підняти їх настрій; інші, навпаки, були спрямовані на зняття емоційного збудження.

3. Рефлексія попереднього заняття. Дозволяла пригадати пройдений матеріал, оцінити важливість його використання в житті та пов'язати з поточним.

4. Основний зміст заняття — сукупність психотехнічних вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань даного заняття (ігротерапія,

казкотерапія, програвання ситуацій, етюди, групова дискусія). Пріоритет віддавався багатofункціональній техніці, спрямованій одночасно на розвиток пізнавальних процесів, формування соціальних навичок, динамічний розвиток групи. Важливий порядок пред'явлення вправ і їх загальна кількість. Послідовність припускає чергування діяльності, зміну психофізичного стану дитини: від рухомого до спокійного, від інтелектуальної гри до техніки релаксації.

5. Рефлексія заняття — оцінка заняття. Дві оцінки: емоційна (сподобалося — не сподобалося, було добре — було погано і чому) і смислова (чому це важливо, навіщо ми це робили).

6. Ритуал прощання. Дозволяв об'єднувати дітей, створювати атмосферу групової довіри і ухвалення. Ритуал може бути придуманий самою групою.

Основний зміст заняття включав завдання на розвиток дитячої творчості. Ми пропонували дітям малювати, ліпити з пластиліну, піску, чи робити аплікацію, відповідно до тематики заняття.

Описані заняття включали в себе цікаві для дітей конкурси акторської майстерності. Так, наприклад закінчення вивчення певної емоції передбачало проведення такого конкурсу. Ми фотографували дітей, а потім розміщували фото на стенд, номінації яким присвоювали самі діти, мотивуючи свій вибір (дод. Л).

Закінчення будь-якого заняття усієї системи роботи з обдарованими дошкільниками передбачало проведення аналітичного етапу. Аналітичний етап відрізняється тим, що після пояснення і закріплення матеріалу ми пропонували дітям відповісти на запитання по темі, які відповідають індивідуальним можливостям кожної дитини.

Такі запитання підштовхують дитину до самоаналізу, напрацюванню своїх особистих, значимих для неї позицій. В той же час ми постійно зверталися до особистого досвіду дитини, до її внутрішнього світу. Важливим моментом на цьому етапі є аналіз способів переробки дитиною наданого дорослим матеріалу. Ми обговорювали з дітьми, який спосіб роботи

для них був найбільш зручним, продуктивним. Відмічали сильні сторони кожної дитини для її подальшого розвитку, звертали увагу на слабкі. Приділяючи цьому увагу, ми пробуджували у дитини почуття задоволення від сумісної роботи, успішності і особистісної значимості в цій роботі. При роботі з суб'єктивним досвідом дитини можна використовувати наступний алгоритм, який складається з слів-запитань:

Що це? Що ти про це думаєш? Що ти уявляєш? Що відчуваєш, бачиш, чуєш? Що або які емоції у тебе виникають?

Де ти міг з цим стикатися? Бачити? Чути?

Коли ти міг з цим стикатися? При яких умовах?

Чому це важливо знати, використовувати? Чому про це необхідно говорити?

Навіщо тобі це потрібно? Твоїй сім'ї? Твоїм батькам?

Як ти будеш це використовувати в своєму житті? Як цей матеріал можна використати? Як за допомогою цього матеріалу можна вирішити важливі для тебе завдання?

Описаний прийом орієнтований не стільки на логіку і системність викладу предмету засвоєння, скільки на роботу з суб'єктивним досвідом дитини. Він стимулює прояв особистісної активності дитини, викликає радість і задоволення від того, що з нею рахуються, що її думка є важливою. Одним з ефективних прийомів побудови спілкування дорослого з дитиною є двосторонній діалог „дорослий – дитина, дитина-дорослий”. Така позиція підсилює розвиток близьких, значимих відносин з іншими людьми, в тому числі і особистісних відносин між педагогом і дитиною. Тому дуже важливим є ведення діалогу з дошкільниками не з авторитарної позиції, а з позиції рівноправного партнера, який запрошує до співпраці [245, с. 92].

Відповіді дітей були цікавими і незвичними. Так, наприклад, Єва К. на запитання „як цей матеріал можна використати?” відповіла, що „розповість своїм маленьким дітям, коли сама стане мамою”. На запитання „чому важливо знати про повітря і використовувати ці знання?” Саша Є. відповів, „щоб зберегти нашу планету чистою і зеленою”.

Описані нами різні види занять з обдарованими дошкільниками ми проводили протягом року. В тиждень таких занять було три, відповідно до виду. Не дивлячись на те, що заняття відносяться до різних видів, вони завжди були поєднані однією темою.

Одночасно з розвильною роботою ми проводили **просвітницьку роботу з педагогічним колективом**. Основною метою якої була підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми.

Орієнтовними напрямками роботи з педагогічним колективом дошкільного навчального закладу були:

1. Вивчення запитів вихователів та спеціалістів щодо психологічних проблем, пов'язаних з обдарованими дітьми та їхніми батьками.

2. Підвищення психологічної освіти вихователів: передбачити, спланувати і здійснювати систему освітніх заходів, що мають на меті підвищення психологічної культури і професійної компетентності вихователів щодо роботи з обдарованими дошкільниками.

3. Практична допомога вихователям у створенні розвивального середовища та сприятливого психологічного клімату в групах, які відвідують обдаровані діти.

4. Проведення занять (майстер-класів, семінарів, дискусій, консультацій та ін.) за запитами вихователів: психологічний аналіз як державних, так і варіативних програм для шкільних закладів з питання розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, ознайомлення з новинками психологічної вітчизняної і світової літератури; обговорення сенсаційних педагогічних повідомлень, цікавого досвіду, педагогічних інновацій, визначення доцільності їх впровадження; прогнозування змін у власній роботі, заохочення до творчого опрацювання змісту і форм роботи з обдарованими дітьми на основі досвіду і нахилів вихователів.

Відповідно до «Методичних рекомендацій до програми виховання і навчання «Дитина», ми здійснювали таку методичну допомогу вихователям:

- привчали вихователів аналізувати предметне та ігрове середовище у групах з метою визначення його придатності для індивідуальних і

спільних занять дітей; періодично вносити зміни в організацію середовища;

- допомагали користуватись методом психолого-педагогічного спостереження за поведінкою обдарованих дітей: хто з ким приятелює, дружить, на яких засадах виникає дружба, кого у групі поважають, не поважають, з ким не дружать, хто у що і з ким грається, рівень гри; хто чим цікавиться; які нахили мають діти; що є характерним для спілкування між дітьми; якою є культура поведінки, етика стосунків у дітей; розвиток мови, мислення, уваги, уяви у дітей;
- надавали психологічну допомогу в організації життя дітей у групах, у поділі групи на підгрупи для проведення занять, у проведенні індивідуальної роботи з дітьми;
- привчали вихователів спостерігати за своїм ставленням до кожної дитини з підвищеним рівнем пізнавальної активності і за ставленням таких дітей до вихователя, аналізувати внутрішні причини емоційного несприйняття деяких вихованців;
- допомагали у корекції ставлення до обдарованої дитини;
- створювали разом з вихователями індивідуалізовані програми освітньо-виховного впливу на обдаровану дитину, залучаючи вихователів до створення та обговорення цих програм;
- надавали вихователям допомогу в залученні батьків дошкільників з підвищеним рівнем пізнавальної активності до співпраці, у підтримці їхнього інтересу до життя групи.

У зв'язку з тим, що зростає потреба в професійній компетентності фахівців дошкільної ланки освіти, ми використали ряд інноваційних методів у системі методичної роботи закладу.

Інновації в освітній діяльності практичного психолога потрібні для розвитку системи освіти дітей і дорослих. В ідеалі людина в рамках освітнього процесу має йти шляхом усвідомленого і відповідального вибору тих способів мислення і дій, які сприяють збереженню життя, культури,

природи. Вважаємо, що основою сучасного освітнього процесу є не стільки знання, скільки способи мислення і діяльності, такі, як інноваційні методи рефлексійного характеру. До таких методів ми відносимо інтерактивні методи навчання. Вони сприяють як самоусвідомленню і самозмінам педагогічної практики, так і саморозвитку, самоусвідомленню своїх можливостей і цінностей всіма учасниками педагогічної взаємодії.

Інтерактивне навчання (від англ. *interaction* – взаємодія) – це навчання, побудоване на взаємодії того хто навчається з оточенням.

Організована нами інтерактивна педагогічна взаємодія в колективі характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їхніх комунікацій, обміну діяльностями, зміною та різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії яка відбувалася. Ця взаємодія була спрямована на зміни, удосконалення моделей поведінки і діяльності педагогів у роботі з обдарованими дошкільниками.

Однією з провідних цілей нашої роботи з колективом педагогів виступає створення комфортних умов для роботи вихователів ДНЗ з обдарованими дошкільниками, таких, при яких педагог і дитина відчують свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним і ефективним весь процес виховної роботи.

У нашій роботі ми використовували такі форми організації інтерактивної педагогічної взаємодії:

- індивідуальну (кожен учасник виконує завдання самостійно);
- парну (завдання виконується в парі);
- колективну або фронтальну (всі учасники виконують завдання одночасно);
- планетарну (група учасників отримує загальне завдання, потім розбивається на підгрупи, кожна з яких виконує свій проект, озвучуючи його в кінці роботи, після цього педагоги відбирають найбільш вдалі ідеї, які і складають спільний результат роботи).



Отже, використання інтерактивних методів у педагогічному процесі - цікавий, творчий, перспективний напрямок у роботі практичного психолога ДНЗ.

Основною **метою** нашої роботи стала розробка та впровадження системи роботи щодо вдосконалення якості методичної роботи ДНЗ з питання розвитку уяви в обдарованих дошкільників.

Саме тому ми розробили серію заходів, які сприяли вирішенню поставленого **завдання**:

- сформуванню уявлення педагогів про те, що таке обдарованість і особливості розвитку обдарованих дітей;
- розуміння того, що є розвивальною освітою, в чому її відмінність від традиційних форм навчання і виховання;
- уточнити і розширити знання методів психологічного і дидактичного проектування розвивального процесу;
- сформуванню умінь реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища;
- сформуванню важливих професійних умінь, потрібних для роботи з інтелектуально обдарованою дитиною: вміння будувати навчання та виховання відповідно до результатів діагностичного обстеження, здійсненого психологом; здатність модифікувати навчальні та виховні програми; спроможність стимулювати когнітивні здібності дитини; вміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи, варіювати складність завдань, надавати право на власний вибір.

Отже, ми обрали такі **напрямки роботи**: підвищення соціально-психологічної культури вихователів; удосконалення педагогічної майстерності; сприяння в опануванні сучасними психолого-педагогічними технологіями; розвиток спеціальних умінь та навичок.

Основними **принципами просвітницької роботи** виступили:

- педагогічна співпраця з вихователем;

- робота в режимі довіри, доброзичливості;
- творча атмосфера, стимулювання творчої активності;
- принцип допоміжно – регульованого контролю;
- надання вихователеві права вибору;
- системність методичних заходів;
- принцип „Я – повідомлень” у спілкуванні;
- щоденна допомога;
- випереджальний характер методичної роботи.

З метою підвищення психологічної компетентності педагогів ДНЗ нами були використано наступні методи: лекції (лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції-консультації), семінари-практикуми, групові та індивідуальні консультації, тренінги, метод „мозкового штурму”, ділові ігри, круглі столи, майстер-класи, бесіди.

Отже, спираючись на визначені методи роботи з колективом педагогів, ми впровадили такі заходи:

- 1) організація і проведення лекції-дискусії „Природа дитячої обдарованості”;
- 2) семінар – практикум „Шляхи розвитку уяви старших дошкільників, як новоутворення віку”;
- 3) ділова гра „Організація і психолого-педагогічна підтримка дитячої обдарованості”;
- 4) мозковий штурм „Організація спілкування дитини з дорослим як одного з чинників розвитку уяви дошкільників”;
- 5) майстер – клас „Розвиток пізнавальної активності обдарованих дошкільників”;
- 6) майстер – клас „Педагогічна пісочниця в роботі з обдарованими дітьми”;
- 7) консультації з проблем виявлення та виховання обдарованих дітей дошкільного віку;
- 8) тренінг креативності вихователя.

Розглянемо кожен з них.

### **1. Лекція-дискусія „Природа дитячої обдарованості”.**

Лекція-дискусія це метод передачі готових знань методистом педагогам. Передбачає використання вільного обміну думками між методистом і педагогами ДНЗ.

Ми організували дискусію між логічно вибудованими блоками лекції, що дало змогу контролювати процес засвоєння матеріалу слухачами. Для ефективного проведення лекції-дискусії заздалегідь підготували запитання. Цей метод дав змогу керувати думкою слухачів, змінювати негативне ставлення певних членів аудиторії.

Заздалегідь до початку лекції-дискусії ми запропонували педагогам самостійно опрацьовувати низку базових запитань:

- Хто така обдарована дитина?
- Коли проявляється дитяча обдарованість?
- Чим можна допомогти обдарованим дітям?

Робота психолога на лекції-дискусії розпочиналася створенням обстановки довіри і взаємоповаги. Спочатку напрацювали правила дискусії, що включали такі вимоги: вислуховуй того, хто говорить; коли хтось говорить, інші слухають; якщо хочеш висловити свою думку, підніми руку; не перебивай того, хто говорить; приймай активну участь в дискусії. Вироблені правила були записані на ватмані і залишалися в приміщенні до кінця лекції-дискусії.

### **2. Семінар – практикум „Шляхи розвитку уяви старших дошкільників, як новоутворення віку”.**

Семінар-практикум – вид заняття, мета якого полягає у забезпеченні можливості практичного використання теоретичних знань. Проведення семінару-практикуму передбачає інтенсивну самостійну роботу учасників і ведучого з приводу означеної для семінару-практикуму теми. В процесі проведення семінару-практикуму відбувся безпосередній обмін досвідом, розглядали варіанти рішень проблеми розвитку уяви старших дошкільників.

На семінарі-практикумі нами було зосереджено увагу на тому, що дуже важливим моментом у формуванні новоутворень психічного розвитку дітей дошкільного віку є робота педагогів над розвитком творчої уяви. Наголошено на тому, що уява є характерною якістю обдарованих дітей і тому потребує особливої уваги в роботі з цією категорією дошкільників. На семінарі-практикумі використовували серію вправ, після кожної з яких робили висновок.

### **3. Ділова гра „Організація і психолого-педагогічна підтримка дитячої обдарованості”.**

Ділова гра – метод імітації прийняття рішення в різних виробничих ситуаціях, умовне відтворення організаційної ситуації в ігровій формі. Сутність гри полягає в послідовній корекції обговорень, які надходять від учасників гри до того моменту, коли яке-небудь рішення задовольняє всіх або більшість учасників. Ділова гра, як і всі інші методи підвищення кваліфікаційного рівня педагогічного персоналу приносить максимальну користь лише тоді, коли використання її продумане і обґрунтоване.

Під час проведення ділової гри ми створили такі умови, при яких кожен з учасників мав змогу максимально розкрити свій творчий потенціал, а колектив в цілому отримав не просто „гарних співробітників”, а колективний інтелект, який набагато могутніший ніж просто кожний окремий співробітник, і працює цей інтелект на вирішення спільних завдань. Під час проведення ділової гри була присутня „двоплановість ділової гри”, оскільки вирішувалися не лише ігрові і професійні завдання, а одночасно відбувалося навчання і виховання її учасників. У своїй діяльності ми з’ясували, що в умовах ДНЗ краще використовувати моделювання ситуацій з її розігруванням – рольове розігрування і зіставлення результатів з реальністю, пошук нових можливостей, використовуючи різні варіанти, які пропонують учасники.

Ділова гра проходила в чотири етапи:

- 1) ознайомлення учасників з метою, завданнями і умовами гри;
- 2) інструктаж відносно порядку проведення гри;

- 3) розподіл учасників на певну кількість груп;
- 4) аналіз, оцінка процесу і результатів гри.

#### **4. Мозковий штурм „Організація спілкування дитини з дорослим як одного з чинників розвитку уяви дошкільників”.**

Традиційно мозковий штурм (або брейнстормінг) використовується під час колективного планування будь-чого, накопичення ідей, пошуку рішень, виявлення знань або асоціацій учасників із заданого питання. Впроваджуючи цей метод активізації мисленнєвої діяльності, ми застосовували такі правила:

- 1) група учасників складається з невеликої кількості педагогів (не більше 10);
- 2) критика чужих ідей заборонена, стосовно думки іншого можна проявляти лише повагу;
- 3) чужу ідею можна розвивати, а можна пропонувати свою;
- 4) крісла учасників повинні стояти по колу;
- 5) всі ідеї учасників повинні фіксуватися.

Під час проведення мозкового штурму ми широко використовуємося правила „чотирьох аналогій”:

1. пряма аналогія – учасникам пропонується продумати, як вирішується задача, схожа на дану;
2. особиста аналогія – учасникам пропонується представити своє рішення завдання увійшовши в образ даного в завданні об’єкта і розмірковувати з його позиції;
3. символічна аналогія – учасникам пропонується представити своє рішення завдання з точки зору казкових нереальних героїв;
4. фантастична аналогія – учасникам пропонується представити своє вирішення задачі використовуючи або видумуючи фантастичних героїв, або фантастичну ситуацію.

Перед проведенням заходу ми організували виставку літератури, посібників з питання організації спілкування дитини з дорослим з прикладами завдань, розробок, конспектів занять тощо.

## **5 і 6. Майстер – класи „Розвиток пізнавальної активності обдарованих дошкільників” та „Педагогічна пісочниця в роботі з обдарованими дітьми”.**

**Майстер-клас** – інтерактивна форма підвищення кваліфікації педагогів, форма професійної взаємодії. Чинник „взаємо” під час проведення майстер-класів особливо актуальний, оскільки прямий показ, механічне повторення професійних досягнень нині майже безперспективне.

Підвищення кваліфікації педагогів у роботі майстер-класу є особливо пріоритетною і перспективною формою на період сьогодення. На відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію учасників не лише з педагогом-майстром, а й один з одним і на домінування активності слухачів в процесі проведення майстер-класу.

Наше місце в інтерактивних формах підвищення кваліфікації педагогів зводиться до спрямування діяльності слухачів і на досягнення мети майстер-класу. Ми заздалегідь розроблюємо план проведення майстер-класу з включенням у нього інтерактивних вправ і завдань, завдяки яким слухачі не тільки і не стільки закріплюють знайоме, скільки вивчають нове.

Метою наших майстер-класів виступає ретрансляція унікального психолого-педагогічного досвіду, передача їх учасникам інноваційних продуктів, одержаних у результаті творчої, експериментальної діяльності з обдарованими дітьми дошкільного віку.

Основними завданнями майстер-класів є:

- створення умов для професійного спілкування, самореалізації і стимулювання творчого зростання і потенціалу педагогів;
- підвищення професійної майстерності та кваліфікації його учасників;
- поширення передового педагогічного досвіду;
- впровадження нових технологій виховання і навчання обдарованих дошкільників.

Алгоритм проведення майстер-класу:

1. вступна бесіда;
2. інтерактивна гра;
3. групове напрацювання поняття;
4. демонстрація мультимедійної презентації з обговоренням ключових понять;
5. робота в малих групах;
6. перегляд відеофільму з теми;
7. вправи на рефлексію;
8. час запитань і відповідей.

### **7. Консультації з проблем виявлення та виховання обдарованих дітей дошкільного віку.**

Консультації в практиці дошкільних закладів є найвідомішою і найпоширенішою формою методичної роботи.

Систематичне проведення консультацій на базі дошкільних закладів допомагає педагогам постійно удосконалювати свої знання, розширювати і поглиблювати їх, сприяють подоланню труднощів. На консультаціях ми розкрили умови створення емоційно-благополучної атмосфери для обдарованих дітей, особливості використання методу сюжетостворення, розвиток у дітей здібностей з'єднання сюжетоскладання з рольовою взаємодією, застосування методу мозкового штурму та методу гірлянд для розвитку уяви старших дошкільників. Широко окреслили основні методи виявлення обдарованих дітей дошкільного віку, допомогли вихователям побудувати освітній процес, враховуючи принципи гармонійного розвитку особистості дитини.

### **8. Тренінг креативності вихователя.**

Професія педагога творча. Саме від рівня інтелектуального потенціалу вихователя, його вміння творчо мислити і втілювати свої задуми у життя залежить кінцевий результат розвитку дітей. Отже, що вищою є творчість вихователя, то більше шансів для розвитку творчого потенціалу в дітей. Проводячи вправи цього тренінгу, ми пояснили його мету, створили творче середовище, яке спонукає до проявів творчого мислення і поведінки.

Отже, розроблені й проведені заходи організації методичної роботи по розвитку уяви в обдарованих дошкільників зайняли належне місце в системі методичної роботи дошкільного закладу. Робота з педагогічним колективом включає різні форми і методи роботи, які дали змогу реалізувати поставлені завдання.

### **Особливості організації психолого-педагогічної просвіти батьків.**

Формування особистості обдарованої дитини не буде повним, якщо включатиме тільки роботу психолога та колективу дошкільного закладу (суспільне виховання). Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI століття) пріоритетним визнала родинне виховання, а суспільне дошкільне виховання доповнює родинне. Тому важливою постає робота дошкільного закладу з сім'єю.

Головне у співпраці з кожною сім'єю – це допомогти батькам зрозуміти й сприйняти сучасні гуманістичні ідеї та орієнтири, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботи про її всебічний розвиток. Враховуючи роль сім'ї у вихованні та розвитку обдарованої дитини, дошкільний заклад здійснював психолого-педагогічну просвіту батьків. У цьому процесі задіяний не тільки психолог, але й вихователі, вихователь-методист.

Сучасний дошкільний заклад має дедалі більше повертатися обличчям до кожної родини, дбаючи про забезпечення прав дітей на здобуття освіти, створення кожному малюкові рівних з його однолітками стартових умов для подальшого навчання в школі, успішного особистісного зростання.

Необхідність проведення роботи з виховання батьків базується на тому, по-перше, що батькам потрібна підтримка; по-друге, дитина має право на те, щоб мати педагогічно освічених батьків; по-третє, суспільство прагне захистити себе від соціальних проблем, які виникають внаслідок поганого виховання дітей. Нарешті, обдарована дитина має право на таких батьків, які можуть забезпечити їй всебічний розвиток і добробут.

Освітня робота з батьками обдарованих дошкільників є пропагандою психологічних знань, тому вона здійснювалась у цікавій і доступній



формі. Інформація, яку ми подавали, ґрунтувалась на науково перевірених фактах. Освітня робота є одним із засобів ознайомлення батьків з роботою психолога, з його завданнями, можливостями і, загалом, з організацією психологічної служби в дошкільному закладі, тому ми відводили час на те, щоб батьки ознайомились з особливостями нашої програми, усвідомили необхідність її реалізації.

Проведена робота з батьками була спрямована на допомогу деяким батькам переглянути і переосмислити свої уявлення про виховання та розвиток обдарованої дитини; позбутися хибних очікувань, звичних, але неефективних засобів педагогічного впливу; звільнитись від власних психологічних проблем, які заважають добрим стосункам з дитиною.

Форми роботи з батьками:

— лекції та бесіди, під час яких аналізувалися типові труднощі та помилки у вихованні обдарованих дітей дошкільного віку і висвітлювався гальмуючий вплив цих помилок на розвиток особистості;

— індивідуальні бесіди з батьками, під час яких психолог ознайомлював їх з результатами психологічного обстеження дитини, інформував про її потенційні можливості, труднощі, про засоби, які можуть покращити психологічне благополуччя дитини;

— консультації, метою яких була корекція виховної позиції батьків, створення більш сприятливих умов для розвитку особистості обдарованої дитини.

**Метою** проведеної роботи з батьками є забезпечення їх психолого-педагогічною підготовкою, необхідною для стимулювання і розвитку потенційних творчих можливостей дитини (рис. 3.2).

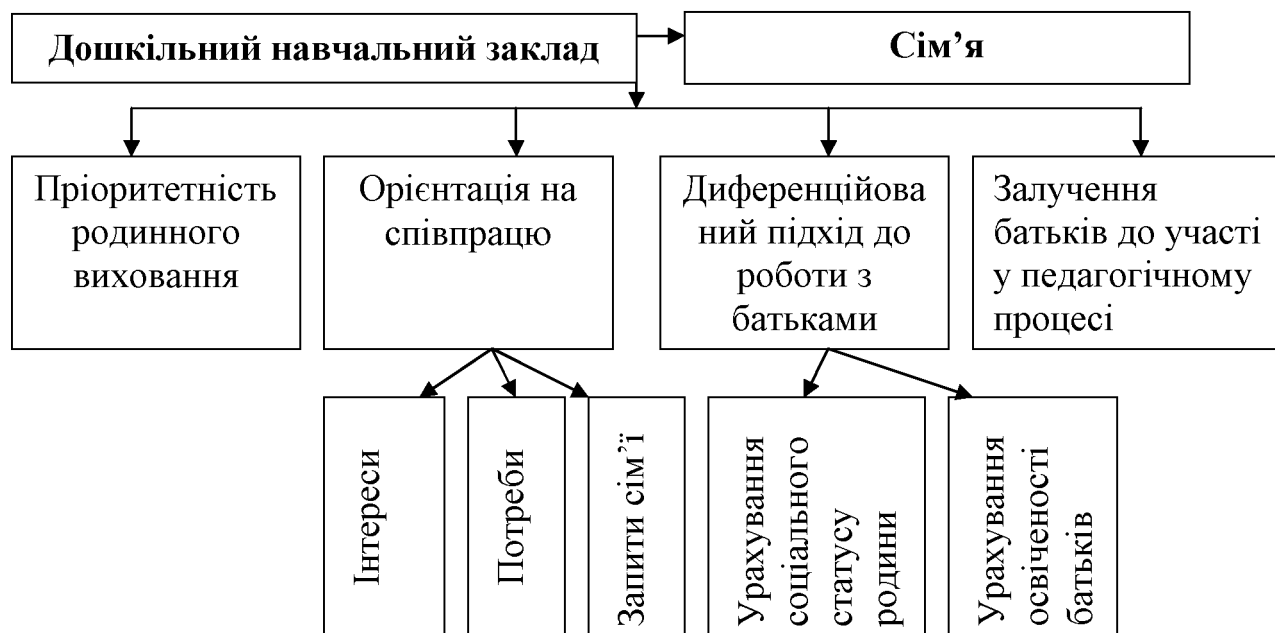


Рис. 3.2. *Схема підходів до співпраці педагогів ДНЗ та сім'ї.*

Звичайно, перед тим, як залучити батьків до співпраці з педагогами ДНЗ, потрібно було провести психологічну підготовчу роботу з кожною сім'єю.

Бесіда з батьками насамперед необхідна в системі планування й подальшої співпраці. На першому етапі ми застосували такі форми роботи:

- анкетування батьків та індивідуальні бесіди;
- твір для батьків „Моя дитина, її індивідуальні особливості”;
- „читацький формуляр” – ознайомлення з психолого-педагогічною бібліотечкою для батьків, вивчення психолого-педагогічних праць;
- „разом весело крокувати” – виявлення готовності батьків до взаємодопомоги.

На другому етапі (узагальнення отриманої інформації та планування) відбувається аналіз і систематизація отриманої інформації.

Подальшу роботу плануємо з використанням різних форм взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї [246]. Нами була створена модель форм взаємодії ДНЗ та сім'ї (рис. 3.3 ).

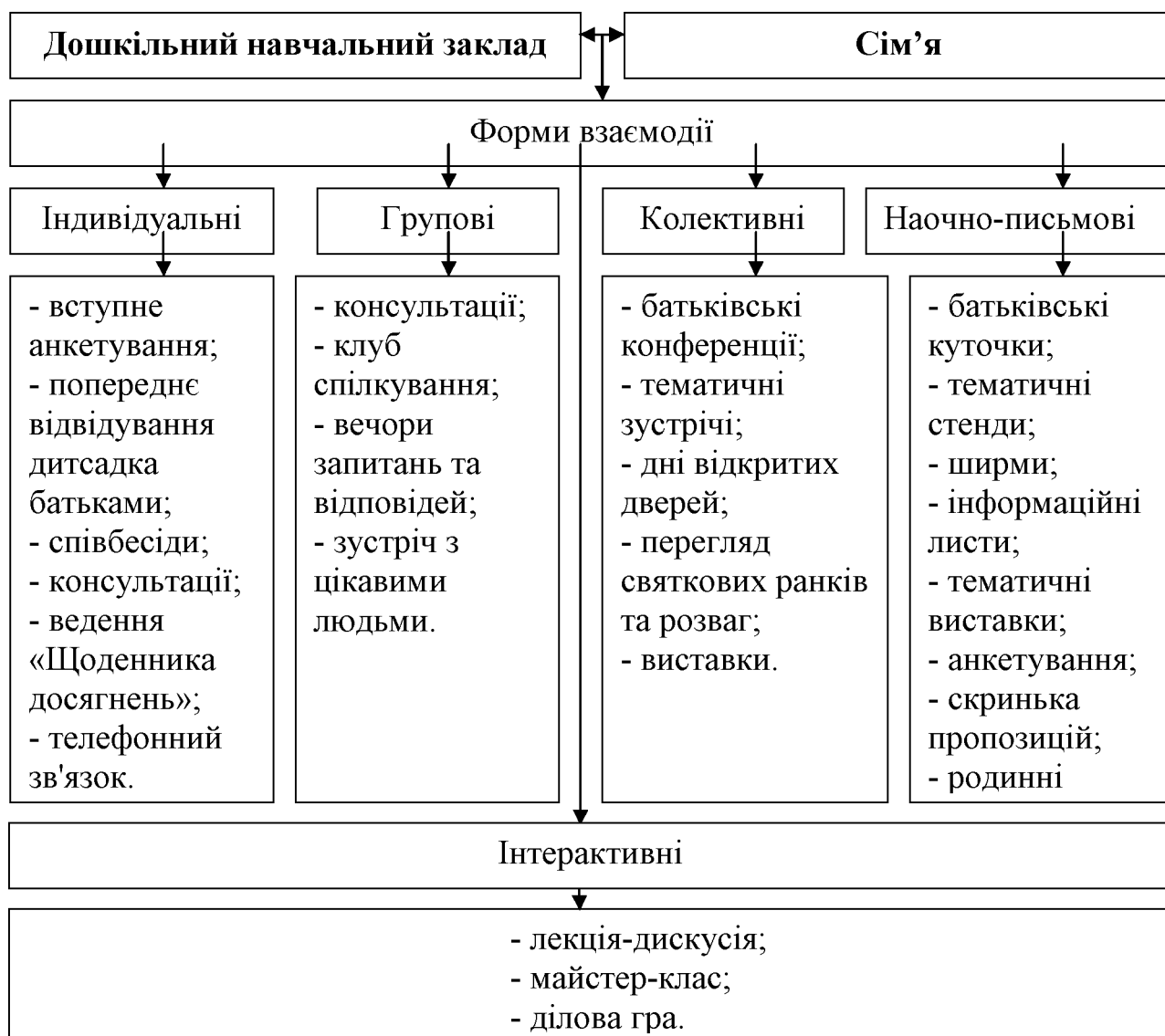


Рис. 3.3. *Модель форм взаємодії ДНЗ та сім'ї.*

На початку ми провели анкетування батьків „Чи талановита ваша дитина?” (дод. М), запропоноване І.І. Карабаєвою [59]. Однією з цікавих форм індивідуальної роботи була пропозиція батькам вести щоденник „Наші досягнення”. За згодою батьків провели батьківські збори на тему „Розвиток пізнавальних інтересів дітей” та серію консультацій: „Пізнавальні інтереси ваших дітей”, „Дитячі запитання і відповіді на них”. Отже, ми намагалися звернути увагу батьків на досягнення та невдачі їхніх дітей, простежити, чим вони зумовлені, як реагує дитина, чи проявляє свої емоції.

Серед групових форм взаємодії з сім'єю варто виділити зустріч з кандидатом психологічних наук, провідним науковим співробітником Інституту психології ім. Г.С. Костюка Карабаєвою І.І., на якій батьки змогли

ознайомитися із сучасними поглядами на проблему обдарованості дошкільників.

Основною метою наочно-письмових форм роботи було: донести до батьків цікаву і корисну інформацію про дитячу обдарованість у доступній формі. Сповіщати про різноманітні досягнення дітей, батьків, вихователів. Ознайомлювати з передовим досвідом виховання обдарованої дитини. Надавати практичні поради з актуальних питань.

Особливою формою взаємодії виступила інтерактивна форма роботи з батьками [247]. Ця форма організації пізнавальної діяльності має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови спілкування та навчання батьків, за яких кожен учасник відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, є рівноправним, рівнозначним суб'єктом.

Варто зазначити, що організація інтерактивного навчання батьків передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника над іншими, так і однієї думки над іншими.

Під час інтерактивного навчання батьки вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення.

Наступний етап – перехід до самостійних дій, коли батьки водночас з педагогом активно взаємодіють з дітьми. Саме на цьому етапі батьки у спільній діяльності з дітьми почали використовувати творчі ігри, а також спеціальні навчальні матеріали, призначені для розвитку допитливості і дослідницької активності дошкільнят. Частина батьків змінили своє ставлення до незвичайних особливостей своїх дітей, навчилися бути толерантними до проявів їхньої поведінки.

Таким чином, щодо побудови програми роботи з обдарованими дітьми в умовах суспільної дошкільної освіти встановлено наступне:

1. Необхідно створити систему відбору та розвитку обдарованих дітей.

2. Створити оптимальні умови для розвитку і реалізації потенційних здібностей обдарованих дітей.

3. Удосконалити інформаційне, науково-методичне забезпечення дошкільного закладу з проблеми дитячої обдарованості.

4. Налагодити взаємодію педагогів дошкільного закладу з батьками обдарованих дітей з метою реалізації цілісного підходу в їх вихованні і розвитку (батьки-дитина-педагоги).

Виявлено, що вихователі дошкільного закладу відкриті змінам і готові до особистісного зростання. Їх мотивація знаходиться на належному рівні. Вони змогли у своїй роботі реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії, набули вміння будувати навчання та виховання у відповідності з результатами психодіагностичного обстеження психолога; здатність модифікувати навчальні та виховні програми; спроможність стимулювати когнітивні здібності дитини; вміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи, варіювати складність завдань, надавати дітям право на власний вибір.

Встановлено, що найефективнішими методами роботи психолога з колективом ДНЗ були інтерактивні методи, які сприяли підвищенню ступеня інтенсивності спілкування учасників, їх комунікації; обміну діяльностями; зміні і різноманітності їх видів, форм і прийомів; рефлексії учасниками своєї діяльності і взаємодії, яка відбувається.

Особливу роль під час формування у батьків навичок взаємодії з обдарованими дітьми ми надавали вправам, що передбачають моделювання життєвих ситуацій. Моделювалися проблемні ситуації, які призводили до конфліктів, повторювалися в сім'ї щодня і не могли розв'язатися дорослими.

Широко використовували вправи на розвиток чутливості, чуйності, толерантності, творчості та гнучкості батьків в умовах родинного виховання.

### 3.3. Порівняльний аналіз індивідуальних особливостей розвитку творчої уяви до і після спеціально організованих занять

На початку проведення експериментальної програми з розвитку уяви в обдарованих дошкільників було створено експериментальну групу. Так, ми відібрали групу старших дошкільників, до якої увійшли діти з високим рівнем прояву ознак обдарованості. До експериментальної групи № 1 увійшло 8 дітей старшої групи, до експериментальної групи № 2 увійшло теж 8 дітей. До контрольної групи потрапило 37 дітей.

Ми обстежили рівень розвитку творчої уяви дітей усіх груп: контрольних (К1 і К2) та експериментальних (Е1 та Е2) (дод. Н). Це обстеження проводилося тому, що формування творчої уяви відбувається протягом дошкільного періоду і є новоутворенням старшого дошкільного віку. Оскільки уява виступає ще і характерною рисою обдарованої дитини, то і формування останньої під час спеціально організованої навчальної діяльності є головним завданням.

Основними психодіагностичними завданнями виступили індивідуальні задачі О.М. Дьяченко за модифікованим варіантом методики Е.П. Торренса – домалювати задану фігуру так, щоб вийшла картинка.

Для обстеження дошкільників після впровадження експериментальної програми ми використали той самий діагностичний матеріал, що і в констатувальному експерименті. В таблиці 3.1 подані результати цього обстеження.

Достовірність відмінностей між рівнями розвитку творчої уяви (залежні вибірки) підтверджується за допомогою t-критерію Стюдента (дод. О). В експериментальній групі  $t_{\text{емп}} = 7.5$ , що є значущим на такому рівні:  $p \leq 0,01$ . Отже, первинне припущення знайшло своє підтвердження: середній рівень розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників збільшився. Аналіз результатів дослідження свідчить про значні якісні та кількісні зміни в рівні розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників після роботи, проведеної згідно з програмою.

**Узагальнені результати контрольного дослідження, N = 53**

№	Групи	Рівні сформованості творчої уяви (у %)		
		Недостатній	Базовий	Розвинений
1	Е (констатувальний експеримент)	12,5	87,5	0
2	Е (контрольний експеримент)	0	56,3	43,7
3	К (констатувальний експеримент)	73	27	0
4	К (контрольний експеримент)	21,6	75,7	2,7

Примітки: Е – експериментальна група; К – контрольна група.

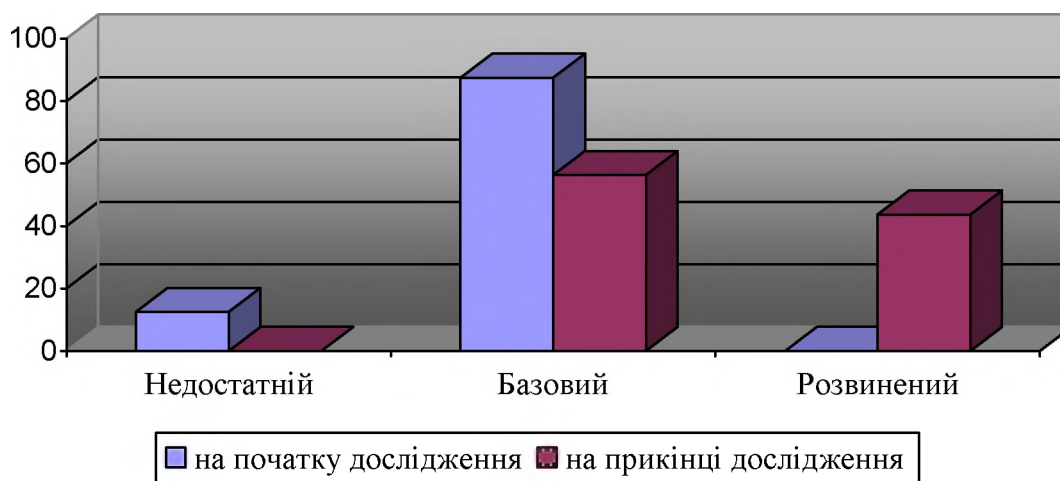


Рис. 3.4. Порівняльний аналіз рівнів розвитку творчої уяви дітей експериментальної групи до і після експерименту

Результати контрольного експерименту довели ефективність експериментальної програми і те, що експериментальне навчання підвищило рівень творчої уяви в обдарованих дошкільників, збільшило кількість дітей з показниками середнього рівня розвитку творчої уяви та до появи високих рівнів її розвитку. Діти почали використовувати фігурку-стимул як другорядну деталь у цілісному зображенні. Крім того, 18,7% обдарованих дошкільників вдалися до способу „включення”, що є високим кількісним показником. Дослідження творчої уяви в молодших школярів Т. В. Іванової

показують появу найвищого рівня – включення фігури в сюжет зображення лише у 0,5 % досліджуваних дітей [106, с. 186]. Така ситуація пояснюється тим, що наша система роботи спрямована на використання обдарованими дошкільниками різних способів створення образів уяви у своїй творчій діяльності, а головне – способу „включення”.

Аналіз результатів розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників різної статі свідчить про те, що у хлопчиків показники сформованості творчої уяви зросли більшою мірою – на 1,57 бала, ніж у дівчаток – 1,44 бала (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

***Результати розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників  
різної статі***

№	Стать	Середні бали сформованості творчої уяви		Різниця
		констатувальний експеримент	контрольний експеримент	
1	Дівчатка	2,11	3,55	1,44
2	Хлопчики	2,0	3,57	1,57

Наведемо приклади виконання завдань дітьми до і після проведеного експерименту.

*Оля А.* На початку дослідження її роботи можна зарахувати до 2-го рівня, коли одиничний образ наділений великою кількістю деталей: запропоновану фігурку-спіраль Оля домалювала так, що вийшла черепаха (спіраль стала частиною панцира), круг став головою сніговика, а півколо – контуром м'яча. Наприкінці дослідження роботи роботи дівчинки ми зарахували до 3-го рівня розвитку уяви, коли фігурка використовується як основна частина цілісного зображення, що вбудовується у сюжет: круг Оля перетворила на обличчя дівчинки, фігура якої зображена на тлі галявини з квітів та хмарного неба.



*Соломія С.* На початку дослідження її роботи ми зарахували до 2-го рівня розвитку уяви: квадрат перетворився на книжку, круг – на тарілку, а лінія – на край моря. Наприкінці дослідження роботи дівчинки ми зарахували до 5-го рівня розвитку уяви, коли задана фігурка включається як один з другорядних елементів зображеного об'єкта: квадрат став вікном у будинку, зображеного в лісі під час дощу, а лінія стала елементом будки, біля якої зображено собаку на ланцюгу.

*Ілля Д.* На початку роботи хлопчика були зараховані до 2-го рівня: квадрат перетворився на телевізор, хвиляста лінія – на гребінець. Після проходження експериментальної програми рівень розвитку уяви піднявся лише до 3-го рівня: хвиляста лінія перетворилася на веселу хмарку, що проливає дощ на траву, а дуга на пагорб, на якому ростуть дерева і квіти.

*Яна Л.* Спочатку її роботи можна було зарахувати до 3-го рівня: круг став головою зайчика, що гуляв по лісу зі своєю подружкою, півколо – головою кролика, що потрапив під дощ. Наприкінці дослідження роботи дівчинки ми зарахували до 4-го рівня, оскільки вона з кривої лінії утворила гойдалку, навколо якої грають тварини в одязі людей, в зображеннях яких промальовані багато різних деталей. В цьому випадку дівчинка використовувала поступове планування зображеного сюжету.

*Влада М.* Дівчинка на початку круг перетворила на квіточку, а трикутник на прапорець (2-й рівень). Наприкінці дослідження круг став головою дівчинки, яка йшла до садочка, крива лінія – будинком у парку (3-й рівень).

Подальший аналіз результатів впровадження експериментальної програми розвитку уяви обдарованих дошкільників передбачає якісний аналіз. Оскільки основний метод дослідження – це лонгітюд, то і зміни, що відбувалися в розвитку обдарованої дитини, ми фіксували у спеціальних щоденниках досягнень. Спостереження частіше було включеним, і ми заносили дані до щоденників (протоколів) щоразу після проведеної з дітьми роботи (групової чи індивідуальної). Результатом нашої роботи є не так кількісні показники, як просування в розвитку дитини, якісні зміни, що

можна спостерігати лише в діяльності, і ніякі тести не зможуть їх зафіксувати. Це і зміни в особистісному ставленні до себе та інших людей (однолітків, педагогів, батьків та власних досягнень), це і зміни в активності дитини, у свободі її висловлювань та адекватності оцінки ситуації.

Розвиток уяви, творчих можливостей – складний процес, що пронизує увесь розвиток особистості дитини. Це ми могли спостерігати і під час нашої роботи. Хоча наша програма і була спрямована на розвиток уяви обдарованої дитини, майже в усіх дітей сталися суттєві особистісні зміни. Діти стали активнішими, ініціативнішими, здатнішими до прийняття самостійного рішення, до постановки нових запитань і до знаходження власних оригінальних відповідей.

У них зменшився страх перед невдачею, перед можливим критичним зауваженням. У деяких дітей з'явилася впевненість у собі і своїх можливостях. Звичайно, всі ці особливості були відзначені у дітей поки ще тільки на заняттях.

Але вже зараз можна сказати, що розвиваючи уяву, творчий потенціал дитини, ми сприяємо розвитку індивідуальних особливостей.

Саме тому кінцевим результатом нашого дослідження є складання психологічної характеристики або індивідуального профілю розвитку обдарованої дитини, що пишеться на основі лонгitudного дослідження.

Для складання профілю розвитку обдарованої дитини ми розробили схему, яка становила перелік аспектів, що входили до структурних компонентів дитячої обдарованості і найбільш точно давали нам змогу описати значущі якості особистості обдарованої дитини. За основу ми взяли різні анкети та опитувальники для визначення обдарованості, структуру дитячої обдарованості та різні схеми психологічної характеристики дошкільників.

Основними аспектами індивідуального профілю розвитку обдарованої дитини в нашій схемі виступили:

— загальні відомості про дитину (ПІБ, стан здоров'я, склад сім'ї, тривалість відвідувань дошкільного закладу);

- мотиваційний аспект (потреба у набутті нових знань (пізнавальний інтерес та часті запитання пізнавального характеру), сфера інтересу, пізнавальна активність, потреба у розв'язанні інтелектуальних задач, мотивація досягнення успіху);
- інтелектуальний аспект (інтелектуальна активність, операції мислення, сформованість знаково-символічної функції свідомості, схильність до читання, творча уява та використання прийому «включення», довільність запам'ятовування, довільність уваги та можливість тривалий час утримувати її на значущій діяльності);
- діяльнісний аспект (схильність до певного виду діяльності та успіхи в ньому, схильність нестандартно обіграти іграшку, використання предметів не за призначенням, високий рівень навчованості);
- емоційний аспект (орієнтація у власних відчуттях і у відчуттях людей, їх назвах, довільна регуляція свого емоційного стану та поведінки, уміння виражати свої негативні емоції соціально прийнятними способами);
- особистісний аспект (самосвідомість, самостійність, схильність до перфекціонізму);
- соціальний аспект (дотримання моральних норм та моральна оцінка поведінки інших, особливості спілкування з оточенням).

Різні аспекти психологічної характеристики або профілю розвитку обдарованої дитини можна порівнювати, що створює підстави для виділення і класифікації дітей за типами розвитку (рис. 3.5).

Так, було складено 16 характеристик на дітей експериментальної групи (зразки у дод. П).

Також ми відзначили, що техніка роботи у педагогів для обдарованих дітей, які пройшли спеціальну підготовку та звичайних педагогів приблизно однакова: помітна різниця полягає в розподілі часу на види активності. Педагоги, які працюють з обдарованими, менше говорять, менше дають інформації та рідше вирішують завдання за дітей. Вони більше запитують і менше пояснюють. Помітні відмінності в техніці постановки запитань.

Педагоги обдарованих дітей значно більше ставлять відкритих запитань, допомагають в обговоренні. Вони провокують дітей виходити за межі первинних відповідей. Вони частіше намагаються зрозуміти, як діти дійшли висновку, до розв'язання, оцінки. От чому існує гостра потреба у підготовці особливих педагогів для обдарованих дітей.

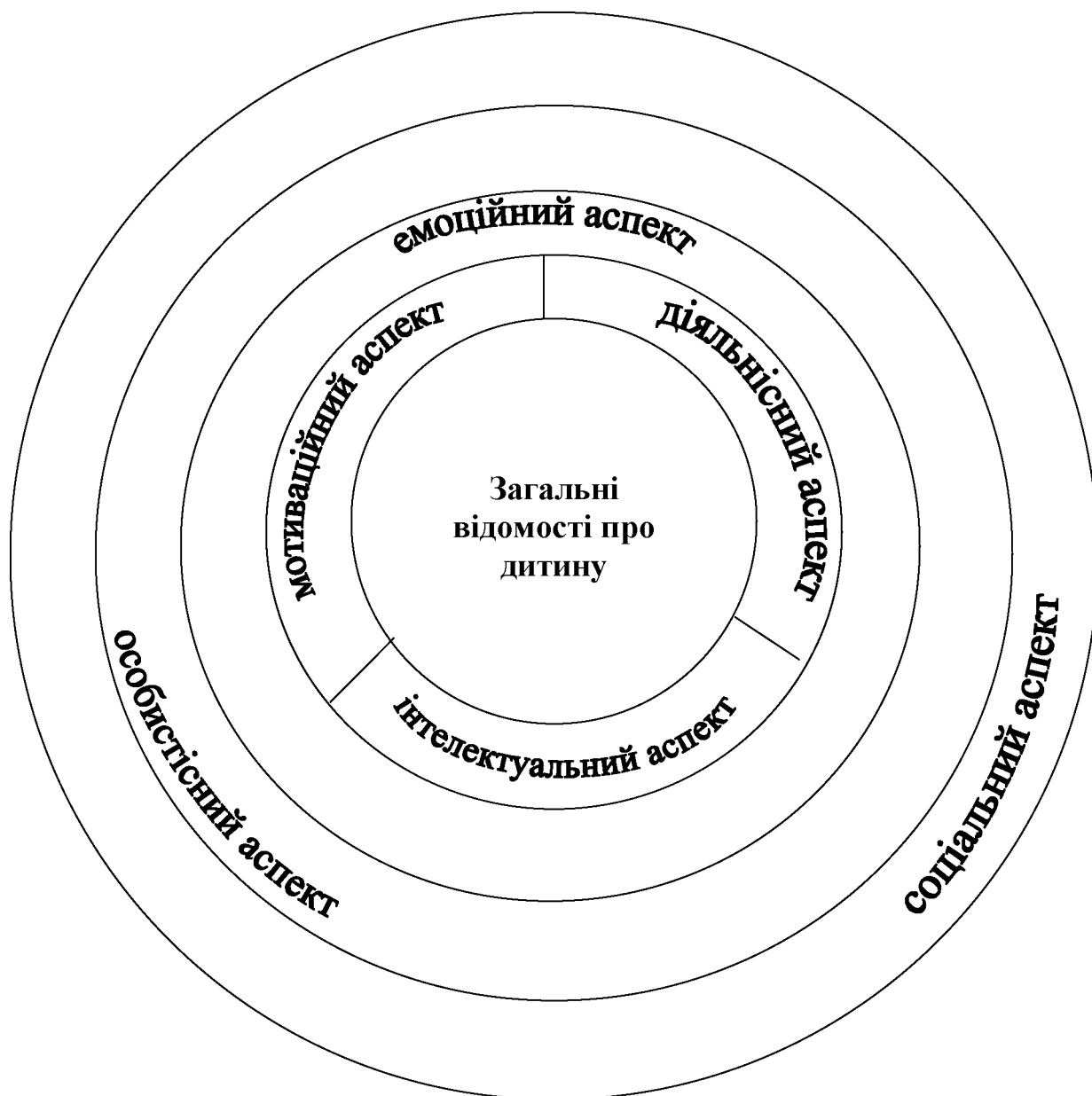


Рис. 3.5. Схема складання індивідуального профілю розвитку обдарованої дитини дошкільного віку

Кінцевим етапом нашої роботи стало створення моделі програми розвитку обдарованих дошкільників. В основі такої моделі постала

структурна схема взаємозв'язків різних етапів програми: відбір обдарованих дітей, психолого-педагогічна просвіта батьків, просвітницька робота з педагогічним колективом, інтегративна програма розвитку дітей, та складання профілю розвитку обдарованої дитини. Складністю під час установаження зв'язків етапів програми стало те, що різні етапи не реалізуються поступово один за одним, а взаємодоповнюють один одного. Так, наприклад, етап відбору обдарованих дошкільників передбачає одночасно просвітницьку роботу з батьками і колективом педагогів. Для того, щоб виділити таких дітей серед однолітків, педагогам потрібно добре орієнтуватися в особливостях обдарованих дітей, уміти побачити особливу дитину в групі. Для того, щоб починати розвивальну роботу з обдарованими дошкільниками, необхідно установити контакт із батьками, розпочати психолого-педагогічну просвіту з питання виховання та розвитку обдарованих дошкільників. Тому ці етапи здійснювалися одночасно, повільно переходячи один в інший. Етап складання профілю розвитку обдарованої дитини проводиться окремо і в останню чергу. Це результат проведення всіх попередніх етапів. Саме він і є прогнозом розвитку особистості обдарованої дитини.

### Висновки до 3 розділу

1. Розроблена комплексна програма розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників спрямована на співпрацю батьків, вихователів і практичного психолога дошкільного закладу. У програмі визначено мету і завдання. До структури програми входить: підготовка колективу дошкільного закладу до роботи з обдарованими дітьми, система занять з дітьми (гурткова робота), робота з батьками.
2. В основі програми роботи з дітьми лежить розвиток внутрішніх механізмів творчої уяви як новоутворення дошкільного віку та основної характерної якості обдарованої дитини. Визначено мету, завдання, особливості програми, психолого-педагогічні принципи розвитку обдарованих дітей дошкільного віку та умови розвитку уяви в обдарованих дітей
3. У створеній нами комплексній програмі виділено компоненти розвитку обдарованих дошкільників: пізнавальний інтерес, розумові здібності та дитячі види діяльності. Всі ці напрями були реалізовані на різних видах занять: ознайомлення зі знаковою системою, заняття по ознайомленню з навколишнім світом, заняття по ознайомленню з емоціями.
4. На заняттях широко використовувалися такі прийоми фантазування: збільшення – зменшення, оживлення малюнка, перетворення людини на будь-який об'єкт, перевтілення людини у транспорт, складання історій, придумування казки з незвичайними персонажами, придумування пісні, створення плану особистого міста, створення римовок із запропонованих слів, створення сюжету з окремих знаків, антропоморфізм, наділення неживих об'єктів здатностями і якостями живих істот, наділення неживих об'єктів незвичайними здатностями, пришвидшення та уповільнення подій, пришвидшення та уповільнення часу, машина часу, хроноклазм, чарівне виконання особистих бажань та матеріалізація думок.
5. У системі роботи з педагогічним колективом ми визначили мету і завдання просвітницької роботи та впровадили різні заходи: лекцію-

- дискусію, семінар-практикум, ділову гру, мозковий штурм, майстер-класи, консультації з проблем виявлення та виховання обдарованих дітей дошкільного віку, тренінг креативності вихователя.
6. З'ясовано, що вихователі дошкільного закладу відкриті змінам і готові до особистісного зростання. Їх мотивація перебуває на належному рівні. Вони змогли у своїй роботі реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії, набули вміння будувати навчання та виховання відповідно до результатів психодіагностичного обстеження психолога, здатність модифікувати навчальні та виховні програми, спроможність стимулювати когнітивні здібності дитини; вміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи, варіювати складність завдань, надавати дітям право на власний вибір.
  7. Установлено, що найефективнішими методами роботи психолога з колективом ДНЗ були інтерактивні методи, які сприяли підвищенню ступеня інтенсивності спілкування учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміні і різноманітності їх видів, форм і прийомів, рефлексії учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбувається.
  8. Система роботи з батьками здійснювалася двома етапами і передбачала такі форми: анкетування батьків, індивідуальні бесіди, твір для батьків „Моя дитина, її індивідуальні особливості”, „Читацький формуляр”, „Разом весело крокувати”, вивчення і узагальнення позитивного досвіду сімейного виховання, концептуалізація засад виховання батьків, побудова графіка організації виховного процесу.
  9. У результаті повторного дослідження особливостей творчої уяви обдарованих дітей після проведеного комплексу заходів ми встановили, що достовірність відмінностей між рівнями розвитку творчої уяви (залежні вибірки) підтверджується критерієм Стьюдента; на 5-процентному рівні значущості первинне припущення про вплив розробленої нами програми на рівень творчої уяви підтвердилося, показники рівня творчої уяви у дітей зросли. Результати обчислень

свідчать про значні якісні зміни у рівні розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників після проведення формувального експерименту.

10. Якісний аналіз результатів експерименту показав суттєві особистісні зміни в обдарованих дошкільників. Діти стали активнішими, ініціативнішими, здатнішими до прийняття самостійного рішення, до постановки нових запитань і до знаходження власних оригінальних відповідей. У них явно зменшився страх перед невдачею, перед можливим критичним зауваженням. У деяких дітей з'явилася впевненість у собі і своїх можливостях.

11. Ми встановили, що техніка роботи у педагогів для обдарованих дітей, які пройшли спеціальну підготовку, та у звичайних педагогів приблизно однакова: помітна різниця полягає в розподілі часу на види активності. Педагоги, які працюють з обдарованими, менше говорять, менше дають інформації та рідше вирішують завдання за дітей. Вони більше запитують і менше пояснюють. Помітні відмінності в техніці постановки запитань. Педагоги обдарованих дітей значно більше ставлять відкритих запитань, допомагають обговоренням. Вони провокують дітей виходити за межі первинних відповідей, частіше намагаються зрозуміти, як діти дійшли висновку, до розв'язання, оцінки.

Отже, комплексна програма розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, яку ми впровадили, гармонійно вписалася в загальну освітню програму дошкільного закладу і показала високу ефективність використаних методів і прийомів розвитку особистості обдарованих дошкільників.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [250–254].



## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення підходів до вирішення проблеми та експериментальне дослідження питання розвитку творчої уяви в обдарованих дошкільників, яке полягає у визначенні методологічних, теоретичних і практичних основ стимулювання розвитку особистості обдарованої дитини старшого дошкільного віку. Результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу й дали підстави сформулювати такі висновки:

1. Визначено загальні тенденції та напрямки, за якими ведуться дослідження фахівців у галузі психології обдарованості: упродовж ХХ ст. проблема фактично була зведена до питань психології інтелекту та креативності. Крім того, після 90-х років ХХ століття переважала тенденція до розуміння обдарованості як інтегральної властивості особистості.
2. Розуміння нами обдарованості не зводиться тільки до здібностей, а включає і особистісні якості дитини, які увійшли до запропонованих нами критеріїв обдарованості: допитливість, тривалий інтерес до діяльності, якісне виконання завдання, нестандартність відповідей дитини, самостійність, оригінальність та легкість виконання творчих завдань, внутрішня впевненість у правильності виконаних завдань.
3. Емпіричне дослідження показало, що більша частина старших дошкільників мають низькі й недостатні показники обдарованості і тільки менша – високі показники. У дітей з високими ознаками обдарованості достовірно вищий рівень розвитку творчої уяви. У обдарованих дошкільників – порівняно зі звичайними дітьми – не зафіксовано найнижчих показників розвитку творчої уяви. У обдарованих хлопчиків рівень розвитку творчої уяви вищий, ніж у обдарованих дівчаток.
4. До структури розробленої нами програми розвитку творчої уяви обдарованих дітей входять такі ланки: підготовка колективу дошкільного закладу до роботи з обдарованими дітьми, реалізація програми гурткової

роботи зі стимулювання розвитку обдарованих дошкільників, психолого-педагогічна просвіта батьків.

5. Модель створеної нами програми дала змогу схематично зобразити складний процес, що передбачає реалізацію цих взаємопов'язаних ланок у загальній системі нашої експериментальної роботи.
6. Розроблена та впроваджена у практику комплексна програма розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників відповідно до умов створеного розвивального середовища спрямована на стимулювання розвитку особистості обдарованих дошкільників, розкриття їх індивідуальності, забезпечення цілісного світобачення, поглиблення творчого та системного мислення, створення сприятливих умов для формування трьох компонентів структури обдарованості: пізнавальної активності, розумових здібностей і творчого потенціалу, реалізованих упродовж різних видів занять.
7. З метою гармонізації розвитку особистості обдарованої дитини та задоволення її пізнавального інтересу до знаків уперше розроблено і впроваджено систему занять з ознайомлення зі знаковою системою на образній основі, що відображено в авторському зошиті для обдарованих дітей.
8. Достовірність відмінностей між рівнями розвитку творчої уяви (залежні вибірки) експериментальної групи до і після проведеного формувального експерименту підтверджується (за  $t$ -критерієм Стюдента) : середній рівень розвитку творчої уяви збільшився. Отже, результати контрольного експерименту в експериментальній групі підтверджують гіпотезу дослідження і свідчать про ефективність запропонованої програми розвитку творчої уяви обдарованої дитини в умовах розвивального середовища, в якому реалізуються такі чинники: активне залучення дитини до різних видів діяльності, збалансованість психофізіологічних, предметно-ігрових та соціальних складників цього середовища, запровадження розвивального типу спільної діяльності дитини і дорослого.

Традиційні програми розвитку особистості обдарованої дитини, як видно, потребують подальшого удосконалення. Їх вузькість визначається не тільки тим, що залишається багато спірного та суперечливого в розумінні дитячої обдарованості. Необхідно подолати ще як мінімум два неправдивих стереотипи: дитяча обдарованість – явище рідкісне; виховання і розвиток обдарованих дітей повинен здійснюватись у спеціально створених умовах спеціалізованих закладів.

Проведене дослідження розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальшого аналізу полягають у поглибленому вивченні умов та чинників розвитку творчої уяви обдарованих дошкільників, удосконаленні засобів її розвитку, у виділенні і класифікації обдарованих дітей за типами розвитку та посилення шляхів взаємодії в системі „педагог-психолог-батьки-обдарована дитина”.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Субботина Л. Ю. Развитие воображения у детей / Л. Ю. Субботина – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко // За заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
3. Важова М. А. Психологическое сопровождение в развитии общей одаренности детей старшего дошкольного возраста / М. А. Важова // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 3-х частях]. – Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – Часть I: Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой. – 2010. – С. 144–146.
4. Краткий психологический словарь / [А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский] ; ред.-составитель Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 1998, – 512 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев : [в 2-х т]. Т. II. – М. : Педагогика, 1980. – 288 с.
6. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, М. А. Холодная и др. – 2-е изд., расш. перераб. – М. : Магистр, 2003. – 90 с.
7. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Развитие личности. – 2002. – №3. – С. 113–146. – Режим доступа до журн. : <http://rl-online.ru/articles/3-02/133.html>
8. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер / Пер. с нем. – М. : Академический Проект, 2001. – 144 с.
9. Garry M. Imagination Inflation: Imagining a Childhood Even Inflates Confidence that it Occurred [Электронный ресурс] / Maryanne Garry, Charles G. Manning, Elizabeth, F. Loftus, Stevan. J. Sherman // Psychonomic Bulletin & Review. –

1996. – №3 (2). – P.208-214. – Режим доступа до журн. : <http://cogprints.org/590/0/199801004.html>
- 10.Freeman J. The Emotional Development of Gifted and Talented Children / Joan Freeman // 20 Gifted and Talented International. – 2006. – Volume 21, Number 2. – P. 20–28.
- 11.Lovecky D. V. Different minds: gifted children with AD/HD, Asperger syndrome, and other learning deficits / Deirdre V. Lovecky. – 1st American pbk. Ed, 2004. – 525 p.
- 12.Pfeiffer Steven I. Handbook of giftedness in children / Steven I. Pfeiffer. – Florida State University. Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – 420 p.
- 13.Кузьмичева И. А. Европейская конференция по изучению одаренных детей / И. А. Кузьмичева // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 178–180
- 14.Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб : Питер, 1999. – 368 с. (Серия „Мастера психологии”)
- 15.Козляковський П. А. Загальна психологія / П. А. Козляковський : [навч. посібник : В 2 т. – 2-ге вид., доп. і переробл]. Т. II – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с.
- 16.Хеллер К. Лонгитюдное исследование одаренности / К. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд. – Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120.
- 17.Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія / І. С. Волощук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : [збірник наукових праць. Випуск 2]. – К. : Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – 276 с.
- 18.Матюшкин А. М. Загадки одаренности / А. М. Матюшкин. – М. : Просвещение, 1992. – 380 с.
- 19.Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
- 20.Богоявленская М. Е. Природа „проблем” одаренных / М. Е. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2004. – № 4. – С. 74 – 83.

21. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 34–43.
22. Курбатова И. А. Возможности полимодального подхода в диагностике детской одаренности / И. А. Курбатова // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 59–65.
23. Савенков А. И. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2004. – № 30 (318). – Режим доступа до журн. : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403006>.
24. Степанец Н. В. Обдарована дитина / Н. В. Степанец // Психологічна газета. – 2005. – № 7 (31). – С. 27–28.
25. Щербланова Е. И. Современные лонгитюдные исследования одаренности / Е. И. Щербланова, И. С. Аверина // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 134–140.
26. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Хрестоматия по возрастной психологии : [учебное пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк / под ред. Д. И. Фельдштейна : издание 2-е, дополненное]. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
27. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. И. Савенков – Москва. : Академия, 2000. – 232 с.
28. Юркевич В. С. Одаренный ребенок : иллюзии и реальность : Кн. для учителей и родителей / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2001. – 136 с.
29. Маркова Н. Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н. Г. Маркова, Н. Н. Бац // Психологическая наука и образование. – 2002. – №1. – С. 51–58.
30. Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра. психол. наук : спец. 19.00.13 – психология развития, акмеология / Н. Б. Шумакова. – Москва, 2006. – 50 с.

31. Пономарьова-Семенова Р. О. Життєвий шлях і становлення обдарованої особистості / Р. О. Пономарьова-Семенова // Актуальні проблеми психології : [збірник наукових статей / За заг.ред. проф. С. Д. Максименка та канд. Психол. наук С. О. Ладивір]. – Київ, 2008. – 304 с. Т.IV. – Вип. 5: Психологія розвитку дошкільника. – 2008. – С. 110–121.
32. Веракса Н. Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте / Н. Е. Веракса, А. И. Булычева // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 17–31.
33. Басюк Н. А. Обдарованість: її виявлення та розвиток / Н. А. Басюк, А. П. Вірковський, Т. П. Москвіна // Вісник Житомирського державного університету : Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 46. – С.17–20.
34. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
35. Довгань Н. Обдарованість дошкільників як предмет психологічного дослідження / Н. Довгань // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : [зб.наук. пр. / Редкол. : Огнев'юк В. О., Бех І. Д., Хоружа Л. Л.]. – К. : Університет, 2008. – № 9. – С.114–120.
36. Костюк Г. С. Навчально виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
37. Психологические факторы развития одаренной личности : Монография / [Р. А. Семенова-Пономарева, Д. К. Королев, О. В. Зазимко и др.]; под ред. Р. А. Семеновой-Пономаревой. – Житомир : Изд-во им. И. Франка, 2007. – 186 с.
38. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант / В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей [под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова]. – М. : Наука, 1991. С. 7–21.
39. Богоявленская Д. Б. К вопросу о понятии одаренности и методам ее идентификации / Д. Б. Богоявленская // Ежегодник Российского психологического общества : [материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года; в 8 т]. – СПб. : Изд С.-Петербур. Ун-та, 2003. – Т.1. – 2003. – С. 516–520.

- 40.Богоявленская Д. Б. Основные направления разработки и развития „Рабочей концепции одаренности” [Электронный ресурс] / Д. Б. Богоявленская // Развитие личности. – 2004. – № 3. – Режим доступа до журн. : <http://rl-online.ru/articles/3-04/452.html>
- 41.Программа „Одаренный ребенок” / Осн. положения: Венгер Л. А. и др. – М. : Новая школа, 1995. – 64 с.
- 42.Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики]. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
- 43.Моляко В. А. Психология детской одаренности / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К. : Общество „Знание” Украины, 1995. – 82 с.
- 44.Музыка О. Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості / О. Л. Музыка. –К. : ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1997. – 24 с.
- 45.Музыка О. О. Взаємозв'язок мотивації і здібностей у становленні творчої обдарованості / О. О. Музыка // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога : Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – С. 146–149.
- 46.Музыка О. О. Чинники активності технічно обдарованих підлітків / О. О. Музыка // Обдарована дитина. – 2002. – №2. – С. 44–48.
- 47.Музыка О. О. Соціальний статус та афіліція у мотивації творчої активності / О. О. Музыка // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів : [зб. матеріалів наук.-практ. конф]. – К. : Грамота, 2006. – Ч.2. – 2006. – С. 116–121.
- 48.Музыка О. Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : [зб. наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006.– № 12 (37). – С. 130–136.
- 49.Музыка О. Л. Інтеграція особистісного досвіду як психологічний механізм розвитку творчої обдарованості / О. Л. Музыка // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : [збірник наукових праць / за



- ред. В. О. Моляко]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т.12. – Вип. 3. – 2007.– С. 159–164.
- 50.Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. В. О. Моляко]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – Т.12, вип. 2. – 2007. – С. 142–148.
- 51.Музика О. Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості / О. Л. Музика // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 458–500.
- 52.Музика О. Л. Типологічний підхід у психології здібностей та обдарованості як альтернатива ситуаційно-диспозиційній антиномії / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості : [збірник наукових праць / за ред. В. О. Моляко]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т.12. – Вип. 4. – 2008. – С. 184–192.
- 53.Музика О. Л. Традиційно-звичаєві аспекти соціальної регуляції і розвиток творчо обдарованої особистості / О. Л. Музика // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Гнозис, 2006. – Т.VIII, вип. 4. – 2006. – С. 235–240.
- 54.Музика О. Л. Ціннісна когнітивна складність у дослідженні творчо обдарованої особистості / О. Л. Музика // Наука і освіта. – Одеса, 2007. – №4–5. – С. 118–121.
- 55.Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И.Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
- 56.Кульчицкая Е. И. Одаренность как психологическая проблема / Е. И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №8. – С. 14–15.

57. Карабаєва І. І. Доекспериментальні методи визначення та діагностування обдарованості / І. І. Карабаєва // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : [збірник наукових праць]. Випуск 2. – К. : Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – С. 32–42.
58. Карабаєва І. І. Підтримка обдарованих дошкільників – стратегія розвитку творчого потенціалу дітей / І. І. Карабаєва // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 6 – 2008. – Вип. 3. – С. 128–129.
59. Карабаєва І. І. Комплексний підхід у вивченні обдарованих дітей старшого дошкільного віку / І. І. Карабаєва // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 23–28.
60. Карабаєва І. І. Експериментально-психологічне обстеження обдарованих дітей старшого дошкільного віку / І. І. Карабаєва // Обдарована дитина. – 2008. – № 9. – С. 33–40.
61. Карабаєва І. І. Обдаровані дошкільники: методи ознайомлення з буквеними знаками на образній основі / І. І. Карабаєва // Обдарована дитина. – 2007. – № 9. – С. 44–47.
62. Кузьмин И. Е. Потенциальная одаренность как педагогическая проблема: историко-аналитический подход [Электронный ресурс] / И. Е. Кузьмин // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – Ялта : РВВ КГУ– 2003. – Вип 5. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2003\\_5\\_1/doc\\_pdf/kuzmin%20i.e..pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/kuzmin%20i.e..pdf)
63. Психология одаренности детей и подростков / [под ред. Н. С. Лейтеса]. – М. : Центр „Академия”, 1996. – 416 с.
64. Чорна Л. Обдарованість, її загальна ат спеціальні складові / Л. Чорна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологія : [зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. II. – 2005. – С. 125–134.

65. Савенков А. И. Проблемы воспитания и развития личности [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Развитие личности. – 2002. – № 3. – Режим доступа до журн. : <http://rl-online.ru/articles/3-02/133.html>
66. Арсентьева В. П. Формирование интеллектуальной культуры дошкольника / В. П. Арсентьева // Управление дошкольным образовательным Учреждением. – 2004. – № 5. – С. 80–85.
67. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121 – 128.
68. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32–39.
69. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272с.
70. Кузьмин В. Е. Интеллект и креативность в структуре общей одаренности: ретроспективный анализ подходов к исследованию [Электронный ресурс] / В. Е. Кузьмин // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – Ялта : РВВ КГУ, 2003. – Вип 5. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2003\\_5\\_1/doc\\_pdf/kuzmin.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/kuzmin.pdf)
71. Клименюк Ю. М. Особливості навчання інтелектуально обдарованих учнів / Ю. М. Клименюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка 2007. – вип № 33. – С. 55–57.
72. Гильбух Ю. З. Феномен умственной одаренности / Ю. З. Гильбух, О. Н. Гарнец, С. Л. Коробко // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 147–154.
73. Рудницька Н. Ю. Сучасні підходи до аналізу обдарованості та диференціації її видів і складових / Н. Ю. Рудницька, Т. С. Гужанова, А. П. Вірковський // Вісник Житомирського державного університету : Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 44. – С. 51–54.
74. Ваганова Н. А. Психологічні особливості прояву творчого потенціалу у старших дошкільників / Н. А. Ваганова // Тези доповідей учасників

- Міжнародної науково-практичної конференції „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”. – Київ-Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 170–176.
75. Чернова М. М. Методологічні засади проблеми обдарованості особистості [Електронний ресурс] / М. М. Чернова // матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції „Соціальна та психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей і студентів” – Режим доступу до журн. : <http://www.gdriim.edu.ua/forum/viewforum.php?f=15>
76. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологічний часопис. – К., 1994. – № 4. – С. 21–24.
77. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В. Н. Дружинин // Интеллект и творчество : Сб. науч. тр. / РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А. Н. Воронин. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – С. 5–29.
78. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
79. Загребельна О. Дослідження проявів інтелектуальної і творчої обдарованості: теоретичний аналіз / О. Загребельна // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 63–67.
80. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко. 3-тє вид., випр. К. : Світич, 2009. – 430 с.
81. Ягловская Е. К. Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе / Е. К. Ягловская // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 61–66.
82. Родионов А. В. Проблемы выявления и развития одаренности / А. В. Родионов // Актуальні проблеми психології: проблеми психології обдарованості : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – Т. 6 – Вип. 3. – 2008. – С. 239–244.

83. Карпенко Н.А. Дитяча обдарованість як соціально-психологічна проблема / Н. А. Карпенко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія „Психологічна” : зб. наук. праць / гол. ред. В. Л. Ортинський. – Львів : ЛьвДУВС, 2008. – Вип. 1. – С. 332–345.
84. Щорс В. В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини / В. В. Щорс // Обдарована дитина. – 2007. – №3. – С. 53–61.
85. Кульчицька О. І. Проблеми обдарованості в сучасній психології / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2008. – № 1. – С. 2–7.
86. Кузьменко В. Вікові особливості розвитку естетичної обдарованості дітей старшого дошкільного віку / В. Кузьменко Т. Грицишина, Л. Савенок // Навчання і виховання обдарованої дитини. – 2014. – Вип. 2. – С. 128-139.
87. Кузьменко В. У. Вивчення обдарованості дошкільника. Змістові та організаційні особливості / В. У. Кузьменко // Психолог дошкілля. – 2009. – № 1. – С. 28-31.
88. Кузьменко В. У. Естетична обдарованість дошкільника: теоретичні засади діагностичної роботи / В. У. Кузьменко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – К. : Інститут обдарованої дитини. – 2013. – № 8–9. – С. 114–116.
89. Кузьменко В. У. Провідні методологічні підходи проблеми виявлення обдарованості дитини дошкільного віку / В. У. Кузьменко // Обдарована дитина : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2009. – № 9. – С. 11-16.
90. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2008. – № 6. – С. 43–48.
91. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2008. – № 8. – С. 55–62.
92. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2008. – № 10. – С. 43–50.
93. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2009. – № 1. – С. 47–53.

94. Янковчук М. М. Развитие обдарованности: практический опыт / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2009. – № 2. – С. 35–46.
95. Янковчук М. М. Развитие обдарованности: практический опыт / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2009. – № 4. – С. 49–55.
96. Янковчук М. М. Развитие обдарованности: практический опыт / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. 2009. – № 5. – С. 59–65.
97. Одаренные дети / [Пер. с англ. / под общ. ред. Бурменской Г. В., Слуцкого В. М.] – М. : Прогресс, 1991. – 383 с.
98. Пасечник Л. Одаренный ребенок – особая ценность для общества // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 2. – С. 13–20.
99. Білоус Н. Індивідуально-психологічні особливості та проблеми навчання обдарованих дітей / Н. Білоус // Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку світових педагогічних тенденцій. матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ-Хмельницький-Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 3–7.
100. Фефілова Т. В. Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості [Електронний ресурс] / Т. В. Фефілова // матеріали Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція „Соціальна та психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей і студентів” – Режим доступу до журн. : <http://www.gdriim.edu.ua/forum/viewforum.php?f=15>
101. Белова Е. Одаренные дети / Е. Белова // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 4. С. 69–75.
102. Рабочая концепция одаренности / [Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин и др.] ; науч. ред. В. Д. Шадриков. – М. : ИЧП „Издательство Магистр”, 1998. – 68 с.
103. Грабовский А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А. И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13–18.
104. Tempest N. Teaching Clever Children / N. Tempest. — L: Routledge and Kegan Paul, 1974. – 111 p.

105. Литвиненко І. С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників: автореф. дис. канд... психол. наук: 19.00.07 „педагогічна та вікова психологія” / І. С. Литвиненко. – О., 2002. – 19 с.
106. Иванова Е. В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Иванова. – Москва, 1999. – 161 с.
107. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: Навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дошкільника „Я у Світі” / О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
108. Данилевич Л. А. Психологічні відмінності прояву перфекціонізму обдарованих і девіантних особистостей / Л. А. Данилевич // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Академіка С. Д. Максименка] – К. : Гносіс, 2009. – Т. XI, ч.6. – К. – 2009. – С. 123–130.
109. Лоза О. О. Психологічний аналіз феномену перфекціонізму : підходи до визначення // Проблеми загальної та педагогічної психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Академіка С. Д. Максименка] – К. : Гносіс, 2009. – Т. XI, ч.6. – К. – 2009. – С. 213–221.
110. Куліш Н. М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 „педагогічна та вікова психологія” / Н. М. Куліш; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 19 с.
111. Фролов С. С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 „педагогічна та вікова психологія” / С. С. Фролов; Астрах. гос. пед. ун-т. – Ставрополь, 2000. – 25 с.
112. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович / [Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. – 349 с.

113. Щебланова Е. И. Неравномерность развития одаренных детей [Электронный ресурс] / Е. И. Щебланова // Школьный психолог. – 2008. – № 18. – Режим доступа до журн. : [http://psy.1september.ru/view\\_article.php?ID=200801804](http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200801804)
114. Млодик И. Ю. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему / И. Ю. Млодик. – М. : Генезис, 2006. – 232 с.
115. Пугачева Р. И. Роль семьи в воспитании одаренных детей // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 3-х частях. / Под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой. 25-26 марта 2010 г., г. Томск. – Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – Часть I: Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов. – 2010. – С. 260–263.
116. Янковчук М. М. Сім'я в дидакто-емоційній генезі обдарованості / М. М. Янковчук // Проблеми сучасної психології : [збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, – 2009. – Випуск 6. Частина 2. – 2009. С. 422–431.
117. Карпенко Н. А. Генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „педагогічна та вікова психологія” / Н. А. Карпенко. – Київ, 2009. – 21 с.
118. Кулемзина А. Кризисы детской одаренности [Электронный ресурс] / А. Кулемзина // Школьный психолог. – 2002. – № 41. – Режим доступа до журн. : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200204105>
119. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
120. Голосовкер Я. Э. Имагинативная эстетика / Я. Э. Голосовкер // Символ. – 1993. – № 23. – С. 73–130.
121. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Москва-Воронеж, 1996. – 388 с.



122. Межиева М. В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет / М. В. Межиева. – Ярославль : Академия развития. – 2002. – 128 с.
123. Ильенков И. В. Об эстетической природе фантазии / И. В. Ильенков // Вопросы эстетики, вып.6. – М., 1964. – С. 46–92.
124. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов [Электронный ресурс] / Л. М. Веккер . – М.: Смысл. 1998. – Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/vekk101/txt20.htm#6>, вільний. – Загл. з екрану.
125. Фарман И. П. Воображение в структуре познания / И. П. Фарман. – М. : ИФРАН, 1994. – 215 с.
126. Никифорова О. Н. Познавательные процессы и способности в обучении / О. Н. Никифорова. – М. 1990. – С. 80–100.
127. Рибо Т. Творческое воображение [Электронный ресурс] / Т. Рибо. Спб., 1901. С. 132-140. – Режим доступа: <http://www.superidea.ru/tm/ps/ribo1.htm> вільний. – Загл. з екрану.
128. Смирнова Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
129. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
130. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 542 с.
131. Запорожец А. В. Психология / А. В. Запорожец. – М. Учпедгиз, 1953. – 154 с.
132. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 720 с.
133. Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал / Э. В. Ильенков. М. : Искусство, 1984. – 349 с.
134. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

135. Брушлинский А. В. Воображение и познание / А. В. Брушлинский // Вопросы философии. – 1967. – № 11. – С. 60–80.
136. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : Знание. – 1986. – 96 с.
137. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – с. 52–59.
138. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.
139. Кудрявцев В. Т. „Камень, который призрели строители. Развитие воображения как условие психологической готовности” [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – Режим доступа до журн. : <http://tovievich.ru/book/3/270/1.htm>
140. Кудрявцев В. Т. Воображение ребёнка: природа и развитие. (Статья первая) / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 57–68.
141. Кудрявцев В. Т. Воображение ребенка: природа и развитие (Статья вторая) / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001. – № 6. – С. 64–76.
142. Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 „психология развития” [Электронный текст] / Е. Е. Кравцова. – М. : РГБ, 2002.
143. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 436–455. – (Собрание сочинений : В 6т. / Л. С. Выготский ; Т. 2).
144. Петровский А. В. Психология : [учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип.] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия ; Высшая школа, 2001. – 512 с.
145. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.

146. Максименко С. Д. Загальна психологія : [навч. посібник] / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
147. Психология : [словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494с.
148. Большой психологический словарь [сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко]. – М. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
149. Психологічний словник [За ред. Члена – кореспондента АПН СРСР В. І. Войтка]. – Київ : Вища школа, 1982. – 216 с.
150. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : [учебное пособие для студентов вузов] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет» : Высшая школа, 2002. – 400с.
151. Узнадзе Д. Н. Общая психология : [пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе] / Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл, СПб. : Питер, 2004. – 413с.
152. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения / Р. Г. Натадзе // Хрестоматия по психологии. – М. : Просвещение, 1987. – С. 217–223.
153. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. Киев. : СТИЛОС, 1997. – 236 с.
154. Шрагина Л. И. Проблема воображения в контексте функционально-системного подхода / Л. И. Шрагина // Психология в вузе. – 2002. – № 3. – С. 95–107.
155. Немов Р. С. Психология : [Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. – 4-е изд] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с.
156. Сапогова Е. Е. Вниз по кроличьей норе : метафора и нонсенс в детском воображении / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – с.5.
157. Сапогова Е. Е. Операции моделирования как условие развития воображения у дошкольников / Е. Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – с. 24.
158. Ветлугина Н. А. О теории и практике художественного творчества детей / Н. А. Ветлугина // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 5. – С. 6–10.

159. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : [учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.
160. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника : [кн. для воспитателя дет. сада и родителей] / Е. Е. Кравцова. – М. : Просвещение, Просвещение, 1996. – 160 с.
161. Карабаєва І. І. Особливості розвитку уяви дітей / І. І. Карабаєва, С. О. Ладивір. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
162. Лаврентьева Ю. Ф. Индивидуальные особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. Ф. Лаврентьева. – Москва, 1998. – 147 с.
163. Балацька Л. К. Уява в жигп дитини / Л. К. Балацька. – К. : Знання, 1974. – 48 с.
164. Кудрявцев В. Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В. В. Давыдова / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1998. № 5. – С. 59–68.
165. Кудрявцев В. Т. Продуктивная сила детской фантазии: логико-психологический этюд / В. Т. Кудрявцев // Вестник. – 1998. – № 5. – С. 55–71.
166. Уэннер М. Дайте детям свободу [Электронный ресурс] / М. Уэннер [ пер. О. Дюпиной // Scientific American Mind, January 28, 2009] // Школьный психолог. – 2009. – № 8 (438). – Режим доступа до журн. : [http://psy.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900803](http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900803)
167. Подоляк Л. Г. Развитие уяви при підготовці до школи. Уява продуктивна, репродуктивна та емоційна [Електронний ресурс] / Л. Г. Подоляк, І. І. Карабаєва // Шестирічки в школі, 2004. – Режим доступа до журн. : [http://www.roditeli.com.ua/view/rozvytok\\_ujavy](http://www.roditeli.com.ua/view/rozvytok_ujavy), вільний. – Загл. з екрану.
168. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии : психологическая диагностика, профилактика и развитие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

169. Заброцький М. М. Основи вікової психології [Навчальний посібник] / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 112 с.
170. Немов Р. С. Психология : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. – 3-е изд] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Кн. 2 : Психология образования. – 586 с.
171. Петровский А. В. Общая психология / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
172. Дьяченко О. М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 107–114.
173. Каптерев П. Ф. О природе детей: Статьи, советы и рекомендации / Каптерев П. Ф. – М. : Карапуз, 2005. – 284 с.
174. Карабаєва І. Взаємозв'язок уяви, гри та навчання в дошкільному віці / І. Карабаєва, К. Карасьова // Обдарована дитина. – 2008. – №10. – С. 51–56.
175. Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии : психологическая диагностика, профилактика и развитие / С. А. Игумнов. СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
176. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : [кн. для учителя] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Образование, 1988. – 190 с.
177. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.
178. Ефимова Г. Почему дети фантазируют / Г. Ефимова, З. Новлянская. // Популярная психология : Хрестоматия [сост. В. В. Мироненко]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 275–279.
179. Осорина М. Черная простыня летит по городу, или зачем дети рассказывают страшные истории / М. Осорина // Популярная психология : Хрестоматия [сост. В. В. Мироненко]. – М. : Просвещение, 1990. – С. 280–289.
180. Матюшкин А. М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–98.

181. Музика О. Л. Три кроки – концепція програми розвитку здібностей та обдарованості / О. Л. Музика // Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : [науково-методичний збірник] / за ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького. – Житомир-Київ, ЖОППО, 2004. – С. 81–88.
182. Музика О. Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості „Три кроки” / О. Л. Музика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
183. Терещенко Л. Психологічні особливості виховання обдарованих дошкільників [Електронний ресурс] / Л. Терещенко // Вісник Інституту розвитку дитини : [збірник наукових праць]. – 2010. – вип № 8. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vird/2010\\_8/29.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_8/29.pdf)
184. Маслова В. И. Психологические условия развития творческого потенциала одаренных детей дошкольного возраста : автореферат дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / В. И. Маслова. – Нижегород. гос. пед. ун-т Нижний Новгород, 2003. – 24 с.
185. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников : проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е. И. Щебланова. – М. : МПСИ, НПО „МОДЭК”, 2004. – 368 с.
186. Савенков А. И. Программа „Одаренный ребенок в массовой школе” [Електронний ресурс] / А. И. Савенков // Начальная школа. – 2003. – № 29. – Режим доступу до журн. : <http://nsc.1september.ru/2003/29/11.htm>
187. Савенков А. И. Программа „Одаренный ребенок в массовой школе” [Електронний ресурс] / А. И. Савенков // Начальная школа. – 2003. – № 30. – Режим доступу до журн. : [http://nsc.1september.ru/view\\_article.php?ID=200303006](http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=200303006)
188. Стеценко І. Б. Дослідницька діяльність обдарованих дітей дошкільного віку / І. Б. Стеценко // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології обдарованості : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка та

- Р. О. Семенової]. – Т. 6 – Вип. 3 – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – С.278–284.
189. Осипова Н. Н. Детское экспериментирование как средство интеллектуального развития дошкольников / Н. Н. Осипова // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-26 марта 2010 г. / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой : В 3-х частях]. – Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – Часть I : Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов. – 2010. – С. 177–179.
190. Каратаєва М. Проектування – перспективна технологія / М. Каратаєва // Дошкільне виховання. – 2006. – № 10. – С. 14.
191. Тищук Л. Психолого-педагогічне проектування діяльності дітей / Л. Тищук // Палітра педагога. – 2004. – № 3. – С. 3–6.
192. Чернышева Н. М. Осмысление основных положений „Рабочей концепции одаренности” : первые шаги / Н. М. Чернышева // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-26 марта 2010 г. / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой : В 3-х частях]. – Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – Часть I : Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов. – 2010. – С. 186–188.
193. Обдаровані діти : Діагностика та супровід / [упоряд. Т. Червонна]. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
194. Кузьменко В. Індивідуальні освітні програми як засіб урахування відмінностей „нестандартної” дитини / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 6. – С. 6–9.
195. Кузьменко В. Наріжний камінь особистісно орієнтованої моделі : урахування індивідуальних відмінностей дошкільників / В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 7–10.

196. Цветкова С. Н. Содержание и методика обучения одаренных детей в начальной и неполной средней школе Англии и США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Н. Цветкова. – М., 2000. – 212 с.
197. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
198. Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 44–51.
199. Заика Е. В. Об организации игровых занятий для развития мышления, воображения и памяти школьников / Е. В. Заика, М. П. Назарова, И. А. Маренич // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 41–45.
200. Родари Д. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй [перевод с итальянского Ю. А. Добровольской] / Д. Родари. – М. : Прогресс, 1978. – 212 с.
201. Ренке С. О. Ігри–фантазування як засіб розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку / С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології : [збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 8. – С. 786–794.
202. Goleman D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Book, 1997. – 352 p.
203. Климчук В. О. Вплив внутрішньої мотивації на розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку / В. О. Климчук, О. А. Шимченко // Обдарована дитина. – 2004. – № 10. – С. 60–63.
204. Кузьмина Р. И. Эстетическое воспитание в контексте потенциальной одаренности дошкольника [Электронный ресурс] / Р. И. Кузьмина, В. Е. Кузьмин // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Педагогіка і психологія : [збірник наукових праць]. – Ялта : РВВ КГУ, 2002. – Вип 4. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2002\\_4\\_1/doc\\_pdf/kuzmina.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2002_4_1/doc_pdf/kuzmina.pdf)



205. Кузьмина Р. И. Эстетическое развитие дошкольника в контексте его общей одаренности [Электронный ресурс] / Р. И. Кузьмина, Г. С. Постная // Проблемы сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія : [збірник наукових праць]. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип 14. – Ч.1. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2007\\_14\\_1/doc\\_pdf/kyzmina.pdf](http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_1/doc_pdf/kyzmina.pdf)
206. Кузьмина Р. И. Художественно-эстетическое воспитание как средство актуализации одаренности старшего дошкольника [Электронный ресурс] / Р. И. Кузьмина // Проблемы сучасної педагогічної освіти: Педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – Ялта: РВВ КГУ– 2005. – Вип 7. – Ч.1 – Режим доступу до журн. : [http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2005\\_7\\_1/doc\\_pdf/Kuz'mina.pdf](http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_7_1/doc_pdf/Kuz'mina.pdf)
207. Кулемзина А. Отношения: одаренный ребенок - образовательная система / А. Кулемзина // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. – № 6. – С. 71–78.
208. Гузенко О. А. Мотиваційний аспект творчої діяльності обдарованої дитини / О. А. Гузенко, О. Л. Фаст // Нові технології навчання : [наук.-метод, зб. / кол. авт]. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 47. – С. 127.
209. Кулемзина А. В. Принципы педагогической по поддержке одаренных детей / А. В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 30.
210. Шумакова Н. Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 119.
211. Кудрявцев В. Т. Одаренность – девиация в развитии креативности? [Электронный ресурс] / В. Т. Кудрявцев // Одаренный ребенок. – 2004. – № 5. – Режим доступу до журн. : <http://vtk.interro.ru/news/29.03.2006/0222.htm>
212. Пасечник Л. В. Одаренные дети в детском саду и в семье / Л. В. Пасечник // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 4. – С. 14–21.
213. Пилипец О. А. Роль родителей и педагогов в развитии детской одаренности / О. А. Пилипец // Создание интегрированного

- образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-26 марта 2010 г. / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой : в 3-х частях]. – Томск: Томский ЦНТИ, 2010. – Часть I: Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов – 2010. – С. 105–108.
214. Дронова О. О. Зміст та особливості професійної підготовки фахівця галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми [Електронний ресурс] / О. О. Дронова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія : [збірник наукових праць]. – Ялта : РВВ КГУ, 2000. – Вип 2. – Ч. 1. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2000\\_2\\_1/doc\\_pdf/dronova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_1/doc_pdf/dronova.pdf)
215. Щенова С. Е. Детская одаренность как актуальная проблема современного образования / С. Е. Щенова // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции] : в 3-х частях / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой. 25-26 марта 2010 г. –Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – 267 с. – Часть I: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. –2010. – С. 126–130.
216. Клименюк Ю. М. Особливості навчання і виховання обдарованих дітей у новаторських навчально-виховних закладах / Ю. М. Клименюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – вип № 38, С. 50–53.
217. Салькова Е. В. Основные направления в работе с педагогами по взаимодействию с одаренными детьми / Е. В. Салькова // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-26 марта 2010 г. / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой : в 3-х частях]. – Томск: Томский

- ЦНТИ, 2010. – Часть I: Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов – 2010. – С. 179–183.
218. Калинина Р. Детское “Почему” и интеллектуальное развитие [Электронный ресурс] / Р. Калинина. – Школьный психолог. – 2004. – № 1. – Режим доступа до журн. : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400111>
219. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 25–43.
220. Осинцева А. В. Особенности воспитания одаренных детей : концептуальные основы / А. В. Осинцева // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет : [материалы Всероссийской научно-практической конференции 25-26 марта 2010 г. / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т. Б. Черепановой : в 3-х частях]. – Томск: Томский ЦНТИ, 2010. – Часть I: Педагогика одаренности : Осмысление теоретических аспектов – 2010. – С. 101–105.
221. Кравченко О. П. Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості [Електронний ресурс] / О. П. Кравченко // матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет - конференції “Соціальна та психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей і студентів”. – Режим доступу до журн. : <http://www.gdriim.edu.ua/forum/viewforum.php?f=15>
222. Яценко Т. В. Теоретико-методологічні проблеми обдарованості на різних етапах розвитку обдарованих дошкільників / Т. В. Яценко // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології обдарованості : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т.6 – Вип. 3. – 2008. – С. 316–320.
223. Яценко Т. В. Психолого-педагогічні умови забезпечення гармонійного розвитку дітей з підвищеним рівнем пізнавальної активності / Т. В. Яценко // Актуальні проблеми психології : Екологічна психологія [збірник наукових статей / заг. ред. проф. С. Д. Максименка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т.7. – Вип.20. – Ч.2. – 2009. – С. 292–296.

224. Романченко Т. В. Психолого-педагогічні умови створення розвивального середовища для обдарованих дошкільників / Т. В. Романченко // Актуальні проблеми психології : Психологія обдарованості : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 6. – Вип. 5. – 2010. – С. 273–281.
225. Інтелектуально обдаровані дошкільнята : підтримка та супровід / І. Карабаєва, Т. Яценко, А. Пасічник. – К. : Шк. Світ, 2011. – 128 с.
226. Яценко Т. В. Метод проектів Григорія Ващенка / Т. В. Яценко // Матеріали педагогічної вітальні „Педагогічна спадщина Г. Ващенка та педагогічна технологія проектування”. – Кременчук : Методкабінет, 2007. – С. 10–17.
227. Яценко Т. В. Дослідження проблеми обдарованості дошкільників сучасними вітчизняними психологами / Т. В. Яценко // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин. 23 квітня 2015 р. : Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 276 с. – С. 144.-147.
228. Яценко Т. В. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників на Україні / Т. В. Яценко // Проблеми сучасної психології : [збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої.]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 736 с. Т. 6. – Вип. 28. – 2015. – С. 692.
229. Буров О. Ю. Оцінювання обдарованості : проблеми кількісної міри / О. Ю. Буров, В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : [збірник наукових праць] / Випуск 2. – К. : Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – С. 5–9.
230. Басов М. Я. Методика психологического наблюдения над детьми / М. Я. Басов // Избранные психологические произведения. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.

231. Пронина Е. В. Психологические особенности формирования воображения дошкольника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Пронина. – Владимир, 2005. – 217 с.
232. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника : [метод. посіб. для педагогів, практ. психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. / С. Є. Кулачківська (наук. ред.), Т. О. Піроженко, Л. Г. Подоляк та ін.]. – К. : Світич, 2003. – 40 с.
233. Яценко Т. В. Особливості сформованості творчої уяви у дошкільників з підвищеним рівнем пізнавальної активності / Т. В. Яценко // Актуальні проблеми психології : Психологія обдарованості : [збірник наукових праць / За. ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т.6. – Вип. 4. – 2009. – С. 231–243.
234. Яценко Т. В. Методи діагностики інтелектуальної обдарованості дошкільників / Т. В. Яценко // Дитячий садок. – 2009. – № 6 (486). – С. 6.
235. Романченко Т. В. Діагностика творчої уяви старших дошкільників / Т. В. Романченко // Психолог дошкілля 2010. – № 4 (9). – С. 33–37.
236. Романченко Т. В. Розвиток творчої уяви дошкільників як умова формування креативності / Т. В. Романченко // Психолог дошкілля. – 2010. – Спецвипуск. № 9 (14). – С. 35–41.
237. Романченко Т. В. Психологічна готовність дітей шестирічного віку до навчання у школі. Діагностична програма / Т. В. Романченко // Психолог дошкілля. – 2010. – № 12. – вкладка.
238. Яценко Т. В. Психологічна діагностика дітей дошкільного віку : [методичний посібник для студентів педагогічних училищ] / Т. В. Яценко. – Випуск 5. – Кременчук : Кременчуцьке педагогічне училище імені А. С. Макаренка, 2009. – 110 с.
239. Яценко Т. В. Особливості проведення психодіагностичного обстеження обдарованих дошкільників. – Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості: Збірник наукових праць / За. ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової. – Т.6. – Вип.9 – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 540-546.

240. Яценко Т.В. Особливості психологічної діагностики дитячої обдарованості. – Теоретико-методичні основи психодіагностичного обстеження обдарованих дітей і молоді: Методичний посібник / Під ред. Р.О. Семенової, Д.К. Корольова та ін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 84-91.
241. Чиркова Т. В. Психологическая служба в детском саду : [учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования] / Т. В. Чиркова. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 255 с.
242. Петровский А. В. Дети и практика семейного воспитания / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1981. – 190 с.
243. Веракса Н. Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14.
244. Карабаєва І. І. Ознайомлення дітей із буквенними знаками на образній основі / І. І. Карабаєва // Психологам про уяву дошкільників. – К. : Шкільний світ, 2009. – 120 с.
245. Карабаєва І. І. Розвиток пізнавальної активності дошкільників в умовах середовища взаємодії дітей з дорослими / І. І. Карабаєва, О. Д. Літченко // Актуальні проблеми психології : [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. Максименка С. Д.]. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – Т. 7, вип. 25. – С. 87–94.
246. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі : [навчальний практико зорієнтований посібник] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х. : Точка, 2007. – 192 с.
247. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
248. Яценко Т. В. Розвиток особистості дошкільника засобами художнього слова / Т. В. Яценко // Актуальні проблеми психології : Психологія

- розвитку дошкільника : [збірник наукових статей / заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О. Ладивір]. – Київ, 2008. – 304с.
- Т.4. – Вип. 5. – 2008. – С. 205–211.
249. Яценко Т. В. Особливості організації психолого-педагогічної просвіти батьків обдарованих дітей / Т. В. Яценко // Актуальні проблеми психології : Психологія обдарованості : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т. 6. – Вип. 6. – 2011. – С. 226–233.
250. Яценко Т. В. Система роботи з розвитку уяви в обдарованих дошкільників / Т. В. Яценко // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України : [збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка]. – К : Ніка - Центр, 2011. – Вип. 39. – 2011. – С. 429–435.
251. Інтелектуально обдаровані дошкільнята : підтримка та супровід / І. Карабаєва, Т. Яценко, А. Пасічник. – К. : Шк. Світ, 2011. – 128 с.
252. Яценко Т. В. Допоможемо дитинству. Розвиток пізнавальної активності дітей під час тематичного навчання / Т. В. Яценко // Дошкілля. – 2012. – № 3. – С. 18–21.
253. Яценко Т. В. Розвиток уяви дошкільника засобами художнього слова (в ході ознайомлення з творами Лесі Українки) / Т. В. Яценко // Інформаційно – методичний вісник. – Кременчук : Кременчуцьке педагогічне училище імені А. С. Макаренка. 2008. – № 11. – С. 19–22.
254. Яценко Т. В. Використання педагогічної пісочниці в розвитку творчого потенціалу обдарованих дошкільників / Т. В. Яценко // Інноваційні технології в дошкільній освіті України : розвиток дитячої обдарованості та креативності : [матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова / укл. І. І. Загарницька]. – К. : НЦ «МАНУ», 2012. – 396 с. – С. 393–395.

## Додаток А

**Анкета вихователям****Що я знаю про обдарованих дітей та особливості роботи з ними.**

1. Якщо до мене в групу потрапила обдарована дитина:
  - А. Я її відразу помічу.
  - Б. Її важко виявити і я її не помічу.
  - В. Помічу через тривалий час.
2. Інтелектуальна обдарованість проявляється вже у дошкільному віці.
  - А. Так.
  - Б. Ні.
  - В. Не знаю.
3. Обдарована дитина – це завжди:
  - А. Проблема для вихователя.
  - Б. Цікавий співрозмовник.
  - В. Нічим не відрізняється від інших дітей.
4. Обдарованість:
  - А. Залишається на все життя.
  - Б. Може проходити.
  - В. Проявляється тільки в дитинстві.
5. Обдаровані діти надають перевагу:
  - А. Спілкуванню з дорослими.
  - Б. Спілкуванню з однолітками.
  - В. Спілкуванню з батьками.
6. Я знаю, як виховувати обдаровану дитину.
  - А. Так.
  - Б. Ні.
  - В. Не впевнена.
7. Обдаровані діти повинні виховуватись:
  - А. У звичайних ДНЗ.
  - Б. У спеціалізованих центрах розвитку.
  - В. Тільки на дому (індивідуально).
8. Які програми включають розділ про особливості роботи з обдарованими дітьми?
9. Чим відрізняються обдаровані діти від інших? (4-5 особливостей).
10. Які проблеми в стосунках і особистісному розвитку можуть виникати у обдарованих дітей на відміну від інших?



## Додаток Б

## Обробка результатів анкетування вихователів

Таблиця Б.1

Кількісний аналіз даних анкетування вихователів щодо обізнаності особливостей роботи з обдарованими дітьми

№ запитання	Варіанти відповідей (кількість)		
	А	Б	В
1.	23	0	1
2.	22	2	0
3.	1	22	1
4.	8	15	1
5.	23	1	0
6.	2	0	22
7.	6	18	0

№ запитання	Варіанти відповідей (у %)		
	А	Б	В
1.	95,83	0	4,16
2.	91,6	8,3	0
3.	4,16	91,6	4,16
4.	33,3	62,5	4,16
5.	95,83	4,16	0
6.	8,3	0	91,6
7.	25	75	0

**Якісний аналіз.**

**Які програми включають розділ про особливості роботи з обдарованими дітьми?**

«Я у Світі» - 20 опитантів

«Дитина» - 5

«Зернятко» - 4

«Росток» - 3

«Перші кроки» - 1

«Крок за кроком» - 1

«Обдарування» - 1

**Чим відрізняються обдаровані діти від інших? (4-5 особливостей).**

Розум 3 оптанти  
 Інтелект 5  
 Активність 2  
 Вихованість 1  
 Балакучі 1  
 Комунікативні 2  
 Ідуть на контакт 1  
 Потреба у спілкуванні 2  
 Цікаві співрозмовники 1  
 Зацікавленість 5  
 Допитливість 5  
 Порівняння 1  
 Компетентність 1  
 Уважні 4  
 Зконцентровані 1  
 Спостережливі 1  
 Уміють висловлюватись 1  
 Розмірковують 1  
 Уміють слухати 1  
 Прагнуть спілкуватися з  
 дорослими 2  
 Багато питають 1  
 Швидко запам'ятовують 5  
 Багата уява 1  
 Розвинені психічні процеси 1  
 Творчі 4  
 Виглядом  
 Впевнені 1  
 Кмітливі 1  
 Талановиті 2  
 Мають великий кругозір 1  
 Розвинене мовлення 2  
 Уміння передати рух 1  
 Уміють малювати 1  
 Немає відповіді 1

0 якостей – 1 оптант  
 1 якість – 2  
 2 якості – 5  
 3 якості – 9  
 4 якості – 6  
 5 якостей – 1

**Які проблеми в стосунках і особистісному розвитку можуть виникати у обдарованих дітей на відміну від інших?**

Відсутня дружба 3 оптанти

Незібраність 1

Труднощі у спілкуванні з однолітками 7

Нерозуміння однолітків 1

Їх мало розуміють 1

Не цікаво на заняттях 1

Не цікаво з однолітками 1

Емоційно-психологічні проблеми 1

Відсутність підтримки з боку дорослих 3

Нерозуміння дорослими такої дитини 1

Не реалізують себе, не розвивають талант 1

Обмеженість 1

Відсутня відповідь 3

## Додаток В

**Результати дослідження прояву обдарованості дітей старших груп  
дошкільних закладів**

Таблиця В.1

Результати дослідження прояву обдарованості дітей старшої групи  
ДНЗ №23 м. Кременчук

№ з\п	Допит- ливість та тривалість інтересу	Якість виконання завдання	Нестан- дартність відповідей	Оригі- нальність виконання творчих завдань	Легкість виконання	Рівень самостій- ності	Творча уява (тип)
1.	В	С	С	В	В	В	2
2.	Н	С	С	Н	С	С	2
3.	С	В	В	В	В	С	1
4.	С	С	Н	Н	С	С	2
5.	С	С	С	Н	С	С	2
6.	С	С	С	С	Н	Н	1
7.	С	Н	Н	Н	Н	Н	0
8.	С	С	С	С	Н	Н	1
9.	С	Н	Н	Н	С	Н	1
10.	С	В	С	В	С	С	0
11.	С	С	С	С	Н	Н	1
12.	В	В	С	В	В	В	2
13.	В	В	В	В	С	В	1
14.	В	В	В	В	В	В	3
15.	В	С	В	В	С	С	1
16.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	0
17.	С	В	В	В	В	В	3
18.	С	С	Н	Н	С	С	0
19.	С	В	С	В	В	В	1

Рівень прояву обдарованості: Низ – 15,8% (3)

Сер – 47,4% (9)

Вис – 36,8% (7)

Хлопчики: (13) Низ – (2)

Сер – (6)

Вис – (5)

Дівчатка: (6) Низ – (1)

Сер – (3)

Вис – (2)

Таблиця В.2

Результати дослідження прояву обдарованості дітей старшої групи  
«Чебурашка» ДНЗ №57 м. Кременчук

№ з\п	Допитливість та тривалість інтересу	Якість виконання завдання	Нестандартність відповідей	Оригінальність виконання творчих завдань	Легкість виконання	Рівень самостійності	Творча уява (тип)
1.	С	С	С	Н	С	С	1
2.	С	С	С	Н	Н	С	1
3.	С	С	С	С	Н	Н	2
4.	В	В	С	С	В	В	2
5.	С	С	С	Н	С	С	1
6.	В	С	С	С	С	В	1
7.	Н	Н	Н	Н	С	С	2
8.	В	В	С	В	В	С	3
9.	В	С	С	В	В	В	2
10.	С	Н	Н	С	С	С	1
11.	В	Н	С	С	С	В	2
12.	В	В	В	В	В	В	3
13.	С	В	С	Н	В	В	2
14.	В	В	В	С	В	В	3
15.	С	Н	Н	Н	Н	С	1
16.	В	В	В	В	С	С	1
17.	С	В	В	В	В	С	2

Рівень прояву обдарованості: Низ – 11,8% (2)

Сер – 47% (8)

Вис – 41,2% (7)

Хлопчики: (12) Низ – (2)

Сер – (5)

Вис – (5)

Дівчатка: (5) Низ – (0)

Сер – (3)

Вис – (2)

Таблиця В.3

Результати дослідження прояву обдарованості дітей старшої групи

«Капітошка» ДНЗ №57 м. Кременчук

№ з\п	Допитливість та тривалість інтересу	Якість виконання завдання	Нестандартність відповідей	Оригінальність виконання творчих завдань	Легкість виконання	Рівень самостійності	Творча уява (тип)
1.	С	С	С	С	В	С	1
2.	В	Н	Н	С	С	С	2
3.	В	С	С	С	С	В	1
4.	В	В	С	В	В	В	2
5.	С	В	В	В	В	В	2
6.	С	Н	Н	С	Н	Н	1
7.	В	В	В	В	В	С	2
8.	Н	Н	Н	Н	Н	С	1
9.	С	С	С	С	В	В	1
10.	В	В	С	С	С	С	1
11.	В	Н	С	С	С	С	1
12.	В	С	С	С	В	С	1
13.	В	В	В	В	В	В	2
14.	В	С	С	С	В	С	1
15.	В	В	С	В	В	В	2
16.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	1
17.	С	В	С	С	С	С	2
18.	С	С	Н	Н	С	С	0

Рівень прояву обдарованості: Низ – 16,7% (3)  
 Сер – 55,5% (10)  
 Вис – 27,8% (5)

Хлопчики: (13) Низ – (3)  
 Сер – (7)  
 Вис – (3)

Дівчатка: (5) Низ – (0)  
 Сер – (3)  
 Вис – (2)

Таблиця В.4

Результати дослідження прояву обдарованості дітей старшої групи «Веселка»

ДНЗ №2 м. Кременчук

№ з\п	Допит- ливість та тривалість інтересу	Якість виконання завдання	Нестан- дартність відповідей	Оригі- нальність виконання творчих завдань	Легкість виконання	Рівень самостій- ності	Творча уява (тип)
1.	С	Н	Н	Н	Н	Н	1
2.	В	С	С	В	В	В	1
3.	В	В	С	С	В	В	2
4.	В	В	В	В	В	В	1
5.	В	В	С	В	В	С	3
6.	С	С	С	В	С	С	1
7.	С	Н	Н	Н	Н	С	1
8.	В	С	С	С	С	С	1
9.	С	С	С	С	Н	Н	1
10.	С	С	С	В	С	С	1
11.	В	С	С	С	С	С	1
12.	С	С	Н	Н	С	С	2
13.	В	В	В	В	В	С	2
14.	В	С	С	В	С	С	1
15.	С	С	Н	Н	С	С	1
16.	С	С	Н	С	С	Н	1
17.	Н	Н	Н	Н	Н	С	1
18.	В	С	Н	С	С	С	2
19.	В	С	В	С	С	С	1
20.	Н	С	С	С	С	Н	1

Рівень прояву обдарованості: Низ – 15% (3)

Сер – 60% (12)

Вис – 25% (5)

Хлопчики: (10) Низ – (2)

Сер – (6)

Вис – (2)

Дівчатка: (10) Низ – (1)

Сер – (6)

Вис – (3)

Таблиця В.5

Результати дослідження прояву обдарованості дітей старшої групи  
«Дзвіночок» ДНЗ №2 м. Кременчук

№ з\п	Допит- ливість та тривалість інтересу	Якість виконання завдання	Нестан- дартність відповідей	Оригі- нальність виконання творчих завдань	Легкість виконання	Рівень самостій- ності	Творча уява (тип)
1.	В	С	С	В	С	С	2
2.	В	В	В	В	В	В	2
3.	С	С	Н	Н	С	С	2
4.	С	С	Н	Н	С	С	1
5.	С	С	С	С	С	С	3
6.	Н	Н	Н	Н	Н	С	2
7.	С	С	Н	Н	С	С	3
8.	В	В	В	С	В	В	4
9.	В	В	В	В	В	В	2
10.	С	С	С	С	Н	Н	2
11.	В	С	С	С	С	С	2
12.	В	С	С	В	С	С	2
13.	В	В	В	В	В	В	3

Рівень прояву обдарованості: Низ – 7,7% (1)  
Сер – 61,5% (8)  
Вис – 30,8% (4)

Хлопчики: (8) Низ – (1)  
Сер – (4)  
Вис – (3)

Дівчатка: (5) Низ – (0)  
Сер – (4)  
Вис – (1)



Таблиця В.6

Результати дослідження прояву обдарованості дітей старшої групи «Сонечко»

ДНЗ №2 м. Кременчук

№ з\п	Допитливість та тривалість інтересу	Якість виконання завдання	Нестандартність відповідей	Оригінальність виконання творчих завдань	Легкість виконання	Рівень самостійності	Творча уява (тип)
1.	С	Н	Н	Н	Н	Н	2
2.	В	В	В	В	В	В	1
3.	В	С	С	Н	С	С	1
4.	В	С	В	В	В	В	1
5.	Н	С	С	С	С	С	2
6.	В	В	В	В	С	С	2
7.	В	С	С	С	С	С	1
8.	С	С	С	В	С	С	1
9.	С	С	С	С	С	С	1
10.	Н	Н	Н	С	Н	Н	2
11.	В	С	В	В	В	В	2
12.	В	С	С	С	С	С	1
13.	С	С	Н	Н	С	С	0

Рівень прояву обдарованості: Низ – 15,4% (2)

Сер – 53,8% (7)

Вис – 30,8% (4)

Хлопчики: (8) Низ – (0)

Сер – (4)

Вис – (4)

Дівчатка: (5) Низ – (2)

Сер – (3)

Вис – (0)

## Додаток Г

**Результати розрахунку достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента між рівнями розвитку творчої уяви контрольної і експериментальної груп досліджуваних в незалежних вибірках**

Таблиця Г.1

Розрахунок достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента між рівнями розвитку творчої уяви контрольної і експериментальної груп досліджуваних в незалежних вибірках

№	Вибірки		Відхилення від середнього		Квадрати відхилень	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	1	0	-1.03	-1.26	1.0609	1.5876
2	1	0	-1.03	-1.26	1.0609	1.5876
3	1	0	-1.03	-1.26	1.0609	1.5876
4	1	0	-1.03	-1.26	1.0609	1.5876
5	1	0	-1.03	-1.26	1.0609	1.5876
6	1	0	-1.03	-1.26	1.0609	1.5876
7	1	1	-1.03	-0.26	1.0609	0.0676
8	1	1	-1.03	-0.26	1.0609	0.0676
9	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
10	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
11	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
12	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
13	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
14	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
15	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
16	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
17	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
18	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676
19	2	1	-0.03	-0.26	0.0009	0.0676

49		2		0.74	0.5476
48		2		0.74	0.5476
47		2		0.74	0.5476
46		1		-0.26	0.0676
45		1		-0.26	0.0676
44		1		-0.26	0.0676
43		1		-0.26	0.0676
42		1		-0.26	0.0676
41		1		-0.26	0.0676
40		1		-0.26	0.0676
39		1		-0.26	0.0676
38		1		-0.26	0.0676
37		1		-0.26	0.0676
36		1		-0.26	0.0676
35		1		-0.26	0.0676
34		1		-0.26	0.0676
33		1		-0.26	0.0676
32	4	1	1.97	-0.26	0.0676
31	3	1	0.97	-0.26	0.0676
30	3	1	0.97	-0.26	0.0676
29	3	1	0.97	-0.26	0.0676
28	3	1	0.97	-0.26	0.0676
27	3	1	0.97	-0.26	0.0676
26	3	1	0.97	-0.26	0.0676
25	3	1	0.97	-0.26	0.0676
24	2	1	-0.03	-0.26	0.0676
23	2	1	-0.03	-0.26	0.0676
22	2	1	-0.03	-0.26	0.0676
21	2	1	-0.03	-0.26	0.0676
20	2	1	-0.03	-0.26	0.0676

50		2		0.74		0.5476
51		2		0.74		0.5476
52		2		0.74		0.5476
53		2		0.74		0.5476
54		2		0.74		0.5476
55		2		0.74		0.5476
56		2		0.74		0.5476
57		2		0.74		0.5476
58		2		0.74		0.5476
59		2		0.74		0.5476
60		2		0.74		0.5476
61		2		0.74		0.5476
62		2		0.74		0.5476
63		2		0.74		0.5476
64		2		0.74		0.5476
65		2		0.74		0.5476
66		2		0.74		0.5476
67		3		1.74		3.0276
68		3		1.74		3.0276
Суми:	65	86	0.04	0.32	18.9688	29.2368
Середнє:	2.03	1.26				

**Результат:  $t_{\text{емп}} = 5.1$**

Таблиця Г.2

Критичні значення

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
<b>1.98</b>	<b>2.63</b>

Отримане емпіричне значення  $t$  (5.1) знаходиться в зоні значимості

## Додаток Д

## Зразки оживлення букв. Фотографії



Рис. Д.1. Фрагмент виставки.





Рис. Д.2. Оживлення букви Ї.



Рис. Д.3. Оживлення букви Й.



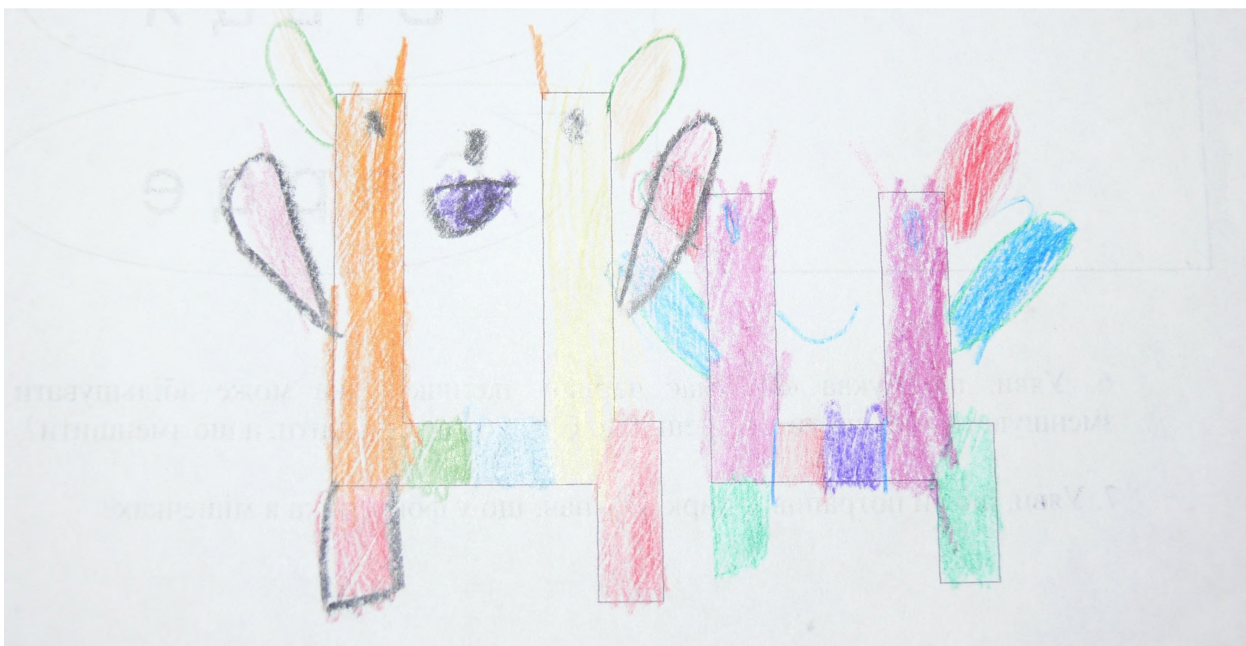


Рис. Д.4. Оживлення букви Ц.



Рис. Д.5. Оживлення букви Г.

## Додаток Е

## Зразки завдань по ознайомленню зі знаковою системою

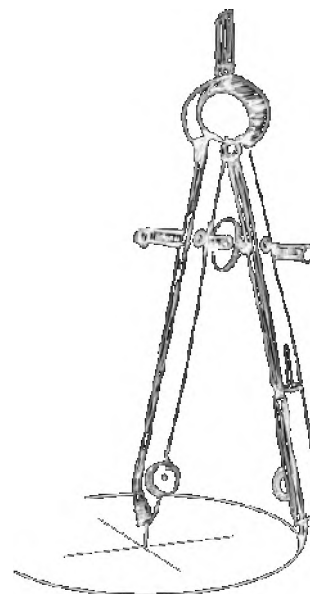
## День 1.



1. Послухай вірш. Вивчи вірш за допомогою схеми. Розфарбуй малюнок.

Розпишався циркуль дуже  
Подивись на мене, друже.  
Якщо я підпережуся,  
В букву А перетворюся.

“а” маленька – ягідка,  
солодка суничка.  
Під листок ховається,  
Дрібна - невеличка.



а



2. Заспівай колискову пісеньку про букву А.

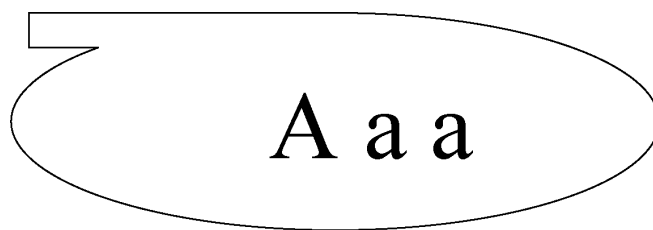
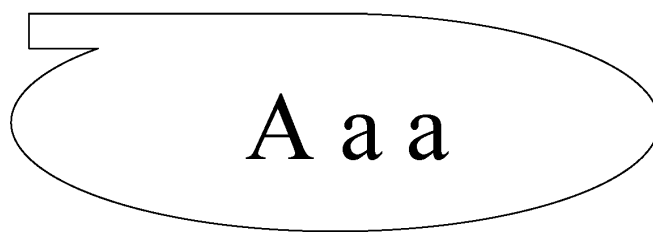
3. Розмалюй букви крапочками так, щоб вони були схожі на сунички.



4. Візьми два олівці різного кольору. Знайди букву «А» у вірші і обведи олівцем. Знайди букву «а» у вірші і теж обведи олівцем, але іншого кольору.

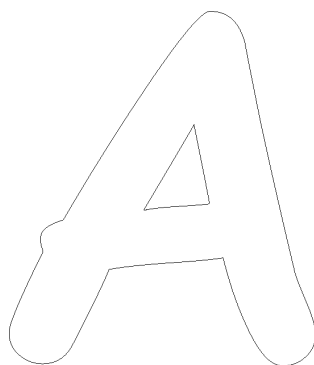


5. Прочитай слова. Розфарбуй картинки.



6. Пригадай фрукти і овочі, назви яких починають писати з букви «А».

7. Буква «А» сумує. Олівець - малюєць задумався, яке плаття їй одягти, щоб розвеселити? Допоможи йому, придумай і домалюй.

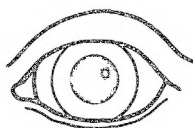
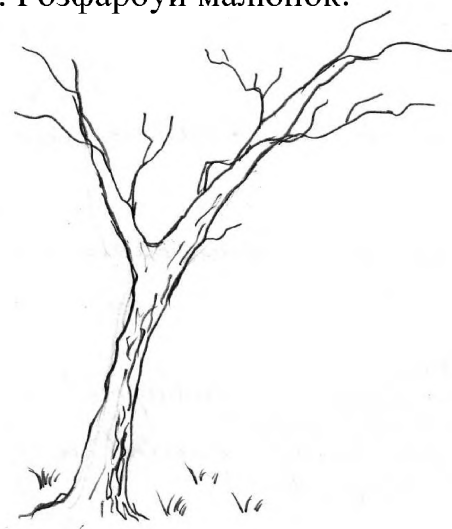


## День 2.



1. Послухай вірш. Вивчи вірш за допомогою схеми. Розфарбуй малюнок.

Як тільки на дерево  
В парку поглянеш.  
Літеру У неодмінно  
Впізнаєш.

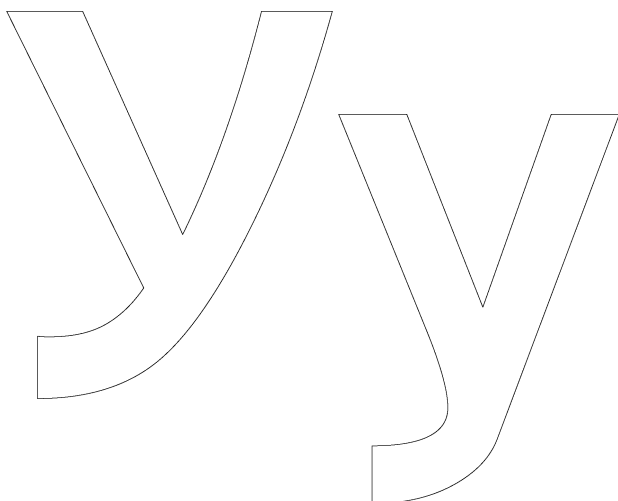


у



2. Заспівай пісеньку про букву «У» на улюблену мелодію.

3. Домалюй листочки так, щоб букви перетворилися в дерева.



4. Знайди букву «У» у вірші і обведи олівцем. Знайди букву «у» у вірші і теж обведи олівцем, але іншого кольору.



А у

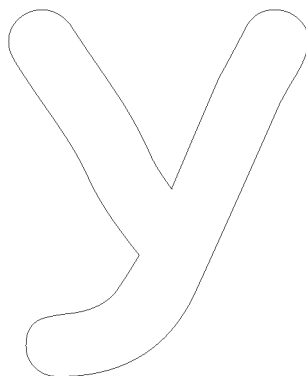
У а



5. Прочитай слова. Розфарбуй картинки.

6. Пригадай дерева, в назві яких пишуть букву «У».

7. В парку дуже багато квітів. Олівець-малювець хоче вивести новий вид квітів. Придумай, як це зробити і допоможи олівцю. Домалюй букву так, щоб вийшла незвичайна квітка, придумай їй незвичайну назву. Розфарбуй.

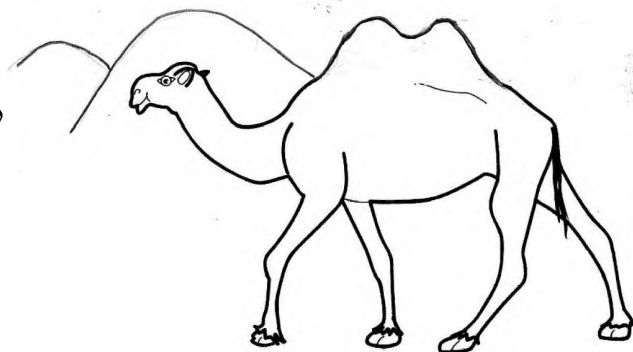


## День 3.

1. Послухай вірш. Вивчи вірш за допомогою схеми. Розфарбуй малюнок.



Два горби у верблюда,  
Дві гори у степу.  
Як погляну, то всюди  
Букву «М» я знайду.



1. Заспівай пісеньку про букву «М» на улюблену мелодію.

2. Прикрась букви колючками і перетвори їх на кактус в пустелі.

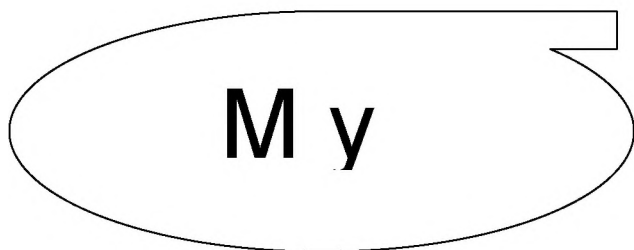


3. Розглянь букви «М», «м». Знайди букву «М» у вірші і обведи олівцем.

5. Прочитай слова і розфарбуй картинки.



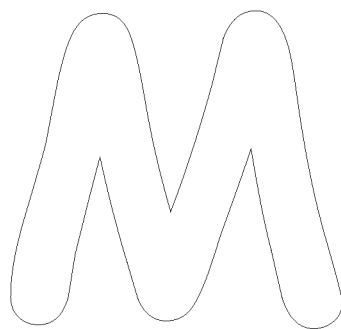
М а м а



М у

6. Пригадай тварин, що живуть в степу і в пустелі, в назві яких пишуть букву «М».

7. Уяви, що ти в пустелі. Домалюй букву так, щоб вийшла незвичайна тваринка, яку ти там побачив. Придумай їй незвичайну назву. Розфарбуй.



## День 4.



1. Послухай вірш. Вивчи вірш за допомогою схеми. Розфарбуй малюнок.

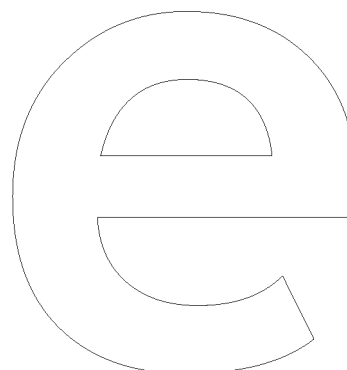
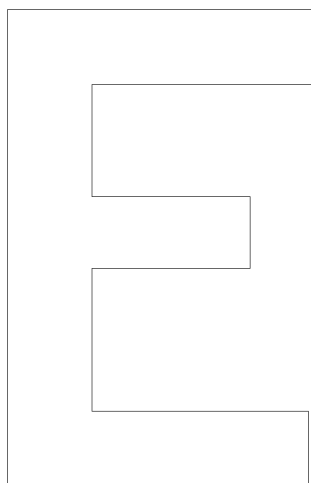
Е сміється – я така,  
Загубила держака.  
І зробила букву гожу  
Що на вила дуже схожа.

Е



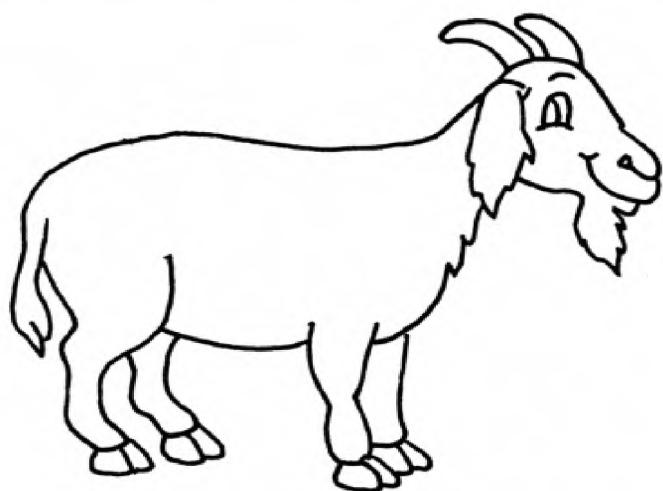
2. Заспівай пісеньку про букву «Е» на улюблену мелодію.

3. Домалюй буквам обличчя так, щоб вони були веселі.

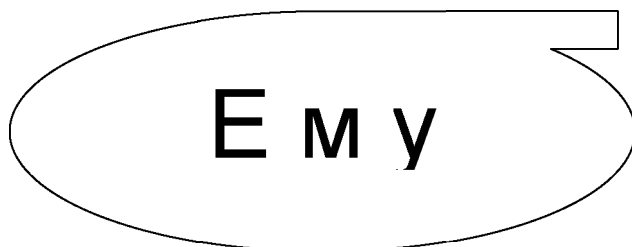


4. Знайди букву «Е» у вірші і обведи олівцем. Знайди букву «е» у вірші і теж обведи олівцем, але іншого кольору.

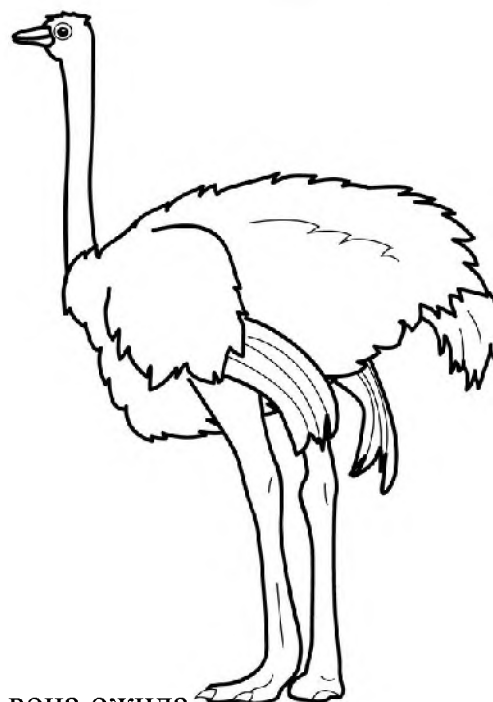
5. Прочитай слова і розфарбуй картинки.



М е

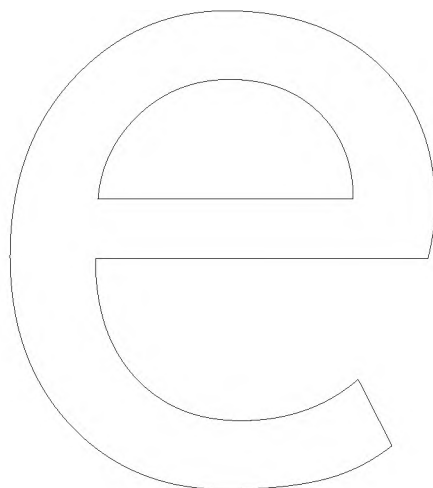


Е м у



6. Придумай, що б сказала тобі буква «Е», якби вона ожила.

7. Олівець – малювець задумався, на яку тварину схожа буква «е»? Домалюй її і розфарбуй.



## День 5.

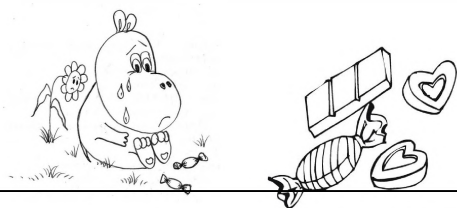


1. Послухай і вивчи вірш за допомогою схеми. Розфарбуй малюнок.

“Б” велика – бегемотик,  
Що вхопився за животик.  
Кілограм цукерок з`їв –  
Через це і захворів.



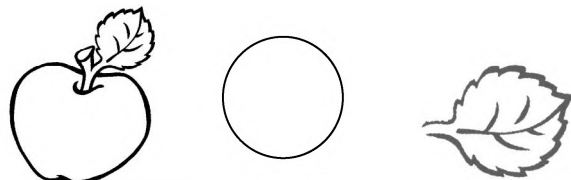
**Б**



“б” маленька – яблучко,  
бо така ж кругленька.  
Капельюшка з листячка  
Одягла, смачненька.

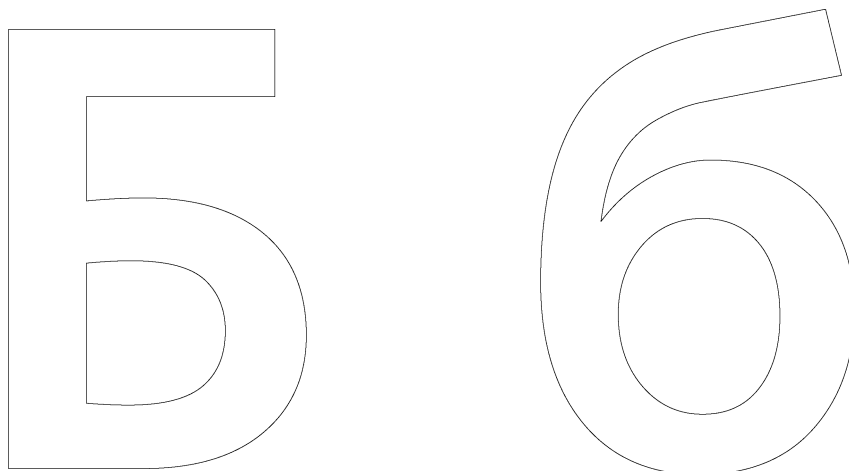


**б**



2. Заспівай пісеньку про букву «Б» на улюблену мелодію.

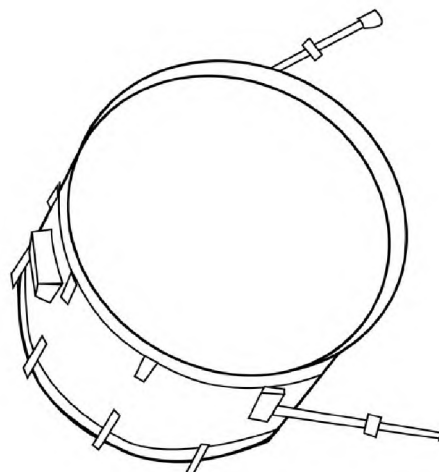
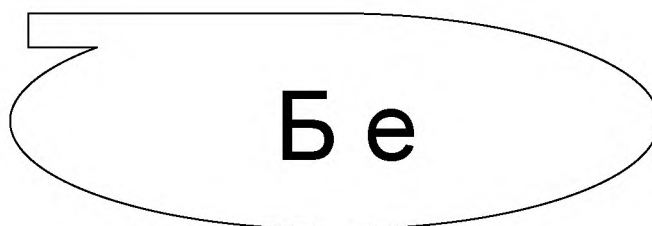
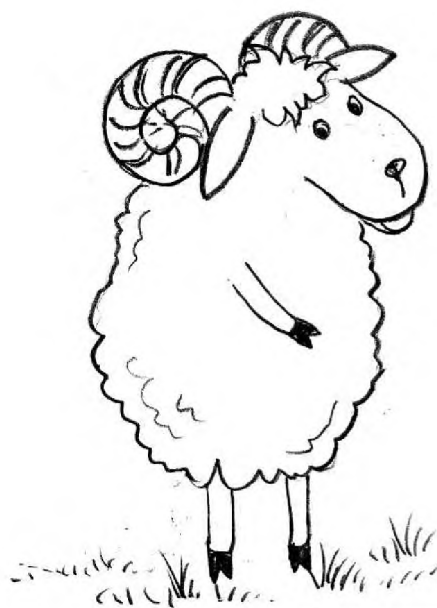
3. Домалюй букві «Б» очі, вуха, ніс та хвіст так, щоб вона стала схожа на бегемотика, а букву «б» так, щоб вона стала схожа на яблучко.



4. Знайди букву «Б» у вірші і обведи олівцем. Знайди букву «б» у вірші і теж обведи олівцем, але іншого кольору.

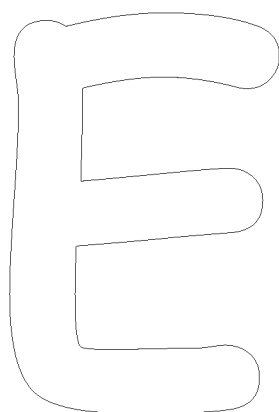


5. Прочитай слова і розфарбуй картинки.



6. Придумай історію про букву «Б» та інші букви, які ти знаєш. Почни словами «Жила-була буква «Б»...»

7. Одопоможи Олівцю – малювцю оживити букву «Б» і домалюй картинку так, щоб можна було побачити, що ж з нею трапилось в історії.



## Додаток Ж

**План-конспект заняття по ознайомленню з буквою «К»**

Мета: Ознайомити дітей зі знаком «К» на основі мультисенсорного підходу у навчання. Розвивати творчу уяву та інтерес до пізнання оточуючого світу.

Матеріали та обладнання до заняття: аудіозапис шуму листя, магнітофон, червоне та зелене освітлення кімнати, порошок кориці та какао, кора кориці, презентації про вирощування, збір та переробку какао та кориці, комп'ютер, шаблон букви «К», клей, пензлик, декор (блисточки, наклейки тощо), серветки, пісочниця, фігурки для гри з піском.

Короткий зміст заняття:

1. вхід дітей в кімнату (закрили очі);
2. вмикання аудіозапису шуму листя на деревах;
3. вмикання зеленого освітлення;
4. сенсорне сприймання порошку какао та кориці (зорове, нюхове, смакове, дотикове);
5. порівняння порошоків;
6. показ кори кориці та її сенсорне сприймання;
7. встановлення зв'язку з досвідом (де бачили, як використовували);
8. вмикання червоного освітлення ;
9. перегляд презентацій про вирощування, збір та переробку какао та кориці;
10. вмикання білого освітлення;
11. визначення першого звуку в словах «кориця», «какао»;
12. демонстрація знаку букви;
13. написання пальчиками букви «К» на кольоровому піску;
14. дороблення букви (творча діяльність – створення дерева какао чи кориці на вибір дитини);
15. театр на піску;
16. придумування історії букв;
17. підсумки заняття.



Рис. Ж.1. Початок заняття в мультисенсорній кімнаті.



Рис. Ж.2. Сенсорне сприймання порошку какао та кориці (зорове, нюхове, смакове, дотикове).





Рис. Ж.3. Написання пальчиками букви «К» на кольоровому піску.



Рис. Ж.4. Дороблення букви (творча діяльність – створення дерева какао чи кориці на вибір дитини)



Рис. Ж.5. Результати творчої діяльності.



## Додаток 3

**Гра з гутаперчивими буквами. Фотографії.**

Рис. 3.1. Гра з гутаперчивими буквами.



Рис. 3.1. Гра з гутаперчивими буквами.



Додаток І  
Виготовлення букви – імені



Рис. І.1. Фотографія з виставки дитячих робіт.

Додаток К  
Композиції (змішана техніка). Фотографії.



Рис. К.1. Букви мандрують Дніпром.



Композиції (змішана техніка). Фотографії (Продовження дод. К)



Рис. К.2. Букви мандрують Єгиптом.



**Композиції (змішана техніка). Фотографії (Продовження дод. К)**

Рис. К.3. Замріяні кицьки.



Рис. К.4. Савана.



**Композиції (змішана техніка). Фотографії (Продовження дод. К)**

Рис. К.5. Акваріум.



Рис. К.6. Павич.



Композиції (змішана техніка). Фотографії (Продовження дод. К)



Рис. К.7. Цирк.

Додаток Л  
Конкурсні роботи. Фотографії.



Рис. Л.1. Конкурс посмішок.



Конкурсні роботи. Фотографії (Продовження дод. Л).



Рис. Л.2. Конкурс посмішок.



Рис. Л.3. Копозиція «Потяг злості».



Конкурсні роботи. Фотографії (Продовження дод. Л).



Рис. Л.4. Колпозиція «Потяг суму».



Рис. Л.5. Колпозиція «Потяг страху».

## Додаток М

**Анкета „Чи талановита ваша дитина?“**

Кожна позитивна відповідь дає один бал. При написанні характеристики результати відповідей в ній зафіксуються.

1. Чи знаходила Ваша дитина незвичне застосування якому-небудь предмету?
2. Чи змінює свої схильності?
3. Чи любить малювати абстрактні картинки?
4. Чи любить малювати уявні предмети?
5. Чи подобаються фантастичні історії?
6. Придумує оповідання, вірші?
7. Чи любить вирізувати незвичні фігури з паперу?
8. Зробив коли-небудь те, чого не знав, або те, чого не існує?
9. Чи виникає бажання переробити щось, керуючись своїм смаком?
10. Чи боїться темряви?
11. Чи придумав колись своє слово?
12. Чи вважав, що це слово зрозуміле всім без пояснень?
13. Чи були спроби переставляти щось (меблі) за своїм смаком?
14. Чи був цей задум вдалим?
15. Чи використовував предмети, речі не за призначенням?
16. Чи могла Ваша дитина ще маленькою вгадувати призначення речей, предметів?
17. У виборі речей керується своїм вибором чи Вашим?
18. Чи є у неї свій світ, в який немає доступу іншим?
19. Чи шукає пояснення тому, що ще не розуміє?
20. Чи просить пояснити оточуючі її явища?
21. Любить переглядати (читати) книжки без ілюстрацій?
22. Чи створює свої ігри, розваги?
23. Чи пам'ятає свої сни або пережиті враження?



## Додаток Н

**Результати дослідження рівнів сформованості творчої уяви дітей  
експериментальної та контрольної груп**

Таблиця Н.1

Результати дослідження рівнів сформованості творчої уяви експериментальної  
групи №1 (Е 1)

Досліджувані	Типи виконання завдань	
	Початок дослідження	Кінець дослідження
1*	2	3
2	2	4
3	2	3
4	1	2
5	2	5
6	2	3
7	3	4
8	2	3

Таблиця Н.2

Результати дослідження рівнів сформованості творчої уяви контрольної групи  
№1 (К 1)

Досліджувані	Типи виконання завдань	
	Початок дослідження	Кінець дослідження
1	1	2
2	1	2
3	1	2
4	1	2
5	2	2
6	2	2
7	2	3
8	1	2
9	1	1
10	2	2
11	0	2
12	2	2
13	0	1
14	1	4
15	1	1
16	1	1
17	1	2

\* - червоним кольором відмічено дівчаток, синім хлопчиків.

Таблиця Н.3

Результати дослідження рівнів сформованості творчої уяви експериментальної групи №2 (Е 2)

Досліджувані	Рівні розвитку творчої уяви	
	Початок дослідження	Кінець дослідження
1*	1	3
2	2	5
3	3	4
4	2	3
5	2	3
6	3	4
7	2	5
8	2	3

Таблиця Н.4

Результати дослідження рівнів сформованості творчої уяви контрольної групи №2 (К 2)

Досліджувані	Рівні розвитку творчої уяви	
	Початок дослідження	Кінець дослідження
1	1	2
2	0	1
3	2	2
4	1	2
5	1	2
6	2	2
7	1	2
8	1	2
9	1	1
10	1	2
11	1	1
12	2	2
13	1	2
14	1	2
15	0	0
16	2	3
17	0	2
18	1	2
19	1	3
20	2	2

\* - червоним кольором відмічено дівчаток, синім хлопчиків.

## Додаток О

**Результати розрахунку достовірності відмінностей між типами  
розв'язання завдань в залежних вибірках**

Таблиця О.1

Результати дослідження типів розв'язання завдань  
експериментальних груп на початку та наприкінці дослідження

Експериментальні групи 1, 2	
Типи розв'язання завдань на початок експерименту	Типи розв'язання завдань на кінець експерименту
2*	3
2	4
2	3
1	2
2	5
2	3
3	4
2	3
1	3
2	5
3	4
2	3
2	3
3	4
2	5
2	3

хлопчиків.

\* - червоним кольором відмічено дівчаток, синім хлопчиків.

Таблиця О.2

Розрахунок достовірності відмінностей між типами розв'язання завдань  
в залежних вибірках

№	Вибірка 1 (В.1)	Вибірка 2 (В.2)	Відхилення (В.1 - В.2)	Квадрати відхилень (В.1 - В.2) <sup>2</sup>
1	2	3	-1	1
2	2	4	-2	4
3	2	3	-1	1
4	1	2	-1	1
5	2	5	-3	9
6	2	3	-1	1
7	3	4	-1	1
8	2	3	-1	1
9	1	3	-2	4
10	2	5	-3	9
11	3	4	-1	1
12	2	3	-1	1
13	2	3	-1	1
14	3	4	-1	1
15	2	5	-3	9
16	2	3	-1	1
Суми:	33	57	-24	46

Результат:  $t_{\text{емп}} = 7.5$

Таблиця О.3

Критичні значення

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
<b>2.13</b>	<b>2.95</b>

Отримане емпіричне значення  $t$  (7.5) знаходиться в зоні значущості.

## Додаток П

**Зразок індивідуального профілю розвитку  
обдарованої дитини дошкільного віку**

1. Загальні відомості про дитину: Єва К. бр. 2міс. Стан здоров'я задовільний. Хворіє рідко. Проживає з мамою. Батьки розлучені, дівчинка позитивно відноситься як до батька, так і до мами. Батьки відносяться до дівчинки з повагою, враховуючи їх потреби у всебічному розвитку. Часто проводить час із батьком, із захопленням розповідає про це одноліткам у групі.
2. Мотиваційний аспект: Наполеглива під час відстоювання особистої думки. Потребує мінімум допомоги дорослих. Не схильна приймати на віру "офіційне рішення" без критичного дослідження; може зажадати аргументи і докази. Необхідність засвоєння знань аргументує необхідністю в майбутньому передати їх своїм дітям. Схильна до творчого виконання завдань, відчуває потребу в цьому.
3. Інтелектуальний аспект: Цікава і допитлива, ставить багато запитань (не лише на реальні теми). Виявляє цікавість до інтелектуальних ігор, фантазій (цікаво, що сталося б, якби ...). Часто пропонує незвичайні відповіді, з багатою уявою розповідає історії, схильна до перебільшення. Придумує цікаві казки та розповіді з фантастичними персонажами. Рівень розвитку творчої уяви на початку року знаходився на 2 рівні (рівень опредметнення), наприкінці – на 5 (механізм включення).

Має великий запас слів, може вільно висловити власну думку, використовуючи слова-порівняння, прислівники та складні речення. Інтелектуальна активність проходить у дівчинки на яскраво вираженому позитивному емоційному фоні. Навчальну програму Єва засвоїла швидко і на високому рівні.

На заняттях дівчинка проявляє розумову самостійність, сміливість думки, здатність прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки. Володіє операціями розумової діяльності (аналіз, синтез, узагальнення,

систематизація, класифікація). Може з легкістю знайти спільне та відмінне між двома об'єктами, поєднати предмети в групу та дати їм назву, виділити зайвий предмет та пояснити свій вибір. Оригінальність мислення Єви проявляється в мисленні і поведінці, у спілкуванні з однолітками і дорослими, у всіх видах діяльності (має яскравий прояв в характері і тематиці самостійних малюнків, створенні історій, конструюванні тощо).

Гнучкість мислення, як здатність швидко і легко знаходити нові стратегії рішення, встановлювати асоціативні зв'язки і переходити (в мисленні і поведінці) від явищ одного класу до іншого, часто далеким за змістом, має прояв у вмінні знаходити альтернативні стратегії рішення проблем, оперативно змінювати напрямок пошуку рішення проблеми. Продуктивність мислення Єви має прояв і може оцінюватися за кількістю варіантів рішення різноманітних проблем і продуктів діяльності (малюнки, придумані історії тощо). Здатність до аналізу і синтезу найбільш яскраво має прояв при вирішенні логічних задач і може бути виявленою практично в будь-якому виді діяльності дитини.

Єва відрізняється спостережливістю і виключною пам'яттю. Швидко оволодіває знаннями та вміннями. Висока концентрація уваги дівчинки має прояв у двох основних особливостях психіки: висока ступінь занурення в завдання і можливість позитивного «налаштування» (навіть при наявності перешкод) на сприймання інформації, яка відноситься до обраної мети. Має прояв у схильності до складних і порівняно довготривалих занять. Слід додати, що Єва здатна оперативно добути з пам'яті необхідну інформацію.

4. Діяльнісний аспект: Відмічається захопленість змістом завдання. Діяльність Єви не стимулюється почуттям відповідальності, не бажанням отримати нагороду, а в першу чергу – інтересом до змісту. Прояв має в поведінці і діяльності дитини.
5. Емоційний аспект: Із захопленням прагне розповісти іншим про свої відкриття (голос збуджений). Проявляє гостре почуття гумору і бачить гумор в ситуаціях, які не здаються іншим юмористичними, отримує задоволення від гри слів(грає

в слова). Єва, як творча дитина, здатна побачити несутрацність, побачити смішне в самих різних ситуаціях.

6. Особистісний аспект: Дівчинка характеризується устремлінням доводити продукти своєї діяльності до співвіднесення з самими високими вимогами. Вона не задовольняється, не досягаючи високих результатів у виконанні роботи. Прояв має в різних видах діяльності, виражається в устремлінні робити і переробляти до співвіднесення самим високим особистим стандартам.

В дитині, не дивлячись на притаманну дошкільнику здатність до наслідування, спостерігається здатність і стремління протистояти думці більшості. Має прояв у відстоюванні особистої точки зору, навіть якщо вона протиставляється думці більшості, в устремлінні діяти і поступати нетрадиційно, оригінально.

Єва проявляє домінування в особистісних стосунках. Це проявляється в сумісних іграх дітей. Дитина зберігає впевненість у собі в оточенні інших людей, легко спілкується з іншими дітьми і дорослими, проявляє ініціативу у спілкуванні з однолітками. Приймає на себе відповідальність.

Дівчинка має схильність до конкурентних форм взаємодії. Досвід який отримує дитина в результаті перемог, а особливо поразок – важливий фактор розвитку особистості, загартування характеру. Проявляється це в схильності приймати участь в діяльності, які передбачають конкурентні форми взаємодії.

Єва має різноманітні і при цьому відносно стійкі інтереси. Широта її інтересів – основа багатогранного досвіду. Проявляється це в стремлінні займатися самими різними, несхожими один на один, видами діяльності, в бажанні спробувати свої сили в самих різноманітних сферах.

7. Соціальний аспект: Небайдужа до правильного і неправильного, хорошого і поганого, до справедливості, може міркувати про людей, події, речі. Схильна впливати на інших, із задоволенням організовує ігрову діяльність однолітків, може бути лідером. Єву люблять однолітки. Критично ставиться до вчинків дітей та дорослих. Може не погодитися з думкою іншого та дати цьому власне аргументоване пояснення.