

Національна академія педагогічних наук України
Інститут проблем виховання

На правах рукопису

СЕМЕНОВ ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ

УДК 373.2.091:37.015.31-053.4

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант –

Пустовіт Григорій Петрович

доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	179
3.1. Концепція формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчально-виховному процесі.....	179
3.2. Психолого-педагогічні чинники та закономірності формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в роботі творчого об'єднання дітей за інтересами.....	196
3.3. Система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.....	216
Висновки до третього розділу.....	240
РОЗДІЛ 4. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	243
4.1. Характеристика критеріїв, показників, рівнів сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.....	243
4.2. Процедура та результати констатувального етапу дослідження.....	266
Висновки до четвертого розділу.....	299
РОЗДІЛ 5. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	303

5.1. Управлінські та організаційно-методичні засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі.....	303
5.2. Дидактичні основи реалізації змісту діяльності позашкільних об'єднань із формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.....	323
5.3. Упровадження комплексу особистісно орієнтованих методів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.....	345
5.4. Експериментальна перевірка ефективності впровадження системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.....	365
Висновки до п'ятого розділу.....	391
ВИСНОВКИ.....	395
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	403
ДОДАТКИ.....	474

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна цивілізаційна орієнтація на розвиток успішних націй та держав виокремлює глобальну проблему людського потенціалу, що ґрунтується на творчій самореалізації поколінь та їхньому культурно-інтелектуальному відтворенні. Трансформаційні процеси сучасного українського суспільства ставлять перед освітою завдання активізації процесу становлення особистості в дитячому віці. Досягнення цієї мети пов'язується, зокрема, з формуванням у дітей дошкільного віку потреби у творчості.

Становлення творчого потенціалу майбутнього громадянина є однією із провідних ідей Базового компоненту дошкільної освіти, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про позашкільну освіту», Концепції позашкільної освіти і виховання, Положення про позашкільний навчальний заклад, Національної доктрини розвитку освіти, інструктивно-методичного листа Міністерства освіти і науки України «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади» та інших законодавчих і програмних документів. Разом із тим, прогресивні досягнення у формуванні нормативно-правової бази діяльності позашкільних навчальних закладів не забезпечують повною мірою реалізації завдань творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Нині є підстави констатувати факт недостатності усвідомлення педагогами необхідності системного формування цілісної творчо спрямованої особистості вихованця на противагу фрагментарному розвитку його окремих творчих умінь; нерозробленості теоретико-методичних засад цілеспрямованого формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку; відсутності науково обґрунтованих підходів до ефективної психолого-педагогічної підтримки природного прагнення дитини до творчості.

Різні аспекти дослідження дитини дошкільного віку відображено у ряді наукових здобутків. Зокрема, психолого-педагогічні засади становлення особистості в дошкільному дитинстві окреслено І. Д. Бехом, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіним, О. В. Запорожцем, О. Л. Кононко, В. К. Котирло,

О. В. Кочергою, В. У. Кузьменко, С. Є. Кулачківською, С. О. Ладивір, В. С. Мухіною, Т. О. Піроженко, Ю. О. Приходько; питання дошкільного дитинства у педагогічній ретроспективі розглянуто Л. В. Артемовою, З. Н. Борисовою, І. М. Дичківською, І. Г. Улюкаєвою; дослідження фізичної сфери як основи розвитку особистості представлено у працях Т. К. Андрющенко, О. Л. Богініч, Е. С. Вільчковського, Л. В. Волкова, Н. Ф. Денисенко, О. Д. Дубогай, Л. В. Лохвицької, Л. А. Сварковської, Н. І. Семенової; особливості формування пізнавальної сфери дитини дошкільного віку обґрунтовано у наукових парцях Г. В. Беленької, О. Г. Брежневої, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Л. І. Зайцевої, Н. В. Лисенко, О. А. Листопада, І. О. Луценко, В. В. Маршицької, М. А. Машовець, З. П. Плохій, Т. І. Поніманської, О. Д. Рейпольської, Т. М. Степанової, Л. В. Шелестової, К. В. Щербакової; питання почуттєвої сфери та творчого становлення особистості схарактеризовано І. М. Білою, Е. Е. Карповою, С. П. Нечай, О. І. Кульчицькою, І. А. Онищук, О. А. Половіною, В. В. Рогозіною, Т. П. Танько, А. С. Шевчук.

Ідея формування творчої особистості досить предметно та глибоко знаходить своє втілення в діяльності позашкільного навчального закладу (О. В. Биковська, В. В. Вербицький, І. М. Мельникова, Г. П. Пустовіт, Т. І. Сущенко та інші). Тенденцією розвитку позашкільної освіти доби української незалежності є організація багатофункціональних, широкодоступних центрів творчості дітей. Позашкільні навчальні заклади стали багаторівневими самодостатніми педагогічними системами, які завдяки змістовій поліспрямованості здатні легко адаптуватися до педагогічних новацій, а маючи належне матеріальне та кадрове забезпечення, за своєю суттю, є дієвою освітньою системою з потенціалом внутрішнього розвитку та ефективної взаємодії з іншими структурами. Наявність у позашкільному навчальному закладі значного простору свободи щодо вибору виду діяльності та шляхів самореалізації забезпечує вихованцям можливості плідно експериментувати із творчими завданнями, виробляти власний стиль та яскраву творчу індивідуальність.

Дослідження останніх десятиліть довели необхідність активізації орієнтування позашкільних навчальних закладів на розвиток дитячої творчості. Вітчизняні вчені шляхом обґрунтування методологічних засад дослідження педагогічних явищ у позашкільному навчальному закладі здійснили успішну спробу визначити якісно нову галузь науково-педагогічних досліджень. У наукових працях також представлено: історію становлення та розвитку позашкільної системи освіти (В. Є. Берека, С. М. Букреєва, О. Г. Глух, А. С. Шепілова, Н. Ф. Харінко, Т. Д. Цвірова); потенціал позашкільного навчального закладу в естетичному (Л. К. Білий, І. А. Плясецька, А. І. Шахова), економічному (Б. Ю. Чистяков), морально-естетичному (О. В. Матвієнко, О. М. Мироненко, Н. К. Сінькевич) вихованні особистості; вихованні національної самосвідомості підлітків (А. В. Корнієнко); соціально-педагогічні аспекти діяльності позашкільних навчальних закладів (О. В. Литовченко, Т. К. Окушко); діяльність позашкільного навчального закладу як чинник соціалізації гуртківців-старшокласників (Н. В. Заверико), розвитку пізнавальних інтересів (О. П. Липецький, В. А. Редіна), розвитку обдарованих дітей (А. В. Лякішева); формування в гуртківців активної життєвої позиції (Н. Д. Пономарчук, І. М. Мельникова), підготовку до сімейного життя (Р. Д. Файзулін), професійного самовизначення вихованців позашкільних навчальних закладів (Г. А. Гасанова, В. В. Мачуський, А. С. Меджидова, В. В. Рибалко).

Однак фундаментальні та прикладні дослідження з проблем формування творчо спрямованої особистості вихованців у позашкільних навчальних закладах, у яких би системно висвітлювалися концептуальні підходи до побудови змісту, розробки дієвих організаційно-педагогічних форм і методів його реалізації, що безпосередньо спрямовані на створення та апробацію сучасної функціональної системи формування творчо спрямованої особистості старших дошкільників у позашкільних навчальних закладах, досі не проводилися. Тим часом, у багатьох позашкільних навчальних закладах масово розгортають роботу цілі підрозділи передшкільної освіти для дітей старшого дошкільного віку. На запит батьків чимало позашкільних навчальних закладів

організують діяльність навіть із дітьми раннього дошкільного віку. Проте організація педагогічного процесу керівниками та педагогами позашкільних навчальних закладів із цією категорією вихованців відбувається переважно інтуїтивно. Зважаючи на ці обставини, можемо констатувати практичний запит на розробку концептуальних й теоретико-методичних засад формування особистості старшого дошкільника в умовах позашкільної освіти.

Аналіз теоретичних узагальнень та актуального стану діяльності позашкільних навчальних закладів з вихованцями старшого дошкільного віку виявив *суперечності* між:

- сучасними вимогами суспільства щодо розвитку творчо спрямованої особистості та незадовільним станом реалізації цього завдання закладами дошкільної та позашкільної освіти;

- прагненнями педагогів позашкільних навчальних закладів забезпечувати творчий розвиток вихованців старшого дошкільного віку та недостатнім концептуально-теоретичним обґрунтуванням цього процесу;

- визнанням формування творчо спрямованої особистості пріоритетною освітньою ідеєю сучасних позашкільних навчальних закладів та недостатньою готовністю педагогів до її реалізації;

- потребою позашкільних навчальних закладів у методичному супроводі процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника та відсутністю належного навчально-методичного забезпечення;

- необхідністю формування цілісної творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку з опорою на полісуб'єктність (вихованці – педагоги – батьки) та практикою фрагментарного формування педагогами позашкільних навчальних закладів окремих творчих умінь.

Актуальність обраної проблеми, її соціальна значущість, недостатнє теоретичне висвітлення та відсутність системного експериментального дослідження зумовили вибір теми дисертаційної роботи *«Теоретико-методичні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано згідно з планом науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України в частині наукових тем лабораторії дошкільної освіти і виховання: «Науково-методичне забезпечення формування базових якостей старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі» (державний реєстраційний номер 0110U001199) та лабораторії позашкільної освіти: «Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей у процесі пізнавально-практичної діяльності» (державний реєстраційний номер 0112U001228), «Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0115U002259).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 6 від 30.05.2013 р.) та схвалено бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 24.09.2013 р.).

Мета дослідження полягає у розробленні концепції, теоретичному обґрунтуванні, створенні та експериментальній перевірці системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз наукових підходів до вирішення проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі та визначити стан її розробленості.

2. Виокремити психолого-педагогічні детермінанти формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

3. Розробити концепцію формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

4. Створити систему формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі та обґрунтувати її структурні компоненти.

5. Здійснити емпіричне дослідження стану сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі та проаналізувати його результати.

6. Розробити технологічний компонент системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

7. Провести експериментальну перевірку ефективності впровадження системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Об'єкт дослідження – формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Предмет дослідження – система формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку – вихованця позашкільного навчального закладу.

Концепція дослідження. Основні концептуальні підходи дослідження пов'язані із сучасними положеннями про становлення особистості у дошкільному дитинстві та функціонування педагогічних систем, метою яких є задоволення потреб дитини у самореалізації та творчому самоствердженні в освітньому середовищі навчального закладу. За цих обставин освітня діяльність позашкільного навчального закладу передбачає створення спеціальних умов для ефективної взаємодії педагогів, вихованців старшого дошкільного віку та їхніх батьків – полісуб'єкта становлення творчо спрямованої особистості дитини.

Як ідеологічну платформу запропонованої системи формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку у позашкільному навчальному закладі обрано гуманізм (систему ідей і поглядів на людину як найвищу цінність). Гуманістичний контекст дослідження забезпечив орієнтацію розробленої системи на підпорядкування організації, змісту, форм, методів

освітньої діяльності позашкільного навчального закладу завданням становлення творчої особистості; надання дітям та їх батькам можливості вільного вибору форм освітньої діяльності, згідно з інтересами і природними здібностями вихованців; провадження освітньої діяльності на засадах індивідуалізації та диференціації.

Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі є цілісною педагогічною системою, що охоплює зміст, види, функціональні зв'язки, форми та методи діяльності усіх її суб'єктів. Розроблена *концепція* досліджуваного процесу представлена в єдності трьох взаємопов'язаних концептів: *методологічного*, *теоретичного* та *технологічного*, що утворюють цілісний структурно-функціональний комплекс.

Єдність трьох означених концептів дає змогу розглядати процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі як цілісну багаторівневу та багатокомпонентну систему, що складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних складників: *цілепрогностичного*, що визначає ієрархію стратегічних, проміжних (етапних) і тактичних цілей на кожному з етапів формування творчо спрямованої особистості; *змістово-контекстного*, який характеризує її компонентну структуру; *технологічного*, пов'язаного з поетапною реалізацією технологічного компонента системи формування творчо спрямованої особистості; *рефлексивно-оцінювального*, орієнтованого на визначення результативності діяльності з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Основний концептуальний задум полягає в реалізації ідей філософії свободи творчості у освітньому середовищі позашкільного навчального закладу як мінімально формалізованого та регламентованого правилами, орієнтованого на поступове розширення діапазону творчості дитини та зменшення керівного впливу дорослого на творчу позицію вихованця.

Зосередження дослідницької уваги на обґрунтуванні концептуальних засад формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку

визначає доцільність представленої дисертації як теоретико-методологічного дослідження, що задає загальний напрям практичного вирішення проблеми.

Концептуальні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі втілюються у практику шляхом розроблення й упровадження відповідної педагогічної системи в сукупності із технологічним компонентом, що можуть якісно реалізуватися лише компетентними педагогами позашкільних навчальних закладів, спеціально підготовленими до роботи з вихованцями старшого дошкільного віку.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку буде більш ефективним за умови теоретичного обґрунтування та впровадження відповідної системи, в основі якої – ідеї філософії свободи, сприйняття вихованця у цілісній єдності компонентів його творчо спрямованої особистості.

Загальна гіпотеза конкретизується в низці *часткових гіпотез* про те, що ефективне формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі можливе за:

- аналізу сутнісних характеристик творчо спрямованої особистості, вивчення стану проблеми її формування у педагогічній теорії;
- наукового обґрунтування структурної організації творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку із визначенням відповідних критеріїв та показників її сформованості;
- наукового осмислення освітнього середовища, творчої особистості педагога, оновленого змісту діяльності позашкільного начального закладу як провідних психолого-педагогічних детермінант формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку;
- розроблення концепції та створення дієвої системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі;
- реалізації завдань формування творчо спрямованої особистості вихованця на всіх рівнях управління діяльністю позашкільного навчального

закладу (стратегічному, тактичному, технологічному, рефлексивному та рівні самоуправління) відповідно до досліджених теоретико-методичних засад;

– поетапного впровадження технологічного компоненту системи формування творчо спрямованої особистості на орієнтувальному, адаптивному та конструктивно-творчому етапах;

– поступового розширення свободи творчості дитини за умови зменшення керівного впливу дорослого та застосування принципу циклічної реалізації змісту формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Методологічну основу дослідження на *філософському* рівні становлять: гносеологічна теорія, що ґрунтується на діалектичних принципах і можливостях пізнання, взаємозв'язку й взаємозумовленості закономірностей та явищ об'єктивної дійсності, неперервності розвитку; філософські положення про єдність загального, одиничного й особливого, зв'язок теорії й практики, об'єктивно-закономірний характер взаємозв'язку суспільних явищ і освітнього процесу; положення культурологічного й аксіологічного підходів, згідно з якими сутність освітнього процесу постає специфічною формою суспільної діяльності, в якій опановуються культурні смисли й цінності.

Загальнонауковий рівень дослідження забезпечено застосуванням: системного підходу, що дає можливість вивчати педагогічні явища й процеси у взаємозв'язку та з урахуванням системно-структурної характеристики особистості, багатоаспектної сутності її діяльності.

На *конкретно науковому* рівні дослідження застосовано суб'єктно-діяльнісний та компетентнісний підходи, які ґрунтуються на загальнофілософських та соціально-педагогічних положеннях теорії особистості й теорії діяльності, що уможливають вивчення людини як активного суб'єкта діяльності, спілкування й відносин; середовищний, що дає змогу розглядати професійно зорієнтоване освітнє середовище позашкільного навчального закладу у контексті становлення творчої суб'єктності вихованців.

На рівні *інструментально-технологічної* методології застосовано технологічний підхід, згідно з яким освітній процес позашкільного навчального закладу розглядається як сукупність відповідних етапів, стрижневим сенсом яких є досягнення проміжних та кінцевих цілей педагогічної взаємодії; діалогічний підхід як непряме доповнення суб'єктно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів та як засіб рівноправних партнерських відносин між учасниками освітнього процесу.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові психолого-педагогічні праці про: теорію педагогічних систем, зокрема дидактичних (Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, В. П. Беспалько, С. У. Гончаренко, Дж. Брунер, О. Декролі, П. Ф. Каптерев, І. Я. Лернер, В. О. Онищук, В. І. Паламарчук, О. Я. Савченко, М. М. Скаткін та інші); засади науково-педагогічних досліджень (А. М. Алексюк, С. У. Гончаренко, Н. В. Кузьміна та інші); розвиток дітей дошкільного віку (Т. К. Андрющенко, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Н. Ф. Денисенко, Л. І. Зайцева, О. В. Запорожець, Е. Е. Карпова, О. В. Ковшар, О. Л. Кононко, С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір, Н. В. Лисенко, І. О. Луценко, М. А. Машовець, В. С. Мухіна, Т. П. Танько та інші), функціонування та розвитку системи позашкільної освіти (О. В. Биковська, В. В. Вербицький, І. М. Мельникова, Г. П. Пустовіт, С. Ф. Русова, О. В. Сухомлинська, Т. І. Сущенко та інші); самодетерміновані процеси становлення особистості (К. А. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, Б. Блум, Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, Е. Еріксон, Дж. Керрол, О. В. Киричук, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та інші); творчу особистість (І. М. Біла, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, Л. де Бройль, В. П. Енгельгардт, Н. С. Лейтес, А. С. Макаренко, В. Оствальд, Ж. А. Пуанкаре, С. Л. Рубінштейн, С. О. Сисоєва, Л. Й. Соколов та інші); природу становлення особистості в дитячому віці (А. Адлер, А. Г. Асмолов, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, В. М. Вундт, Е. Б. Кондільяк, К. Роджерс, О. Л. Кононко, О. М. Леонтьєв, А. Маслоу, В. М. Оржеховська, В. О. Сухомлинський, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг, М. Д. Ярмаченко та інші).

На різних етапах наукового пошуку було використано такі **методи дослідження**:

– **теоретичні**: аналіз, синтез джерел із досліджуваної проблеми, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та експериментальних даних щодо функціонування педагогічного процесу у позашкільному навчальному закладі, даних психолого-педагогічної літератури щодо розроблення науково-категоріального апарату дослідження; вивчення та узагальнення досвіду роботи педагогів позашкільних навчальних закладів; моделювання для побудови системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника;

– **емпіричні**: опитування (інтерв'ювання, анкетування), бесіди, тестування, метод незакінчених речень, вирішення проблемних ситуацій, аналіз продуктів діяльності суб'єктів освітнього процесу); моделювання ситуації стимулювання творчого пошуку; включене та опосередковане спостереження для вивчення реального стану сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності розробленої системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі;

– **методи математичної статистики** для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних. Результативність експериментальної роботи оцінювалася на основі порівняльного аналізу показників експериментальної та контрольної груп, виявлення статистичної достовірності змін у рівнях сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (статистичний критерій однорідності К. Пірсона), оцінювання впливу різних факторів на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (коефіцієнти взаємної спряженості К. Пірсона та О. О. Чупрова).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

– *вперше обґрунтовано й створено* систему формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному

закладі, теоретико-методичними засадами якої є: гуманістичний, системний, аксіологічний, культурологічний, суб'єктно-діяльнісний, особистісно орієнтований, технологічний, діалогічний, середовищний, акмеологічний та компетентнісний підходи; принципи культуровідповідності, природовідповідності, ціннісно-сислової спрямованості, залученості особистості в діяльність, емоційно привабливого (радісного) навчання, практики успіху, практичного занурення у творче середовище; наукові положення і теорії: психології творчості, психології особистості, дитячої психології, філософії свободи, педагогіки співробітництва, психолого-педагогічної підтримки, педагогічної інноватики; розроблено концепцію формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, яка представлена єдністю трьох взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного та технологічного, що утворюють цілісний структурно-функціональний комплекс; обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують поступове розширення свободи творчості дитини і, відповідно, зменшення керівного впливу дорослого із застосуванням принципу циклічної реалізації змісту формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку;

– *уточнено* сутність та структуру феномену творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, що виступає у єдності компонентів (емоційно-вольовий, інтелектуально-творчий, мотиваційний, соціально-комунікативний, операційний); критерії (емоційно-вольовий, когнітивно-творчий, мотиваційно-спонукальний, соціально-комунікативний, компетентнісно-діяльнісний), відповідні показники (вольовий потенціал, емоційний потенціал, довільність, система цінностей, творчий потенціал, творче мислення, пізнавальний інтерес, мотивація досягнень, комунікативні здібності, соціальна компетентність, творча активність, творчі компетентності, досвід творчої діяльності); рівні (домінантний, виражений, нестабільний, латентний) та їх змістову конфігурацію;

– *набули подальшого розвитку* положення про методичний супровід системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Практична значущість дослідження полягає у впровадженні в освітній процес позашкільного навчального закладу системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в єдності її структурних і функціональних компонентів з урахуванням специфіки організаційно-педагогічних структур гуртка та його самоврядування; методик психолого-педагогічної діагностики показників сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, що знайшли відображення у: навчальних програмах творчих об'єднань дітей за інтересами комплексних позашкільних навчальних закладів; навчальному посібнику «Формуємо творчо спрямовану особистість: перші кроки» для педагогів позашкільних та дошкільних навчальних закладів; навчальних програмах дисциплін «Педагогіка загальна», «Педагогіка дошкільна», «Розвиток теорії і практики дошкільного виховання», «Практикум з дошкільної педагогіки», «Родинна педагогіка та методика співпраці дошкільного навчального закладу з родинами», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Теорія та методика виховання обдарованих дітей» для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методичних розробках щодо організації освітньої діяльності з дітьми старшого дошкільного віку у дошкільних та позашкільних навчальних закладах.

Результати дисертації можуть бути використані педагогами позашкільних та дошкільних навчальних закладів з метою формування творчо спрямованої особистості вихованців у процесі навчальної діяльності; в організації роботи з батьками та громадськістю. Здобуті емпіричні дані та наукові висновки можуть бути використані у викладанні та для розширення змісту навчальних курсів з педагогіки дошкільної, теорії і методики виховання, практикуму з дошкільної педагогіки, методики співпраці дошкільного навчального закладу з родинами для майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» у вищих навчальних закладах; викладачами в системі післядипломної педагогічної освіти.

Упровадження результатів дисертації. Результати дослідження (наукові положення, навчальні матеріали, методичні розробки, навчальні посібники) впроваджено у навчально-виховний процес: Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03-29/01/3601 від 06.12.2016 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 106/02-13 від 23.02.2016 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 339-33/03 від 15.03.2016 р.), Херсонського державного університету (довідка про впровадження № 01-28/463 від 11.03.2016 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка про впровадження № 01-15/03-303 від 22.02.2016 р.), Академії імені Яна Длугоша в Ченстохова, Польща (довідка від 15.06.2016 р.).

Результати дослідження впроваджено також в освітній процес позашкільних та дошкільних навчальних закладів: Палацу учнівської молоді міста Луцька (довідка № 3 від 05.01.2017 р.), Комунального закладу Сумської обласної ради – Обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю (довідка № 917 від 30.11.2016 р.), Івано-Франківського міського центру науково-технічної творчості учнівської молоді (акт № 01-22/74 від 23.11.2016 р.), Херсонського центру позашкільної роботи Херсонської міської ради (довідка № 296 від 31.10.2016 р.), дошкільних навчальних закладів міста Луцька № 5 «Пізнайко» (довідка № 162 від 30.12.2016 р.) та № 10 «Волиняночка» (довідка № 123 від 29.12.2016 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження оприлюднено автором на наукових і науково-практичних конференціях різних рівнів – *міжнародних*: «Етнопедагогіка: діалог культур» (Івано-Франківськ, 25–27 жовтня 2012 р.); «Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів» (Івано-Франківськ, 24–26 вересня 2013 р.); «Проблеми соціалізації та ресоціалізації особистості» (Луцьк, 2–3 жовтня 2013 р.); «Дошкольное образование: история и современность (к 80-летию со дня рождения профессора Л. А. Кандыбовича)»

(Мінськ, 21 січня 2014 р.); «Соціальна педагогіка: наука, професія, діяльність (здобутки десятиріч)» (Івано-Франківськ, 10–12 жовтня 2014 р.); «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Одеса, 29–30 жовтня 2014 р.); «Актуальні проблеми та перспективи підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах інтеграції України в освітній європейський простір» (Україна – Румунія, Чернівці – Сучава, 27–29 травня 2015 р.); «Проблеми соціалізації та ресоціалізації особистості» (Луцьк, 4–6 червня 2015 р.); «Проблеми та перспективи розвитку вищої школи та економіки в ХХІ столітті» (Рівне, 22–23 жовтня 2015 р.); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 6–7 квітня 2016 р.); V Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (Київ, 18–24 травня 2016 р.); «Світ психології» (Київ, 18–24 травня 2016 р.); «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в європейський освітній простір» (Івано-Франківськ, 26–27 травня 2016 р.); «Сучасні проблеми елементарної освіти» (Польща, Ченстохова, 30 травня 2016 р.); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 3–5 червня 2016 р.); «Актуальні питання та проблеми розвитку соціальних наук» (Польща, Кельце, 28–30 червня 2016 р.); «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 7–8 жовтня 2016 р.); «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (Харків, 14–15 жовтня 2016 р.); «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 21–22 жовтня 2016 р.); «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (Варшава, 29–30 жовтня 2016 р.); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 24–26 листопада 2016 р.); *всеукраїнських*: «Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня» (Івано-Франківськ, 23–25 лютого 2012 р.); «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 10–11 квітня 2014 р.); «Інноваційні стратегії неперервної освіти педагогів в системі післядипломної освіти» (Луцьк, 14–15 травня 2014 р.); «Модернізація

мовної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (Луцьк, 29 вересня – 3 жовтня 2014 р.); «Громадянськість української молоді: виклики, здобутки, перспективи» (Київ, 2 квітня 2015 р.); «Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи» (Миколаїв, 3 квітня 2015 р.); «Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі» (Київ, 22 жовтня 2015 р.); «Психодидактика початкової школи» (Луцьк, 17–18 листопада 2015 р.); «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (до 70-ліття з дня народження С. Пальчевського) (Рівне, 10–11 березня 2016 р.); «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 7 квітня 2016 р.); «Інклюзивна освіта України: проблеми та перспективи розвитку» (Луцьк, 17–19 лютого 2016 р.); «Освітня програма для дітей від 2 до 7 років «Дитина»» (Луцьк, 26 вересня 2016 р.); «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (Київ, 27 жовтня 2016 р.); «Позашкільна освіта в умовах децентралізації» (Київ, 28 жовтня 2016 р.); *національних зарубіжних*: «Освіта дитини дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах викликів та загроз сучасності» (Польща, Бельска Бяла, 17 березня 2014 р.).

Результати дослідження відображено у публікаціях автора й обговорювалися на засіданнях лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України (2013–2017), кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (2013–2017), щорічних звітних науково-практичних конференціях Інституту проблем виховання НАПН України (2013–2017)

Кандидатська дисертація на тему «Особистісне самовизначення школяра в діяльності комплексного позашкільного навчально-виховного закладу» (спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання) була захищена у 2000 році. Положення та висновки кандидатської дисертації в докторській дисертації не використовуються.

Особистий внесок автора. У статті «Діагностика рівня музичних здібностей учнів початкової школи в Польщі та в Україні» (співавтор – А. Пенкала) обґрунтовано підбір діагностичного інструментарію в частині застосування методики Едвіна Е. Гордона, інтерпретовано результати вимірювання, описано динаміку розвитку музичних здібностей дітей різних вікових груп у розрізі компаративістського дослідження; у статті «Розвиток творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки» (співавтор – О. Г. Ємчик) окреслено сучасні тенденції розвитку творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки; визначено шляхи удосконалення магістерської підготовки вихователів дітей дошкільного віку на засадах новаторства, творчості у професійній самореалізації. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються.

Публікації. Основні положення й результати дисертації відображено у 41 наукових та навчально-методичних працях, зокрема: одній одноосібній монографії, одному навчальному посібнику, чотирьох статтях у зарубіжних наукових періодичних виданнях, чотирьох статтях у вітчизняних фахових виданнях (включених до міжнародних наукометричних баз), 18 статтях у вітчизняних наукових фахових виданнях, двох зарубіжних наукових виданнях, одній статті у науково-методичному виданні МОН України, 10 публікаціях у збірниках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (718 найменувань, з них – 42 іноземними мовами) і додатків на 69 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 542 сторінки, основний текст становить 402 сторінки. Дисертація містить 17 таблиць на 27 сторінках і 35 рисунків на 17 сторінках (з них 7 таблиць та три рисунки на 23 повних сторінках). У додатках розміщено 27 таблиць і 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутнісні характеристики творчо спрямованої особистості

Уявлення про творчість у сучасному суспільстві помітно асоціюється з успішністю націй, конкурентоспроможністю економік країн та міждержавних об'єднань. Чинник людини творчої є визначальним у суспільному прогресі не лише тому, що економіка все більше базується на нових знаннях, але й тому, що самі знання тяжіють до інноваційних ознак більше, ніж до ідеї репродукції готових форм. Людина опинилася в надзвичайно сприятливих умовах для створення творчого продукту ще й тому, що значну частину рутинної розумової праці взяли на себе комп'ютери, вивільнивши за цих умов час та інтелектуальну енергію для інноваційної діяльності.

Реалії сучасного світу формулюють гострий запит на розвиток наукових досліджень проблеми творчості людини. Питання становлення творчого начала сучасної молоді перебуває у полі зору більшості міжнародних організацій, що своєю метою вбачають моніторинг та визначення провідних тенденцій розвитку освіти у світі. Серед них: ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародна організація праці, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, Світовий банк та інші.

Ідею формування творчої особистості відображено у багатьох державних документах про освіту, що доводить важливість цього напрямку функціонування педагогічних систем. Серед таких документів необхідно окреслити: Закони України «Про освіту» [470], «Про дошкільну освіту» [468], «Про позашкільну освіту» [471], Указ Президента України «Про проведення у 2013 р. в Україні Року дитячої творчості» [472], численні постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України, накази, інструктивно-методичні листи Міністерства освіти і науки України. Розширений перелік нормативно-правових документів із питань

формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі подано у додатку А.

Предмет нашого дослідження зумовлює системний методологічний погляд на проблему формування творчо спрямованої особистості з позицій її детермінізму. Обґрунтована наукова оцінка феномену «*творчо спрямована особистість*» можлива, на нашу думку, за умови детального вивчення наукової феноменології базових понять «*особистість*», «*спрямованість особистості*» та «*творчість*», а також їх процесуальних детермінант: закономірностей, принципів, окремих парадоксів, філософських, психолого-педагогічних та інших особливостей.

Витоки проблеми формування особистості закладено у працях таких мислителів, як: Арістотель, Ксенофонт, Платон, Сократ, Шопенгауер та ін. Праобраз поняття «особистість» з'явився в ранньохристиянський період завдяки каппадокійцям, які зруйнували античне поняття «особа» (воно мало описовий характер і могло означати, наприклад, маску актора чи юридичну роль) і запровадили поняття «іпостась» [354, с. 274]. На відміну від античних уявлень про людину без розвинутої суб'єктивності, унікальності та власної свободи, Протагор і Сократ уперше висунули тезу про людину як мірило всіх речей та закликали пізнавати самого себе, прокладаючи тим самим шлях до нової самосвідомості людини як духовно значущої особистості [494].

Найбільш виразно людина як особистість закріпилась пізніше у християнській філософії. Бог воплотився не в людство, не в «богообраний народ», а саме в людину. З цього часу до наших днів особистість зазнавала різних тлумачень, у яких зберігся образ її винятковості. Так людська особистість набула того значення, якого вона ніколи не мала в античні часи. Філософи Нового часу (Берклі, Гегель, Декарт, Кант, Лейбніц, Фіхте та ін.) утверджували особистість, обернену до самої себе, звільняючи її поступово від релігійного змісту. Дотепер можна почути: «Стати справжньою Особистістю, Людиною з великої літери...». Ця думка закріпилась у новоєвропейській філософії, де «особистість» стала синонімом поняття «громадянин», та ще більше

абсолютизувалась у філософії романтизму, де розумілась як «герой». Гуманізм Новітнього часу враховував персоналістичні тенденції європейської культури та визнавав незаперечне право людини на свободу, розвиток і прояв своїх здібностей. Філософи новітньої доби відзначали гостру потребу особистості відстоювати своє право на свободу, перш за все захищаючи її творчі надбання. У цьому, зокрема, М. О. Бердяєв убачав трагедію особистості [62].

Сучасний філософський погляд на особистість суттєво збагачують наукові розвідки похідних від філософії наук, перш за все – психології та педагогіки. Так, наукове осмислення сутності, закономірностей та чинників становлення особистості безпосередньо спирається на відомі зарубіжні теорії психології розвитку: психоаналітичну, яка презентує свідомі та підсвідомі механізми розвитку (Е. Еріксон [666], З. Фрейд [628]); біологічну (Дж. Боулбі [124], К. З. Лоренц [237]), яка визначає спільне та відмінне в поведінці дитини і тварини; поведінкову, що намагається пояснити сутність та детермінанти поведінки особистості (А. Бандура [678, с. 175–208], Дж. Вотсон [715] Б. Ф. Скіннер [703], Е. Торндайк [708]); когнітивну, що вивчає особливості засвоєння людиною системи знань і її мислення (Д. Болдуїн [677], Дж. Келлі [256], Ж. Піаже [440; 694]) та гуманістичну, що трактує особистість як унікальне утворення, спрямоване на повну самореалізацію власного «Я» (А. Маслоу [368], К. Р. Роджерс [404], К.-Г. Юнг [669; 670]). Спільним для названих теорій є бачення особистості, становлення якої – ланцюг переходу людини з біологічного (індивідного) на соціальний та на індивідуальний (духовний) ступені розвитку.

Визначальною у потрактуванні особистості З. Фрейдом є опора на концепцію неусвідомлюваних психічних процесів. Водночас у більш пізніх працях він будував своє вчення на трьох основних особистісних структурах: id («воно»), ego та superego. Id, на думку З. Фрейда, повністю функціонує в несвідомому і тісно пов'язане з первинними потребами (їжа, сон, дефекація і т. ін.), що зумовлює наповнення поведінки особистості енергією. Id зберігає центральне значення протягом усього життя та характеризує первинний принцип

– негайний виплиск психічної енергії, виражений в імпульсивній та егоїстичній манері, навіть усупереч інстинкту самозбереження [629].

На відміну від *id*, природа якого виражена пошуком задоволення, его підпорядковане принципу реальності та відповідає за прийняття особистістю рішень. Зокрема, З. Фрейд вважав, що для ефективного функціонування особистість має бути носієм системи цінностей, етичних норм, що корелюються із прийнятими в суспільстві.

Набути таку властивість можливо завдяки формуванню *superego* (з латин. «*super*» – «над», «*ego*» – «Я») – ще одного компоненту особистості, що розвивається. Він переконував, що *superego* не є даністю з народження, а набувається завдяки взаємодії з батьками та педагогами. Його перші прояви припадають на період від трьох до п'яти років і пов'язані із тривалою залежністю дитини від батьків. *Superego* можна вважати сформованим, коли батьківський контроль повністю замінюється на самоконтроль. Важливо зазначити, що у контексті проблеми творчої особистості *superego* пригальмовує імпульси *id* та є рушійною силою в поступі особистості до абсолюту, досконалості в думках, словах та поведінці. Таким чином, згідно з теорією З. Фрейда, завдяки *superego* особистість переконується у перевагах ідеалістичних цілей над реалістичними, що суттєво для її актуалізації у творчості.

На відміну від З. Фрейда, американський психолог Е. Еріксон заперечував тезу про антагонізм особистості (*id*) та соціуму (*superego*), підкреслюючи бісоціальну природу та адаптивний характер поведінки людини. Він запропонував враховувати явище психосоціальної ідентичності, яка базується на прийнятті особистістю цілісного образу себе в єдності з різноманітними соціальними зв'язками. Наскрізним стрижнем особистості Е. Еріксон убачав психосоціальну ідентичність, втрата якої неодмінно зумовлювала пошук іншої. На цьому шляху труднощі, які переживає особистість, можуть призвести до важких неврозів («втрати себе»), що характерно для творчих особистостей. Ще одним відходом Е. Еріксона від класичного психоаналізу було твердження про

розвиток особистості, який триває від народження до смерті, як лінійний та етапний.

У контексті нашого дослідження актуальним є схарактеризований Е. Еріксоном четвертий етап розвитку, що відповідає періоду старшого дошкільного та початку молодшого шкільного віку. Системоутворювальною характеристикою, на його думку, є саме конфлікт між творчістю та комплексом неповноцінності. Уперше в цей період, стверджує Е. Еріксон, у дитини загострюється інтерес до того, як влаштовані речі довкола, як можна їх опанувати. Він радить підтримати дитину в її прагненні майструвати, готувати їжу, сприяти доведенню кожної справи до кінця, хвалити й нагороджувати. Таке ставлення дорослого спрямує дитину до творчості. І навпаки, батьки, які бачать в образотворчій діяльності дітей лише «мазанину», «псування матеріалів», а у спробах відтворити мелодію – фатальну відсутність музично-слухових даних, сприяють розвитку в них відчуття неповноцінності [665].

У свою чергу К. З. Лоренц, засновник етології (науки про поведінку тварин), обґрунтував явище імпринтингу – специфічної форми навчання, що передбачає закріплення в пам'яті суб'єкта еталонної поведінки інших представників виду. Він багато років досліджував поведінку сірих гусей та інших видів, вивчив їх агресивну та статеву поведінку й обґрунтовано, шляхом порівняльно-етологічного аналізу, довів, що ці форми поведінки мають такий же механізм формування, як і в людини. Завдяки імпринтингу фіксація поведінки батьків, братів та сестер, ворогів у власній поведінці має найчастіше незворотний характер. Це є ще одним доказом того, що середовище значною мірою визначається одним із провідних чинників формування майбутньої особистості [237].

Найбільш виразно ця думка знайшла відображення у працях біхевіористів. Абсолютизував значення середовища у своїх дослідженнях Б. Скіннер, який вважав, що можна взагалі знехтувати абстрактними теоріями й надати перевагу такій теорії поведінки людини, що базується на аналізі процесу поведінки та тих

реальних обставин, у яких опинився суб'єкт до моменту вчинення поведінкового акту [703].

Американські послідовники Б. Скіннера біхевіористи А. Бандура та Дж. Роттер категорично визначали особистість як продукт навчання, а її поведінку – винятково детерміновану зовнішніми обставинами, де людина постає практично позбавлена свободи дій. Зокрема, А. Бандура вичерпно охарактеризував чотири умови, які визначають, що людина може і чого не може зробити:

- моделювання та наслідування поведінки інших людей («Якщо інші можуть, то і я зможу»);
- минулий досвід («Я раніше міг, то й зараз зможу»);
- самоінструкції («Я можу це зробити»);
- стимульований емоційний настрій (любов, алкоголь, мистецтво) [678, с. 181].

Таким чином, можемо констатувати, що, відповідно до поведінкової теорії, творчий акт особистості детермінований ззовні, а структура особистості постає як ієрархія соціальних навичок та рефлексів.

Підтримавши біхевіористів у визнанні значення соціального оточення, середовища, Дж. А. Келлі додав до теорії розвитку особистості когнітивну складову, чим підкреслив вплив інтелектуальних процесів на поведінку людини. Разом із послідовниками [440; 677; 694] він довів, що всі прагнення про щось дізнатися в житті людини зводяться до одного – прагнення знати своє майбутнє. Як провідний науковий неологізм когнітивної теорії Дж. А. Келлі виступає «особистісний конструкт», який водночас містить у собі всі відомі психічні пізнавальні процеси та є певним шаблоном у сприйнятті нами інших людей та самих себе. «Постулат Келлі» переконує, що всі особистісні процеси спрямовані на єдину мету – максимальне передбачення подій. Однак, на відміну від позиції послідовників поведінкової теорії про те, що життя людини повністю детерміноване ззовні, когнітивісти (Дж. Брунер, С. Московічі, У. Найссер, Ж. Піаже та інші) уперше заявили, що внутрішній світ людини є суб'єктивним

[401; 402; 440]. Це дає нам підстави стверджувати, що когнітивна теорія особистості визнає можливість людини самій конструювати своє життя та визначати лінію поведінки.

У розумінні феномена творчо спрямованої особистості є актуальною гуманістична теорія А. Маслоу, який потреби людини поділив на п'ять категорій, утворивши так звану піраміду потреб (рис. 1.1).

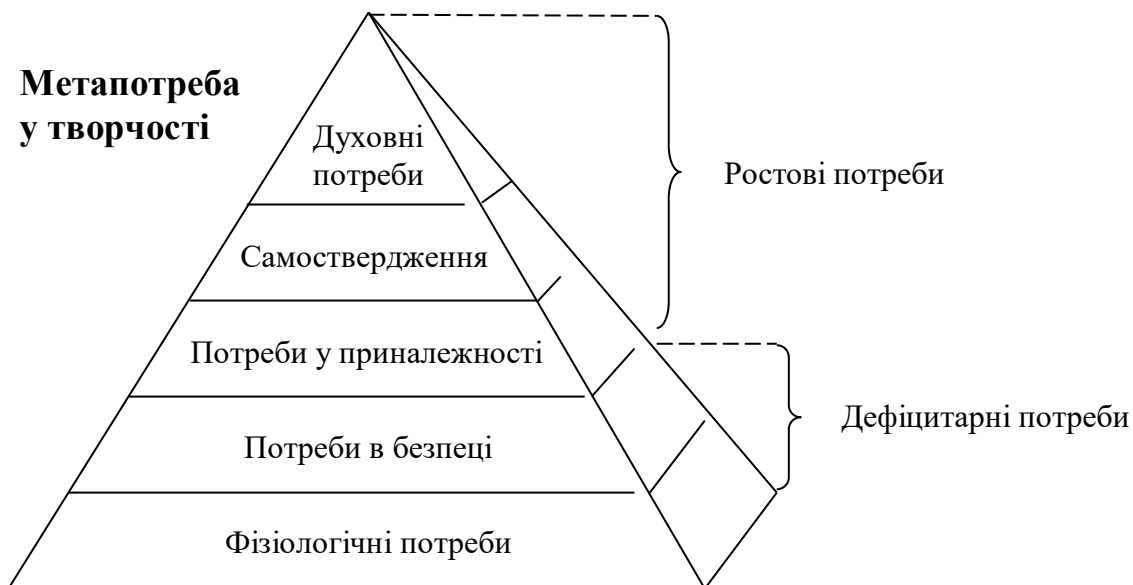


Рис. 1.1. Ієрархія потреб за (А. Маслоу)

За такого підходу А. Маслоу виділив два типи потреб, що є основою розвитку особистості: «дефіцитарні», дія яких припиняється після їх задоволення, та «ростові», які, навпаки, зростають, посилюються у процесі їх реалізації [692; 368]. Найвищу диспозицію у представленій на рис. 1.1. піраміді посідають духовні потреби, або метапотреби, як їх назвав сам А. Маслоу. Метапотреби означають «вищі, власне людські потреби або потреби в особистісному зростанні (на відміну від базових або дефіцитарних потреб, таких, як фізіологічні, потреби у безпеці, любові). Прикладами мета потреб можуть слугувати потреби у справедливості, красі, смислі життя, самоповазі, вдячності, самореалізації, самотрансценденції та творчій самоактуалізації» [222].

На закиди сучасників (К. Е. Ноугейм, Д. Т. Холл) щодо валідності дослідження потреб А. Маслоу вказував на необхідність враховувати вік

досліджуваних. Зокрема, він уважав, що реалізація потреб у самореалізації припадає орієнтовно на 50 років. Однак для нас важливо врахувати, що шестирічна дитина, суб'єкт нашого дослідження, по-перше, не розглядається нами як довершений творець, а лише як творчо спрямована особистість, де акцент робиться на її актуальному потенціалі, а по-друге, метапотреба у творчості, віднесена А. Маслоу до найвищого щабля потреб людини, не зможе бути реалізованою у зрілому віці без закладання відповідних основ творчого розвитку в дитинстві [692; 368].

Спільною для всіх виокремлених підходів у трактуванні особистості є її соціальна природа. Особистість для педагогіки та психології перш за все є суб'єктом соціокультурних відносин та свідомої діяльності (у широкому розумінні – «особа»), а також стійкою й відносно автономною системою соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена відповідного суспільства чи громади (колективу). Зауважимо, що хоча поняття «особа» (*persona*) як вираз цілісності людини та «особистість» (*personalitas*) як прояв соціального та психологічного у ній – цілком розмежовані з наукового погляду поняття, їх переважно вживають як синоніми.

Значний внесок у розширення наукових уявлень про становлення особистості в період дошкільного дитинства здійснили провідні психологи Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв. Їхні дослідження доводять існування розвитку як явища внутрішнього, самодетермінованого, що спирається на предметно-перетворювальну діяльність і виступає головним критерієм та рушійною силою розвитку особистості в цілому [114; 173; 215; 326; 327].

Головний доробок вітчизняної наукової школи в контексті досліджень проблем особистості становлять праці Г. С. Костюка (навчання і розвиток особистості), С. Д. Максименка (генетичні основи психології особистості), І. Д. Бега (самодетерміновані механізми поведінки особистості), П. Р. Чамати (самосвідомість та виховання характеру), М. В. Вовчик-Блакитної (передумови

розвитку особистості в ранньому дитинстві), Л. К. Балацької (особливості уяви дітей дошкільного віку), В. В. Рибалки (творча активність особистості) та ін.

Важливу основу для розуміння природи особистісного становлення в дошкільному дитинстві склали праці сучасних дослідників Г. В. Беленької (підготовка вихователя до розвитку особистості дошкільника), А. М. Богуш, Н. В. Гавриш (дошкільна лінгводидактика), О. В. Ковшар (організація передшкільної освіти), О. Л. Кононко (психологічні основи особистісного становлення дошкільника), В. К. Котирло (розвиток волі в ранньому віці), О. В. Кочерги (психофізіологія творчості дошкільників), С. Є. Кулачківської (емоційні взаємини з дорослими), О. Г. Кучерявого (психологія дитячої творчості), Ю. О. Приходько (аксіологія ставлень дошкільників), О. В. Проскури (пізнавальна активність) та ін.

Сучасні полінаукові підходи до вивчення особистості дають підставу трактувати її як суб'єкта – «учасника еволюційно-історичного процесу, що виступає носієм соціальних ролей та володіє можливістю вибору життєвого шляху, в ході якого ним здійснюється перетворення природи, суспільства та самого себе» [508, с. 522].

Для прикладного використання поняття «особистість» в експериментальній психології та педагогіці важливим є розуміння функціональних характеристик цього поняття, таких, як атрибути, риси, якості, властивості, структура та інші ознаки. У сучасній літературі [22; 38; 68; 69; 160; 184; 256 та ін.] знаходимо ряд важливих характеристик особистості, як-от: воля, свідомість, свобода, динамічність, активність, розум, почуття тощо. Зауважимо, що досі немає єдиного визнаного погляду на особистість у розрізі її провідних характеристик. За відсутності універсальної особистісної моделі стикаємося із необхідністю її локального моделювання відповідно до потреби конкретного задуму наукового пошуку.

Будь-яка систематизація характеристик досліджуваного об'єкта чи явища ґрунтується на чітко визначених критеріях, що надаються для порівняння. Як такий критерій нами обрано критерій ступеня вимірюваності характеристик

особистості. Це дає змогу визначити провідні характеристики від найбільш стійких (жорсткі емпіричні показники) до мінливих і тому важче вимірюваних. На рис. 1.2 нами зображено ієрархію характеристик особистості за ступенем їх емпіричної стійкості.

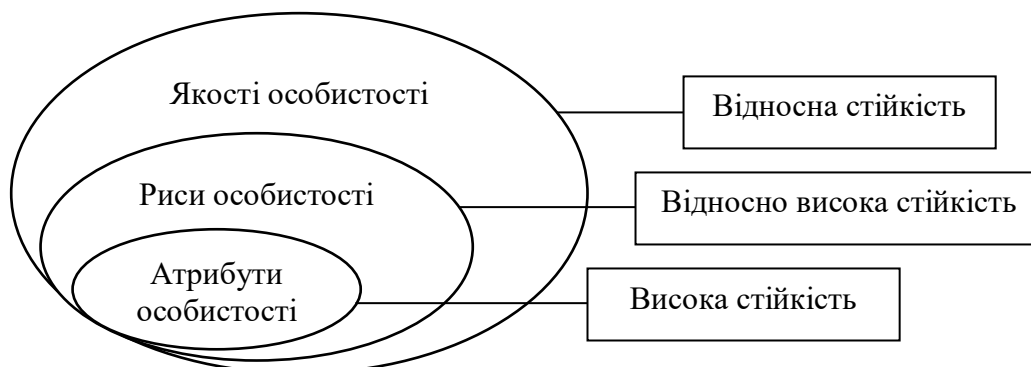


Рис. 1.2. Ієрархія особистісних характеристик
за ступенем їхньої емпіричної стійкості

Із запропонованої нами ієрархії можна зробити висновок, що найбільш стійкими є атрибути особистості. До них нами віднесено ті невід'ємні властивості індивіда, без яких він не може існувати. Абсолютна більшість атрибутів особистості мають генно зумовлену природу. До них належать: стать, вік, статура, наявність (відсутність) системних захворювань, значною мірою темперамент тощо. Атрибути особистості відіграють важливу роль у репрезентації особистості в соціумі та становлять основу для сприйняття іншими людьми її рис та якостей.

До рис особистості належать ті її властивості, що проявляються постійно (трансситуативні, інваріативні у певній ситуації) та можуть бути виміряні з допомогою спеціально розроблених методик-тестів. До них відносимо: характер, екстраверсію-інтраверсію, екстернальність-інтернальність, особливості реактивності (переважання процесів збудження-гальмування), інтуїцію тощо.

Відносно стійкими ми вважаємо якості особистості, ступінь прояву яких (сталі – мінливі, явні – приховані) залежить від умов та ситуацій. Їхньою спільною ознакою є складність точного вимірювання, зумовлена мінливістю та

відсутністю сталих діагностичних методик. Перелік особистісних якостей значний, тому називати їх усі немає сенсу. Однак виокремимо ті з них, котрі, гіпотетично можуть стосуватися творчого начала особистості. Якщо спиратися на дослідження Я. О. Пономарьова [461] та С. О. Сисоевої [570, с. 125], то базовими якостями творчої особистості є: активність, концентрована увага, висока вразливість, розвинуте сприймання, здатність фантазувати, вигадувати, високий інтелект та інші. Незважаючи на складність добору діагностичного інструментарію для вимірювання названих якостей, вважаємо, що саме вони мають стати орієнтирами для моделювання виховних впливів, спрямованих на формування творчо спрямованої особистості.

З'ясувавши питання стійкості основних характеристик особистості завдяки ієрархічній системі «атрибути – риси – якості», вважаємо за необхідне виявити важливі суперечності та закономірності становлення особистості як такої. У такому контексті актуальною є інша тріада: «індивід – особистість – індивідуальність», припускаючи, що саме вона містить секрети основних суперечностей генези творчо спрямованої особистості.

Визначальним для педагогічного розуміння питання становлення особистості є пошук головного критерію чи критеріїв особистісної досконалості – мети виховання. У сучасній педагогічній (виховній) практиці найчастіше стикаємося з концептом «усебічно й гармонійно розвинена особистість», до якого апелюємо майже в усіх випадках, коли бажаємо підкреслити найвищий щабель, до якого може прагнути як сама особистість, так і педагог, який з нею працює. За таких умов як у практиків, так і в теоретиків є усвідомлення відносності змісту цього концепту та розуміння неможливості досягнення абсолюту в цій гідній меті – сформувати всебічно й гармонійно розвинену особистість. Актуальною у цьому контексті є думка С. О. Сисоевої, яка стверджує, що «люди різняться і будуть різнитися рівнем своїх здібностей ..., але в тому вони будуть рівні, що всі матимуть однакові можливості вияву і розвитку своїх сил» [570, с. 211].

Однак на практиці сама особистість стикається з необхідністю забезпечувати саморозвиток не лише згідно із запропонованими ще радянською педагогікою складовими виховання (громадянське, фізичне, трудове, моральне, розумове, естетичне), але й переживає гостру необхідність орієнтуватися на власні інтереси, потреби, нахили, здібності, авторитети на засадах автономного розуміння власної гідності та ступеня особистої свободи. Найгостріше питання, що його розв'язує вільна особистість, це: «Бути, як усі, чи бути собою?» Саме цей внутрішній особистісний конфлікт, на нашу думку, виступає рушійною силою появи творчої індивідуальності. Схематично його можна зобразити за допомогою формули, запропонованої О. Г. Асмоловим [38]: «індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність – захищають» (рис. 1.3). Інтерпретована нами на рис. 1.3 ідея О. Г. Асмолова підводить до думки про те, що: по-перше, в принципі не існує особистості, яка б не розв'язувала творчий конфлікт «особистість – індивідуальність»; по-друге, гіпотетично, саме індивідуальність є індивідною та особистісною інтегральною характеристикою, що виокремлює шукані нами конструкти творчої особистості.

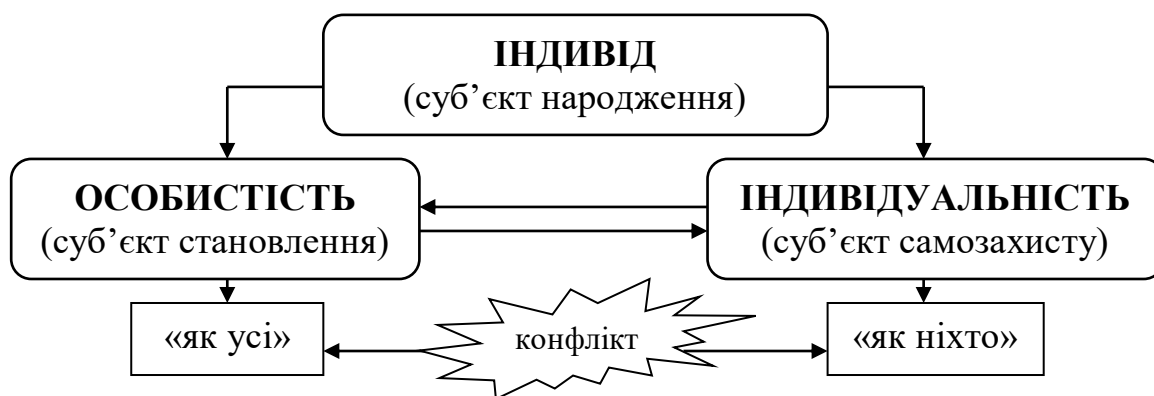


Рис. 1.3. Конфлікт «особистість – індивідуальність» (за О. Г. Асмоловим)

У науково-педагогічному вимірі значення поняття «індивідуальність» прийнято трактувати як «складне інтегрування сукупності унікально-своєрідних типологічних властивостей людини ... які виявляються в темпераментальних та характерологічних рисах, у специфічному змісті мотиваційно-потребової сфери (інтересах, цілях, прагненнях), у поєднанні якостей перцептивних процесів,

інтелекту та здібностей» [217, с. 333]. На тлі широко вживаної традиційної педагогіки особистості індивідуальність є імперативом новітньої науково-педагогічної думки, оскільки визначає людину як автора власного життя, як творця унікального життєвого шляху, носія багатогранної неповторності, авторського світобачення. Індивідуальність визначається створеною людиною новою «духовно-практичною реальністю, що є сукупним результатом саморефлексії, совісті як особистого морального імперативу добра, віри як засобу поєднання макро- і мікрокосму, що породжує людину духовну» [641]. На наше переконання, розв'язання конфлікту «особистість – індивідуальність» на користь останньої відкриває шлях у світ творчості особистості, апріорі не заперечуючи саму особистість, а навпаки – збагачуючи її, актуалізуючи її у вимірах сучасного та майбутнього.

Зважаючи на розмаїття наукових підходів до розуміння поняття «особистість», нами виділено найбільш суттєві для нашого дослідження його характеристики.

По-перше, проблема особистості має міждисциплінарний статус, де накладаються перш за все природничі та суспільствознавчі уявлення. Окремі проблеми особистості не мають шансу бути осмисленими та розв'язаними лише методами однієї галузі знань. Отже, особистість є об'єктом досліджень психологів, педагогів, філософів, соціологів, антропологів, істориків, політологів, фізіологів, генетиків, психіатрів тощо.

По-друге, це вже виділений нами аспект багатоманітності феноменології особистості. На нашу думку, він зумовлений іманентним зв'язком особистості з людиною як носієм головної властивості – еволюційної багатоманітності.

По-третє, проблемою вивчення особистості є невідповідність проявів індивіда, особистості та індивідуальності, що досліджуються у відносно незалежних (біогенетичному, соціогенетичному та персоно генетичному) напрямках сучасного людинознавства. Так, увага представників біогенетичного напрямку спрямована на проблеми розвитку людини як індивіда, що володіє певними антропогенетичними властивостями (біологічний вік, стать,

нейродинамічні властивості головного мозку, задатки, темперамент), які змінюються в онтогенезі. В основі дозрівання індивіда – процеси пристосування організму, які також мають полінаукове потрактування. Представники соціогенетичного напрямку [496; 520; 665; 666; 679 та ін.] вивчають процеси соціалізації індивіда, опанування ним соціальних норм, ролей, установок, ціннісних орієнтацій тощо.

Найближче до нашої проблематики є персоногенетичний підхід, що розглядає проблеми активності, самосвідомості та творчості особистості [316; 368; 404; 612; 637 та ін.]. В його основі – драматизм формування людського Я, боротьба мотивів, виховання індивідуального характеру та здібностей, самореалізація в нескінченному процесі пошуку смислів життя і життєвого шляху індивідуальності. У контексті предмета нашого дослідження продуктивним, на нашу думку, є пошук творчих детермінант індивідуальності, які здатні збагатити наукову картину творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку. Такими детермінантами можуть бути прояви творчої фантазії у розмаїтті проявів індивідуальності, які в поєднанні з особистісними конструктами (волею, характером, темпераментом) складатимуть основу не лише потенційного творчого акту дитини, але й творчо спрямованої особистості в цілому.

Прагнення особистості до творчості зумовлює необхідність звернення до її важливої характеристики – феномена спрямованості. Семантика слова «спрямованість» підводить нас до думки, що це поняття водночас банальне, завдяки очевидності мотивів (прагнень, бажань, потреб, інтересів, ідеалів тощо), та складне, оскільки є однією зі складових, провідних характеристик цілісної особистості. Питанням спрямованості особистості присвячено праці низки вчених, серед яких необхідно виокремити дослідження структури особистості С. Л. Рубінштейна [510] та О. Г. Ковальова [267].

С. Л. Рубінштейн розглядав структуру особистості як інтегральне утворення, що включає індивідуально-типологічні особливості (характер, темперамент, здібності), досвід (знання, уміння, навички) та, власне, спрямованість [510]. Психічне в особистості, на думку С. Л. Рубінштейна, є

сукупністю внутрішніх умов, що детермінують усі її зовнішні діяння. В основу його вчення було покладено принципи детермінізму і єдності свідомості та діяльності. Головною похідною психічної діяльності людини він вважав складну систему мотивів, яка й становила сутність спрямованості особистості. З інтерпретованої нами на рис. 1.4 структури особистості за С. Л. Рубінштейном можна зробити висновок, що спрямованість є стійкою системою мотивів, до яких належать: потяги, бажання, потреби, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, світогляд та переконання. Таке потрактування підтримували у своїх працях психологи Г. С. Костюк та О. Г. Ковальов.

Вітчизняний психолог Г. С. Костюк уважав спрямованість важливою підсистемою структури особистості та пов'язував її з потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями й установками. Він розглядав особистість як явище динамічне, зокрема, у розрізі реалізації своєї цілеспрямованості, потягів, умінь тощо [290].

О. Г. Ковальов виокремлював у структурі особистості здібності, темперамент та спрямованість. Останню рису він розглядав у сукупності таких складових, як потреби, інтереси та ідеали [267].

Як свідчать результати теоретичного пошуку, ґрунтовно розроблено методологічні аспекти проблеми структури особистості у працях К. К. Платонова, який запропонував розглядати їх сутність через конструкт «функціональна динамічна структура особистості». З метою його тлумачення, він увів поняття підструктур особистості, серед яких: біологічна, підструктура форм відображення, соціального досвіду та спрямованості [449]. Остання, на думку автора, об'єднує мотиви, відношення та моральні якості. Аналіз поглядів К. К. Платонова дає підстави вважати, що він окремо розглядав здібності як окрему «підструктуру» (*використовуємо термін К. К. Платонова*). У свою чергу, здібності тлумачив як «індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально зумовленій діяльності, ... міру оволодіння людиною способами діяльності у культурно-історичному середовищі» [449, с. 201]. У цьому його погляди

збігаються із вченням С. Л. Рубінштейна, який здібності також розглядав як важливу компоненту індивідуально-типологічних особливостей особистості (див. рис. 1.4).

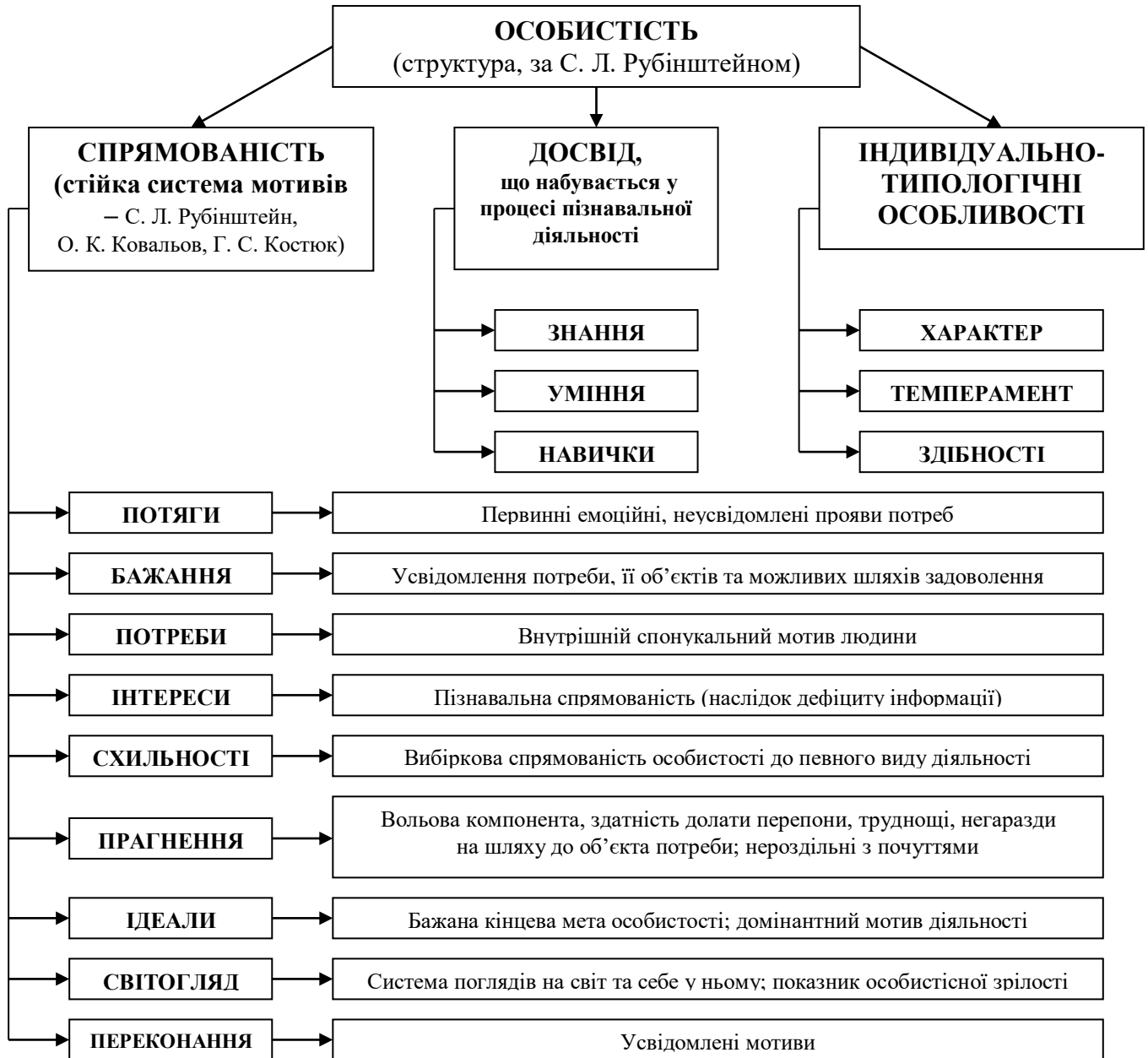


Рис. 1.4. Структура особистості (за С. Л. Рубінштейном)

С. О. Сисоева виокремлює два діаметрально протилежні за сутністю підходи до структури творчої особистості: «монофакторна теорія, яка визнає існування певних творчих здібностей, та мультифакторна, яка розглядає творчу особистість як таку, що характеризується сукупністю незалежних окремих

якостей, набір яких і визначає неповторну індивідуальність і вищий ступінь її творчих досягнень» [570, с. 136]. За такого підходу вона надає перевагу мультифакторній моделі, що дає змогу відображати у структурі творчої особистості дитини як природжене, так і набуте у процесі розвитку, навчання та виховання.

Узагальнюючи отримані нами дані з аналізу праць психологів, присвячених дослідженню структури особистості, можемо дійти висновку про те, що це питання залишається в дискусійному полі, оскільки погляди вчених різняться – від повної відмови розглядати питання структури (А. Маслоу, К. Роджерс) до ретельних спроб структурування (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Ковальов, Г. Олпорт, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн та ін.), які радше відображають логіку та інтерпретацію поглядів авторів, ніж логіку та сутність предмета дослідження. За такого підходу структура є характеристикою цілісності особистості та водночас суперечливою з огляду на питання її стабільності. Для експериментального оперування поняттям «особистість» ми вважаємо найбільш прийнятним у контексті проблеми нашого дослідження бачення С. Л. Рубінштейна, О. Г. Ковальова та Г. С. Костюка в частині особистісної спрямованості як структурного компонента особистості та його змісту [510; 267; 290]. Тому спрямованість особистості нами буде розумітись як сукупність стійких мотивів, що визначають її діяльність та містять: потяги, бажання потреби, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, світогляд і переконання.

Системний підхід до тлумачення поняття «спрямованість» дає нам підстави розглядати його також як систему особистісних ставлень, де на передній план виступають ставлення до себе, навколишніх та провідного виду діяльності. Відтак більшість зі структурних компонентів спрямованості (рис. 1. 4.) мають предметну природу: «Потяги (бажання, інтереси, схильності) до чого?», «Ідеали які?» тощо. У контексті досліджуваної нами проблеми предметом спрямованості є творчість. Розглянемо цей феномен у його взаємозв'язку із життєдіяльністю особистості.

Творчість є категорією філософії, у якій закладено найглибший сенс людської життєдіяльності, спрямованої на відтворення культури людства у всій її багатоманітності та унікальності. Платон у III ст. до н. е. одним із перших тлумачив творчість як «універсальний перехід із небуття в буття» [447, с. 102]. Розмірковуючи про мислення та його сутність, він звернув увагу на важливий парадокс, із яким неодмінно стикається людина у процесі пошуку нового знання: «Ні той, хто знає, не стане шукати: адже він уже знає і у нього немає потреби шукати; ні той, хто не знає: адже він не знає, що саме потрібно шукати» [592, с. 588]. У цьому трактуванні Платон апелює до особливостей мислення: чудо творчості полягає не в тому, щоб знати, де знаходиться творене. Думка Платона складна і глибока, всупереч її зовнішній наївності. З її аналізу можна виокремити два положення, що мають назву Платонових парадоксів: по-перше, душа все знає, але не все пам'ятає. Важливо знайти ключ до її спогадів. По-друге, знаходження такого ключа – чи то чудо, чи випадковість. Не буде перебільшенням стверджувати, що Платонів парадокс становить головну теоретичну проблему сучасних статистико-математичних досліджень [612, с. 25].

З настанням християнських часів набула поширення концепція творення Богом світу з нічого (з латин. *creatio*), що вперше тлумачила творчість як вольове зусилля. Характерним тогочасним тлумаченням творчості є ідея божественного творення, не характерного людині. І лише в часи Ренесансу відбувається різка зміна цієї парадигми, і на передній план виступає творчість людини. Уперше проявився інтерес не лише до творіння, але й до особи творця. На цій основі набула нового тлумачення історія людства як ланцюга творчих відкриттів. Поступово зазнавала критики й християнська концепція «творення з нічого».

Уперше творчість дістала потрактування в контексті людської уяви в часи Просвітництва. Творчість безпосередньо пов'язувалась із винахідництвом. У другій половині XVII ст. закладалися підвалини для творчості людини як вияву її індивідуальної свободи. Винаходи Галілео Галілея у царині природничих досліджень, Ісаака Ньютона – фундатора класичної механіки та математичного аналізу – уперше сприяли розумінню права особистості на розкріпачення та

свободу думки. Небезпідставно можна вважати, що закріплення такого роду свободи мало вкрай важливе історичне значення й остаточно оформилося під час Великої французької революції з появою Декларації прав людини і громадянина.

Громадянське суспільство із правом людини на вільне потрактування своєї творчої ідеї, її обговорення у пресі, клубах, художніх салонах, створило передумови для оформлення цілісної концепції творчості вже на початку XVIII ст. Так, Кант цілеспрямовано аналізував творчу діяльність як продукт уяви, що виникає під впливом діяльності розуму та почуттів [251]. В епоху романтизму творчість постала як найвища форма людської життєдіяльності, а творець дорівнювався до генія. Найбільш ґрунтовне бачення творчості у філософії XIX–XX ст. відображено у праці А. Бергсона «Творча еволюція» [60]. Філософ трактував сутність життя як неперервне народження нового, тобто нескінченну творчість.

Австрійський біофізик Е. Шредингер запропонував оригінальну ідею розподілу всіх фізичних систем за шкалою, полюсами якої виступають хмари та годинник, де годинник – повністю детермінована система (знаючи стан фізичної системи у момент часу t_1 , можна дуже точно передбачити її стан у момент t_2), а хмари, навпаки, залежать від багатьох випадкових чинників (тому вони непередбачувані). Автор стверджує, що живі істоти за цією шкалою розташовані близько до годинника як високовпорядковані фізичні системи [659]. Парадокс творчості полягає в тому, що творчий процес не може бути повністю детермінованим, хоча його носіями виступають істоти на високих стадіях розвитку. Суттєвим є розуміння того, що у творчому процесі стан системи у момент t_2 не впливає зі стану цієї системи у момент t_1 , адже творчість – це виникнення принципово нового. Отже, ми не можемо назвати творчим процес, на початку якого вже закладено результат.

Міркуючи про закономірності творчого процесу як способу виходу за межі відомого й реального, неодмінно спираємося на методологічні засади концепції *діяльності*, запропонованої представниками радянської психологічної школи С. Л. Рубінштейном [510] та О. М. Леонтьєвим [327]. Саме вони конкретизували марксистське поняття практики у розрізі зв'язку свідомості з дійсністю: «вибір

інформації, з якої створюються наші моделі дійсності, продукуються не нашою свідомістю, а діяльністю» [327, с. 101]. Для подальшого аналізу поняття творчо спрямованої особистості відзначимо актуальність положення про те, що «свідомість формується в діяльності», що є принципом, за дотримання якого справедливий зв'язок між мотивами, цілями та завданнями, що складають структурну основу діяльності, а сама діяльність детермінує свідомість.

Але чи маємо ми змогу достатньо повно оцінити творчий процес завдяки системі «свідомість – діяльність – свідомість»? Відповідь на це питання знаходимо у структурно-рівневій концепції творчості Я. О. Пономарьова. Цілеспрямована діяльність для нього – лише один із процесів взаємодії суб'єкта з об'єктом. Учений розглядає суб'єкт, який діє цілепідпорядковано. За цих умов діяльнісна схема в чистому вигляді справедлива, якщо суб'єкт діє у відносно знайомих йому умовах. Однак, коли суб'єкт стикається із принципово новими умовами дійсності, вирішального значення набуває побічний продукт діяльності, – той, який утворився, окрім продукту, передбаченого цілями діяльності [461].

Узагальнюючи основи філософського розуміння творчості, слід зазначити, що цей феномен у працях філософів послідовно набуває іманентної особистісної сутності, рушійної сили життєвого поступу та абсолютного прояву свободи індивіда у праві на богоподібну діяльність, тобто на творення. Суб'єкт творчості та його діяльність за цих умов є запорукою розвитку суспільства, а також розвитку особистісного.

У психологічній літературі часто паралельно використовують поняття «творчість» та «креативність». Останнє не має в українській мові прямого відповідника. Креативність (з латин. *creatio* – створення) можна визначити як здатність (потенціал, можливість) людини займатися творчістю. Для нашого дослідження важливо не підмінювати ці поняття, розмежувавши їх зміст і смислові характеристики.

Природа їх спорідненості характеризується тим, що в обох випадках ідеться про спрямованість на єдиний результат (створення якісно нових, раніше не відомих матеріальних або духовних цінностей), певну номінальну активність

суб'єкта творчості (креативності), а також активізацію таких психічних процесів, як уява та фантазія. В англійській літературі термін «*creativity*» об'єднує все, дотичне до творення чогось нового (процес, продукт, суб'єкт, умови, чинники тощо) [592; 694; 715]. Таким чином за англосаксонськими науковими традиціями поняття «креативність» і «творчість» трактуються як синоніми.

Сучасними апологетами розуміння творчості-креативності можна вважати Р. Стернберга та Д. Лаверта, американських авторів інвестиційної теорії креативності. «Купувати ідеї за низькою ціною і продавати їх за високою» – ось концепт цих дослідників, де за лаконічною формулою приховано думку про роботу з непопулярною ідеєю як здатність індивіда займатися невідомим, непопулярним, ніким не визнаним. Тому актуальною стає здатність креативної людини адекватно оцінити потенціал ідеї та ймовірний попит на неї. У цьому процесі Р. Стернберг провідну роль відводить інтелектуальним здібностям, а саме: 1) синтетичним – умінню поновому побачити проблему; 2) аналітичним – виявлення ідей, гідних для розробки; 3) практичним – умінню переконати інших у цінності ідеї («продаж») [592, с. 87].

Відповідно до результатів досліджень Я. О. Пономарьова, сутність креативності як властивості людської психіки зводиться до інтелектуальної активності та чутливості до продуктів власної діяльності. Нетворча людина зосереджена на результаті, що прямо пов'язаний із досягненням мети, а творча, навпаки, помічає побічні результати, для яких головною їх характеристикою є новизна [461].

Відмінності творчості та креативності стають очевидні під час розгляду сутності процесуальних аспектів цих понять та їх взаємодії між собою. Творчість, зокрема, розглядається як «діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною» [217, с. 899], а креативність – «творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми» [217, с. 432]. Узагальнюючи, слід зазначити, що

для творчої особистості креативність є своєрідним ядром її розвитку та буття, внутрішньою передумовою творчості.

Найбільш глибинний підхід до визначення творчої особистості подано у дослідженнях В. І. Андреева. Творча особистість у працях цього автора постає у розрізі її сутності, діагностики та класифікаційних ознак розвитку творчих здібностей особистості у процесі виховання та самовиховання [22]. Саме здібності В. І. Андреев розглядає як основу формування мотиваційної спрямованості особистості на творчу діяльність: інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, комунікативно-творчі, здібності до самоуправління [за: 68, с. 123].

Узагальнюючи сучасні дані психолого-педагогічної науки (В. І. Андреев [22], Ю. З. Гільбух [176], О. Г. Кучерявий [316], О. Н. Лук [351], В. О. Моляко [393] та ін.), відзначимо, що ключовими характеристиками творчої особистості виступають: здатність творення чогось нового, неповторного та прогресивного; наявність системної соціально-творчої діяльності людини на основі творчих здібностей; сформованість мотиваційно-творчої активності.

Пропонована нами інтерпретація феномена творчо спрямованої особистості базується на концепції структурної організації особистості С. Л. Рубінштейна [510], підтриманої Г. С. Костюком [290] та О. Г. Ковальовим [267]. Саме на цій основі зупинимося в подальшому для інтерпретації та операціоналізації структурних компонентів творчо спрямованої особистості. Спираючись на структуру особистості С. Л. Рубінштейна, творчо спрямовану особистість характеризують: система стійких мотивів до творчої діяльності (власне творча спрямованість), творчий досвід та відповідні індивідуально-типологічні особливості (характер, темперамент, здібності) [510] (див. рис. 1.5).

Запропонована структура творчо спрямованої особистості потребує уточнення змісту та смислових характеристик окремих структурних компонентів. Спираючись на запропоноване нами вище визначення спрямованості особистості, можемо стисло означити концептуальне визначення творчої спрямованості як сукупності стійких творчих мотивів, що визначають

творчу діяльність особистості та містять: потяги до творчості, творчі бажання, творчі потреби, творчі інтереси, творчі схильності та творчі прагнення.

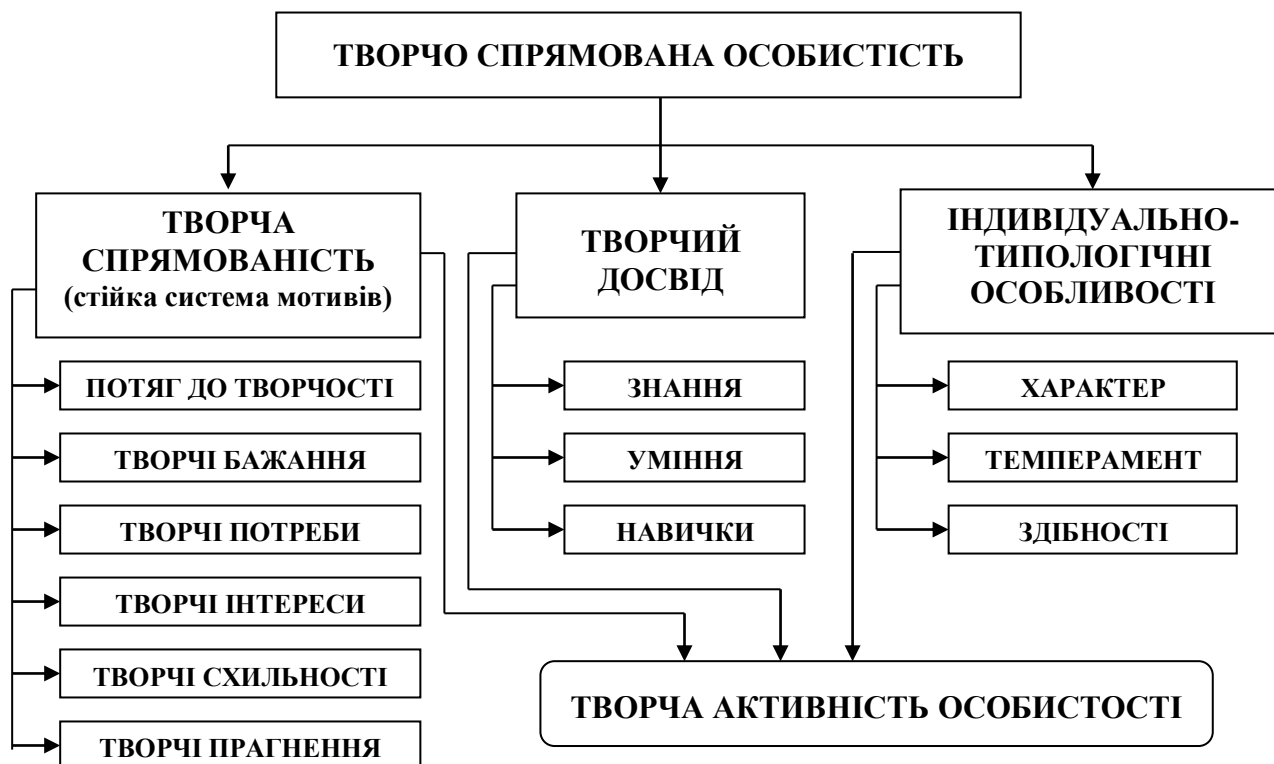


Рис. 1.5. Структура творчо спрямованої особистості
(на основі структурної організації особистості С. Л. Рубінштейна)

Важливим компонентом творчо спрямованої особистості є досвід її творчої діяльності, що постає в результаті опанування особою знань про предмет творчості, умінь та навичок здійснення творчого процесу. У практичному вимірі це теоретичне узагальнення проявляється у предметній творчо-перетворювальній діяльності особистості, пов'язаній із опануванням конкретного виду творчості (художньої, технічної, наукової, еколого-натуралістичної тощо), найчастіше у спеціально змодельованих педагогічних умовах. За цих обставин внутрішні творчі прагнення, інтереси, схильності, потреби та інші змістові компоненти творчої спрямованості знаходять предметне втілення у творчій діяльності вихованців дошкільних чи позашкільних навчальних закладів. Творчий досвід як компонент творчо спрямованої особистості є якістю гідної мети навчально-виховної діяльності педагога та передбачає застосування комплексу психолого-

педагогічних умов її реалізації. Зауважимо, що, на нашу думку, вияв творчої спрямованості в сукупності з набуттям творчого досвіду особистістю передбачає як умову та, водночас, результат появу феномена творчої активності.

Творча активність особистості – доволі важливий компонент та індикаторний показник творчо спрямованої особистості. Її можна означити як рушійну силу, умовно назвати «двигуном» для творчої людини, який як «паливо» використовує потенціал творчої спрямованості, дістає прискорення з набуттям творчого досвіду та, зрештою, впливає на формування індивідуально-типологічних особливостей суб'єкта творчості, його характеру, темпераменту і творчих здібностей (див. рис. 1.5). Закладений у творчій активності потенціал упорядковує спонтанну діяльність людини та перетворює її на внутрішній саморух творчо спрямованої особистості.

Найбільш складним та зі змістового погляду об'ємним у структурі творчо спрямованої особистості є компонент її індивідуально-типологічних особливостей. Характеристика цих особливостей базується перш за все на численних емпіричних даних про творчу особистість, описану в різноманітних наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених. Якостям творчої особистості присвячено праці В. І. Андрєєва [22], І. Д. Бєха [68; 72; 73; 74], О. В. Ковшар [268; 695], В. О. Моляко [396; 389; 391; 392; 394; 390; 395], Я. О. Пономарьова [461], Г. П. Пустовіта [483; 486; 487; 489], С. О. Сисоєвої [570; 571; 573] та ін. Прояви творчої особистості у дошкільному дитинстві досліджували: І. Д. Бєх [66; 67; 69; 71; 74], О. Л. Кононко [282; 279; 280], О. В. Кочерга [295], В. У. Кузьменко [307] (психологічні та психофізіологічні аспекти); Л. В. Артемова [33; 34; 35; 36], З. Н. Борисова [121; 122], Л. І. Зайцева [225], Л. В. Лохвицька [345; 348; 349], М. А. Машовець [371; 373], Т. О. Піроженко [446], Т. І. Поніманська [459], І. П. Рогальська-Яблонська [501] (гра та загальнодидактичні аспекти); Г. В. Беленька [80; 82; 83; 87; 89; 91], Н. В. Лисенко [337; 338], Т. С. Науменко [92; 409], З. П. Плохій [450], О. А. Половіна [456; 457] (художньо-естетична творчість у процесі ознайомлення з природою); С. М. Бабюк [43], О. Л. Богініч [82], Е. С. Вільчковський [150],

Л. А. Сварковська [527], Н. І. Семенова [557; 558], А. С. Шевчук [653; 655] (рухова творчість); А. М. Богуш [110; 111; 204], Н. В. Гавриш [110; 167; 169], Т. М. Котик [110; 291], І. О. Луценко [355] (лінгводидактичні аспекти).

На підставі вивчення наукових праць, а також спираючись на власний емпіричний досвід експериментальної роботи з вихованцями старшого дошкільного віку в позашкільних навчальних закладах, нами було інтерпретовано компоненти індивідуально-типологічних особливостей творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Серед них – характер, здібності та темперамент.

Зазначимо, що дослідники не наголошують на кореляції темпераменту як вродженій властивості, що визначає реакцію на інших людей та обставини, із творчими досягненнями дітей дошкільного віку [72; 295; 446; 459 та ін.]. Безумовно, для більш точного визначення зв'язку між темпераментом та розвитком творчої особистості в дошкільному дитинстві необхідно провести відповідний кореляційний аналіз, що не збігається з метою нашого дослідження. Отримані нами емпіричні дані спостережень за вихованцями старшого дошкільного віку в процесі їхньої творчої діяльності у позашкільних навчальних закладах дають підстави зробити припущення, що носії всіх типів темпераменту в їхній популяційній різноманітності рівною мірою можуть бути представлені в категорії творчо спрямованих особистостей.

Здібності творчо спрямованої особистості розуміємо як її стійкі властивості, що визначають успіхи в різних видах творчої діяльності. Для систематизації здібностей ми спираємося на загальноприйнятий підхід до їхнього поділу на загальні та спеціальні [184, с. 135]. Найбільш виразно творчо спрямована особистість проявляє себе через спеціальні здібності. Окрім наявних вроджених анатомо-фізіологічних здібностей, до спеціальних слід віднести: музичні, художні, фізичні, акторські тощо. Прояви цих здібностей легко помічають батьки та педагоги. На цій підставі вони часто кваліфікують дитину як обдаровану (творчу), не беручи до уваги проявів її загальних здібностей. Аналіз наукових джерел [22; 449; 510] доводить, що саме загальні здібності

забезпечують стійку фіксацію спеціальних здібностей на тривалий час та в дитячі роки сприяють формуванню творчої особистості в перспективі. Серед них:

- розвинутий інтелект (понад усереднені популяційні показники);
- здатність широко сприймати інформацію (одночасно сприймає декілька подій або джерел інформації);
- накопичення, обробка та інтенсивне використання значних обсягів інформації;
- схильність до створення класифікацій;
- розвинена уява;
- потреба у фантазуванні;
- переважання дивергентного мислення;
- розвинене мовлення;
- схильність до придумування власних слів (неологізмів);
- розвинуте естетичне начало;
- розвинена пам'ять (зорова, музична, цифрова, рухова тощо);
- висока емоційність;
- висока працездатність;
- здатність зосереджувати увагу;
- винахідливість;
- почуття гумору.

Важливо зазначити, що пропонований перелік загальних та спеціальних здібностей не претендує на вичерпність усіх можливих компонентів, а, швидше, є системою, відкритою для доповнень та можливих змін. Окрім того, як ми вже зазначали вище (див. рис. 1.2), самі по собі здібності нами класифікуються як відносно стійкі якості особистості. Це дає підстави розглядати їх як об'єкт розвитку на основі спеціального педагогічного впливу у відповідному освітньому середовищі, яке забезпечує позашкільний навчальний заклад.

Важливим елементом індивідуально-типологічних особливостей творчо спрямованої особистості є також її характер. Інтерпретація його складових

спирається на те, що характер проявляється в основних системокомплексах як діяльність, суспільна поведінка, система ставлень людини до праці, навколишньої дійсності та до самої себе [184, с. 352].

Спираючись на праці названих вище вчених, та у процесі аналізу самостійно одержаних емпіричних даних нами було помічено, що творчо спрямована особистість специфічно проявляє свій характер під час діяльності. Зокрема, для неї характерними є такі ознаки:

- відкидає готові шаблони;
- улюбленою діяльністю може займатися тривалий час;
- гостро реагує на зауваження та втручання дорослих у діяльність;
- привносить у діяльність дослідницькі елементи, надає перевагу пошуковій, дослідницькій діяльності;
- виявляє цілеспрямованість у процесі діяльності (визначає цілі та прагне їх досягти);
- виявляє самостійність;
- здатна пропонувати оригінальні шляхи вирішення тих чи інших проблем у процесі діяльності;
- більшою мірою орієнтується на внутрішні мотиви, а не на зовнішні;
- надає перевагу складним завданням;
- прагне повертатися до улюбленої діяльності;
- не завжди здатна контролювати емоції у процесі творчої діяльності;
- виказує невдоволення негативними результатами діяльності;
- виявляє еkleктичність (сміливе, часто несумісне поєднання стилів, художніх технік, матеріалів тощо).

Окремо також слід звернути увагу на те, що всі елементи, представлені нами у структурі творчо спрямованої особистості (рис. 1.5), функціонують у єдиній системі, є взаємозалежними та через особливості окремих елементів впливають на якісні характеристики системи загалом. Так, наприклад, творча спрямованість (мотивація до творчості) зумовлює потяг дитини отримувати знання про творчий процес, досягати успіхів у природній конкуренції з

ровесниками, а значить гартувати характер, розвивати здібності тощо. Добре розвинуті конструкти творчо спрямованої особистості, у сукупності із творчою активністю, сприяють її утвердженню в майбутньому у статусі людини творчої, допомагають знаходити комфорт у творчій діяльності, без суттєвих труднощів адаптовуватись у соціумі, формувати ціннісний світ та будувати ставлення до себе й оточення.

Підсумовуючи сказане у підрозділі 1.1, зазначимо, що в сучасному світі проблема людини творчої надзвичайно актуальна, оскільки є запорукою суспільного розвитку та особистого благополуччя. Ідею формування творчої особистості відображено у вітчизняних документах про освіту, що доводить важливість цього напрямку для функціонування сучасних педагогічних систем.

Витоки проблеми особистості сягають античних часів, коли людина трактувалася безсуб'єктно і, відповідно, без права на унікальність та власну свободу. У працях Протагора та Сократа людина постає як мірило всіх речей, здатна пізнавати саму себе, тим самим прокладаючи шлях до нової самосвідомості, особистості духовно значущої. Християнська філософія раннього середньовіччя піднесла особистість до богоподібності. У новоєвропейській філософії особистість виступала синонімом до поняття «громадянин» та ще більше абсолютизувалася у філософії романтизму, де розумілася як герой із правом на свободу, розвиток та прояв своїх здібностей. Філософи Нового часу відзначали гостру потребу особистості відстоювати своє право на свободу, перш за все захищаючи її творчі надбання, у чому вбачається і її шлях до досконалості, і її сучасна трагедія [62].

Спільним для відомих сучасній науці теорій є таке бачення особистості, становлення якої є ланцюгом переходу людини з біологічного (індивідного) на соціальний та на індивідуальний (духовний) ступені розвитку. За нашим висновком, внутрішнім, самодетермінованим критерієм та рушійною силою становлення особистості в дитячі роки виступає розвиток, що спирається на предметно-перетворювальну діяльність.

У сучасній експериментальній психології та педагогіці досі не існує єдиного визнаного погляду на особистість, у т. ч. її провідних характеристик. Полінаукові підходи до вивчення особистості дають підстави трактувати її як суб'єкта – учасника еволюційно-історичного процесу, що виступає носієм соціальних ролей та володіє можливістю вибору життєвого шляху, в ході якого ним здійснюється перетворення природи, суспільства та самого себе. За умов відсутності універсальної особистісної моделі та для прикладного використання поняття «особистість», зважаючи на потреби нашого наукового пошуку, важливим є розуміння функціональних характеристик цього поняття, таких, як атрибути, риси, якості, з урахуванням їх емпіричної стійкості.

В основі формування двох образів – особистості конформної та особистості творчої – є феномен розв'язання конфлікту «особистість («як усі») – індивідуальність («як ніхто»)».

Донині в дискусійному полі залишається питання структури особистості. У нашому дослідженні ми спираємося на бачення С. Л. Рубінштейна [510], О. Г. Ковальова [267] та Г. С. Костюка [290] в частині особистісної спрямованості як структурного компонента особистості та його змісту. Спрямованість особистості ми будемо розуміти як сукупність стійких мотивів, що визначають її діяльність та містять: потяги, бажання, потреби, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, світогляд і переконання.

Творчість є найперше категорією філософською, у якій закладено найглибший сенс людської життєдіяльності, спрямованої на відтворення культури людства у всій її багатоманітності та унікальності. З цих позицій творчість – іманентна особистісна сутність, рушійна сила життєвого поступу та абсолютний прояв свободи індивіда у праві на богоподібну діяльність, тобто на творення. Суб'єкт творчості та його діяльність стають запорукою розвитку суспільства, а також розвитку особистісного.

Творча спрямованість є сукупністю стійких творчих мотивів, що визначають творчу діяльність особистості та містять: потяги до творчості, творчі бажання, потреби, інтереси, схильності та прагнення. Ключовими

характеристиками творчо спрямованої особистості, за нашим висновком, є: здатність творення чогось нового, неповторного та прогресивного; наявність системної соціально-творчої діяльності людини на основі творчих здібностей; сформованість мотиваційно-творчої активності. Тоді внутрішньою передумовою до творчості, ядром розвитку творчої особистості та її буття є креативність.

Структуру творчо спрямованої особистості становлять: система стійких мотивів до творчої діяльності (власне творча спрямованість), творчий досвід та відповідні індивідуально-типологічні особливості: характер, темперамент, здібності. У результаті індикаторним показником та рушійною силою творчо спрямованої особистості виступає її творча активність.

Творчо спрямована особистість завжди асоціюється з конкретним індивідом та екстраполюється як характеристика дітей відповідного віку чи окремої соціальної групи.

1.2. Психофізіологічні особливості дитини старшого дошкільного віку в контексті становлення творчо спрямованої особистості

Сучасна педагогічна наука й освітня практика характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до діяльності дошкільних та позашкільних навчальних закладів, оскільки розвиток української держави і європейських інституцій висуває підвищені вимоги до освітніх закладів щодо формування активної, небайдужої до творчості особистості. Місія творчої особистості – творення нового: ідей, теорій та новітніх технологій, нових напрямів розвитку систем і методів управління ними, шляхів виходу із нестандартних ситуацій. Отже, використання творчого потенціалу для людини – ключ до оптимізації власного життя та пріоритетний напрям сучасного розвитку педагогічних систем, діяльності дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів усіх типів.

Становлення творчо спрямованої особистості триває впродовж життя, але найбільш інтенсивно – в дошкільному віці. Це можна пояснити тими змінами, що

відбуваються в розвитку психічної сфери дошкільника та його емоційною близькістю до значущого дорослого, що дозволяє ефективно застосовувати педагогічні методи впливу на дитину (І. Д. Бех [66; 67; 69; 71; 74], О. Л. Кононко [282; 279; 280], О. В. Кочерга [295], О. І. Кульчицька [314], Т. О. Піроженко [149; 446] та ін.).

Ми розуміємо творчо спрямовану особистість як таку, що здатна реалізувати свої індивідуальні потреби та можливості, має нетрадиційне самостійне мислення, багатий духовний світ, уміє пізнавати, бачити навколишнє, створює щось нове, оригінальне, неповторне.

Питання вивчення особливостей психофізіологічного розвитку дітей дошкільного віку знайшло відображення в дослідженнях та публікаціях Є. А. Аркіна [31], О. Л. Богініч [82], Л. І. Божович [114; 115], Л. А. Венгера [138; 139], Л. С. Виготського [160; 161; 162], Е. С. Вільчковського [150], В. В. Давидова [197], О. В. Кенеман [257], О. В. Кочерги [295], Т. І. Осокіної [425], Л. А. Сварковської [526; 527], Н. І. Семенової [557; 558], О. А. Тимофєєвої [614] та ін.

Теоретичним підґрунтям формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку є ідеї В. О. Сухомлинського. Насамперед привертають увагу його думки про те, що у дошкільному віці основою формування творчої спрямованості особистості є здоров'я дитини. Зокрема, у праці «Серце віддаю дітям» він зазначав: «Турбота про здоров'я – найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у свої сили» [595, с. 374].

Ця думка актуалізується у працях О. Л. Богініч [82], Е. С. Вільчковського [150], В. П. Казначєєва [248], О. В. Кочерги [295], С. О. Ладивір [149], О. О. Прохорова [476] та ін. Вихідним для нашого дослідження є твердження О. В. Кочерги про те, що потужним чинником у будові здоров'я дитини є її мислення. «Рух людського тіла й мислення в діях людини – це одне й те саме. Активні природні рухи, притаманні будь-якій дитині, спонукають і стимулюють

зародження думки, тоді як сама думка спонукає до руху (дії)» – стверджує він [295, с. 37]. Автор переконливо доводить, що не лише здоров'я виступає потужним чинником розвитку творчого потенціалу дитини, а й мислення та творча діяльність виступають умовою нормального розвитку дитячого організму. Взаємодія фізичного і психічного у формуванні особистості дитини надзвичайно сильна.

У працях сучасних дослідників з питань фізичного розвитку дітей дошкільного віку О. Л. Богініч [82], Е. С. Вільчковського [150], О. І. Курка [150], Н. Є. Пангелової [430], Л. А. Сварковської [526; 527], Н. І. Семенової [557; 558] зазначається, що всі органи й системи дитини розвиваються й дозрівають неодноразово. Дитина росте «не щодня, а щогодини»: упродовж шостого року життя вона виростає на 8–10 см, маса тіла збільшується на 2,2–2,5 кг. Фізіологи А. Г. Хрипкова та А. Г. Цейтлін підкреслюють, що в дітей старшого дошкільного віку значно збільшується маса м'язів (27 % від маси всього тіла); водночас відбувається дозрівання скелетних м'язів, змінюються форма та кількість ядер [633; 640]. У них добре розвинені великі м'язи, але в довгих кістках рук і ніг тільки починається окостеніння. Дитина виконує складні фізичні рухи, але зовсім не готова до виконання дрібних, точних і координованих рухів пальців рук. Недостатня точність і швидкість виконання рухів пояснюється недосконалістю нервової регуляції. Дуже важкими для неї є статичні навантаження. М'язові зусилля під час рухів впливають на фізіологічну основу психіки – вищу нервову діяльність. Установлено, що фізичні навантаження під час виконання рухів впливають на оперативність мислення і швидкість засвоєння інформації [150; 640]. Під впливом фізичних навантажень змінюється на позитивну динаміка розумових процесів. Специфіка рухів, їх різноманітність поліпшує увагу дітей та активізує мислення [640].

Дослідники [31; 233; 633; 640] зазначають, що у шостий рік життя бурхливо зростає весь організм дитини, зокрема активно розвивається мозок, зумовлюючи ускладнення процесів вищої нервової діяльності. У центральній нервовій системі відбуваються радикальні зміни. Збільшується маса мозку, який

на кінець шостого року досягає 1350 г, що становить 90 % маси мозку дорослої людини. Мозок дитини інтенсивно розвивається впродовж усього дошкільного дитинства та складається з клітин двох типів: нейронів, які взаємодіють один з одним і з іншими органами тіла, та гліальних клітин, які забезпечують роботу мозку, а їх кількість приблизно в 10 разів перевищує кількість нейронів. Швидкими темпами відбувається ріст дендритів та аксонів, постійно утворюються нові синапси.

Розвиваються й функції головного мозку. Це виявляється в тому, що у старшому дошкільному віці значно зростають, порівняно з попередніми стадіями розвитку дитини, сила й роль гальмівних процесів, зокрема, удосконалюється умовне і диференційоване гальмування. Ускладнюється й сама структура аналітико-синтетичної діяльності. Так, утворення нових нервових зв'язків відбувається за безпосередньою участю другої сигнальної системи, тобто в обох сигнальних системах одночасно. Завдяки цьому розширюється сфера впливу на розвиток діяльності дитини словесних подразників або сигналів.

Вивчення функціональної зрілості мозку засвідчило, що діти старшого дошкільного віку вже готові до сприйняття й опрацювання значної кількості інформації. Крім того, у дитини з'являються нові можливості для аналізування та синтезування інформації про все, що відбувається з нею і навколо неї; у корі великих півкуль головного мозку виникають нові зв'язки, накопичуються та систематизуються враження й уявлення про світ. Нервова система дітей шостого року життя дуже вразлива, і тому для подальшого встановлення та закріплення врівноваженої взаємодії процесів збудження й гальмування потрібно дбати про раціональну зміну навантаження і спокою, напруження і розрядки у процесі організації їхньої життєдіяльності.

Фізіологічний розвиток мозку дитини, пов'язаний із поступовим збільшенням гліальних клітин, зумовлює особливості цього періоду: надзвичайну збудливість дитини, виснажуваність нервових процесів, схильність до інфекційних захворювань, включеність емоцій в усі психологічні процеси,

поступовість і нерівномірність формування різних психічних функцій. Усе це впливає на процес творчості дитини [295, с. 46].

Аналізуючи етапи формування всіх найважливіших структур нервової системи дошкільника, відомий дитячий невролог Л. О. Бадалян зазначав, що до п'яти років практично завершується становлення всіх нервових тканин, котрі відповідають за важливі когнітивні функції: зір, слух, пам'ять тощо. З цього можна зробити висновок, що нервова система дитини цього віку мало чим відрізняється від нервової системи дорослого. Виняток, на думку вченого, становлять лише дві відмінності. По-перше, якраз у дитини старшого дошкільного віку починає формуватися ретикулярна формація (з латин. *reticulum* – сітка), розвиток якої сприяє розвиткові емоційності. Процес цей триває до юнацького віку та набуває особливих, важких для батьків і педагогів проявів на етапі підліткової кризи. По-друге, саме з п'яти років виникають перші асоціативні зв'язки між півкулями головного мозку, що дозволяє особистості мислити абстрактно. Це – час неврозів, дитячих істерик, але й час готовності до свідомої творчості [44].

У старшому дошкільному віці швидко зростають координація, спритність і точність рухів дитини, що дозволяє їй виконувати більш складні рухові дії порівняно з попередніми етапами розвитку. Зміни, що відбуваються у фізичному розвитку дитини, надають їй нових можливостей для реалізації творчих здібностей у різних видах діяльності. Роботи з малювання, ліплення, аплікації стають більш виразними, починають відрізнятися за творчим задумом і способами його втілення, відображати індивідуальні особливості своїх творців. Фізичні вправи діти виконують чіткіше, демонструючи вміння керувати своїм тілом і регулювати власні рухи. Збільшується і фізична витривалість дитини, що дозволяє їй більше часу займатися улюбленою справою.

Важливе досягнення дитини старшого дошкільного віку, яке дає змогу стверджувати про можливість ефективного формування її творчої спрямованості, полягає в тому, що безліч рухів і дій тепер підпорядковані свідомості: дитина не тільки точно їх організовує, регулює їхню силу, спрямовує, але й контролює та

узгоджує між собою. Щодо розвитку психічної сфери старшого дошкільника, то згідно з дослідженнями Л. С. Виготського [159; 160; 161; 162; 163], Г. О. Люблінської [360], О. Л. Кононко [279; 280; 282], О. В. Кочерги [295], С. О. Ладивір [149; 310], Т. О. Пироженко [149; 446] та ін., на неї активно впливає нова соціальна ситуація розвитку, яка суттєво змінюється порівняно з попередніми роками життя. Розширюється коло спілкування дитини. До нього входить усе більша кількість дітей та дорослих. Спілкування з ними наповнюється новим, більш глибоким змістом, що відображає не лише потреби, а й інтереси дитини. У зв'язку з необхідністю підготовки до шкільного навчання зростають і вимоги дорослих до дитини як до суб'єкта різних видів предметно-практичної діяльності та спілкування. Змінюються взаємини з однолітками. У межах кожної вікової групи утворюється своєрідна дитяча спільність (групова ідентичність), яка впливає на формування самооцінки. Тим часом оцінка членами групи окремої дитини не завжди збігається з її оцінкою дорослими.

Зміни, що відбулися у психофізіологічному розвитку старшого дошкільника, дають змогу успішно розвивати задатки та здібності дитини, долучати її до короткотривалих, але систематичних занять у позашкільних навчальних закладах. Їх педагоги орієнтуються на те, що у старшому дошкільному віці вже достатньо стійкі та дієві такі особистісні утворення, як самооцінка, самолюбство, рівень домагань, особистісні очікування і т. ін., що детермінують практично всі види активності дитини й дозволяють їй діяти самостійно. Поява цих утворень як регуляторів діяльності й поведінки, є свідченням диференціації внутрішнього і зовнішнього боку особистості дитини та розвитку в неї здатності діяти довільно, згідно з поставленою метою, попри ситуативні, афективно забарвлені спонуки, що відволікають від цієї мети.

Зі згаданими фундаментальними утвореннями особистості дитини шостого року життя тісно пов'язана її установка на досягнення омріяного результату в різних видах діяльності. Йдеться про той результат, який на певному етапі відповідає рівню домагань дитини. Така установка ґрунтується на супідрядності мотивів – одному з найважливіших новоутворень другої половини дошкільного

дитинства. Тобто діяльність дітей цього віку дедалі більше визначається не окремими, ізольованими від інших мотивами, що не пов'язані одне з одним або навіть вступають між собою у конфлікт, а відповідною системою мотивів, де найбільш значущі для досягнення успіху набувають провідного значення і підкорюють собі часткові, ситуативні мотиви, що гальмують досягнення результату. Завдяки цьому розвивається здатність дитини вибирати певний улюблений вид діяльності, що відповідає її силам і здатностям, дає змогу діяти свідомо, самостійно і творчо.

У результаті описаних вище змін у дитини формується довільність поведінки, яка зумовлює й нове ставлення до себе, до своїх можливостей, у тому числі творчих. У старшому дошкільному віці дитина здебільшого реально оцінює свої можливості щодо здійснення того чи іншого завдання: «зможу», «не зможу», «це у мене вийде» тощо. Так утворюється відповідне підґрунтя для самоусвідомлення дитиною себе та своїх особистих властивостей, які формуються в неї у процесі різних видів діяльності та спілкування під впливом розвивального середовища й оцінного ставлення оточення.

Виникненню у старших дошкільників відчуття причетності до подій і явищ навколишньої дійсності, стану довкілля та настрою близьких людей сприяє формування в цьому віці однієї з найспецифічніших людських властивостей – здатності до рефлексії. Уперше дитина починає оцінювати себе з погляду інших людей. Аналіз власної поведінки враховує потенційну реакцію на свої дії значущих дорослих та ровесників, партнерів зі спілкування. З цим пов'язане і таке новоутворення старшого дошкільного віку, як антиципація, тобто передбачення можливих дій та оцінок з боку інших і упередження, на цій основі, тієї чи іншої ситуації. Це допомагає дитині на тому етапі діяльності, коли вона орієнтується на результат і прагне визнання та схвалення значущих дорослих та товаришів. Якщо в оточенні дитини підтримується і цінується творчий підхід до діяльності, буття наповнюється яскравими враженнями від спілкування з природою, творами мистецтва, цікавими спільними справами з однолітками та

дорослими, змістово насиченими розмовами на теми, що цікавлять дитину, її самооцінка починає корелювати з цінностями важливих для неї людей.

Значний вплив на розвиток усіх психічних функцій спричиняє мовлення дошкільника. У старшому дошкільному віці мовлення стимулює та поглиблює розвиток дитини загалом і сприяє формуванню окремих здібностей. У цей період суттєво зростає словниковий запас. На момент вступу до школи він становить близько 3500–4000 слів. Поряд з іменниками та дієсловами діти активно починають уживати прикметники, займенники, числівники та службові слова. Це створює відповідні умови для розвитку мовленнєвої творчості дітей, а також сприяє більш досконалому взаєморозумінню з оточенням. Психологи зазначають, що діти дуже «чутливі до суперечностей у своїх судженнях і поступово вчаться узгоджувати їх, міркувати логічно. Необхідною умовою цього є достатня обізнаність з об'єктами, про які йдеться у їхніх міркуваннях» [359, с. 172].

Планувати і регулювати свої дії на перших етапах самостійної діяльності (зокрема творчої) дитині допомагає егоцентричне – звернене до себе – мовлення, яке виникає під час її діяльності. Егоцентричне мовлення забезпечує планування діяльності, яку дитина починає опановувати: вона формулює задум своєї діяльності, словесно фіксує отримані результати, знову намічає нові дії і здійснює їх. Спочатку мовлення супроводжує всю діяльність дитини (регульовальне, констатувальне з приводу здійсненої дії), поступово егоцентричне мовлення переноситься лише на початок діяльності, постаючи як прототип майбутнього внутрішнього планування та розв'язання завдання.

На думку Р. В. Павелків, дитина найперше звертається до дорослого і називає йому свою дію (планування для іншого), потім вона мовно опановує власною поведінкою (планування для себе). До завершення дошкільного віку самостійна діяльність дитини охоплює два етапи:

- 1) прийняття рішення та планування, що здійснюється у мовній формі;
- 2) самостійна діяльність відповідно до прийнятого рішення і плану [427, с. 48].

Отже, чим менш самотійно діє дитина, чим важче дається їй діяльність, тим вища тенденція до збереження в неї егоцентричного мовлення. У вимовлених для самої себе монологів дитина констатує труднощі, з якими стикається, створює план подальших дій, уголос міркує про способи виконання завдання. З часом егоцентричне мовлення поступово інтеріоризується й у старшому дошкільному віці змінюється на внутрішнє. Орієнтуючись на зміст та інтенсивність використання дитиною егоцентричного мовлення, дорослі здатні зрозуміти наявні у неї труднощі та допомогти їх подолати.

Творчий розвиток дитини старшого дошкільного віку стимулює спілкування з дорослими, яких діти сприймають як ерудитів, здатних пояснити все, що завгодно, і розповісти про все на світі. Завдяки спілкуванню, названому М. І. Лісіною у своїй концепції позаситуативно-пізнавальним, збільшується словниковий запас дитини, засвоюються правильні граматичні конструкції [339]. Але основна цінність спілкування полягає не тільки в цьому. Ускладнюються і стають змістовнішими діалоги, дитина вчиться ставити запитання, розмірковувати на абстрактні теми, обґрунтовувати й доводити власну думку, думати вголос. Це підтверджують результати наукових досліджень вітчизняних лінгводидактів А. М. Аніщук [27; 28], А. М. Богуш [110; 111; 113], Н. В. Гавриш [110; 167; 169], О. П. Соцької [589] та ін.

Важливо зазначити, що згадані новоутворення зумовлюють позитивні зрушення в розвитку сукупності психічних процесів цілісної особистості, – уваги, сприймання, уяви, пам'яті, мислення. Істотним показником змін в ансамблі психічних процесів дитини шостого року життя є виникнення в неї первинних проявів довільної уваги. Завдяки цьому дитина вперше підпорядковує свою увагу вимогам педагога, зосереджується, керує своєю психічною діяльністю та поведінкою. Значущими чинниками формування довільної уваги є розвиток потреб та інтересів дитини, опанування нею різними видами діяльності. У результаті розвитку уваги формується уважність як інтегральна характеристика особистості, що розвивається впродовж усього життя людини. Уважність характеризує процес відбору потрібної інформації і відкидання зайвої,

забезпечує спрямованість і зосередженість психічної діяльності особистості на певному об'єкті. Уважність дитини допомагає їй опанувати новими способами діяльності спочатку під керівництвом дорослого, а згодом і самостійно на основі сприймання та актуалізації набутого досвіду.

Сприймання дитини у старшому дошкільному віці формується вже як відносно самостійний процес, на противагу особливостям його розвитку в період раннього дитинства, де, як відомо, сприймання невіддільне від діяльності дитини з предметами. У старших дошкільників сприймання детерміновано фізіологічними змінами. Серед них – зміни у роботі зорового аналізатора, адже збільшується гострота зору, з'являється спроможність не лише розрізняти значну гаму кольорів, але й диференціювати їх відтінки. У цей же час розвивається слух. Більшість випускників дошкільних навчальних закладів мають добре розвинений звуковисотний та фонематичний слух. Зазнають розвитку й тактильні відчуття тощо. Усе це свідчить про те, що у сприйманні дедалі більше беруть участь зв'язки другої сигнальної системи, що забезпечують узагальнювальний характер сприймання, яке набуває рис диференційованості та категоріальності.

В основі акту сприймання – опанування тими видами діяльності, що спираються на чуттєву сферу, урахування властивостей предметів та явищ. Відчуття та сприймання забезпечують продуктивні види дитячої творчості. Зорові відчуття сприяють формуванню цілісного відображення в таких видах діяльності, як малювання, аплікація, ліплення, конструювання тощо. Фонематичний слух, що розвивається у процесі мовного спілкування, а також звуковисотний слух, що розвивається шляхом вправлення на музичних заняттях, сприяють звуковідтворенню, наслідуванню мелодій та розвитку музично-слухових здібностей загалом. Тобто сприймання є індикаторним показником розвитку творчих здібностей та спрямованості старшого дошкільника.

Т. П. Танько досліджувала процес залучення особистості до сприйняття музичного мистецтва. У своїй праці [606] вона зазначає, що музично-естетична діяльність є основним засобом впливу на духовний світ дітей, розвиток їх художнього мислення, збагачення емоційного досвіду. При цьому дослідниця

наголошує на необхідності формування в дітей та педагогів уміння розкривати музично-художній образ твору в особистій інтерпретації.

Зазначимо, що, згідно з дослідженням музично-рухового розвитку дітей А. С. Шевчук, у дошкільному дитинстві вони досить швидко реагують на музику та виявляють бажання ритмічно рухатися під неї. На цій основі в перші два роки батькам та педагогам слід головну увагу надавати розвитку психомоторики. У подальший період більш значущим за моторику для дитини стає мислення. Спостерігається тенденція до зменшення рухової активності, особливо під музику. У крайніх проявах такої тенденції це може призвести до гіподинамії. Разом із тим, дитина старшого дошкільного віку виявляє бажання надавати перевагу тим видам творчості, що передбачають активну розумову діяльність [652].

Дослідженням наукових аспектів розвитку дітей дошкільного віку у процесі музично-рухової діяльності присвячено праці Н. О. Ветлугіної [148], О. П. Радиної [492], К. В. Тарасової [611]. Низка робіт (А. М. Зіміної [230], А. І. Катінене [491], М. Л. Палавандішвілі [491] та ін.) присвячена винятково питанням музично-рухового розвитку старших дошкільників. Розвиток окремих музичних здібностей у процесі ігрової діяльності, засобами хореографії, за посередництвом специфічних вправ, технік, музично-хореографічних етюдів, був предметом наукових праць С. І. Науменко [408], С. Д. Рудневої [515], К. В. Тарасової [611] та ін. Формування навичок виконання музично-ритмічних рухів досліджували Н. О. Ветлугіна [148], Е. С. Вільчковський [150], О. В. Кенеман [257]. Питанням формування музично-рухової творчості дошкільників присвячено праці С. В. Акішева [9], О. В. Горшкової [185].

Так, дитячий психолог Е. О. Прокоф'єва наголошує на тому, що «завдяки рухам під музику у дитини розвиваються слухо-моторні, зорово-просторові координації, музичний слух, дитина опановує загальні рухи, вчиться керувати своїм тілом. У результаті активізується робота моторної зони мозку – основи для нормального розвитку мови. Вплив музичного твору, під звуки якого дитина рухається, на емоції танцюючого малюка сприяє встановленню балансу між

процесами збудження й гальмування, а також емоційної гнучкості, переключення з негативних емоцій на позитивні» [474]. Однак, як свідчить практика розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, займатися хореографією часто починають лише в 4–5 років, коли сенситивний період упущено. Систематичні заняття перетворюються на формальне виконання дитиною досить складних рухів, які рідко відрізняються тією гнучкістю та пластичністю, що доступна дітям раннього й молодшого дошкільного віку.

Музично-ритмічні рухи, малювання є основою для більш складних видів творчості дітей. Завдяки першим розвивається загальна моторика, уміння володіти своїм тілом, а завдяки другому забезпечується зв'язок між цими ще невпевненими рухами з їх перенесенням на папір, стіну, підлогу, які дитина з радістю обирає як зручні для свого самовираження. У цьому контексті доречно пригадати актуальний досвід японських педагогів із розвитку музичних та художніх здібностей у дітей раннього віку.

Для вітчизняних педагогів, які працюють із дітьми дошкільного віку, актуальним є досвід М. Ібуки, узагальнений ним у праці «Після трьох уже пізно» [240]. Автор не був фахівцем у галузі педагогіки, однак його ідеї як ніякі інші прислужилися країні у важкий час після Другої світової війни. Своєрідний прорив із консервативних руїн освітянських традицій підняв Японію зі стану повоєнного відчаю до рівня світового лідерства в більшості галузей народного господарства. М. Ібука переконував: «Дослідження фізіології мозку, з одного боку, і дитячої психології, з іншого, виявили, що ключ до розвитку розумових здібностей дитини – це його особистий досвід пізнання в перші три роки життя, тобто у період розвитку мозкових клітин. Жодна дитина не народжується генієм, і жодна – дурнем. Все залежить від стимуляції та ступеня розвитку головного мозку у вирішальні роки життя дитини. Це роки з народження до трирічного віку. У дитячому садку виховувати вже пізно» [240, с. 21].

Вважаємо висновок М. Ібуки таким, що не враховує ті адаптивні властивості, що актуалізуються повною мірою після досягнення дитиною трирічного віку, коли інтеріоризуються ті властивості, які були недоступні в

молодшому дошкільному дитинстві. Актуалізується соціальна сутність, за якою найперше відкривається перспектива виховання не лише генія, але й майбутнього громадянина, батька (мама), робітника тощо. Разом із тим, безумовно цінною у пропозиції М. Ібуки є ідея змінити не зміст, а спосіб навчання дитини.

Творчі здібності, як і творча спрямованість дитини дошкільного віку, прямо пов'язані з рівнем розвитку її розумових здібностей. Тому вчені (Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк) наголошують на важливому значенні уяви та здатності до переконструювання здобутого раніше досвіду у творчій діяльності. «Уява – найважливіший пізнавальний процес, який входить до складу будь-якого творчого акту. Разом із творчим мисленням продуктивна уява становить єдиний контекст творчого розвитку людини на правах його самоцінних твірних. Вона пов'язує інтелектуальне й емоційне життя особистості, пронизує всі види діяльності, включається в систему найсуттєвіших когнітивних утворень суб'єкта» [168, с. 15].

Дослідження проблем творчості дітей дошкільного віку в контексті розвитку їхньої уяви здійснили: Л. В. Артемова [34; 35; 36], Р. Й. Жуковська [223; 224], Д. Б. Ельконін [215], Р. А. Іванкова [37], Н. О. Короткова [287; 385], О. М. Леонтьєв [327], Н. Я. Михайленко [385], О. В. Проскура [475] (в ігровій діяльності); Л. А. Венгер [139], М. В. Вовчик-Блакитна [151], І. С. Волощук [154], О. М. Дяченко [214], В. В. Давидов [197], О. В. Запорожець [227], Г. С. Костюк [290], С. Є. Кулачківська [310], М. М. Поддяков [453] (у процесі пізнавальної діяльності та в емоційно-вольовій сфері); С. В. Акішев [9], Е. В. Белкіна [91; 92], Н. О. Ветлугіна [148], О. О. Дронова [210], Т. Г. Казакова [246], М. І. Киященко [261], В. С. Мухіна [405], М. М. Рибаківа [518], О. С. Ушакова [622], Л. І. Фесенко [625] (у сфері художньо-естетичної діяльності).

Серед культивованих у зарубіжжі напрямів дитячої психології нами виділено групу наукових досліджень, у яких важливе місце надається питанням розвитку уяви. Ж. Піаже [440; 694], З. Фрейд [628], а пізніше М. В. Вульф [157]

пов'язували з розвитком уяви (фантазії) становлення особистості, особливо її інтелектуальних властивостей. Т. Рібо [500], Дж. Селлі [530] та інші пов'язували розвиток уяви з накопиченням життєвого досвіду [705]. Отже, можемо констатувати, що дослідження зарубіжних психологів доводять: саме розвиток уяви зумовлює прагнення старшого дошкільника до занять творчістю. За цих умов творчий акт є результатом думки, а не навпаки. Діти надають увагу ідеї, задуму свого твору, звертають увагу на сюжет рисунка, конструктивні технічні особливості будівлі, поєднання кольорів, звуків, світла тощо.

На думку О. Я. Дудецького, є понад сорок визначень уяви [213]. Нами актуалізовано увагу на тих, які стосуються творчої (продуктивної) уяви, а також визначено її особливості як важливого для нашого дослідження психічного процесу. У психологічних дослідженнях натрапляємо на термін «активна уява», «творча уява», «креативна уява», які зіставляються саме з продуктивною уявою (термін, запропонований Г. Гегелем). У цьому понятті підкреслюється активність процесу уяви, спрямованість його на одержання визначеного результату, відкриття нових суттєвих характеристик дійсності; акцентування новизни, оригінальності створених уявою образів [214].

Творча уява, на відміну від відтворювальної, що характерна для ранніх періодів дошкільного дитинства, передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності. На думку С. Л. Рубінштейна, сила та рівень творчої уяви визначаються співвідношенням двох показників: тим, наскільки уява дотримується умов обмеження, від яких залежить свідомість та об'єктивна значущість її творінь, а також тим, наскільки показники оригінальності та новизни продукту відмінні від безпосередньо наданих [510].

Дія уяви прямо залежить від її видів. Ставлення дитини творчої до дійсності залежить від «роботи» пізнавальної уяви, що характеризується спрямованістю. Ця думка кореспондується із вченням Л. С. Виготського про залежність розвитку психічних процесів від ступеня засвоєння поширених у панівній культурі засобів пізнання. У контексті цього вчення досліджено

(Л. А. Венгер [139], О. В. Запорожець [227], В. В. Давидов [197], О. М. Дяченко [214], В. Т. Кудрявцев [305], Л. О. Парамонова [433], М. М. Поддьяков [453] та ін.) конкретні форми уяви, де соціальний досвід детермінує психічні процеси (сенсорні взірці, «теоретичні поняття», «перетворювальні та відтворювальні, класифікаційні» способи, наочні та просторові моделі, символи тощо), і проаналізовано результати такої детермінації. Зроблені вченими висновки дають підстави вважати, що розвиток уяви тісно пов'язаний із особливими формами опосередкування дітей старшого дошкільного віку, а також зробити висновок про існування специфічних засобів розвитку уяви, характерних для певного виду. Способи формування образу уяви дитина обирає залежно від ставлення до дійсності.

Для пізнавальної уяви характерним є виділення дитиною конкретних властивостей предметів та явищ, визначення внутрішніх та міжпредметних зв'язків у процесі пізнання з необхідним виходом на їх усвідомлення відповідно до раніше осмислених об'єктів навколишнього світу.

Емоційний стан та відповідне групування образів на емоційній основі складає фундамент емоційної уяви. Тут провідну роль відіграють символи-коди, що важливо мати на увазі, аналізуючи творчий процес. У становленні дитячої творчості символ сприяє фіксації емоційного ставлення дитини до предмета. Цей механізм лежить в основі прагнення дитини повторно відтворювати, переживати емоційну уяву, що є домінуючою. Саме тому символи, що супроводжуються яскравими емоціями, дають змогу зануритися дитині в ситуацію, рефлексувати щодо неї, формувати ставлення.

Дослідження останніх років (М. Є. Веракса [141], О. М. Дяченко [214], Ю. Ф. Лаврентьєва [318], А. С. Співаковська [590]) дають можливість виділити індивідуальні розбіжності в розвитку уяви дітей залежно від домінуючого виду, а також специфічні механізми кожного виду уяви та засоби її розвитку в дошкільному віці. Ці важливі наукові висновки враховано нами у процесі побудови системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільних навчальних закладах, оскільки ігнорування факту

існування індивідуальних розбіжностей дітей у виборі способів побудови образів уяви знижує ефективність роботи.

Прийомів творчої уяви малюки навчаються, починаючи зі сприймання казок, які розповідають їм дорослі. Зрозумівши, як створювати казки та казкові образи, старші дошкільники починають вигадувати персонажів для своїх казок, нове закінчення казки тощо. Найбільше творча уява проявляється у продуктивних видах діяльності дітей: малюванні, ліпленні, конструюванні. Вони малюють сюжетні картинки на вільну тему, вигадують тварин, яких не існує, конструюють та ліплять за задумом. Продукти їхнього малювання, ліплення, усної творчості набувають із часом самобутності, оригінальності, вирізняються новими, несподіваними рішеннями.

Основне завдання дорослого на цьому етапі розвитку дитячої творчої уяви – розкрити перед дитиною сутність творчої діяльності, яка полягає в умінні не наслідувати готові зразки, штампи, шаблони, а шукати якомога більше власних оригінальних рішень; не боятися вільно висловлювати свої думки; спрямовувати свою уяву на пошук нового; доводити задумане до кінця.

Дуже важливим є те, що у старших дошкільників разом зі збагаченням уявних образів з'являється і здатність підпорядковувати свою уяву певному задуму, йти за планом. Ця особливість розвитку уяви має неоціненне значення, бо завдяки їй з'являється можливість створювати свої перші закінчені мистецькі твори. Фантазії дитини як продукт її уяви заслуговують на увагу дорослих і потребують допомоги у втіленні в доступних видах творчої діяльності. Політ творчої фантазії можна спостерігати в будівлях, створених дітьми, у ліпленні й особливо у малюванні. Усі продуктивні види самостійної дитячої діяльності залишають результат дитячого фантазування – малюнок, конструкцію, іграшкову поробку, казку, мелодію тощо. Придивившись до них, можна визначити, у якому напрямі слід розвивати дитячі здібності.

У старшому дошкільному віці відбуваються позитивні зрушення в розвиткові пам'яті. Діти стають здатними до вибіркового й усвідомленого запам'ятовування. Серед якісно нових особливостей пам'яті найголовнішою є

довільність процесів запам'ятовування та відтворення. З цією особливістю органічно пов'язані й такі, як більша міцність пам'яті та її досить широкий обсяг, який значно збільшується під кінець дошкільного віку завдяки набуттю життєвої компетентності. У 5–6 років дитина, як губка, вбирає всю пізнавальну інформацію. Науково доведено, що дитина в цьому віці запам'ятовує стільки матеріалу, скільки не запам'ятає потім ніколи в житті. У цьому віці дитині цікаво все, що пов'язане з навколишнім світом, розширенням її кругозору, пізнанням своїх можливостей.

Істотні зміни відбуваються в розвитку мислення старшого дошкільника. Воно підноситься на новий ступінь розвитку. Це виявляється не тільки в умінні оперувати уявленнями, а й у збагаченні змісту цих уявлень. Крім того, дитина стає здатною оперувати не лише поодинокими чуттєвими образами предметів, а й більш узагальненими уявленнями, у яких об'єднуються і поодинокі враження, і судження про ці предмети. Це означає, що мислення дитини відокремлюється від сприймання і водночас від практичної дії та стає відносно самостійним процесом.

Мислення є вищим пізнавальним і, без сумніву, творчим процесом, оскільки являє собою форму творчого відображення людиною дійсності, що породжує такий результат, який у дійсності чи в суб'єкта на певний момент часу не існує. Мислення дитини також можна розуміти як творче перетворення наявних у пам'яті уявлень та образів. Відмінність мислення від інших психологічних процесів полягає в тому, що воно завжди пов'язане з активною зміною умов, у яких перебуває дитина.

Експериментування з новим матеріалом із метою відкриття нового – ще одна важлива характеристика мислення цього вікового періоду, що є основою для розвитку творчості в різних видах діяльності. У дітей із високим рівнем пізнавального розвитку воно має чіткий послідовний («крок за кроком») характер. Кожний крок перетворень закінчується аналізом змін, а потім відбувається новий крок. Сам процес пошуку перетворень матеріалу має всі ознаки творчості: комбінування дій, дивергентність мислення. Процес

експериментування може здійснюватися не тільки наочно, а й подумки. Завдяки експериментуванню дитина несподівано отримує нові знання. Розвинені вміння експериментування, комбінаторні дії, послідовність і чіткість перетворень свідчать про високий інтелект та обдарованість.

Можливість високого рівня розвитку експериментування подумки, а також його чітка послідовність виникають у результаті розвитку словесно-логічного мислення. Діти розмірковують про явища, висловлюють свої судження, роблять елементарні узагальнення й висновки. У них розвивається вміння докладно й послідовно розповідати про ті чи інші події. Можна говорити про те, що мислення дитини старшого дошкільного віку стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це є свідченням того, що мислення набуває певної самостійності, поступово відокремлюється від практичних дій, у які було вплетене раніше, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавального мисленнєвого завдання, самостійне виконання якого є актом творчості дитини. За допомогою дорослого в цей період у дітей формуються основні мисленнєві процеси: порівняння, відшукування схожостей, відшукування відмінностей, класифікація, аналіз, поєднання тощо [208].

Психологи й педагоги однак дійшли до висновку, що розвиток мислення дітей дошкільного віку значно прискорюється, якщо відбувається не стихійно, а в умовах цілеспрямованого і правильного керування з боку дорослих цим процесом. Відповідно до досліджень О. В. Запорожця, розвиток мислення дитини відбувається швидше, якщо вона набуває не окремі знання, а певну їх систему, та здатна формувати потрібні для їх засвоєння дії [227].

Формування творчої спрямованості особистості дитини тісно пов'язане з розвитком її емоційно-вольової сфери. Джерелом емоційних переживань дитини виступає її безпосередня діяльність, а також враження від спілкування з навколишнім світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових змістовних видів діяльності сприяє розвитку глибоких та стійких емоцій, пов'язаних не лише з близькими, а й із віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина

сприймає, а й тими, які уявляє. Позитивні емоції породжує передусім творча діяльність, причому як своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, так і самим процесом її виконання.

У старшому дошкільному віці зростає потреба дитини в товаристві ровесників, унаслідок чого інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Поряд із соціальними емоціями у старшого дошкільника з'являються емоції інтелектуальні: сумніви, здогади, впевненість, задоволення, радість. Як правило, джерелом їх виникнення слугують результати спільної з дорослим та індивідуальної продуктивної діяльності дитини й отримана від цього нова інформація про себе («я можу!») та навколишній світ («скільки цікавого навкруги!»).

Спільна діяльність і орієнтація поведінки дитини старшого дошкільного віку на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно зіштовхуються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо («як хочеться») чи діяти відповідно до вимог дорослого («за зразком»). З'являється новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною. У ній чітко проявляється характер та індивідуальні особливості дитини. За даними психологів, до 90 % усіх базисних якостей рис особистості дитини закладається у віці до 5–6 років [72; 115; 227; 280; 295; 307; 310; 327; 446 та ін.].

У цей період усе менше в поведінці дошкільника проявляються афективні дії, оскільки дитина вже здатна проявляти вольові зусилля, може впоратися з виконанням необхідних для досягнення мети дій. Задля цього вона може відмовитись від бажань, що заважають основній меті. На розвиток вольових якостей у дошкільному віці позитивно впливає провідний вид діяльності дитини – гра. Тож обмежувати дитину у спілкуванні й іграх з однолітками недоцільно, навіть задля високої, з погляду дорослих, мети. Гра є природною потребою дитини, задоволення якої позитивно впливає і стимулює її розвиток. У грі, де необхідно підкорятися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати заздалегідь визначені дії, дитина привчається добровільно брати на себе певні

зобов'язання і дотримуватися їх, не зважаючи на особисті бажання. Ігрова діяльність надає сенсу вольовому зусиллю, робить його ефективнішим.

Індивідуальний характер розвитку та прояву психічних процесів забезпечує індивідуальний темп розкриття творчих можливостей дітей. У своєму дослідженні ми спираємося на положення Н. С. Лейтеса та Б. М. Теплова щодо врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості при формуванні та розвитку її творчих здібностей. Б. М. Теплов уважає, що творчість відповідає природним потребам та можливостям дитини, і наполягає на ранньому включенні дітей саме у творчу діяльність, оскільки це сприяє їхньому загальному художньому розвитку [613, с. 17].

За даними досліджень Г. В. Беленької [87], Н. В. Гавриш [167; 169; 184], О. В. Кочерги [295], у старшому дошкільному віці відбувається ще одне значуще для особистості явище – формується вибіркоче оцінне ставлення дитини до тих видів діяльності, які найбільше сприяють досягненню нею успіхів, тобто є суб'єктивно значущими. Тож завдяки включенню старших дошкільників у різні види діяльності відповідно до їхніх схильностей та інтересів досягається не тільки значний виховний ефект, а й створюються позитивні передумови для розвитку здібностей підростаючої особистості – як загальних, так і спеціальних.

Отже, за результатами аналізу зазначеного вище можемо констатувати, що старший дошкільний вік – період у житті дитини від п'яти до шести (семи) років. Його особливістю є бурхливий розвиток психічних процесів, зміна структури та змісту дитячої діяльності. Провідною потребою дитини виступає потреба у спілкуванні та реалізації власної творчої активності. Провідною діяльністю залишається сюжетно-рольова гра, але пізнавальні інтереси спонукають старшого дошкільника до реалізації своїх інтелектуальних і фізичних можливостей в інших, цікавих та значущих для нього видах діяльності. З цього випливає, що дошкільне дитинство, особливо старший дошкільний вік, – період життя, коли є можливість розвинути потенційні творчі здібності особистості. Це унікальний період, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини.

Головна характеристика творчості – створення нового. До творчого процесу дитину спонукає бажання створити щось нове. Якщо це бажання переростає в потребу, ми говоримо про творчу спрямованість особистості. Творчо спрямована особистість здатна реалізувати свої індивідуальні потреби та можливості, має нетрадиційне самостійне мислення, багатий духовний світ, уміє пізнавати, бачити навколишнє оточення, створює щось нове, оригінальне, неповторне.

Фізіологічною основою формування творчо спрямованої особистості є фізичне здоров'я, функціональна зрілість мозку, координація та точність рухів. Психологічним підґрунтям виступає достатній розвиток усіх психічних процесів: сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мислення, мовлення. Важливим моментом є формування у старшому дошкільному віці підпорядкованої системи мотивів діяльності та здатності до рефлексії.

Враховуючи сенситивність періоду старшого дошкільного віку для формування творчо спрямованої особистості, вважаємо за необхідне використати всі доступні можливості для її розвитку, організовуючи цікаву, змістовну діяльність дітей з урахуванням їхніх потреб та інтересів як в умовах сімейного виховання, так і в дошкільних та позашкільних навчальних закладах.

1.3. Стан проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в педагогічній теорії

Дошкільне дитинство – важливий, самобутній і неповторний період розвитку особистості. Про перші творчі прояви у діяльності дитини в цей період свідчать постійні запитання, прагнення до перевтілення в іграх, перші спроби заримувати слова, унікальне словотворення і складання мелодій, неповторні малюнки та експериментування дітей із предметами, речовинами тощо. Проблема формування творчо спрямованої особистості різноаспектна, привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців і достатньо висвітлена в педагогічній теорії.

У старшому дошкільному віці взаємини дитини з дорослими набувають нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого. Тож з'являється можливість систематичного навчання згідно з певною програмою, хоча останню можна реалізувати лише тією мірою, якою вона стає власною програмою дитини [160]. Це надає змогу ефективно розвивати дитину в цікавих для неї видах діяльності у позашкільних навчальних закладах, у яких є умови для створення індивідуальних траєкторій розвитку творчих здібностей дитини.

Внутрішня позиція старшого дошкільника у ставленні до інших людей егоцентрична, характеризується передусім усвідомленням власного «Я» та своїх учинків, живим інтересом до життя дорослих, їхньої діяльності, а особливо взаємин. Тож підтримка власного «Я» дитини та позитивна оцінка її вчинків і досягнень з боку дорослого виступають могутніми стимулами розвитку її творчої спрямованості. Суттєві зміни, які охоплюють різні сфери психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку (пізнавальну, вольову, емоційну), свідчать про те, що цей вік є періодом змін, багатим на ті новоутворення, що забезпечують поступовий перехід дитини до системного навчання як в умовах дошкільного, так і у позашкільних навчальних закладів.

Глибоке дослідження питань творчості, особливостей творчої діяльності, умов формування творчої особистості почалося на межі XIX та XX ст. У 1965 р. Інститут творчості в Каліфорнії створив бібліографію наукових робіт із проблеми творчості. Вона містить понад чотири тисячі найменувань. Це свідчить про інтерес до творчості та усвідомлення її ролі в розвитку суспільства.

Проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала актуальності, а часто ставала предметом дослідження. Напрями наукових розробок, відображені в педагогічній теорії, можна розділити на декілька груп. Перша присвячена питанням визначення сутності творчості та творчого процесу (М. О. Бердяєв [61; 62; 63], Р. М. Грановська [188], Н. С. Лейтес [324; 325], В. О. Моляко [389; 390; 391; 392; 393; 395], Я. О. Пономарьов [461], Н. Ф. Тализіна [605], Б. М. Теплов [325; 613], В. А. Цапок [633] та ін.), друга –

характеристиці творчих здібностей особистості (Б. Г. Ананьєв [20; 21], Л. А. Венгер [138; 140], Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], О. М. Дяченко [214], О. Л. Кононко [280], В. У. Кузьменко [306; 307], В. А. Крутецький [300], С. Є. Кулачківська [310], Г. С. Костюк [290], Н. С. Лейтес [325; 324], Я. О. Пономарьов [461], Б. М. Теплов [325], С. Л. Рубінштейн [510; 511]); третя – питанням створення умов та технологій розвитку творчого мислення (Г. С. Артшуллер [16], Н. В. Гавриш [110; 169; 170], З. І. Калмикова [249], В. Т. Кудрявцев [305], О. М. Матюшкін [369], В. О. Моляко [390; 393; 394; 395; 396; 397], В. О. Сухомлинський [599]); четверта – особливостям розвитку творчої особистості на різних вікових етапах (Н. М. Бібік [465; 466], І. М. Біла [101; 102; 103], І. А. Зязюн [238; 239], О. І. Кульчицька [313; 314], В. В. Рибалка [498; 499], О. Я. Савченко [522], С. О. Сисоєва [572]).

Так, розглядаючи творчість із філософського погляду, М. О. Бердяєв у своїх роботах, насамперед у праці «Сенс творчості. Досвід виправдання людини», пов'язував поняття творчості з поняттям свободи особистості. Творчий акт, на його думку, завжди є звільненням від буденності й подоланням стереотипів, у ньому є «переживання сили». У творчості людина може відчутти справжню свободу, зв'язок зі світом, зв'язок зі своєю глибинною сутністю [63, с. 40]. Філософ зазначав, що у творчості є два різних акти: «Є початковий творчий акт, у якому людина ніби стоїть перед лицем Бога, і є вторинний творчий акт, у якому вона ніби стоїть перед лицем людей та світу. Є первинна творча інтуїція, творчий задум художника, коли йому звучить симфонія, передує живописний образ чи образ поетичний, внутрішнє, не висловлене ще відкриття чи винахід, внутрішній творчий акт любові до людини, теж ні в чому ще не висловленої. У цьому творчому акті людина стоїть перед Богом і не зайнята ще реалізацією у світі для людей... Потім настає вторинний творчий акт, пов'язаний із тим, що людина є істота соціальна, реалізація продуктів творчості. Пишеться книга. І тут з'являється те, що у творчості зветься майстерністю, мистецтвом... У реалізації продуктів творчості людина вже зв'язана зі світом, матеріалами світу, залежить від інших людей...» [386, с. 8].

Поряд з цим М. О. Бердяєв зазначав, що творчість людини є не дарунком Бога, а її (людини) правом і обов'язком [61]. Цю думку покладено в основу нашого дослідження, оскільки з неї випливає висновок, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене навіть елементарними формами праці.

Очевидно, що проблема носія творчого начала є найголовнішою при вивченні творчості, а особистість, яка творить, – виступає предметом (суб'єктом) вивчення й дослідження вчених різних галузей науки. Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділено достатньо уваги (Б. Г. Ананьєв [20], В. І. Андреев [22], П. Я. Гальперін [172; 173], Р. М. Грановська [188], В. А. Кан-Калик [250], Д. А. Леонтьєв [329; 330], Я. О. Пономарьов [461], Н. Ф. Тализіна [605], В. А. Цапок [633] та ін.). Творчу особистість вони визначають як таку, межі діяльності якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі; як Людину, яка володіє певним переліком якостей: рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили її попередники. Учені вважають, що творча особистість повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість. Психологічний словник визначає, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності в неї «здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [255, с. 351].

Б. Г. Ананьєвим творчість розглядається як процес об'єктивації внутрішнього світу людини, а творчий прояв – як прояв інтегральної роботи всіх форм життя людини, прояв її індивідуальності [20; 21]. Відповідно до цього, творча особистість розуміється ним як така, у якій поєднуються внутрішня потреба творити з розумінням суті справи, знаннями та вміннями, відповідною обдарованістю.

У працях Д. А. Леонт'єва [329; 330] творчість постає як універсальна натуральна функція, притаманна всім дітям, які нормально розвиваються, як вища психічна функція, у яку вона трансформується в дорослому віці.

Аналіз літературних джерел свідчить, що у вітчизняній психології широко розроблялась і досліджується нині проблема творчих здібностей особистості. Вона характеризується як проблема творчого, продуктивного мислення, на відміну від репродуктивного. Проте психологи єдині в думці про те, що у будь-якому мисленнєвому акті поєднані продуктивні й репродуктивні компоненти. Це означає, що для суб'єкта не може бути абсолютно відомої задачі, адже в такому разі вона перестає бути для нього задачею. Водночас неможлива задача, в якій не були б присутні компоненти, відомі із минулого досвіду. Якщо, наприклад, запропонувати дитині дошкільного віку задачу на інтегральне обчислення, вона не сприйматиметься нею як задача, оскільки незрозумілими будуть і її зміст, і мета, якої треба досягти. У зв'язку з цим, П. Я. Гальперін зазначав, що можливості творчого вирішення поставлених завдань значною мірою залежать від якості попередньо набутих знань та умінь [172]. Цей висновок є важливим для проблематики нашого дослідження, оскільки інтеграція особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільний освітній процес у своїй основі спирається саме на практичну діяльність, творче вправляння, наслідком якого є формування відповідного творчого досвіду, знань, умінь та відповідних компетентностей.

Оскільки межа між продуктивним і репродуктивним мисленням досить умовна, то, на думку А. В. Брушлинського [125] та Л. Л. Гурової, механізми, що лежать в основі мислення, єдині, і будь-яке мислення є творчим. На противагу цьому баченню існує інший погляд, прихильники якого Я. О. Пономар'єв [461] і О. К. Тихомиров розрізняють продуктивне та непродуктивне мислення. Ними висловлено думку, що механізм цих видів мислительної діяльності різний. Більше того, істинним мисленням, що лежить в основі інтелектуальних здібностей, вони визнають творче мислення. У працях Я. О. Пономар'єва вперше з'являється розроблена ним структурно-рівнева модель творчого

процесу. Функціонування механізму творчості, за Я. О. Пономарьовим, проходить кілька фаз:

1. Аналізу проблеми – використання наявних знань, виникнення потреби в новому.
2. Інтуїтивного розв'язування – задоволення потреби в новому.
3. Вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нового знання.
4. Формалізації нового знання – формулювання логічного рішення [461].

Означені фази (ступені) у структурно-рівневій моделі творчого процесу Я. О. Пономарьова якнайпередметніше збігаються із логікою початкового експериментування вихованця позашкільного навчального закладу в процесі індивідуальної та колективної творчості. Вважаємо, що представлена етапність є методологічною основою для розгортання педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у творчому об'єднанні дітей за інтересами.

Використовуючи ці положення як теоретичну основу для нашого дослідження, ми також поцінуємо думку Я. О. Пономарьова, що у процесі творчого мислення людина може використовувати досвід на двох рівнях – логічному та інтуїтивному. Плануючи проведення експериментального дослідження, ми також врахували його думку про те, що отримання творчого продукту передбачає включення інтуїції і не відбувається на основі логіки. Критерієм творчої дії є рівневий перехід: потреба у новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби – на нижчому. Крім того, ми спиралися на ідею Я. О. Пономарьова про те, що з творчою спрямованістю пов'язано дві особистісні якості – інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, що виникають у мисленневому процесі [461, с. 215].

У дослідженні О. М. Матюшкіна підкреслюється роль дорослого в розвитку творчих здібностей дитини. Звертаючи увагу на той факт, що у дітей дошкільного віку виникає безліч запитань стосовно предметів, об'єктів та явищ навколишнього природного й соціального світу, вчений зазначав, що саме у

процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається перетворення запитань із засобу спілкування в ланку самостійного мислення. За умов задоволення, підтримання та спрямування дорослими емоційно-пізнавальної потреби дитини вона виникає знову і проявляється в потребі нових вражень та соціальних контактів, у прагненні активно діяти: експериментувати, творити, перетворювати. Пізнавальна активність дитини є основою її пізнавальної мотивації і, на думку О. М. Матюшкіна, найбільш загальною характеристикою і розвивальним механізмом творчості [369].

На основі лонгітюдних спостережень, ученими виділено характерологічні особливості творчої особистості, що достатньою мірою висвітлені в педагогічній теорії. Серед них, зокрема, визначено: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність.

Учені погоджуються з тим, що існує міцний зв'язок між творчими здобутками дитини в будь-якій творчій діяльності та розвитком її інтелектуальної сфери. Відповідно до теорії здібностей Л. С. Виготського, який визначав цим поняттям фактично окремі, але невідривно взаємопов'язані вищі психічні функції, науковці розкрили процес розвитку здібностей як нелінійне інтегративне складне утворення засобів людського пізнання, у центрі якого, на думку Л. С. Виготського, перебуває знак і слово. Творчість дітей, як зазначав Л. С. Виготський [159], характеризується насамперед оригінальністю прийомів і організацією діяльності. Головне в дитячій творчості – це усвідомлення дитиною себе як активного перетворюючого начала, що реалізує у процесі цього перетворення свою особистість і свої окремі здібності, знання та вміння. Творчість дітей визначається не в об'єктивно новому кінцевому продукті, а в самостійному створенні дитиною системи власних відносин зі світом, у перетворенні навколишнього середовища і себе в ньому.

Як генетичну основу художньої творчості, під час якої природно виникають ситуації, що збуджують творчу активність, Л. С. Виготський розглядає гру. У зв'язку з тим, що будь-яка творчість дитини пов'язана з емоційним відгуком на явища життя, гру та ігрові прийоми необхідно

використовувати на всіх етапах залучення дітей до діяльності задля забезпечення позитивного емоційного фону її розвитку. В. Т. Кудрявцев [305] називає такий фон «духопіднесеною атмосферою». Через гру можна розвивати різноманітні творчі здібності: образотворчі, мовленнєві, музичні тощо.

Дослідження Л. А. Венгера засвідчило, що розвиток дитячих здібностей включається в цілісний процес психічного розвитку дитини, а самі здібності, в яких автор вбачає орієнтовні опосередковані дії, що дозволяють виконувати різні за складністю завдання, виявляється ядром розвитку вищих психічних функцій. Теорія Л. А. Венгера щодо розвитку здібностей дітей стала природною основою для подальшого вивчення педагогами проблеми розумових здібностей у дошкільному дитинстві. Цінними для практики є дані вченого про роль і місце творчих завдань у забезпеченні єдності емоційно-когнітивного досвіду дитини, що зумовлюється рівнем розвитку її творчої уяви та символічного опосередкування [140]. У праці «Розвиток пізнавальних здібностей в процесі дошкільного виховання» Л. А. Венгер представив програму освіти дошкільників, спрямовану на розвиток їхніх здібностей. Експеримент, проведений у звичайному дошкільному навчальному закладі з декількома «поколіннями» дошкільників, довів: діти не народжуються здібними чи нездібними. Усе залежить від виховання. Якщо здійснювати його правильно, то здібними й творчими будуть усі або майже усі діти [138].

Ідеї Л. А. Венгера співзвучні ідеям Б. М. Теплова. На його думку, здібності дитини не стільки виявляються, скільки виникають і формуються в діяльності. Проте не окремі здібності безпосередньо визначають успішність діяльності, а лише їх своєрідне поєднання, що характеризує кожну конкретну особистість. Зважаючи на такі міркування, Б. М. Теплов стверджував, що не можна безпосередньо переходити від питання наявності окремих здібностей до питання про можливість успішного виконання особистістю тієї чи іншої діяльності. Цей перехід може бути здійснений лише через інше, більш синтетичне поняття. Таким поняттям є «обдарованість», або якісно своєрідне поєднання здібностей,

від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності [325].

Саме Б. М. Теплов визначив основні поняття психології обдарованості, зробив критичну оцінку виконаних зарубіжних досліджень, визначив межу можливих теоретичних досліджень і практичних розробок. Сформульовані вченим положення реалізовано в його дослідженні психології музичних здібностей. Б. М. Теплов у понятті «здібності» виділяв три ознаки. По-перше, здібності розглядав як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями вважав не всі індивідуальні особливості, а лише такі, що стосуються до успішності виконання якоїсь діяльності (чи кількох). По-третє, поняття «здібність» не зводив до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені у конкретної особистості [325].

Проблема творчості та творчих здібностей стала надалі предметом гострої дискусії між О. М. Леонтьєвим та С. Л. Рубінштейном на Першому з'їзді Товариства психологів у 1959 р. С. Л. Рубінштейн висловився проти перебільшеного «інтелектуалізму» тогочасної психологічної науки, спрямованості більшості досліджень на вивчення пізнавальних процесів. Його ідея єдності свідомості та діяльності відкрила новий напрям досліджень. Незважаючи на методологічну гостроту дискусії та її значущість для збереження проблематики дослідження здібностей, вона не змогла поставити (чи відновити) проблему здібностей як рівня розвитку творчих дітей. Подальший розвиток цієї проблеми здійснювався у психологічних дослідженнях творчості та творчого мислення, а також у розробленні системи проблемного навчання. Праці С. Л. Рубінштейна сприяли утвердженню уявлень про творчий процес як про результат свідомої діяльності.

Детальний аналіз психолого-педагогічної літератури, зокрема, праць О. В. Запорожця [227], В. П. Зінченко [232], О. М. Леонтьєва [328], А. М. Леушиної [333], Г. О. Люблінської [359; 360], Л. Ф. Обухової [421], М. М. Поддякова [453], С. Л. Рубінштейна [510; 511], О. П. Усової [621], О. Г. Юдіної [668] та ін., виявив, що розвиток творчої особистості виражається у

психологічних, педагогічних і біологічних характеристиках, з метою вивчення яких проблема розвитку творчої особистості дошкільника почала розглядатися в декількох аспектах: методологічному, біологічному, психологічному, педагогічному.

У працях методологічного спрямування [328; 359; 511 та ін.] висвітлювалися теоретичні дослідження щодо вибору наукових підходів до виявлення суті проблеми розвитку творчої особистості дошкільника та особливостей його здійснення в межах дошкільної освітньої установи.

Праці біологічного аспекту [232; 333; 421] представляють результати аналізу анатомо-фізіологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку й розглядають специфічні особливості показників їхньої морфофункціональної зрілості.

Психологічний аспект заснований на положенні про те, що пізнавальна і творча активність дошкільника виступає і передумовою, і результатом його психофізичного розвитку. Праці цього напрямку [227; 360; 453; 621] висвітлюють теоретичні й практичні результати вивчення психофізіологічної основи творчості.

У педагогічних дослідженнях порушуються питання необхідності раннього творчого розвитку дитини в ході її багатоаспектної взаємодії із зовнішнім середовищем і людьми. Зокрема, питання створення умов для розвитку творчого мислення, цілеспрямованого формування евристичних прийомів відображені у працях Г. С. Артшуллера [16], В. Л. Данилова [199], З. І. Калмикової [249],. Результати їхніх експериментальних досліджень довели, що опанування евристичними прийомами дає потужний поштовх розвитку творчого мислення, але не гарантує успішного вирішення творчих завдань. Ученими неодноразово підкреслювалася думка, що формування здібностей є керованим психолого-педагогічним процесом, який включає вплив на мотиви творчої діяльності, пізнавальні інтереси, загальнонавчальні вміння.

На думку ряду науковців (Г. С. Костюк [290], В. К. Котирло [149], С. Є. Кулачківська [310], О. І. Кульчицька [314], С. О. Ладивір [310],

Т. О. Піроженко [445; 446], Ю. О. Приходько [467], Л. М. Проколієнко [473]) саме дошкільний вік є оптимальним періодом входження особистості у сферу творчої діяльності. Л. С. Виготський [159; 160; 165], В. В. Давидов [197], Д. Б. Ельконін [215], О. В. Запорожець [326], В. Т. Кудрявцев [305], О. М. Матюшкін [369], М. М. Поддьяков [454] та інші пояснюють це тим, що у старшому дошкільному віці діти вже набувають певних знань, життєвого досвіду та можуть творчо використовувати їх у своїй діяльності.

Так, Л. С. Виготський відзначав, що творчі здібності дітей проявляються вже в дошкільному віці. Під творчою діяльністю він розумів таку, у результаті якої створюється щось досконале, нове – чи то річ зовнішнього світу, чи зовсім нова побудова мисленнєвої діяльності й почуттів. Він обґрунтував думку про те, що в дошкільному віці розвивається здатність іти від думки до дії, що робить можливою творчу діяльність: «Одне з найважливіших питань дитячої психології та педагогіки – це питання про розвиток творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і змужніння дитини. Уміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе у нові поєднання і становить основу творчості» [165, с. 7]. Він також уважав, що первинна форма дитячої творчості синкретична, тобто така, в якій окремі види мистецтва ще не розчленовані й не спеціалізовані. У дітей існує поєднання різних видів мистецтва в одній цілій художній дії. Дитина складає і уявляє те, про що вона розповідає. Дитина малює й одночасно розповідає про те, що вона малює [159, с. 58].

Також Л. С. Виготський підкреслював, що розвиток дитячої художньої творчості, як і будь-якої іншої, має бути вільним, не примусовим і не обов'язковим. Ця думка тривалий час лишалася поза увагою практиків – вихователів дітей дошкільного віку. Підпорядкування освітнього процесу в закладах освіти жорсткій зумовленості планів і програм, виховним та навчальним завданням, прописаним у них, призвело до того, що творчу активність також почали розглядати як планову й обов'язкову. Поширеним виразом у педагогів-дошкільників є «формування творчості», тобто надання творчості певної форми. Проявом такого підходу є проведення занять «за

здумом», на початку яких вихователь пропонує дітям пригадати все, чого їх навчили раніше, та відтворити щось з уже відомого. Так формується виконавець розпоряджень дорослого, відбувається становлення одноманітних форм свідомості й поведінки дошкільника. Розвиток творчої особистості можливий лише за умови створення розвивального середовища та забезпечення атмосфери творчості.

О. В. Запорожець продовжив розвивати ідеї Л. С. Виготського. Вони лягли в основу його дослідницької діяльності та стали відправною точкою побудови власної теорії. Зокрема, досліджуючи роль розумових і практичних дій дітей дошкільного віку в розвитку мислення, він дійшов висновку, що і пізнання дитиною навколишнього світу, і розвиток її творчого начала починається не з теоретичних міркувань, а з практичних дій – вільного оперування предметами й матеріалами. Інший важливий висновок: розвиток кожної дитини йде своїм особливим шляхом, у якому загальні закономірності виявляються в індивідуальній формі [227].

В. О. Сухомлинський, який з особливою увагою ставився до розвитку творчих здібностей дітей, був переконаний: щоб дитина виявляла творчу активність, слід насамперед із довірою поставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд, сприймати життєві враження, покладаючись на власний досвід. Водночас він стверджував, що творчість не виникає на порожньому місці, вона базується на розвинених мисленні та уяві, інтелекті. Він стверджував, що «переключення думки, яке є суттю мислення, можливе лише тоді, коли перед дитиною є або наочний, реальний образ, або настільки яскраво створений словесний образ, що дитина ніби бачить, чує, відчуває те, про що розповідають (ось чому діти так люблять казки)» [599, с. 33–34]. Художні твори впливають на думки та почуття дитини за допомогою образності. Накопичення дитиною неусвідомленої словесної інформації, позбавленої природного зв'язку з почуттями, емоційно-образною пам'яттю, уявою, мисленням, перетворює дитячу психіку у примітивний механізм.

Базисом успішного психічного розвитку та, зокрема, творчої спрямованості особистості є повноцінний фізичний розвиток дитини. Разом із тим, психічний розвиток визначається не тільки відповідним фізичним розвитком, а й забезпечується активною взаємодією дитини з її найближчим природним і соціальним середовищем. Ця думка знаходить підтвердження у працях сучасних науковців: Т. К. Андрющенко [26], І. Д. Беха [68; 71; 74; 77], Г. В. Беленької [83], О. В. Биковської [94], А. М. Богуш [113; 204], Н. В. Гавриш [110; 167; 169], А. М. Гончаренко [181; 182], Л. І. Зайцевої [225], О. Л. Кононко [279; 280; 282], Т. І. Поніманської [459; 460] та ряду інших. За педагогічно доцільної організації дорослими діяльності дитини вона здатна відчувати себе першовідкривачем, випробувати радість експериментування з об'єктами живої та неживої природи, відкрити нове у знайомому і знайти знайоме в новому; виокремити найпростіші закономірності, усвідомити їхній непорушний характер та все ж спробувати змінити його, використовуючи для цього весь творчий потенціал.

Суттєвою умовою формування творчої спрямованості особистості в дошкільному дитинстві є розвиток її допитливості, яка може бути поступово спрямована дорослим від простих до більш складних і різноманітних об'єктів та явищ. Дорослий має викликати у дитини рефлексію переживань із приводу краси, неповторності, величі та різноманіття природних явищ, мистецтва, радості спільної праці та досягнень, створюючи зону емоційних співпереживань. При цьому кожній дитині варто надати можливість відчувати себе «відповідальною особою», причетною до того, що відбувається.

На науково-експериментальній основі дослідження творчих процесів здійснено В. В. Давидовим [197], Д. Б. Ельконіним [215], В. Т. Кудрявцевим [305], О. М. Матюшкіним [369], Я. О. Пономарьовим [461]. Значний вклад у розвиток теорії творчого розвитку особистості внесено співробітниками Лабораторії психології творчості, створеної за ініціативою доктора психологічних наук, професора В. О. Моляко на базі Лабораторії психології трудового навчання і виховання Інституту психології Міністерства освіти України в 1987 році. Це була перша лабораторія психології творчості серед

наукових установ СРСР. Її керівник – В. О. Моляко – характеризує творчу діяльність як один з головних визначників людської суті, вважаючи що ця здатність підкреслює перевагу та своєрідність людської психіки [395].

В. О. Моляко розробив психологічну концепцію стратегіальної організації процесу творчості, а також авторську тренінгову систему КАРУС (від перших літер назв стратегій вирішення творчих задач: **ком**бінування, **ан**алогізування, **ре**конструювання, **ун**іверсальна та випадкова підстановка, **сп**онтанність). КАРУС – система діагностики, розвитку і тренінгу творчих здібностей особистості. Виходячи з цієї системи, конструктивне мислення пов'язане насамперед із вирішуванням різного роду конструктивних завдань, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями. Як зазначає сам автор, «процес конструювання (проектування, побудови) нового образу, нового смислового утворення проходить за схемою: ПРАОБРАЗ – ПРООБРАЗ – ОБРАЗ-ОРИЄНТИР – ПРОВІДНИЙ ОБРАЗ – ОБРАЗ-ПРОЕКТ – ОБРАЗ-РОЗВ'ЯЗОК, при цьому «нетворче» сприймання розглядається як фіксація чогось, а «творче» – як розуміння, пояснення, тлумачення чогось» [395]. Використання терміна «пролегомени» (від давньогрец. *προλεγόμενα* – передмова, вступ або міркування, що формулюють вихідне поняття і дають попередні відомості про предмет навчання) свідчить про виважений підхід до розгляду проблеми і необхідність її ґрунтовного вивчення.

І хоча система КАРУС апробувалася і застосовується нині для розвитку технічної творчості школярів, а не для дітей дошкільного віку, можна говорити про те, що сама методика творчого пошуку прийнятна для вирішення проблем у будь-якій сфері творчості: науковій, художній, соціальній, комунікативній, педагогічній та інших. Також В. О. Моляко розробив Програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку 2001 р. покладено в основу Указів Президента України «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 рр.», «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2010 рр.». Ці документи забезпечили наукове підґрунтя для роботи з обдарованими дітьми в

умовах дошкільних, шкільних та позашкільних закладів освіти, у системі вищої освіти, а також в умовах родинного виховання.

Засоби реалізації Програми і системи КАРУС стосовно різних сфер творчої діяльності надалі розробили співробітники лабораторії. З 1998 р. дані їхніх наукових досліджень та інші матеріали, що стосувалися розвитку й виховання обдарованих і творчо спрямованих дітей, висвітлювалися на сторінках науково-методичного освітньо-популярного журналу для освітян, батьків та дітей «Обдарована дитина». Питання щодо психології творчості та творчої обдарованості, особливостей дитячої обдарованості, технологій її діагностики та розвитку, відображено в роботах таких авторів як М. Ф. Бабій [42], І. М. Біла [105], Н. А. Ваганова [130], О. В. Губенко [192; 193; 194], Ю. А. Гулько [195], Г. П. Пустовіт [480], В. У. Кузьменко [306], О. І. Кульчицька [313], Р. А. Науменко [407], С. В. Тимощук [615] та ін.

Учені зазначали: у дошкільному віці творчість виявляється в різних видах діяльності: грі, конструюванні, зображувальній, театралізованій, музичній. Зважаючи на види діяльності, можна виділити види дитячої творчості або творчої спрямованості дитини: ігрову, зображувальну, театралізовану тощо. Завдання дорослих – забезпечити умови для виявлення, підтримки та розвитку творчості дітей.

Для того, щоб реалізувати ці завдання, співробітники лабораторії звертались до вивчення й аналізу вітчизняних традицій виховання та навчання дітей, зарубіжних методик раннього розвитку. Висновки, відображені у дослідженні Ю. А. Гулько, засвідчили позицію науковців: для здійснення ефективного розвитку малюків слід поєднувати методики зарубіжних авторів (Г. Домана, М. Монтесорі та ін.) з досвідом впливу на дитячу душу К. Д. Ушинського, В. О. Сухомлинського та інших наших співвітчизників [195, с. 57].

Аналізуючи умови розвитку творчості дошкільників, М. Ф. Бабій підкреслював: «В активізації творчості особистості є два важливих аспекти. Перший – створення відповідних умов для прояву креативності. Другий –

забезпечення можливостей дитини самій шукати умови, які сприятимуть розкриттю її творчого потенціалу» [42, с. 3]. Роль позитивної мотивації вихованців до навчально-творчої діяльності, необхідність перетворення її на цікаву взаємодію, за якої кожен учасник відчувається успішним, відзначав Г. П. Пустовіт [480, с. 44].

О. І. Кульчицькою визначено особливості прояву обдарованості в дитячому віці, що передують розвитку творчості. Серед них вона виділяла:

– мотивованість інтересом, здивуванням і задоволенням. Причому результат діяльності дитини найчастіше є значущим лише для неї, він не має суспільного значення, на відміну від результату діяльності дорослого;

– гетерохронність: здібності дитини можуть проявитися індивідуально в будь-якому віці, хоча спостерігається певна закономірність: музичні, художньо-літературні (саме поетичні) здібності проявляються дуже рано;

– може бути реальністю – чіткою і в усьому зрозумілою, а може бути потенційною формою;

– перебування на підсвідомому рівні: дитина не може сама зрозуміти, чому їй подобається той або інший вид діяльності;

– прояв різних форм дисинхронії, а саме: між середовищем (освітній заклад, а інколи й батьки) і непересічною особистістю дитини, творчо обдарованою, з її загальним високим рівнем розвитку психічних процесів, швидкістю та гнучкістю мислення, вмінням швидко оцінювати ситуацію, високим рівнем синтезу [312, с. 119].

Ці дані були підтверджено в іншому дослідженні. Так, Л. О. Парамонова зазначала:

– діти здійснюють безліч відкриттів і створюють цікавий оригінальний продукт;

– процес створення продукту для дошкільника має першопочаткове значення. Діяльність дитини характеризується високою емоційністю, бажанням шукати й багаторазово перевіряти результат, отримуючи від цього особливе задоволення, інколи набагато більше, ніж від досягнення кінцевого результату;

– дитина з легкістю починає орієнтувальну, інколи навіть не зовсім усвідомлену діяльність, яка поступово стає більш цілеспрямованою, захоплює пошуком і часто приводить до позитивних результатів [434, с. 112].

Досліджуючи прояв творчості дітей у різних видах діяльності, дослідники зазначали високі можливості їх творчого потенціалу. Зокрема, Н. А. Ваганова, вивчаючи можливості сприйняття дітьми поезії, констатувала, що у старших дошкільників виявляються тенденції до творчого осмислення основного змісту поетичного тексту, проявів їх творчого потенціалу. При цьому виділяла такі основні прояви мислення дітей: інтуїтивне (розуміння досягається у вигляді швидкого здогаду); аналітичне (об'єднання окремих деталей, що виділяються першими); синтетичне (розуміння загальної суті твору, його основної думки); імпровізаторське (надання нового сенсу, суб'єктивного коментування); помилкове (коли трапляється перекручення смислу, у словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, істоти) [130, с. 41].

Розглядаючи можливості творчого розвитку дітей дошкільного віку в конструктивній діяльності, І. М. Біла наголошувала на необхідності її емоційного насичення, що забезпечується образністю та оригінальністю ігрових дій: перевтіленням у конкретний образ, використання діалогів тощо. Для розвитку творчого начала дитини дошкільного віку вона запропонувала такі стратегії:

– *аналогізування* (використання минулих рішень, свого досвіду або досвіду інших людей для розв'язання нових задач);

– *комбінування* (знаходження різноманітних поєднань, перестановок, сполучень, розміщень частин і елементів у порядку та відношеннях, що визначені метою чи умовами задачі);

– *реконструювання* (пошук антиподів, інверсія – «зроби навпаки», забезпечує контрасти, фантастичні рішення, поєднання протилежностей тощо) [105, с. 60].

Серед пріоритетів в організації освітнього процесу Р. А. Науменко визначила такі:

- індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- активізація навчально-розвивальної діяльності шляхом створення проблемних ситуацій;
- мотивація дитини на самостійний пошук вирішення проблеми чи задачі;
- устанавлення ділових, партнерських взаємин у системі педагог–вихованець, що сприяють вільному вибору, винахідливості дитини, забезпечують її право на ініціативу та творчість [407, с. 59].

Більшість учених єдині у виділенні таких компонентів творчої діяльності: пізнавальна мотивація як її домінуючий мотив; можливості досягати оригінальних рішень; можливості прогнозувати і передбачати результат; здібності до створення еталонів, що забезпечують високі естетичні, етичні й інтелектуальні оцінки; дослідницька творча активність, що виражається у виявленні нового, в постановці та вирішенні проблем.

Стадії процесу творчості Р. А. Науменко виокремлює таким чином:

1. Неусвідомлена робота над проблемою, «інкубація ідеї», її дозрівання.
2. Перехід несвідомого у свідомість – натхнення: у результаті неусвідомленої роботи у сферу свідомості надходить ідея винаходу, спочатку в гіпотетичному вигляді.
3. Свідома діяльність – розвиток ідеї, її остаточне оформлення та перевірка [407].

У контексті досліджуваної нами проблеми становлення та функціонування творчо спрямованої особистості значущими є окремі зарубіжні наукові дослідження. Так, Т. Любарт звертав увагу на особливості творчого процесу, який, на його думку, сутнісно не відрізняється від власне нетворчого розв'язання задачі [358]. Дослідник звертався до класичної моделі з чотирьох стадій: підготовка – дозрівання – осяяння – перевірка (рис. 1.6). Однак, визнаючи подібність творчого та нетворчого (репродуктивного) процесу, вчений наголошував на суттєвій відмінності – якості роботи на кожній зі стадій. При цьому робив висновок, що творчий продукт – результат ґрунтовної підготовки творця.



Рис. 1.6 Творчий процес (за Т. Любартом)

Розвиток творчо спрямованої особистості дитини розглядається нами як вирішення індивідуально значущих, соціально детермінованих, творчих завдань, що ускладнюються, у процесі чого дитина опановує необхідний комплекс якостей, пов'язаних із різними аспектами її життєдіяльності. Розвиток творчої особистості – це вдосконалення системи її творчих відносин до різних аспектів життєдіяльності. Реалізуючи свої відносини, що дедалі ускладнюються, особа об'єктивує себе в новій творчій якості.

Провідними чинниками гальмування творчості та винахідливості дітей В. У. Кузьменко називає установку педагогів на здійснення розгорнутого й однозначного інструктажу в роботі з дітьми, завершеність та досконалість пояснень, вказівок, засвоєння готових схем перетворення дійсності, відсутність практичної значущості створюваного дітьми продукту, неможливість його застосувати у самостійній діяльності, відсутність проблемності у завданнях [306, с. 64].

Аналіз науково-педагогічної і психологічної літератури з проблеми творчості дає підстави зробити висновок щодо багатоаспектності поглядів учених на її природу, структуру, шляхи формування та недостатню розробку питання розвитку конструктів творчо спрямованої особистості, зокрема в дітей дошкільного віку. Формування творчої спрямованості має важливе значення для

різнобічного розвитку особистості. Цей процес слід розглядати як забезпечення умов із метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку її творчих можливостей. Розвиток творчості дитини дошкільного віку багато в чому залежить від організації освітнього середовища в освітніх закладах та характеру взаємодії дитини з оточенням.

Водночас слід також констатувати, що більшість наукових праць із цієї проблеми належать психологам. Кількість педагогічних досліджень із питань розвитку творчої спрямованості дітей дошкільного віку досить обмежена. Потребують вивчення питання перебудови освітнього процесу в сучасних закладах освіти для дітей дошкільного віку, зокрема у площині збільшення простору свободи дітей у виборі, змісті та способах реалізації різних видів діяльності, побудови індивідуальних траєкторій руху в освітньому процесі, партнерських взаємин із дорослим. Недослідженими лишаються питання організації діяльності, спрямованої на діагностику творчих здібностей дітей, виявлення та розвиток творчої спрямованості у вихованців позашкільних навчальних закладів, де функціонують групи для дітей дошкільного віку.

Висновки до першого розділу

Розв'язання проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника лежить у площині як суспільної затребуваності через утвердження нових соціокультурних цінностей суспільства, так і дискусійності наукового плюралізму щодо визначення теоретико-методологічних засад проектування означеної проблеми. Сучасна ситуація в освітньому просторі відзначається виникненням нових парадигм та наукових підходів до побудови освітнього процесу в різних освітніх ланках і, разом з тим, нерозробленістю комплексу наукових основ психолого-педагогічного супроводу процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Узагальнення поглядів учених на проблему формування творчо спрямованої особистості в дошкільному віці зумовлює виокремлення декількох

основних аспектів: методологічного (селекція наукових підходів до визначення суті явища та характеру його здійснення у педагогічному процесі), біогенетичного (специфіка морфофункціональної зрілості та її вроджені прояви), психологічного (творча і пізнавальна активність як наслідок психофізичних змін) та педагогічного (необхідність раннього творчого розвитку дитини в ході багатоаспектної взаємодії із предметним оточенням та людьми).

Установлено, що методологічною засадою розв'язання проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі є наукові положення і теорії психології та педагогіки творчості, психології особистості й дитячої психології, філософії свободи, педагогіки співробітництва, психолого-педагогічної підтримки, педагогічної інноватики.

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дозволив нам розглянути творчо спрямовану особистість старшого дошкільника з позиції таких методологічних підходів. *Гуманістичний* підхід, який розглядає людину як найвищу соціальну цінність у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків дитини й навколишнього середовища – суспільства та природи. *Особистісно орієнтований* підхід, що як домінуючу цінність проголошує розвиток особистості, її автономності, самостійності, рефлексії, відповідальності. *Аксіологічний*, який дозволяє розглянути людські цінності через осмислення концепцій гуманістично-антропологічного спрямування у філософії і пов'язується з оцінним ставленням до себе та навколишнього світу, зумовлений розумінням цінності забезпечення свободи творчості, що для дитини старшого дошкільного віку проявляється у свободі вибору теми, видів творчої діяльності, способів і засобів її реалізації. У контексті *культурологічного підходу* освіта розглядається як спосіб становлення людини у культурі. Згідно з *суб'єктно-діяльнісним* підходом активність особистості, її потреби у творчому розвитку та самовдосконаленні

розкриваються у відносинах з іншими, побудованих за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівноправного співробітництва.

Важливим інструментом упровадження педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі ми вважаємо *діалогічний підхід*, що виступає у єдності із суб'єктно-діяльнісним та особистісно орієнтованим підходами, оскільки діалог є вагомим засобом забезпечення рівноправних партнерських відносин між учасниками освітнього процесу.

Відповідно до *системного* підходу, формування творчо спрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі передбачає розгляд навчально-виховного процесу, освітнього середовища та суб'єктів взаємодії у взаємозалежності та взаємозв'язку як елементів складноорганізованої структурованої системи, здатної до саморозвитку.

На підставі проведеного аналізу наукових джерел категоризуємо поняття «творчо спрямована особистість старшого дошкільника», під якою розуміємо особистість, яка внаслідок цілеспрямованого впливу зовнішніх чинників актуалізувала й удосконалила свої творчі можливості для досягнення результатів у певних видах творчості.

У структурі творчо спрямованої особистості старшого дошкільника виокремлюємо такі складові: *мотиваційну*, яка представлена системою внутрішніх і зовнішніх мотивів та цінностей; *інтелектуально-творчу*, яка проявляється у дивергентному мисленні, обсягу свідомості, особливостях уваги; *операційну*, в основі якої покладено дослідницьку, експериментальну діяльність як тип самостійної поведінки, що базується на пошуковій активності, спрямованої на вивчення об'єкта чи розв'язування проблемної ситуації; *емоційно-вольову*, яка дозволяє висловлювати власне ставлення до продуктів творчості, провадити оцінну діяльність, привертати увагу до продуктів своєї творчості; *соціально-комунікативну*, яка проявляється у спрямованості на творчу діяльність, цінність творчості, виробленні особистісної позиції у ставленні до

творчої діяльності та її продуктів, позитивному ставленні до себе як дослідника, творця тощо.

Установлено, що процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника як суб'єкта творчих соціальних відносин і продуктивної творчої діяльності за своєю суттю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей дитини. Сенситивним періодом формування творчо спрямованої особистості є старший дошкільний вік, що зумовлено психофізіологічними особливостями розвитку дитини, провідною діяльністю, психологічними новоутвореннями у зазначеному віковому періоді.

Визначено, що в основі формування творчо спрямованої особистості лежить система доміантних мотивів, розвинена, особистісно значуща потреба у творчості, що відповідним чином перетворює всі сфери особистості, підкоряючи їх творчій спрямованості як доміантній ієрархії мотивів.

Вважаємо, що суб'єктами системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі є учасники освітнього процесу – педагоги і діти, тож створення дієвих творчих зв'язків між суб'єктами системи – вирішальний аспект її самоорганізації.

Для подальшого змістовного розкриття проблеми важливо виокремити психолого-педагогічні детермінанти формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Матеріали розділу висвітлено у публікаціях автора [531; 533; 544; 546; 550; 551; 554].

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

2.1. Освітнє середовище сучасного позашкільного навчального закладу як детермінанта формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

У період трансформаційних змін, руйнування суспільних стереотипів особливої ваги набуває проблема формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку. Саме від того, наскільки небайдуже й творчо, нестандартно буде сприймати і перетворювати навколишню дійсність сучасне покоління, залежатиме майбутнє нашої держави. Різнобічний розвиток особистості кожної людини декларується основним Законом нашої держави – Конституцією України (стаття 23) [283]. На вказаній проблемі акцентується у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») [202], де головним завданням визначається створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [202, с. 2].

Дослідження проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі здійснюється у руслі класичних та інноваційних психолого-педагогічних теорій: «дитиноцентризму», «внутрішньої природи дитини», «унікальності і самодостатності особистості», які започатковані у вченні «філософії серця» Г. С. Сковороди [321], продовжені у наукових підходах К. Д. Ушинського [597; 623], М. І. Пирогова [441; 442], Б. Д. Грінченка [191], С. Ф. Русової [516; 517] та обґрунтовані в наукових школах Г. С. Костюка [290], О. В. Запорожця [227]. Саме формулювання, постановка означеної проблеми зумовлена такими

причинами: розуміння дитини як самодостатньої й неповторної, здатної до творчого самопроектування і розвитку; необхідності формування гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідності виокремлення психолого-педагогічних детермінант формування творчо спрямованої особистості; упровадження психолого-педагогічних знань у практику діяльності дошкільних і позашкільних закладів. Суспільна проблема запитаності таких знань породжує наукову – дослідження теоретико-методичних засад формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Проблема освітнього середовища позашкільного навчального закладу перебуває в полі зацікавлень багатьох науковців: психологів, педагогів, соціологів та інших. Вважаємо, що важливість дослідження середовища позашкільного навчального закладу в розрізі проблеми формування творчо спрямованої особистості зумовлена самою природою внутрішніх умов творчості, таких, що їх появу не можна спровокувати, але їм можна сприяти.

Розв'язанню проблеми взаємодії людини та середовища, його значущості для розвитку особистості в онтогенезі присвячено дослідження А. Бандури [678; 679], Л. С. Виготського [159; 160; 161; 162; 163], О. Г. Ковальова [267], О. Л. Кононко [282], К. Ц. Левіна [322], В. В. Рибалки [498], Дж. Роттера [697], С. Л. Рубінштейна [510; 511], Е. Ч. Толмена [709], М. Хейдметса [591], М. Черноушека [538], Г. П. Щедровицького [351], В. А. Ясвіна [675] та ін. Методологічною продуктивністю серед наукових пошуків вирізняються ідея детермінізму С. Л. Рубінштейна [510] як феномена складних залежностей зовнішнього і внутрішнього на різних рівнях розвитку особистості та положення С. Л. Виготського [160; 162] щодо визначального впливу на розвиток людини її життєвого середовища.

Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. А. Баєвої [45], Б. М. Бім-Бада [95], І. С. Булах [129], А. П. Валицької [131], В. В. Вербицького [144], Б. З. Вульфова [158], І. Г. Єрмакова [220], Є. О. Климова [263], О. М. Коберника

[266], Н. В. Кудикіної [304], Ю. С. Мануйлова [364], Л. І. Новикової [420], А. В. Петровського [437; 436], Г. П. Пустовіта [483; 486; 489], А. А. Сбруєвої [525], В. І. Слободчикова [580], Л. В. Сохань [587] та ін.

У руслі парадигми розвивального навчання (Ш. О. Амонашвілі [18], О. Г. Асмолов [38], В. С. Біблер [93], В. В. Давидов [197], Д. Б. Ельконін [215], Л. В. Занков [226], В. В. Рубцов [513], І. С. Якиманська [671]) розроблено концептуальні засади розвивального освітнього середовища (Л. М. Кларіна [438], В. І. Панов [431], В. А. Петровський [438], Л. А. Смивіна [438], Л. П. Стрелкова [438], І. Д. Фрумін [683]).

У контексті поставленої проблеми побутує підхід до розгляду дитини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях К. А. Абульханової-Славської [3; 5], Б. Г. Ананьєва [21], Г. О. Балла [50], Л. І. Божович [114; 115], П. П. Блонського [107], Д. Б. Ельконіна [215], О. М. Леонтєва [327], В. В. Рибалки [498], Г. І. Щукіної [663] та ін.

Наукові та організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості, викладено у дослідженнях І. Д. Беха [68; 69; 71; 74], П. В. Вербицької [142], І. Г. Єрмакова [220], І. А. Зязюна [238; 239], О. В. Киричука [259; 260], М. О. Наказного [406], О. Я. Савченко [522], Л. В. Сохань [587], Т. І. Сущенко [603] та ін. Аналіз педагогічної теорії свідчить про істотне зростання наукових досліджень, присвячених проблемі створення та функціонування інноваційного освітнього середовища (Л. М. Ващенко [136], Л. І. Даниленко [198], Г. В. Єльнікова [219], Л. М. Карамушка [253] та ін.).

У науковій змістовій категоризації поняття «освітнє середовище позашкільного навчального закладу» натрапляємо на такі тлумачення. Наукова категорія «середовище» є міждисциплінарною й однією з центральних у філософії, соціології, загальній педагогіці, соціальній психології, соціальній та дошкільній педагогіці. З погляду філософії, під поняттям «середовище» розуміється сукупність природних і соціальних умов, у яких проходить життєдіяльність людини. Учені-психологи в понятті «середовище» розглядають

психологічний аспект цілісності (єдності) людини та середовища. (Б. Г. Ананьєв [21], І. Д. Бех [67; 68; 71; 73], Л. І. Божович [114], П. Я. Гальперін [172], Д. Б. Ельконін [215], О. В. Запорожець [227], Г. С. Костюк [290], О. М. Леонт'єв [327], С. Д. Максименко [362], С. Л. Рубінштейн [510] та ін.).

Категорія «соціальне середовище» об'єднує суспільні, матеріальні та духовні умови, що оточують людину. Сучасний комплексний погляд на проблему впливу середовища на розвиток особистості представлений розмаїттям типологізацій і класифікацій. Так, А. В. Мудрик виокремлює декілька типів середовищ: як сукупність чинників мікросередовищ (родина, клас, референтна група); середовище як макросередовище (країна, суспільство, держава); мегасередовище (планета, космос) [404]. В. І. Лозова та Г. В. Троцько розглядають середовище як оточення особистості, яке можна звести до трьох груп:

– макрофактори, які впливають на соціалізацію всіх людей планети або ж великих груп (країна, держава, суспільство);

– мезофактори, які впливають на великі групи людей, що визначаються за національними ознаками (етнос), місцем і типом поселення (регіон, область, район, місто, село, селище); наданням переваги тому чи іншому засобу комунікації (радіо, телебачення, Інтернет, кіно тощо);

– мікрофактори, які впливають безпосередньо на конкретну людину (сім'я, групи однолітків, громадські організації, учнівсько-педагогічний колектив школи) [343, с. 265].

Під «соціально-виховним середовищем» Ж. В. Петрочко розуміє «ознаку соціального середовища чи сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб» [439, с. 855]. Основна мета заснування такого типу середовища полягає у розвитку особистісних цінностей молоді, створенні механізмів для самореалізації та самоствердження, прояві індивідуальності тощо.

Вагомий внесок у розробку проблеми соціокультурного освітнього середовища внесли дослідники А. М. Алексюк [15], В. І. Астахова [39],

О. М. Балакірєва [47], В. С. Болгаріна [117], М. Ф. Головатий [180], В. Г. Кремень [99], О. О. Якуба [673], В. А. Ясвіна [675] та ін. Учені вказують на суттєву характеристику освіти як соціокультурного явища. Соціокультурне середовище є особливим, соціально організованим феноменом культури, в якому соціальні й культурні процеси тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені, розвиваються в межах загальної ідеї та впливають на діяльність соціальних суб'єктів зі створення і засвоєння духовних цінностей і суспільних орієнтирів. Освіта ж як специфічна сфера соціального життя створює зовнішні та внутрішні умови для розвитку індивіда (дорослого і дитини в їх взаємодії, а також в автономному режимі) [94].

Визначаючи позашкільну освіту як соціокультурне явище, вчені зазначають, що вона включає в себе соціальне середовище, де відбувається процес навчання і виховання [94; 144; 486; 489 та ін.]. При цьому під соціальним середовищем можна розуміти певну систему взаємин людей, організаційних форм, що мають прямий зв'язок із результатами освітньої діяльності. Аналіз психолого-педагогічних джерел із вказаної проблеми дозволяє констатувати, що соціальне середовище розвитку є одним із важливих чинників соціального становлення особистості (Д. Б. Ельконін [215], Л. С. Виготський [159; 163], А. В. Петровський [437] та ін.). Соціокультурне середовище, на думку А. В. Петровського, є джерелом розвитку особистості, а не «чинником», що безпосередньо визначає поведінку [438].

За останні роки спостерігаємо багато напрацювань щодо аналізу взаємозв'язку «соціальне середовище – соціалізація особистості». Німецький педагог і соціолог К. Хуррельманн визначає чотири основні моделі відносин між індивідом і середовищем:

- *механістична*, що трактує середовище як даність і причину поведінки індивіда;
- *органічна*, яка припускає, що імпульси розвитку містяться всередині організму;

– *системна*, яка трактує імпульси розвитку індивіда як результат взаємного пристосування та впливу індивіда й середовища;

– *контекстуальна*, яка вважає розвиток особистості процесом інтеракції між людським організмом і соціальним та матеріальним середовищем, що триває протягом життя [686, с. 32–34].

У руслі означеної теорії важливим є розуміння, що цілеспрямований вплив на процес соціалізації не обмежується передачею знань, формуванням відповідного поведінкового репертуару, а простягається до сфери емоцій, смислів, розуміння. О. В. Безпалько розглядає соціальне середовище як необхідну та обов'язкову умову соціалізації особистості, визначаючи його соціальну, політичну, духовну сфери, що формують певні очікування щодо поведінки особистості [56]. Саме позашкільні навчальні заклади виконували роль інституту соціального виховання в історичному контексті; на сучасному етапі таке виховання є важливою соціальною функцією позашкільної освіти.

У контексті зазначеної проблеми доцільно проаналізувати категорію «освітнє середовище», яка широко представлена у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Під освітнім середовищем розуміють не тільки умовну сукупність засобів навчання, а й людей, що діють у цій системі. Як складові освітнього середовища розглядають увесь комплекс педагогічних умов, орієнтованих на розвиток певних якостей людини або її освіти в цілому [189]. Аналіз поняття «освітнє середовище» підкреслює той факт, що навчання, виховання, розвиток і соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом педагога, його навчальних і виховних дій та не лише залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Розвиток та становлення особистості дитини завжди відбуваються в певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, що можуть сприяти або ж утруднювати розвиток дитини [431].

В. А. Ясвін під освітнім середовищем розуміє «систему впливів і умов формування особистості за даним зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному й просторово-предметному оточенні» [675,

с. 143]. Для актуалізації розвивального ефекту в середовищі, на думку науковця, мають бути такі складники: просторово-предметні (приміщення), соціальні (характер взаємовідносин усіх суб'єктів освітньої діяльності), психодидактичні (зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) [675, с. 184–187].

Освітнє середовище розглядають із позиції комунікативно орієнтованої моделі В. В. Рубцова, згідно з якою провідною стає форма співробітництва (комунікативної взаємодії), що створює особливі види спільності між учнями та педагогами, а також між самими учнями [513]. Схожі ідеї щодо функціонування освітнього середовища знаходимо у В. І. Ісаєва та В. І. Слободчикова, які в центр аналізу ставлять спільність діяльності суб'єктів освітнього процесу. Підтримуємо визначення вчених про те, що «освітнє середовище – це динамічне утворення, що є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти і самого учня» [242].

В освітньому середовищі доцільно виокремити виховне середовище – духовне, матеріальне (предметне) та подієве наповнення життєдіяльності особистості, що створює умови для її самореалізації, саморозвитку, розкриття творчого потенціалу, підвищення рівня моральної вихованості. Важливим є також розуміння поняття освітнього простору. При вживанні категорій «середовище» і «простір» співвідносимо їх як частину і ціле. Деякі дослідники [445] зазначають, що освітній простір є сукупністю ідеальних та матеріальних об'єктів як взаємопов'язаних мікропросторів – «світів», що можуть впливати або не впливати на особистість, тобто реалізувати або не реалізувати освітній (виховний) потенціал щодо особистості – залежно від того, чи є ця особистість суб'єктом простору. Крім того, погоджуємось із думкою, що освітній простір позашкільного навчального закладу як відкритою саморегулюючу систему характеризують: відкритість, динамізм, гнучкість, діалогічність, людиноцентризм, орієнтація на унікальність суб'єкта [186; 445].

І. Д. Бех розглядає позашкільне середовище як значущий сегмент соціального буття підростаючої особистості, в якому вона вдосконалює

навчально-виховні здобутки і засвоює ряд додаткових здібностей та цінностей, необхідних для дорослого життя. Якщо практичне позашкільне середовище зазнає певної трансформації з огляду на успішне досягнення конкретних виховних цілей, його доцільно класифікувати як позашкільний виховний простір [71]. І. Д. Бех під останнім розуміє психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості, і визначає такі його структурні компоненти: демократизація соціобуття вихованців, гуманізація соціобуття вихованців, індивідуалізація соціобуття вихованців, культивування творчих можливостей вихованців, формування особистісно-конструктивних відносин, продуктивна життєдіяльність вихованців [66].

У методологічному плані освітнє середовище позашкільного навчального закладу доцільно аналізувати з позиції системного підходу. Вчені мають великі здобутки у цьому аналізі (О. В. Биковська [94], О. В. Литовченко [143, с. 71–78], Г. П. Пустовіт [486; 489], С. О. Сисоєва [570] та ін.). Так, Г. П. Пустовіт зазначає, що досягнення результату – покращення успіхів у всіх сферах життєдіяльності людини – можливе за рахунок упровадження в позашкільних навчальних закладах інноваційної моделі цілісного позашкільного освітнього простору, побудованого на гуманістичній парадигмі. Центром системи у цьому просторі визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами, самосвідомістю. Такому просторові повинно бути надано системності, ціннісно орієнтованого спрямування на самоактуалізацію й самодетермінізацію особистості, творчого й соціально активного характеру її навчально-пізнавальної і суспільно-практичної діяльності [487, с. 60].

Продуктивним у розгляді проблеми впливу середовища на формування творчо спрямованої особистості є середовищний підхід, який бере початок у працях К. Д. Ушинського [623], А. Ф. Лазурського [319], П. Ф. Лесгафта [332]. Представники середовищного підходу трактують середовище як засіб виховання, як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку дитини, а не просто як умову чи фактор. Середовищний

підхід забезпечує створення освітнього простору, в якому, завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності, уможлиблюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного становлення й перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму [284]. На думку Ю. Мануйлова, середовищний підхід – це добрий засіб, що дозволяє педагогам виступати в ролі дослідників, групуватися в колективи, що працюють за однією логікою, розмовляють однією професійною мовою. Дослідник робить спробу довести, що середовищний підхід у вихованні здійснюється через середовище управління процесами розвитку дитини [363].

Узагальнюючи позиції дослідників, можемо відзначити, що категоріальне розмежування наукових понять є умовним, оскільки освітнє середовище позашкільного навчального закладу – відкрита динамічна система зі взаємопроникними компонентами (рис. 2.1). Їх взаємодія відбувається під впливом: освітнього простору, цілеспрямованих впливів освітнього середовища та інших стихійних впливів.

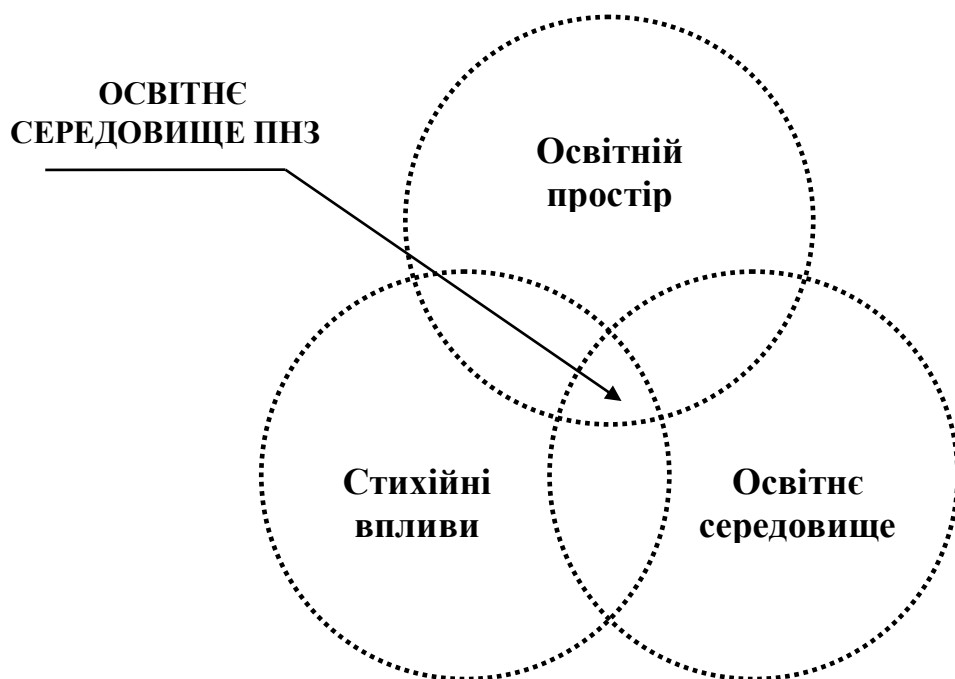


Рис. 2.1. Базова графічна модель взаємодії основних компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу

До основних змістових складників освітнього середовища позашкільного навчального закладу, на нашу думку, належать такі: креативний, ігровий, розвивальний, емоційний (рис. 2.2).

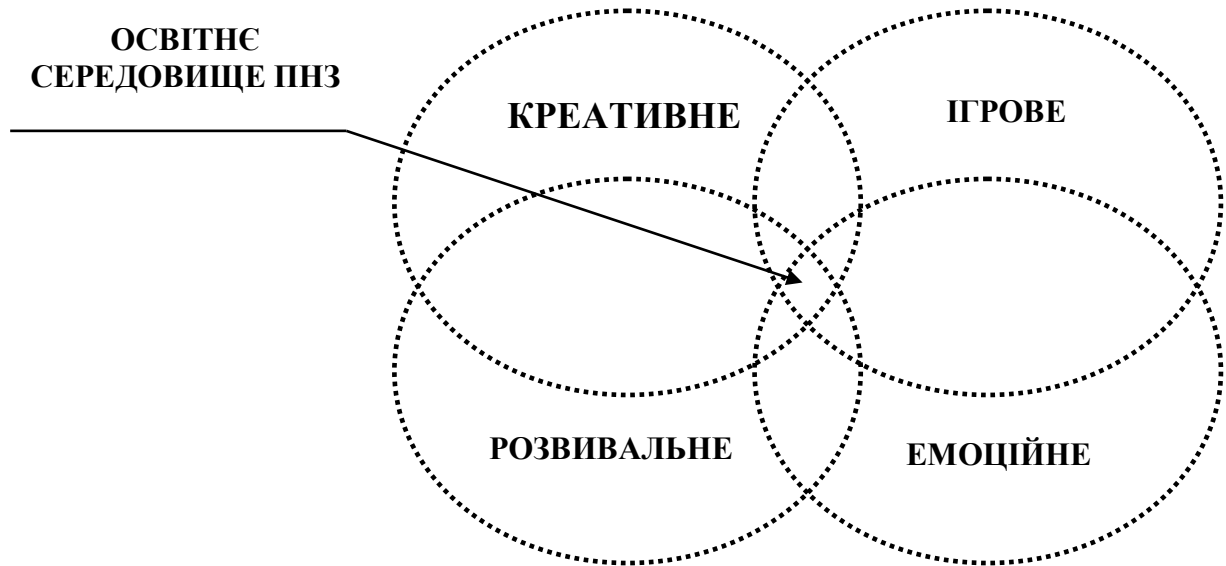


Рис. 2.2. Адаптована графічна модель взаємодії основних компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу

Освітнє середовище позашкільного навчального закладу існує на взаємопов'язаних рівнях: макрорівні, мезорівні, мікрорівні та власне середовищі позашкільного навчального закладу (рис. 2.3).

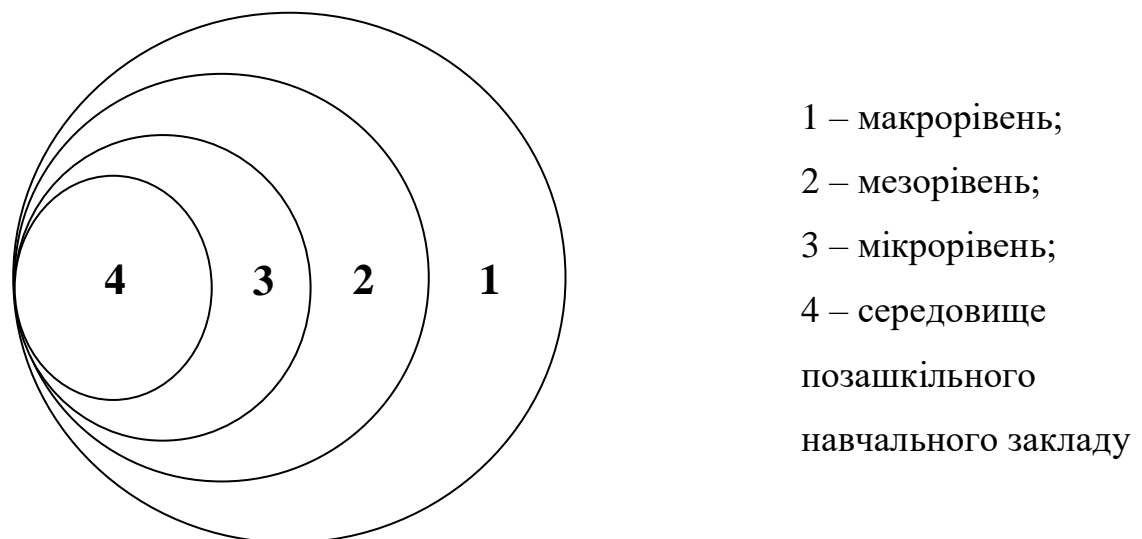


Рис. 2.3. Підпорядкованість рівнів освітнього середовища

Аналізуючи освітнє середовище позашкільного навчального закладу, виокремлюємо у його багатокомпонентній структурі особливе креативне середовище, яке існує в єдності мікро- і макрорівнів. Макрорівень уособлює впливи етнокультурного, релігійного, соціально-політичного та економічного устрою суспільства (індустрія моди, система суспільних цінностей, схвалювана громадська думка тощо). Макрорівень креативного середовища позашкільного навчального закладу представлений зоною найближчого формування особистості: референтна група сім'ї, значущі дорослі (родичі, знайомі, друзі), дошкільний початковий заклад. Зауважимо, що старші дошкільники обирають позашкільний навчальний заклад за посередництвом дорослих. Тому маємо підстави відзначити, що сім'я є першою сходинкою, базовою ланкою формування майбутньої творчої особистості. Без сімейних настанов, певної програми поведінки, способу життя не будуть сформовані передумови «занурення» у креативне середовище позашкільного навчального закладу. На первинних етапах становлення особистості сім'я закладатиме не лише «генетичну програму» її творчості, але й соціалізуючу, що виявить себе у системі можливостей сприяння розвитку творчих здібностей дитини (сімейні виставки творчих продуктів, літературна творчість, драматургія, організація сімейних свят тощо).

На ролі мікросередовища наголошували представники інвестиційної теорії креативності Р. Стернберг [592; 704], Т. Любарт [704], які вважають, що для творчого процесу необхідне навколишнє середовище, яке б підтримувало і продукувало творчі ідеї. На їхню думку, можна мати всі необхідні внутрішні ресурси для творчого мислення, проте без підтримки середовища творчі здібності можуть так і не проявитися. Переконаливими для нас також є твердження В. О. Моляко щодо створення в навчальних закладах атмосфери, спрямованої на формування загальнолюдських цінностей зростаючої особистості, збагачення її досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів. При цьому важливо враховувати

соціокультурне середовище, етнокультурні особливості, соціокультурну ситуацію в регіоні (країні) тощо [397, с. 12].

Важливою для нашого дослідження є думка К. Роджерса, який наголошує на тому, що створюючи умови психологічної захищеності і свободи, ми максимально збільшуємо вірогідність прояву продуктивної творчості [404]. Також дослідник виокремлює умови, що сприяють продуктивній творчості особистості, позначаючи їх як «Х» і «У»:

Х – психологічна безпека, яку можна отримати завдяки:

1) визнанню безумовної цінності індивіда. Найближчі люди, які створюють умови для розвитку дитини, завжди сприятимуть творчості, якщо будуть бачити найменші її прояви. Це все сприяє саморозкриттю особистості, пробуджує бажання проявити себе по-новому, нестандартно.

2) створенню обстановки, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Мається на увазі відсутність оцінки іншого через власну систему цінностей і установок.

3) розумінню, співпереживанню, тобто входженню у світ іншого через співпереживання, розуміння. Саме у такій обстановці, на думку К. Роджерса, особистість може проявити своє справжнє «Я» і виразити його у різних нових творіннях. Цей чинник усезагальної емпатійності К. Роджерс називає основним, що сприяє творчості.

У – психологічна свобода. Мова йде про надання особистості повної свободи самовираження. Тут слід розуміти максимальну свободу у висловлюванні найсокровеннішого у своїх думках, почуттях, станах. Це сприяє відкритості, неочікуваному поєднанні образів, понять і значень, що є підґрунтям творчості [404, с. 320–328].

В. М. Дружинін виокремлює такі фактори зовнішнього впливу, необхідні для формування креативності:

– відсутність регламентації предметної активності, тобто відсутність взірця регламентованої поведінки;

– наявність позитивного взірця творчої поведінки;

– створення умов для наслідування творчої поведінки і блокування проявів агресивної та деструктивної поведінки [211, с. 59].

Проведений нами аналіз впливу освітнього середовища як чинника сприяння творчій особистості підтверджує необхідність існування саме креативного середовища, серед основних ознак якого слід виокремити: спонтанність, свободу, підтримку особистості, яка творить тощо. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу повинно задовольняти основні потреби дитини дошкільного віку: пізнавальні, емоційні, духовні, особистісного росту, самоствердження та інші.

Важливе місце в розумінні освітнього середовища відводиться умовам, чинникам, суб'єктам, змісту діяльності, які детермінують його єдність як відкритої, саморегулюючої, динамічної системи.

І. М. Біла [104] наголошує, що важливою умовою заохочення творчої активності дітей є створення розвивального середовища, що сприяє активізації мислення, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Саме для освітнього середовища позашкільного навчального закладу характерним є високий ступінь невизначеності та варіативності, нерегламентованості поведінки, на відміну від освітнього середовища дошкільного навчального закладу (чіткий розпорядок дня, обмеженість у свободі поведінки, регламентованість правил, які передбачають результат і самі ж гальмують творчу активність тощо). Невизначеність стимулює пошук власних продуктів, а не прийняття нових; варіативність забезпечує можливість їхнього знаходження; нерегламентованість поведінки викликає суб'єктивне сприйняття невизначеності. Створити розвивальний життєвий простір (середовище) означає забезпечити сукупність умов, найбільш сприятливу атмосферу для розвитку свідомості та поведінки старшого дошкільника. Розвивальними, на нашу думку, слід уважати умови, які підживлюють природні задатки дитини, сприяють реалізації потенційних можливостей, базуються на індивідуальних можливостях вихованців.

При проектуванні освітнього простору взаємодії зі старшими дошкільниками слід враховувати психолого-педагогічні передумови розвитку творчості саме у цьому віковому періоді. Серед них:

1. Відсутність стереотипів поведінки дітей у різних ситуаціях унаслідок нестачі особистісного досвіду. Адже саме відсутність знань про всі можливі шаблони поведінки є здатністю дітей створювати щось нове.

2. Природна потреба у визнанні. Згідно з твердженням Н. Ф. Плотницької, у цьому випадку спрацьовує діяльнісний та соціально-психологічний механізми наслідування [462]. Діяльнісним механізмом є орієнтація дошкільників на отримання творчого результату шляхом усвідомлення випадкових інтенцій та включення їх в актуальний досвід діяльності. Дія цього механізму передбачає можливість задоволення потреби дошкільника у визнанні серед значущих дорослих та однолітків своїх результатів.

3. Слабкість саморегуляції поведінки. Дітям властива відсутність уміння довго зосереджуватися на одному об'єкті, легкість переключення уваги. Це, з одного боку, зумовлює їх надзвичайну вразливість, викликає цілковиту зацікавленість і підвищену розумову активність, а з іншого – сприяє проявам дитячого синкретизму. Внаслідок постійного переключення уваги дитина починає поєднувати непоєднане, на основі чого й виникають оригінальні продукти творчої діяльності.

4. Природна радість пізнання, яка притаманна більшості дітей. Радість від пізнання нового, здивування і сумніви, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують відкриття та витвори дитини, а й зумовлюють їх появу. У всіх дітей, які мають високий творчий потенціал, часто або майже завжди спостерігається виражена радість у пізнанні нового [58].

5. Постійне занурення у творчість через гру – провідний вид діяльності в дошкільному дитинстві. Саме гра знімає будь-які обмеження, притаманні світові дорослих, і дозволяє проявитися уяві та фантазії дитини повною мірою.

Враховуючи означені специфічні особливості дитячої природи і скеровуючи їх у правильне русло, можна сформувати стійке позитивно-емоційне

ставлення дитини до творчості. Творчість скеровується притаманною дошкільникам активністю у різних видах діяльності на основі залучення внутрішніх потенційних сил для творчості, тобто реалізації її творчого потенціалу.

Взаємодія дитини зі світом потребує активності, винахідливості, спостережливості, допитливості. При включенні дитини в освітнє середовище позашкільного навчального закладу важливою є емоційна атмосфера, встановлення контакту з дорослими та однолітками. Достатньо дитині побачити щось складне, як вона звертається за допомогою до дорослого. Так формуються когнітивні структури, якими дитина буде користуватися при створенні нових об'єктів, здобуваючи при цьому досвід. Творчі «відкриття» залежать від того, наскільки дорослі організують цей досвід, розширяють його діапазон, а також якою мірою стимулюватимуть сам інтерес дітей до нового, незвіданого, будуть мотивувати до творчого процесу (додаткові засоби стимуляції). Когнітивний аспект творчості передбачає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: формування відповідних поведінкових стереотипів, оволодіння способами дій тощо. Вони виробляються за рахунок навчання: (наслідування, повторення і закріплення). Тому мікросередовище, сприяючи формуванню творчості на поведінковому рівні, повинно вмещувати взірці креативної поведінки й відповідні способи їх подачі. Проте важливо, щоб взірці не нав'язувались, але були присутні.

Виокремлюємо чинники мікросередовища, які здійснюють формувальний вплив на дитину та її творчість: нерегламентованість поведінки, предметно-інформаційна насиченість, наявність взірців креативної поведінки.

Нерегламентованість поведінки зумовлена такими властивостями середовища, що передбачають відсутність жорстких інструкцій-схем, зразків поведінки, передбачених форм покарання в разі їх порушення. Як результат – будь-яка внутрішньо мотивована поведінка отримує соціальну підтримку.

Предметно-інформаційна насиченість означає наявність таких ознак: доступність до інформації про діяльність та її особливості, засобів та

інструментів; насиченість, різноплановість предметного середовища, наявність фактичного та потенційного зворотного зв'язку.

Під взірцями креативної поведінки розуміємо моделі творчої діяльності, що демонструються членами групи, знаходять підтримку педагога та інших членів групи, утворюють якісний зріз відповідного соціального мікросередовища.

Виразність окреслених характеристик мікросередовища впливає на розвиток властивостей креативності індивіда, що проявляється через чуттєві, гносеологічні, комунікативні та поведінкові ознаки. Індивід функціонує у ситуації відносної відсутності загрози і будь-яких примусів. Будь-яка загроза від оточення, у тому числі примус до мотивації, перешкоджає прояву творчих можливостей. Узагальнюючи, зауважимо, що мікросередовище позашкільного навчального закладу має вкрай необхідну для творчої особистості властивість – стимулювання.

Е. П. Торренс виокремлює п'ять принципів, якими має керуватися педагог, щоб стимулювати творче мислення:

1. Уважне ставлення до незвичних питань.
2. Тактовне ставлення до незвичних ідей.
3. Вміння ставитися до ідей дітей як ціннісних і формувати у них належне ставлення до продуктів власної діяльності.
4. Надавати час для самостійного навчання дітей і забезпечувати їм підтримку.
5. Надавати час для практики, яка не оцінюється [710, с. 46].

Мова йде про те, що зовнішня оцінка створює загрозу, стимулюючи захисну реакцію. Тому дітям необхідний певний проміжок часу, протягом якого їхня діяльність не оцінюється.

Визначальна роль у забезпеченні навколишнім середовищем своїх функцій належить педагогам позашкільного навчального закладу. Це пов'язано з тим, що середовище не є даністю, а потребує відповідної організації. Тут не йдеться про неформальний стиль спілкування чи особливі стосунки. Мова йде

про високий професіоналізм, психологічну налаштованість, творчість самого педагога в роботі з дітьми. Зрілість особистості позашкільного педагога та його професіоналізм визначають, а також презентують мікросередовище позашкільного навчального закладу, здатне прийняти і розвинути інтереси творчо обдарованої дитини.

Значну роль у розвитку дитячої творчості відіграє спільна діяльність дитини і дорослого. Дорослий, маючи певний життєвий досвід, нерідко обмежує творчу активність дитини, скеровуючи її діяльність до шаблонної та орієнтованої на стандарт, що притаманний для більшості. Освітні заклади, проголошуючи творчість дитини як мету її розвитку, підтримують креативну поведінку на етапі дитинства, однак суспільні інституції часто заперечують її у дорослому віці.

Має значення специфіка контакту в парі «дитина–дорослий». Якщо в парі ведучим є дорослий, то, найімовірніше, дитина, яка розпочинає досить інтенсивний розвиток, проявляючи при цьому не властиву для її віку творчу активність (спровоковану бажанням дорослого), швидко вбирає особливості сприйняття й уявлення дорослого та буде створювати те, що потрібно дорослому, оскільки інтуїтивно відчуває його настрій. Існує чимало відомих прикладів із вундеркіндами, які вражали своїми унікальними можливостями у ранньому віці, проте нічим особливим не виділяються у дорослому житті. В описаному випадку в парі провідна роль належала активному, сильному дорослому – батькам або педагогові. Якщо у парі домінуватиме дитина, то вже в ранньому дитинстві, не виявивши чогось особливого, вона має ризик дуже швидко зупинитися у розвитку як творча особистість. Як ми зазначали, творчий продукт для дитини має неабияку особисту цінність [549, с. 4]. Не отримавши відповідної рефлексії від дорослого, дитина буде відтворювати однотипні малюнки, казки, музичні п'єси, які поступово перестануть відповідати її щораз більшим вимогам до себе й інших, втратять свіжість і безпосередність, набудуть ознак примітивізму, стануть банальними. Останній приклад засвідчує згасання творчої активності внаслідок пасивної позиції дорослого.

Найбільш продуктивним є поєднання кращих якостей і можливостей кожного віку, коли лідерство дорослого буде проявлятися не тільки стосовно того виду творчості, який захоплюватиме дитину, але й не обмежуватиме її у захопленні світом. М. В. Осоріна наголошує, що «створюючи свій твір, наприклад, малюнок, дитина малює те, що знає, а не те, що бачить. Дорослий прагне від дитини максимальної подібності зображення до оригіналу, тим самим збіднює малюнок дитини, позбавляє його високої «світорозбудовчої» функції, а дитячу творчість – внутрішньої самостійності» [426, с. 112]. Дорослий має працювати не з технікою малюнка, яка неодмінно зміниться з роками, як тільки дитина перейде на інший інтелектуальний рівень, а з особистістю дитини, можливостями її сприйняття й узагальнення результатів цього сприйняття. Саме майбутня індивідуально-унікальна картина світу, створена власними зусиллями малюка, ляже в основу вже дорослої його творчості. Бажаючи полегшити дитині цей нелегкий шлях першого творчого досягнення – створення власної картини світу, дорослий гальмує її ріст як творця. Приймаючи створене дитиною – не оцінюючи з погляду якості, але стимулюючи за виконану роботу, – дорослий може надати їй імпульсу рухатися далі, стимулюючи зацікавленість у самому процесі, а не тільки у продукті. Адже результатом дитячої творчості є не конкретний малюнок, танець, а ті зміни, які відбулися з особистістю дитини у процесі творення. Саме тому креативне середовище є одним із найважливіших чинників формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку.

На нашу думку, важливо проаналізувати специфічні характеристики освітнього середовища позашкільного навчального закладу. Спиратимемось на узагальнення, зроблені дослідниками, які виокремлюють такі якісні характеристики, притаманні освітньому середовищу: соціально-педагогічна актуальність змістового компонента, особистісна зацікавленість вихованця та його батьків, індивідуалізованість, автентичність, гетерогенність (різноманітність, неоднорідність за структурою); цільова та змістова варіативність, різноманітність за критерієм віку дітей, відкритість до педагогічних інновацій, різноманітність

часових і просторових координат, практико орієнтована процесуальність, креативність.

Серед характеристик середовища позашкільного навчального закладу О. В. Биковська, О. В. Литовченко, В. В. Мачуський, Г. П. Пустовіт виокремлюють те, що дитина має право самостійно обирати той вид творчої діяльності, час і форму заняття, які більшою мірою відповідають її інтересам, нахилам і здібностям. Заклад позашкільної освіти забезпечує вихованцям право самостійно добувати корисні знання й уміння, оволодівати тим конкретним видом діяльності, який у перспективі може стати професією [94; 340; 370; 488]. Дослідниця О. Г. Горшкова наголошує, що саме позашкільна освіта відкриває для дитини вільний вибір освітньої сфери, виду, типу та форми діяльності, що забезпечує умови для самовизначення й самореалізації особистості [186, с. 39].

Отже, система позашкільної освіти спрямована на: особистісне зростання дитини; її вдосконалення та розвиток у вибраному виді діяльності, тобто предметно-діяльнісній сфері; індивідуалізованість і варіативність програм (розробка індивідуального маршруту розвитку креативного мислення); добровільність і вибірковість в отриманні додаткової освіти; підвищення її функціональної грамотності.

Визначаючи параметри освітнього середовища позашкільного навчального закладу, беремо за основу параметри освітнього простору, виокремлені В. А. Ясвіним: широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [675, с. 276–282].

На підставі аналізу наукової літератури виокремимо специфічні характеристики освітнього середовища позашкільного навчального закладу, до яких відносимо: креативність, гнучкість, діалогічність, суб'єктність, дитиноцентричність, відкритість, емоційність, інноваційність (див. рис. 2.4).

Виокремлені нами специфічні характеристики позашкільного навчального середовища дають підстави стверджувати, що творча діяльність старшого дошкільника в межах освітнього простору позашкільного навчального закладу є

чинником подальшого його професійного, соціокультурного особистісного самовизначення. Виховні можливості позашкільної освіти є особливим інструментом гуманістично-демократичного характеру, що здатний вплинути на розвиток у дитини прагнення до творчого самовираження та креативної активності в різних сферах індивідуальної й колективної діяльності. У змістовому аспекті саме середовище позашкільного навчального закладу є найбільш сприятливим для впровадження інноваційних суб'єкт-суб'єктних технологій, креативних методик і технологій. Крім того, за допомогою інноваційно-гуманістичних технологій та інструментів креативно-комунікативної діяльності позашкільна освіта дозволяє впорядковувати стихійні впливи, що діють на особистість дитини старшого дошкільного віку у процесі її становлення.

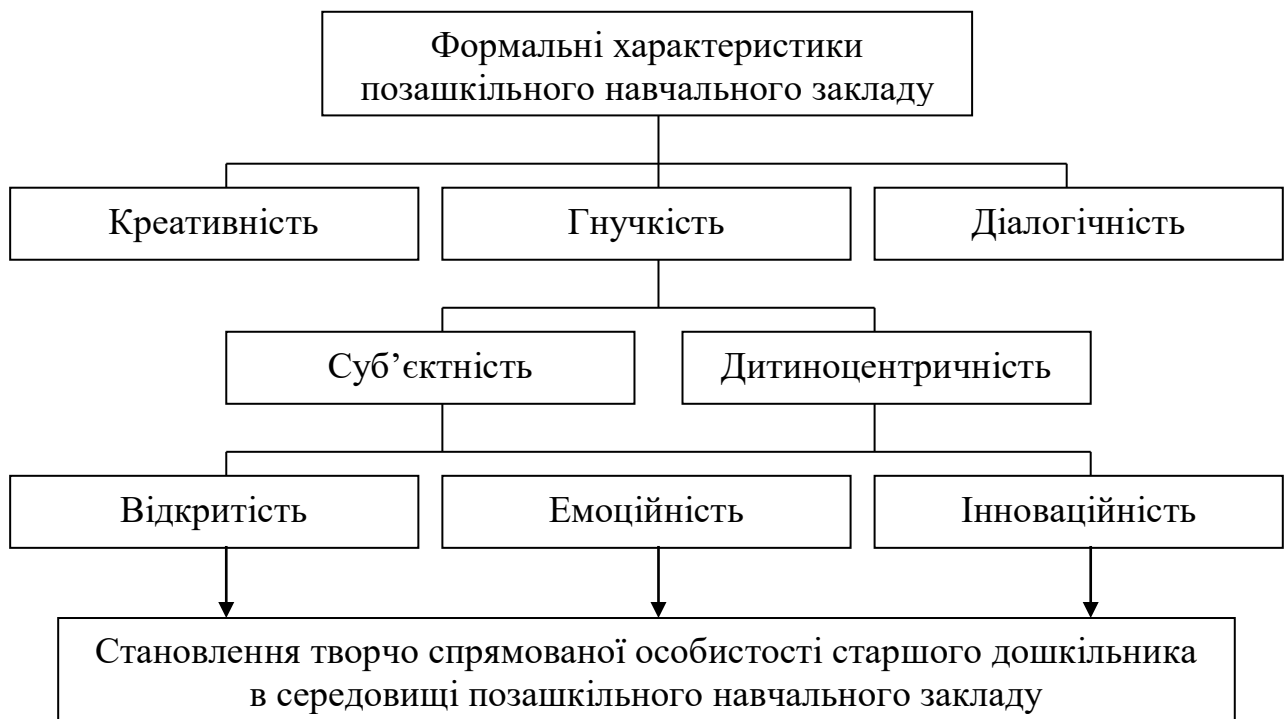


Рис. 2.4. Деревоподібна структура характеристик освітнього середовища позашкільного навчального закладу

Дослідники проблем позашкільної освіти справедливо наголошують, що орієнтація на розвиток вихованця як особистості може бути реалізована в педагогічній практиці лише на основі науково обґрунтованих засад діяльності

позашкільного навчального закладу [94; 340; 488]. Визначення та обґрунтування характеристик освітнього середовища останнього дає підстави побудувати не лише теоретичні, але й технологічні моделі сталого та збалансованого розвитку особистості вихованця.

Здійснений нами аналіз провідних характеристик та чинників освітнього середовища позашкільного навчального закладу зумовив можливість запропонувати технологічний комплекс його опанування вихованцем старшого дошкільного віку у процесі творчої діяльності (рис. 2.5). До основних компонентів технологічного комплексу відносимо: когнітивно-оцінний, поведінково-діяльнісний, емоційно-чуттєвий та комунікативний.

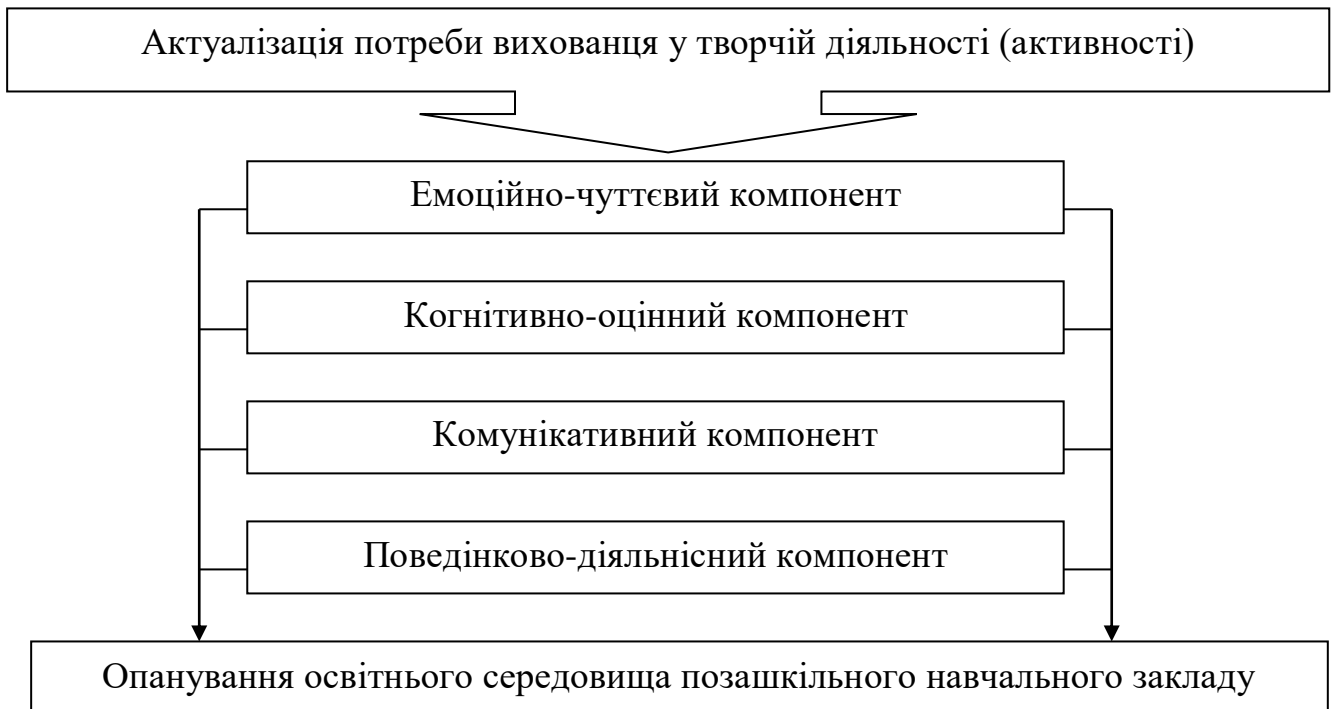


Рис. 2.5. Технологічний комплекс опанування вихованцем старшого дошкільного віку освітнього середовища позашкільного навчального закладу

Когнітивно-оцінний компонент виявляється через опанування інформаційного, знаннєвого оточення старшого дошкільника, яке власне підтримує його пізнавальну активність, спонукає до пізнання нового у вже знайомих предметах та явищах, відкриття невідомого через оцінкові механізми

пізнання, екстеріоризації продуктів творчої діяльності з метою їх прийняття і презентації невідомого привабливого виду діяльності – творчості. Емоційно-чуттєвий компонент відображений у творчому налаштуванні, постійному емоційному супроводі процесів творення (креативної напруженості, радості, задоволення, комфорту тощо). Комунікативний компонент проявляється у суб'єкт-суб'єктній взаємодії дитини з дорослими, діалогічності на всіх рівнях (з однолітками, педагогами, батьками). Поведінково-діяльнісний компонент актуалізується як єдина картина поведінки за рахунок культивування тих чи інших поведінкових норм, подієвих ситуацій та оточення, саморегуляції у творчості. Дитина не просто набуває знання і вміння, а й одразу втілює їх у формі реальної креативно-практичної діяльності.

Нами проведено аналіз запропонованих елементів технологічного комплексу опанування творчо спрямованою особистістю старшого дошкільника середовища позашкільного навчального закладу (див. табл. 2.1). До уваги бралися характерні особливості активних суб'єктів навчально-виховного процесу, специфіка управління пізнавальною діяльністю, традиції оцінних суджень педагогів, використання засобів активізації творчої діяльності, стиль педагогічної взаємодії тощо.

Подані за допомогою табл. 2.1 результати аналізу засвідчили, що для освітнього середовища позашкільного навчального закладу властиві специфічні характеристики, які сприяють розвитку творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Зроблений нами висновок суголосний із думкою Г. П. Пустовіта, що предметом педагогічної підтримки в освітньому процесі позашкільного навчального закладу стає процес спільного з дитиною визначення її власних освітніх і розвивальних цілей, можливостей та шляхів задоволення інтересів і потреб, які б дозволили їй самостійно досягати бажаних життєвих успіхів, коли «створюється інтелектуальне поле входження зростаючої особистості в загальний для всіх життєвий простір» [429, с. 73].

**Характеристика функціонування освітнього середовища
позашкільного навчального закладу**

№ з/п	Компонент технологічного комплексу опанування освітнім середовищем	Особливості функціонування освітнього середовища позашкільного навчального закладу
1	Когнітивно-оцінний компонент	До навчального процесу залучені артисти, майстри, умільці, які є взірцями творчих особистостей. Дорослий роз'яснює природу явищ, предметів, працює не лише з техніками, які відповідають вікові, а й з можливостями сприймання навколишньої дійсності, не скеровує творчу діяльність дитини. Діяльність спрямована на творчий розвиток особистості дитини за певним профілем. Оцінюється не якість, а внесок у цілісний образ; безоцінкове ставлення до продуктів творчості, визнання через участь у виставках, концертах тощо
2	Емоційно-чуттєвий компонент	Робота з емоційними станами «тут і тепер» на основі рефлексивної оцінки предметів і явищ, що виникають у процесі творчої діяльності. Акцент на довільних почуттях і переживаннях, співпереживаннях. Спільний емоційний фон з дорослим. Простір для вільного виявлення емоцій та почуттів без цілеспрямованої активації емоційно-чуттєвої сфери
3	Комунікативний компонент	Діалогічна, партнерська, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, довіра на основі психологічного комфорту, взаємоповага, прийняття, емпатія, толерантність, інтимно-особистісне спілкування
4	Діяльнісно-поведінковий компонент	Високий рівень активності педагога та вихованців; індивідуалізація траєкторії діялісно-поведінкового шляху особистості; стимулювання проявів автономності у виборі діяльності; спільна евристична діяльність педагога та дитини; поліваріантність творчої діяльності; дитиноцентризм

На підставі сказаного можемо зробити узагальнення щодо стратегічної важливості врахування специфіки освітнього середовища позашкільного навчального закладу для вихованця старшого дошкільного віку. Саме середовище (у широкому його трактуванні) є чинником усвідомлення дитиною

рівня своєї готовності до реалізації творчого потенціалу, набуття нових якостей творчо спрямованої особистості, актуалізації й опанування смисложиттєвих цінностей і діяльнісних перспектив, можливостей задоволення інтересів та розвитку творчих здібностей, відчуття себе вільною особистістю – творцем власного життєвого простору. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу відповідає психофізіологічним особливостям старшого дошкільного віку, є чинником вдалої адаптації дитини до навчально-виховного процесу та швидкого опанування творчою діяльністю.

Освітнє середовище позашкільного навчального закладу – це особливо структурований і змістовно наповнений простір, який дозволяє проявитися творчо спрямованій особистості старшого дошкільника у всьому багатоманітті її творчих проявів. Позашкільний навчальний заклад надає дитині можливість вільного вибору того виду діяльності, що позитивно позначається на її розвитку як особистості; саме в межах освітнього середовища найчастіше застосовуються суб'єкт-суб'єктні взаємини; дитина не просто набуває знання і вміння, а й утілює їх у реальні форми креативно-практичної діяльності; середовище позашкільля дозволяє проявлятися творчій діяльності вихованців в умовах педагогічної впорядкованості й контролю, який тільки стимулює їх до розвитку; індивідуалізованість навчання і виховання сприяють розвитку поваги та відповідальності особистості, що дозволяють повною мірою реалізовувати свій внутрішньо-особистісний потенціал.

2.2. Творча особистість педагога позашкільного навчального закладу як чинник формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Сучасні тенденції розвитку позашкільної освіти висувають нові, підвищені вимоги до особистості самого педагога як важливої постаті у позашкільній освіті, здатного до професійного мислення, оцінки педагогічних явищ, застосування інноваційних технологій. Тільки творча особистість педагога здатна сформувати творчу особистість вихованця. Ця теза змушує під іншим

кутом поглянути на особистість педагога як важливої постаті позашкільного навчального закладу.

Педагог позашкільного навчального закладу сам має бути творчою особистістю, про що говориться у ст. 21 Закону України «Про позашкільну освіту» [471]. Зокрема, йдеться, що педагогічним працівником позашкільного навчального закладу має бути особа з високими моральними якостями, яка має вищу педагогічну або іншу фахову освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у позашкільних навчальних закладах. Ним може бути також народний умілець із високими моральними якостями за умови забезпечення належної результативності освітнього процесу [471].

Педагог у позашкільному навчальному закладі здійснює професійно-педагогічну діяльність. За І. А. Зязюном, це «діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі. Головна мета педагогічної діяльності – розвиток особистості дитини» [238, с. 19]. Можемо додати, що основною метою педагогічної діяльності у позашкільному навчальному закладі є розвиток творчої особистості.

Діяльність педагога у позашкільному навчальному закладі здійснюється з огляду на концепції педагогічної науки. Концептуальна модель професійної освітньої діяльності педагога, на думку О. А. Дубасенюк, включає такі підструктури: професіоналізм особистості (передбачає наявність особистісних якостей, що сприяють розвитку й удосконаленню природної та ціннісної сфер особистості вихованців, – професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна компетентність); професіоналізм діяльності педагога-вихователя – якісна характеристика суб'єкта діяльності, що визначається ступенем опанування ним змісту і засобів розв'язання професійних задач, а також операційний аспект діяльності педагога з різними категоріями учнів; професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність усієї системи

професійно-виховної діяльності завдяки активній самоосвіті, самовихованню та самовдосконаленню [212].

Освітня діяльність у позашкільному навчальному закладі не може бути шаблонною, стереотипізованою, вона завжди має творчий характер. Тому її неможливо розглядати окремо від процесу творчості. Педагогічну творчість у професійній діяльності зазвичай трактують як вищий рівень цілеспрямованої людської діяльності у певній сфері суспільного життя, що характеризується новизною та соціальною значущістю її результатів. Так, Р. П. Скульський педагогічну творчість учителя розглядав як «такий варіант організації його професійної діяльності, який на реально доступному рівні забезпечує максимально можливі у кожному конкретному випадку результати розв'язання навчально-виховних завдань» [578, с. 10].

Педагогічну творчість як активну діяльність учителя, спрямовану на вдосконалення навчально-виховного процесу у школі, підвищення якості освіти, визначає також І. П. Раченко [495, с. 118]. С. О. Сисоева пов'язує педагогічну творчість із розв'язанням суперечностей, проблемних ситуацій, що слугують засобом професійного зростання вчителя. Це можуть бути суперечності між об'єктивною чи суб'єктивною новизною та оригінальністю процесу й результату; соціальною та особистісною значущістю й прогресивністю; діалектичною взаємозумовленістю впливу на розвиток як учня, так і вчителя, зовнішніх чинників і внутрішнього саморуху особистості (виховання і самовиховання, розвиток і саморозвиток) [573, с. 167–168].

Отже, творчість є невід'ємною характеристикою професійної діяльності педагога – це активний процес його самовдосконалення, рушійною силою якого виступають внутрішні та зовнішні суперечності. Творча професійна діяльність завжди пов'язана з пошуком оптимального варіанту вирішення проблеми, прийняттям нестандартних освітніх рішень, розробкою і впровадженням

навчально-методичних інновацій, виробленням індивідуального стилю педагогічної діяльності з урахуванням соціальних запитів.

Стратегія дослідження постаті педагога в системі позашкільної освіти потребує застосування певних методологічних підходів і принципів. Практика дослідження показує, що особистість педагога в системі позашкільної освіти доцільно розглядати з позиції таких наукових підходів: системного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, діяльнісного.

Системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Стосовно педагогіки, то системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [646]. Системний підхід при вивченні особистості педагога позашкільного навчального закладу забезпечує можливість структурувати досліджувані явища; дозволяє розглядати особистість педагога в єдності з його культурно-світоглядною парадигмою; дає можливість проводити дослідження у двох аспектах: диференціації та цілісності, що розширює поле дослідницьких можливостей.

З позицій системного підходу як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками накопичено значний науковий доробок у висвітленні сутності професійної діяльності педагога (В. П. Андрущенко [24], Г. О. Балл [48; 49], І. Д. Бех [70], Г. В. Беленька [80], О. Б. Будник [127], М. Б. Євтух [218], І. А. Зязюн [238], Г. П. Пустовіт [484], Д. С'юпер [706], С. О. Сисоєва [571; 573], Р. П. Скульський [578], В. О. Сластьонін [399; 579], О. В. Сухомлинська [596], Г. Хакен [630], М. Шелер [657] та ін.).

Синергетичний компонент системного підходу передбачає якісні зміни систем відкритого типу, провідними принципами яких є самоорганізація, саморозвиток, що здійснюється на основі постійної й активної взаємодії із зовнішнім середовищем. За такого підходу можливе гармонійне поєднання і взаємозв'язок підсистем (викладання, учіння, формування) у процесі навчання, а вплив на об'єкт набуває розвивального характеру, що створює умови для його

самоорганізації та саморозвитку. Синергетика засвідчує, що для складних систем (а особистість педагога також є складною системою) зазвичай існує декілька альтернативних шляхів розвитку, тому постає питання їх оптимального вибору шляхом відкритого діалогу, співпраці, свободи [265, с. 3–20]. Важливим також є твердження В. В. Крижка, що спирається на розроблену В. О. Сластьоніним модель формування особистості на основі синергетики: остання дозволяє методологічно підсилити модель формування особистості, відійти від маніпулятивної педагогіки, сприяє свободі самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі [299, с. 217].

Важливою методологічною парадигмою у професійній підготовці та педагогічній діяльності педагогів позашкільних навчальних закладів є аксіологічний підхід (В. І. Андреев [22], І. Д. Бех [66; 67], Є. В. Бондаревська [119], З. С. Карпенко [254], В. В. Крижко [299], В. О. Огнев'юк [422], В. О. Сластьонін [579] та ін.) як «філософсько-педагогічна стратегія», що показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для вдосконалення особистості та проектує перспективи вдосконалення системи освіти [299]. Аксіологічний підхід дає підстави розглядати творчу активність педагога як внутрішню потребу, цінність, яка інтеріоризується у вид професійної діяльності. При цьому особистісно значущі мотиви, потреби, ідеали, переконання виконують функцію вибору способів, засобів, прийомів діяльності, які утворюють динамічну творчу педагогічну діяльність.

Акмеологічний підхід дозволяє розглядати педагога позашкільного навчального закладу з позицій досягнення соціально-психологічної зрілості та професіоналізму (А. А. Деркач [203], В. Т. Кудрявцева [305], В. Г. Зазикін [203], Л. М. Мітіна [383], О. Т. Ростунов [509], Д. С'юпер [706], В. Д. Шадриков [646] та ін.). Автори акмеологічної концепції особливо наголошують на тому, що професіоналізм особистості досягається у процесі розвитку здібностей, особистісно-ділових та професійно важливих якостей, акмеологічних інваріантів

рефлексивної організації, професіоналізму, культури, творчого та інноваційного потенціалу, наявності сильної та адекватної мотивації самоздійснення [203].

Компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування в педагога готовності ефективно зорієнтувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні резерви) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети. З позиції компетентнісного підходу до вивчення особистості професіонала простежується три важливі напрями. Перший розкриває вимоги до фахівців педагогічної професії, їхніх професійних якостей, досліджує питання професійного відбору та розвитку мотивації до педагогічної діяльності; другий розкриває зміст підготовки педагогічних кадрів; третій досліджує питання використання різноманітних методів, за допомогою яких реалізується зміст фахової підготовки. Кожен із зазначених напрямків у міру своєї розробленості забезпечує внесок у розв'язання поставленої проблеми.

Комплексне дослідження формування професійної компетентності студентів – майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – здійснила Г. В. Беєленька. Дослідниця розробила модель поетапного формування фахової компетентності майбутніх педагогів в умовах їхнього навчання у вищому навчальному закладі, в основу якої покладено систему взаємозв'язків основних етапів формування фахової компетентності та механізмів розвитку професійних напрямів (сфер) компетентності майбутніх вихователів. Згідно з даними її дослідження, основними етапами формування професійної компетентності студента у вищому навчальному закладі є: адаптація особистості до умов навчання (усвідомлення й осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів); індивідуалізація (розвиток на основі отриманих знань, професійно значущих якостей та здібностей особистості, професійних умінь); інтеграція в педагогічне та соціальне середовище (самореалізація) [80].

У контексті діяльнісного підходу до аналізу творчої діяльності особистості педагога позашкільного навчального закладу характеристиками нового

світобачення є варіативність, поліпарадигмальність, усвідомлення можливості альтернативних дій, на основі чого його професійна діяльність досягатиме бажаного усвідомленого ефекту, ознак творчості.

Поширеним у дослідженні особистості та діяльності педагога є професіографічний метод. Внесок у розробку професіограм зробили І. А. Зязюн [238], Н. В. Кузьміна [308], О. Г. Мороз [399], Д. Ф. Ніколенко [418], В. О. Сластьонін [579] та ін. В. Д. Шадриков під професійними якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успіх опанування нею (діяльністю) [646, с. 59]. На думку автора, це поняття – професійні якості – надзвичайно об'ємне, воно об'єднує і професійні здібності. А. К. Маркова зауважує, що професійні якості слугують передумовою професійної діяльності, у процесі якої, будучи новоутвореннями, вдосконалюються та коригуються [365]. Отож, рівень сформованості професійно значущих якостей людини детермінує успіх її професійної діяльності.

У психологічній літературі ми знаходимо два досить близькі за сутністю поняття: «професійно важливі» та «професійно значущі» якості особистості. Найбільш чітко розмежування їх, на нашу думку, дає Ю. П. Поваренков, зокрема зазначаючи, що під професійно важливими якостями особистості професіонала розуміємо інтегровані системні якості, що впливають на ефективність діяльності індивіда під час пошуку та вибору професії, опанування професійною діяльністю у процесі навчання, на результативність соціальної та професійної адаптації, а також на ефективність її виконання [452, с. 81]. В. Шадриков під цим поняттям розглядає індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність засвоєння [646, с. 86].

Диференціюючи роль професійно важливих і професійно значущих якостей, Ю. П. Поваренков робить висновок про те, що вони створюють дві специфічні групи, зорієнтовані на розв'язання різноманітних задач. До складу першої групи належать якості, що забезпечують прийняття та ефективну

реалізацію конкретної професійної діяльності, а до складу другої – ті, що визначають процес професійного розвитку людини у цьому напрямі [452].

Система якостей, що зумовлюють успішне опанування майбутніми спеціалістами обраної професії, достатньо чітко висвітлена в дослідженні В. І. Андрєєва [22], котрий характеризує дев'ять блоків якостей: мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості до діяльності; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності; здібності до самоуправління; індивідуальні особливості, що слугують запорукою ефективної діяльності (у цьому випадку – навчально-творча діяльність). Деякі сучасні дослідники пропонують психологічний портрет педагога, який складають такі компоненти: індивідуальні якості (характер, темперамент, задатки тощо); особистісні якості; комунікативні (інтерактивні) якості; статусно-позиційні (особливості соціального статусу людини, взаємини у колективі); діяльнісні; зовнішньоповедінкові показники [461].

Особистісні якості, від яких залежить результативність професійної діяльності, поділяють на професійно важливі (обов'язкові для окремих категорій професій) та універсальні (необхідні для представників усіх професій). Професійні якості педагога (комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні) у структурі його особистісних характеристик як динамічне явище формуються поетапно відповідно до досягнення соціально-педагогічної майстерності.

Так, О. Г. Мороз виокремлює такі соціально-психологічні риси і якості характеру педагога:

– загальногромадянські: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм; високий рівень свідомості; оптимізм; любов до праці;

– морально-педагогічні: висока моральна зрілість, справедливість та об'єктивність; педагогічне спрямування педагогічної ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків із людьми; акуратність і охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; уміння спілкуватися з людьми;

– педагогічні: педагогічна спостережливість, педагогічний такт, педагогічна інтуїція, володіння педагогічною технікою, професійна працездатність;

– соціально-перцептивні: високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності, активна інтелектуальна діяльність (систематизація і узагальнення соціального досвіду), швидка орієнтація у педагогічних ситуаціях, висока культура мовлення, володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами;

– індивідуально-психологічні: висока пізнавальна зацікавленість, любов до дітей і потреба працювати [399].

Серед складових професіографічного профілю педагога позашкільного навчального закладу важливою, на нашу думку, є здатність особистості до самореалізації. В. П. Андрущенко вважає, що людина є носієм вічного творчо-перетворювального начала, здатна зміцнюватися у своїй самоцінності, перетворювати суспільство та навколишній світ відповідно до своїх устремлінь [24]. Виходячи з розуміння людини, яка за духовною суттю є діяльною і творчою істотою, Г. П. Васянович зазначає, що «саме в діяльності та творчості проявляється самореалізація людини. Діючи і створюючи нове, людина тим самим «виконує», здійснює саму себе. З морально-духовної точки зору, вона вільна в моральному сенсі тоді, коли її вибір диктується не сліпим і самодостатнім волінням, а мотивом, який має безпосереднє відношення до цілісності її внутрішнього духовного світу» [135, с. 20].

Як засвідчують результати проведених нами досліджень, поділ професійних якостей на певні групи є умовним. Уважаємо, що досягнення максимально ефективних результатів професійно-педагогічної діяльності можливе за умови відповідності індивідуально-особистісних психологічних

якостей і характеристик педагога обраному фаху, зокрема, комунікативно-пізнавальної активності, відрефлексованої професійної спрямованості, високого рівня інтелектуального розвитку, загальної культури, а також біологічних, анатомо-фізіологічних та психологічних характеристик, як на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців у системі дошкільної освіти, так і в процесі безпосередньої професійної діяльності у позашкільному навчальному закладі.

При аналізі зазначених досліджень ми констатували, що професіограма педагога позашкільного навчального закладу у своїй базовій структурі наближена до професіограми педагога дошкільної освіти та педагога початкової школи.

Педагог позашкільного навчального закладу працює у непростих суспільно-економічних та політичних умовах, продиктованих впливами зовнішнього середовища, які неминуче позначаються на його діяльності. У зв'язку з глибокими економічними і культурними перетвореннями в нашому суспільстві доволі жорстко визначилось протистояння двох стратегій розвитку системи освіти: з одного боку – традиційна педагогіка, що більшою мірою є технологією маніпулювання, впливу, а з іншого – гуманістична, демократична педагогіка, яка у ключовій ідеї має на меті співпрацю, сумісну творчість педагогів та дітей. Тією чи іншою мірою друга стратегія втілюється у практичній діяльності й досвіді роботи педагогів позашкільних навчальних закладів, педагогів-експериментаторів, творців педагогіки взаєморозуміння і співробітництва.

Аналізуючи проблему гуманізації освіти, Г. О. Балл визначає три причини її кризи: перша полягає в орієнтації існуючої системи освіти на суспільство, яке змінювалося повільними кроками, і набутих знань особистості вистачало на все життя. Такий підхід себе вичерпує і вимагає переорієнтації відповідно до вимог часу. Другу причину вчений пов'язує з авторитетом педагогів, що є передумовою ефективності освіти, або її занепаду, за умов інформатизації суспільства і посилення могутності засобів інформації. Третя причина має вихід на проблему

взаємин учителів і учнів, їх гуманізацію. Втілення в життя, в навчально-виховний процес ідей гуманізму, прав людини, людської гідності, моральних якостей, тощо, як справедливо зазначає автор, є необхідним для прогресу та самого виживання людства [48; 49].

Діяльність педагога позашкільного навчального закладу прямо здійснюється через безпосереднє міжособистісне спілкування з вихованцями. Тому важливим є розуміння комунікативної природи, сутності педагогічної діяльності (Г. О. Балл [48], С. В. А. Кан-Калик [250], О. В. Киричук [259; 260], С. Д. Максименко [362], М. В. Савчин [523], В. А. Семіченко [560] та ін.). Досліджуючи психологічні основи комунікативної підготовки педагога, В. В. Рижов справедливо зазначає, що теоретичною основою стратегії, тактики і реальної практики професійного виховання педагога в сучасних умовах може стати така концепція педагогічного спілкування й адекватна їй модель професійно важливих комунікативних властивостей, здібностей і вмінь учителя, в якій були б послідовно реалізовані:

- розуміння педагогічної діяльності як принципово комунікативної, тобто такої, у якій спілкування є основою;

- розуміння спілкування як діяльності принципово соціальної і діалогічної, тобто такої, що здійснюється не педагогом у вигляді особливого роду професійних дій стосовно об'єкта виховання, а саме всіма учасниками педагогічного процесу щодо діяльності, яка їх об'єднує;

- розуміння особистості педагога як учасника, партнера і співучасника в сумісній діяльності, спілкуванні порівняно з іншими членами цього процесу [519].

Такий підхід базується на необхідності забезпечити педагога комунікативно й особистісно зорієнтованими технологіями, як на етапі його підготовки до професійної діяльності, так і в безпосередній практичній роботі. У процесі взаємодії педагога та дитини дошкільного віку реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини. Кожен учасник педагогічного процесу (і педагог, і

вихованці) розглядається як цілісна особистість із притаманною їй системою діяльностей, як суб'єкт предметної творчої діяльності, специфічним чином поєднуючи її з діяльністю інших учасників творчої групи за допомогою співробітництва в тій чи іншій формі.

Саме педагогічне спілкування через специфічні функції діяльності педагога покликане реалізувати творчий потенціал як педагога, так і вихованців позашкільних навчальних закладів. У комунікативному аспекті педагог включає у сферу впливу і взаємовпливу старших дошкільників, робить їх співучасниками спільної дії за допомогою специфічних прийомів: емпатійного слухання, наслідування, емоційного зараження. Спілкування виступає інтегративною центральною ланкою процесу творчого засвоєння вихованцями продуктів творчої діяльності. Тільки через спілкування, як один із різновидів людської діяльності, як феномен обміну почуттями, переживаннями, як специфічну форму соціального зв'язку відбувається засвоєння нових форм творчості.

Найпродуктивнішою формою спілкування, на думку Г. О. Балла, є спілкування за принципом діалогізму. Воно передбачає змістовну взаємодію між партнерами і між позиціями, які вони відстоюють. Діалог визначається не тільки як форма спілкування, учасники якого обмінюються висловлюваннями і репліками, але й як тип взаємин індивідуальних або групових суб'єктів. Обґрунтовуючи стратегію діалогу як найбільш продуктивну і гуманістичну в соціально-особистісному вимірі, Г. О. Балл [49] виокремлює своєрідні діалогічні універсалії: повагу до партнера; повагу до себе; прийняття партнера таким, яким він є, та орієнтацію на його вищі досягнення (реальні або можливі); конкордатність (згода учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей); толерантність як презумпцію можливого прийняття партнера чи його погляду, позиції; можливо більш повного використання потенціалу культури, входження конкретного діалогу у «великі діалоги», за допомогою яких культура функціонує і розвивається.

Беручи за основу засади психологічної підтримки процесу становлення особистості, розроблені дослідниками-психологами (Г. О. Балл [50], Ф. Є. Василюк [133], В. Г. Панок [432], Т. М. Титаренко [432], Н. В. Чепелева [432] та ін.), вважаємо, що основною засадою роботи педагога у позашкільному навчальному закладі є принцип гуманізму. Загалом, дотримання цього принципу означає, що всі види практичної роботи мають бути співзвучними її суб'єкту, відповідати його інтересам і правам, усебічному розвитку самобутності дитини – старшого дошкільника. Окрім того, вважаємо, що педагог позашкільного навчального закладу в педагогічній діяльності реалізує, за Г. О. Баллом, змістове наповнення принципу гуманізму, а саме: екологізму, конструктивізму й реалізму, толерантності, діалогізму, медіаційності, раціоналізму (гармонійного), орієнтованості на культуру, особистісної орієнтації (точніше, орієнтації на цілісну людину), моральності та гармонійності [50, с. 15].

Отже, взаємодія в навчально-виховному процесі має свою специфіку, яка полягає в: а) суб'єктності, особистісності об'єкта впливу, а також його результату; б) значній залежності результату від ступеня гуманізації концепції педагога.

Педагог позашкільного навчального закладу окрім дидактичних, виховних, розвивальних та інших функцій виконує ще й координаційно-управлінські функції налагодження співтворчості з вихованцями. Через спілкування, взаємодію, демонстрацію наочності відбувається координація можливостей і зусиль учасників навчально-виховного процесу. У наш час категорія управління людьми розуміється ширше і позбавляється від маніпуляції, авторитарності, ідеологічного впливу та інших ознак системи минулого. Кожний акт педагогічних впливів реалізує потреби у взаємодії учасників педагогічного процесу, підтриманні соціальних зв'язків, обміні інформацією, визнанні, схваленні або несхваленні поведінкових актів.

На думку А. Маслоу, творчість – це процес, у якому творче «Я» реалізує себе [692]. Для педагога позашкільного навчального закладу творча діяльність є

органічною необхідністю, провідним видом діяльності, оскільки безпосередньо дотична до створення творчих продуктів вихованців і формування певної творчої спрямованості особистості старшого дошкільника. Саме у процесі творчої діяльності відбувається об'єктивізація індивідуальної неповторності, оригінальності, самостійності особистості.

Діяльність педагога у позашкільному навчальному закладі відрізняється усвідомленим використанням особистісного потенціалу і творчим впливом на навколишню дійсність відповідно до своїх цінностей, прагнень, ідеалів, змін, які відбуваються довкола. Творча активність педагога позашкільного навчального закладу завжди переплітається зі змістовно-концептуальною стабільністю, що дає можливість творчо, але й дидактично системно формувати творчо спрямовану особистість старшого дошкільника в освітньому середовищі позашкільного навчального закладу.

Творча активність педагога включає дві складові: пасивну – використання адаптаційних можливостей щодо засвоєння вихованцями тих чи інших навичок; активну – використання не просто інноваційних розвивальних технологій та ресурсів, а й зміни у мотиваційно-ціннісній сфері особистості, аналізу ситуацій, прийняття рішень, створення виключно нових продуктів діяльності.

Рухливість творчо спрямованої особистості педагога проявляється в пошуку і виборі найбільш адекватних способів досягнення професійних цілей, тобто здатності реалізувати свій професійний сценарій у творчому середовищі, усвідомлювати свою суб'єктність. Як справедливо зазначав С. Л. Рубінштейн [510], людина є суб'єктом свого життя. У загальнофілософському контексті суб'єктність визначається як риса особистості, яка дозволяє відповідати за власні дії, бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, рефлексувати з приводу досягнутого, тобто, за А. В. Брушлинським, «бути творцем власної історії» [125].

З погляду нашого дослідження, важливим є розуміння, що суб'єктність завжди пов'язана зі способами реалізації творчого потенціалу особистості,

звернення до своїх внутрішніх резервів: системи цінностей, уміння інтегрувати психічні процеси, функції, властивості та здійснювати саморегуляцію можливого вибору засобів, способів здійснення діяльності й актуалізації суб'єктного досвіду. Бути суб'єктом означає не тільки створювати себе, але й творити власне життя і його соціальне наповнення (К. О. Абульханова-Славська [3; 4], Б. Г. Ананьєв [20], А. В. Брушлинський [125], Л. П. Буєва [128], О. К. Осницький [424], В. А. Петровський [438], С. Л. Рубінштейн [510], М. С. Якиманська [671] та ін.).

У контексті дослідження морально-правової відповідальності педагога Г. П. Васянович вдається до категорії суб'єктності, що «позначає міру свободи людини, її здатності ставати причиною не лише функціонування зовнішнього світу, а й власного, внутрішнього, будувати смисл буття, діяти і брати відповідальність за свої дії і вчинки» [135]. Методологія суб'єктного підходу передбачає орієнтацію педагога на перетворення вселюдських цінностей в індивідуальну систему пріоритетів виховання. Адже, як вважає О. Л. Шевнюк, суб'єктність учителя формується в умовах впливу соціокультурних процесів і набуває цілеспрямованого й керованого характеру в педагогічній діяльності [651, с. 12]. Дослідниця переконливо доводить, що «універсальним механізмом формування вчителя як суб'єкта культури виступає процес опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія розкриття професійно значущих смислів загальнокультурного досвіду людства та їх реалізації в професійній діяльності» [651, с. 12].

Творчість особистості педагога невіддільно пов'язана з його професійною мобільністю, оскільки в основі цієї якості покладені гнучкість, динамізм, що є співзвучними творчості [187]. Саме за мобільними професіоналами теперішнє і майбутнє суспільних змін. Погоджуємось із думкою видатного психолога А. Маслоу, що такі – мобільні – люди будуть упевнено дивитися в завтрашній день, навіть не знаючи, що станеться, але розраховуючи на свою здатність імпровізувати в ситуації, якої не було раніше. Суспільство, яке зможе виховати

таких людей, виживе, а ті суспільства, які з цим не справляться, загинуть [692, с. 61].

Л. В. Горюнова виділяє три взаємопов'язаних сутності професійної мобільності, яка визначається як: якість особистості, забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; діяльність людини, детермінована подіями змінного середовища, результатом якої виступає самореалізація людини у професії і житті; процес перетворення людиною самої себе й навколишнього професійного та життєвого середовища. Дослідниця наголошує про необхідність вивчення професійної мобільності на рівнях особистісних якостей (адаптивність, комунікабельність, самостійність, пристосованість, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість), характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність), процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища [187]. Тому, на наш погляд, позашкільні педагоги з високим рівнем професійної мобільності здатні до творчого осмислення дійсності та виховання творчих особистостей.

На основі аналізу наукових джерел, власного досвіду наукової та викладацької роботи, а також результатів досліджень, проведених на експериментальних базах, нами визначено компонентну структуру творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу (див. рис. 2.6). Ми виходили з того, що компоненти – це своєрідні сходинки, долаючи які педагог позашкільного навчального закладу реалізує свій творчий потенціал. У нашому розумінні творчий потенціал особистості педагога позашкільного навчального закладу – це: природні задатки, здібності, обдарованість, які розкриваються в його професійній діяльності; внутрішньо притаманні наявні творчі можливості, об'єктивні й суб'єктивні, реалізовані як стихійно, так і цілеспрямовано зі зміною функціональної діяльності педагога. Саме творчий

потенціал визначає спрямованість і результативність педагогічної діяльності педагога у позашкільному навчальному закладі.

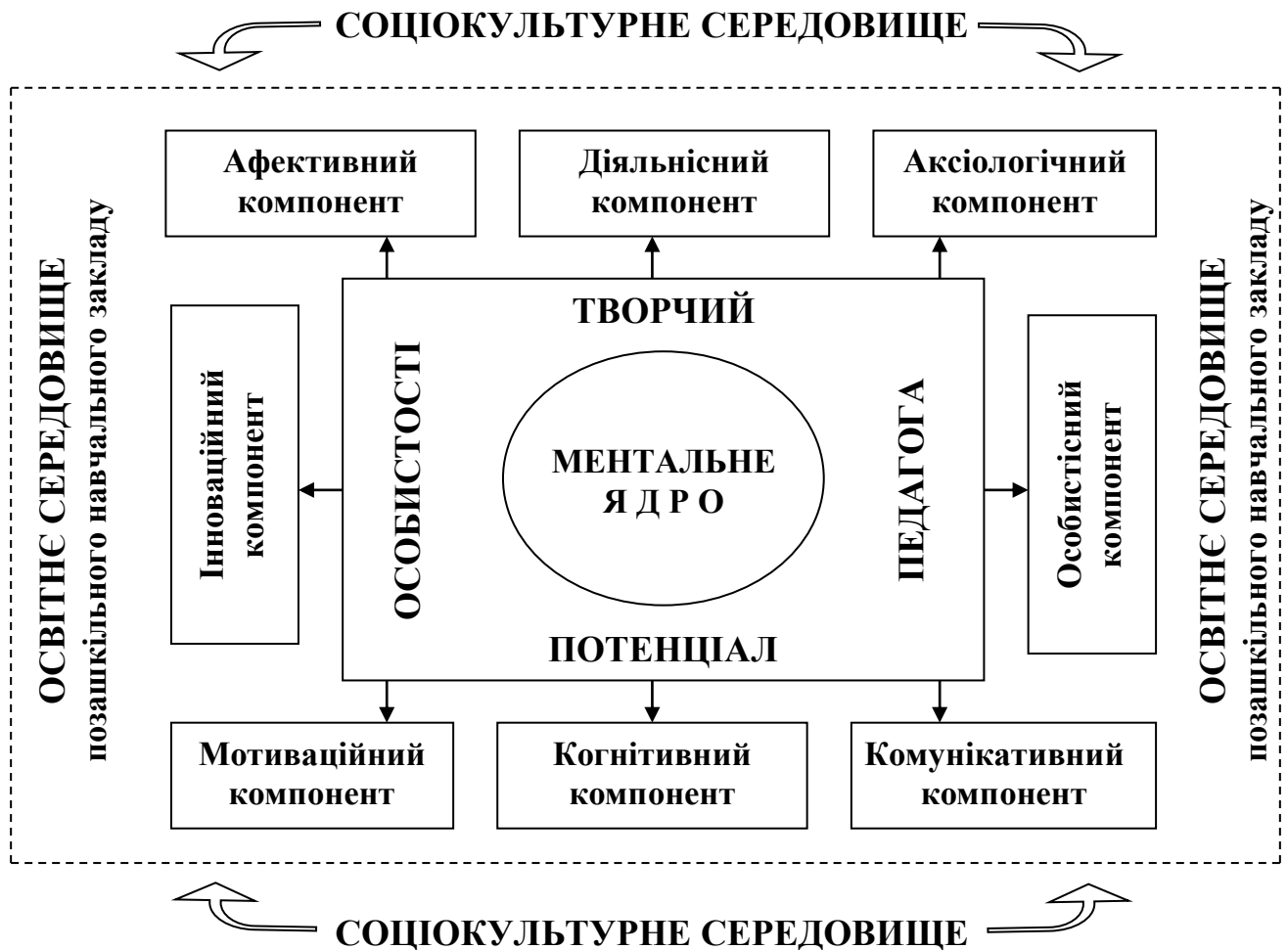


Рис. 2.6. Компонентна структура творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу

Структура творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу утворена такими компонентами:

- мотиваційний – виражає спрямованість потребово-мотиваційної сфери особистості педагога на творчий пошук та активність, домінування мотивації досягнення у вирішенні професійних завдань;

- когнітивний – наявність загальних і спеціальних компетентностей педагога у професійній діяльності; наявність інтелектуальних і творчих здібностей; сформованість творчого і понятійного мислення;

– комунікативний – здатність до суб'єкт-суб'єктної діалогічної і гуманістичної взаємодії, наявність емпатійних, рефлексивних здібностей; схильність до емоційного зараження;

– інноваційний – здатність до засвоєння нових технологій, постійного навчання та саморозвитку, до продукування креативних ідей і створення якісно нових творчих продуктів;

– особистісний – сформованість «Я-концепції», особистісна зрілість, висока професійна мобільність, професійна відповідальність та педагогічна культура;

– афективний – здатність відчувати емоційні стани вихованців, вміння переконувати власним прикладом;

– діяльнісний – наявність професійних компетентностей відповідно до творчої спрямованості (музика, театр, живопис та інше), професійні вміння і навички, сформовані у творчий стиль професійної діяльності;

– аксіологічний – система цінностей, світоглядних уявлень, які є рефлексивною основою творчої діяльності педагога.

Основою, центральним утворенням компонентної структури творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу є ментальне ядро. У нашій інтерпретації це – стійка система творчих смислів, цінностей, відповідно до «Я-концепції» особистості педагога, основа визначення його соціальної позиції стосовно певних явищ чи подій, що визначає соціально-політичну, науково-теоретичну, філософську, духовну, морально-естетичну орієнтації.

Розроблена нами компонентна структура реалізується в освітньому середовищі позашкільного навчального закладу й зазнає як стихійних, так і цілеспрямованих впливів соціокультурного середовища.

На підставі виокремлених критеріїв компонентної структури творчого потенціалу особистості нами обґрунтовано рівні готовності педагога до здійснення творчої діяльності у позашкільному навчальному закладі (див. табл. 2.1).

У процесі педагогічної діяльності в позашкільному навчальному закладі важливою є готовність педагога до формування творчо спрямованої особистості вихованця. Дослідники [182; 184; 239] зазначають, що до структури готовності входять мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операційний та оцінково-рефлексивний компоненти. А. К. Маркова визначає психологічну готовність як сукупність змін до мотиваційної сфери особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміну ціннісно-сислової структури, світосприйняття особистості [365]. Говорячи про психологічну готовність до професійної діяльності, використовують також поняття «базові навички» як особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, виражені в різних формах у різноманітних ситуаціях роботи й соціального життя. У перелік базових навичок, відповідно до визначення, автори [162; 480; 417] включають: комунікативні навички та здібності, творчість, здатність до аналітичного мислення, здатність до критичного мислення, пристосованість, здатність працювати в команді, здатність працювати самостійно, самосвідомість і самооцінку.

Психологічна готовність, на думку вчених [182; 124; 239], виявляється: у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують будь-яким психічним явищам і проявам; у вигляді мотиваційної готовності до «приведення в порядок» свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації. Отже, психологічна готовність – це системне явище, що виявляється у вигляді ситуативної (наприклад, стан натхнення) або довготривалої, стійкої готовності, які є діалектичною єдністю психічних станів і властивостей особистості [239; 570] .

Таким чином, категорія готовності у структурі професійної педагогічної діяльності включає в себе оцінку педагогом своїх можливостей до здійснення процесу формування творчо спрямованої особистості. Проведене нами

узагальнення дозволило на теоретичному рівні виокремити рівні готовності педагога до здійснення творчої діяльності у позашкільному навчальному закладі.

Таблиця 2.2

**Рівні готовності педагога до здійснення творчої діяльності
у позашкільному навчальному закладі**

Високий	Середній	Низький
Розвинутий творчий потенціал; креативність, обдарованість до певного виду творчості (мистецтва); управлінсько-координаційні здібності; високий рівень емпатії, рефлексивності і толерантності у спілкуванні; розвинена інтуїція; мотивація досягнення та афіліативні потреби; здатність до творчої активності та перетворення дійсності, висока професійна мобільність, гнучкість, високий рівень адаптивності; задоволеність своєю роботою; добре виражене ментальне ядро	Незначний рівень творчих здібностей та професійно-діяльнісних компетентностей; схильність до наслідування; робота за взірцями, опираючись на досвід; заангажованість освітнім середовищем; низький потенціал управлінсько-координаційних здібностей; помірно виражений комунікативний та творчий потенціал, прагматична система цінностей; схильність до суб'єкт-об'єктних відносин; помірно виражене ментальне ядро	Домінує репродуктивна діяльність, «емоційна глухота»; низький рівень професійних компетентностей; страх перед експериментуванням; низький рівень професійної мобільності; ризик швидкого психоемоційного вигорання та деформації, психосоматичні розлади; мотивація уникнення та прагматичного споживання; слабо виражене ментальне ядро

Підсумовуючи сказане, можемо стверджувати, що педагог у позашкільному навчальному закладі розглядається нами як творча особистість, яка постійно перебуває у творчому пошукові та саморозвитку. Творчій особистості педагога притаманна багатокомпонентна структурна організація. Отже, з огляду на сказане, творчий педагог позашкільного навчального закладу – це діяльнісний суб'єкт, який цілісно реалізує і розвиває свої здібності, потреби й

інтереси в різних формах соціальної активності та змістовно-програмової діяльності з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Креативність, творча діяльність педагога тісно пов'язані з наявністю в особистості певних специфічних якостей і рис: відповідного рівня інтелектуальних здібностей, гнучкості та відкритості розуму, вміння критично осмислювати й інтерпретувати навколишню дійсність, свободи думок і дій, націленості на успіх, уміння аналітично оцінювати себе (можливості, діяльність, поведінку), – тих динамічних проявів, які складають сутність творчості.

2.3. Зміст діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Зміст діяльності позашкільного навчального закладу є важливим чинником формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, невід'ємною ланкою в системному ланцюгу «освітнє середовище позашкільного навчального закладу – творча особистість педагога – творчо спрямована особистість дитини старшого дошкільного віку». Іншими словами, зміст діяльності позашкільного навчального закладу становить суть реалізації практичного складника позашкільної освіти і виховання.

А. М. Аверьянов на основі досліджень системного пізнання світу на філософському рівні визначає структуру практики – *горизонтальну* (у сенсі різноманітності її форм і напрямів) та *вертикальну* (у розумінні часової послідовності реалізації її етапів). Відповідно горизонтальна структура передбачає «просторовий» взаємозв'язок різних видів діяльності людини, що мають координаційний (взаємозумовлювальний) і субординаційний характер [6].

Зміст позашкільної освіти є важливим компонентом у відкритій системі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника і базується на світових гуманістичних основах, визнанні творчого розвитку особистості як рушійної сили освітнього процесу. Ця думка є лейтмотивом у Законі України

«Про позашкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Концепції позашкільної освіти і виховання, Концепції громадянського виховання дітей та учнівської молоді в умовах розбудови українського суспільства, інших важливих державних документах, що визначають стратегію розвитку та функціонування освітніх систем.

Закладені в нормативних документах наукові положення щодо загального проектування змісту позашкільної освіти знаходять підтвердження у дослідженнях В. Г. Кременя [99], який вважає, що позашкільна освіта має здійснюватися за трьома рівнями побудови і реалізації її змісту:

1. Початковий. У його побудові слід насамперед урахувати індивідуальний рівень розвитку учнів, що має забезпечити вияв їхніх здібностей і нахилів, освітніх запитів, інтересів та уподобань. Зміст позашкільної освіти на цьому рівні повинен мати пропедевтичне та загальнорозвивальне спрямування і, за необхідності, розроблятися для різного віку вихованців.

2. Основний. На цьому рівні треба враховувати освітні стандарти навчальних предметів загальноосвітньої школи та комплекс додаткових якостей, яких мають набути учні за профілем навчально-виховної діяльності обраного ними гуртка, секції, клубу тощо. Зміст позашкільної освіти на цьому рівні повинен забезпечувати освітні запити учнів, які розпочинали поглиблене вивчення різних напрямів взаємодії людини з навколишнім середовищем, розвиток творчого потенціалу особистості, її стійких інтересів та професійного самовизначення і, як результат, формування інтелектуального, емоційно-ціннісного та діяльнісно-практичного компонентів її свідомості.

3. Вищий. У побудові змісту позашкільної освіти учнів у межах цього рівня повинні враховуватись освітні стандарти навчальних предметів загальноосвітньої школи, комплекс уже набутих учнями додаткових знань, умінь, навичок у гуртках позашкільних навчальних закладів. Отже, на цьому рівні має здійснюватися формування наукового світогляду особистості, розвиток її здібностей і талантів у вільний від навчання час.

Визначені рівні дають науково-світоглядний орієнтир щодо змістовного функціонування позашкільних навчальних закладів різних профілів та типів.

Опираючись на концепцію позашкільної освіти, розроблену Г. П. Пустовітом, можемо стверджувати, що зміст навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу визначається типом позашкільного навчального закладу (центри творчості, гуртки, клуби розвитку та інші) та напрямом творчої діяльності (музика, образотворче мистецтво, драматургія тощо) [484]. Тому вважаємо, що науково-практичною основою змісту позашкільної освіти перш за все є особистісні пізнавальні інтереси та актуальні психолого-педагогічні потреби у творчому розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Як засвідчує наш досвід практичної роботи у позашкільному навчальному закладі, проведене емпіричне дослідження, результат відвідування дитиною позашкільних занять є специфічним. До прикладу, вихованець може не опанувати досконало техніку рисунка, але навчиться відчувати лінію, усвідомлювати свій настрій та емоції, передаючи ці відчуття в процесі малювання. Провідною ідеєю у визначенні змісту і мети освіти й виховання дітей у позашкільному навчальному закладі, на відміну від дошкільних навчальних закладів, є формування не так інтелектуальної сфери особистості (хоча це також важлива її складова), як її творчо-світоглядних орієнтирів, пізнавальних інтересів, особистісно-мотиваційної сфери, що таким чином забезпечує формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за різними напрямками. Змістова модель дошкільного навчального закладу опирається найперше на когнітивний компонент особистості – засвоєння відповідних знань і оволодіння певними навичками, а у позашкільній освіті пріоритетним є пізнавально-емоційно-творче начало.

Вирішальними науковими положеннями, закладеними у зміст позашкільної освіти, є виокремлені нами такі ідеї. *По-перше*, зміст діяльності позашкільного навчального закладу визначається суспільними запитами й удосконалюється

згідно з досягненнями науково-технічного процесу. В історичному ракурсі існують дві основні теорії формування змісту освіти загалом: матеріальна (Я.-А. Коменський) та формальна (Ф.-А.-В. Дістерверг, Й.-Ф. Герbart, Й.-Г. Песталоцці). Представники першого напрямку наполягали на потребі засвоєння якомога більшої кількості інформації з різних галузей наукових знань; автори формальної освіти виступали за розвиток пізнавальних інтересів і здібностей підростаючої особистості, недооцінюючи значення ґрунтовної теоретичної підготовки. Прибічники іншої теорії формування змісту освіти – дидактичного утилітаризму (Дж. Дьюї, Г.-М. Кершенштейнер) – вважали пріоритетними в навчанні практичну діяльність людини.

Проблемно-комплексна теорія базується на ідеї комплексного вивчення навчальних предметів шляхом вирішення пізнавальних завдань. Учені радянського періоду зміст освіти трактували як систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу (Б. М. Бім-Бад, І. Ф. Харламов), а також усебічний розвиток розумових і фізичних здібностей особистості, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя (Ю. К. Бабанський).

По-друге, згідно з ідеями гуманістичного та особистісно зорієнтованого навчання, зміст позашкільної освіти передбачає також розвиток особистісних цінностей вихованця, його природних і соціальних здібностей, рис, нахилів тощо. При цьому навчання у позашкільному навчальному закладі слугує не тільки засобом засвоєння духовно-моральних, естетичних, природничо-математичних, економічних, екологічних, техніко-технологічних та інших знань і практичних умінь, а й формування почуттів, мотивів, установок тощо.

По-третє, змістовий компонент діяльності позашкільного навчального закладу повинен базуватися на загальнонаукових принципах виховання і навчання: науковості, полікультурності, системності, інтегративності, єдності освіти на засадах демократизму й гуманізму. Він потребує постійного оновлення щодо відповідності змісту освіти сучасним суспільним вимогам і професійним можливостям самого педагога, єдності методичних і методологічних

характеристик змістового компонента, гуманітаризації змісту (інтегрування суспільно-наукового та гуманітарного знання, налагодження міжпредметних зв'язків, забезпечення наступності та послідовності у навчанні); урахування кращих надбань зарубіжного досвіду та інше.

По-четверте, позашкільний освітній процес є специфічним поєднанням навчання, творчості, дозвілля. Проте творчість педагога та вихованця не є хаотичною, а має цілеспрямований характер відповідно до напрямку творчої спрямованості особистості. Провідними тут є принципи антропоцентризму, дитиноцентризму, індивідуального підходу, екологічності, співтворчості.

По-п'яте, у змістовому компоненті будь-якого позашкільного профілю акцент робиться не на отримання знань та вмінь, а на розвиток творчої особистості. Тому й специфічними є результати відвідування дитиною творчих об'єднань за інтересами, які не можна за малий проміжок часу діагностувати, – психологічні новоутворення особистості дитини старшого дошкільного віку (творча уява, мрія, фантазія, поява інтересу до творчої діяльності тощо).

Шоста особливість полягає у значній варіативності змісту позашкільної освіти. Істотною відмінністю і важливою особливістю змістового компонента у позашкільній освіті згідно зі ст. 16 Закону України «Про позашкільну освіту» є те, що освітній процес здійснюється за типовими навчальними планами і програмами, які затверджуються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти, іншими центральними органами виконавчої влади, у сфері управління яких перебувають позашкільні навчальні заклади [471]. При цьому план роботи позашкільного навчального закладу не підпорядковується жорстко регламентованим нормативним документам Міністерства освіти і науки, а погоджується із засновником (власником) позашкільного закладу, реалізує основні напрями своєї діяльності з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку регіону, інтересів вихованців, учнів і слухачів, потреб сім'ї, запитів інших навчальних закладів, молодіжних і дитячих громадських організацій.

Змістовий компонент дошкільної освіти, в основі якого лежить Базовий компонент дошкільної освіти [46], є обов'язковим для всіх дошкільних навчальних закладів, незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, інших форм здобуття дошкільної освіти. Вимоги вказаного документу закладено у програмах та навчально-методичних посібниках, затверджених органами виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері освіти. Сказане акцентує на більшій свободі педагогів позашкільного навчального закладу варіативно поєднувати форми, методи і разом з тим усвідомлено та відповідально планувати роботу гуртків, секцій, відділів за авторськими (з урахуванням типових) навчальними планами і програмами.

Як зазначено у нормативних документах [471; 469], позашкільна освіта здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, учнів і слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я у різноманітних організаційних формах: заняття, гурткова робота, клубна робота, урок, лекція, індивідуальне заняття, конференція, семінар, читання, вікторина, концерт, змагання, тренування, репетиція, похід, екскурсія, експедиція, практична робота в лабораторіях, майстернях, теплицях, на науково-дослідних земельних ділянках, сільськогосподарських та промислових підприємствах, на природі та в інших формах, передбачених статутом позашкільного навчального закладу.

Проте, як засвідчують дані наших спостережень та практичної діяльності у позашкільному навчальному закладі, окреслена нормативними документами ситуація щодо змісту освіти у позашкільних навчальних закладах може провокувати двозначні ситуації: відсутність планів і програм у роботі з дітьми, керування настроями, емоціями, хаотичність, інтуїтивність у процесі формування творчо спрямованої особистості вихованця, нечіткість у дотриманні системи навчальних занять, зміщення акцентів у діяльності позашкільного навчального закладу (сприймання його як дозвіллево-розважального), складність у створенні планів і програм, неузгодженість у роботі методистів і педагогів над змістовим компонентом тощо. Проте, як справедливо зазначає Г. П. Пустовіт,

при плануванні змістового компонента позашкільного навчального закладу слід здолати стереотип розуміння дітьми свого вільного часу лише як відпочинку й усвідомити відповідальність за відвідування закладу як організаційно впорядкованої системи цілеспрямованого навчання та виховання [483].

В. В. Андрієвська зазначає, що продуктом творчої діяльності вчителя є новий підхід до вирішення педагогічної проблеми, метод або прийом, і виділяє основні напрями творчості в діяльності педагога: удосконалення змісту навчання, розробка методу навчання, творчість в організації навчальної діяльності учнів [23]. Саме тому педагог, обираючи зміст, повинен постійно дотримуватися спрямованості на формування творчої особистості дитини. Як підкреслює М. М. Поташник, позашкільний педагог передбачає не випадкове, стихійне розкриття потенцій вихованця, а спеціальний вибір такого змісту, методів, форм, засобів, створення таких умов навчання і виховання, завдяки яким творчий потенціал особистості розкриється якомога раніше й отримає перспективу розвитку [465]. Конкретизувати реалізацію цієї мети, тобто надати педагогові методологію вибору та механізм упровадження відібраного вченими змісту освіти в реальному виховному процесі з урахуванням як інтересів та потреб учнів, так і їхньої творчої індивідуальності, можна лише за умови ефективного функціонування системи неперервного підвищення професійної кваліфікації педагогів.

Аналіз досвіду роботи методичних служб позашкільних навчальних закладів, які брали участь у нашій експериментальній роботі, засвідчив, що педагоги отримують кваліфіковану методичну допомогу від науково-методичних рад із питань розробки навчальних програм. Так, згідно з класифікацією, виділяють чотири види навчальних програм: типові (орієнтовні), модифіковані (модернізовані, адаптовані), експериментальні, авторські [602].

Типові програми рекомендовано МОН України з того чи іншого напрямку позашкільної освіти. Така програма орієнтована на досягнення учнями певного рівня засвоєння знань, умінь і навичок. Цей рівень перевіряється застосуванням традиційних форм оцінювання: заліків, екзаменів, контрольних робіт тощо.

Проведений нами аналіз стану забезпечення програмами позашкільних навчальних закладів дає підстави стверджувати, що нині типові програми МОН України видано з усіх напрямів позашкільної освіти. Найбільш повно розроблено зміст позашкільної освіти для закладів еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого та технічного напрямів. Певний дефіцит програм відчувається з окремих видів дитячої творчості художньо-естетичного спрямування.

Основою модифікованої (адаптованої) програми є типова програма, змінена з урахуванням особливостей освітнього закладу, віку та рівня підготовки вихованців, режиму й часових параметрів здійснення діяльності, нестандартності індивідуальних результатів навчання і виховання. Корективи вносять у програму самі педагоги, не порушуючи при цьому концептуальних основ організації навчального процесу, традиційної структури занять, передбачених програмою, яку було взято за основу. Діагностика результативності роботи за такими програмами пов'язана з демонстрацією досягнень вихованців на олімпіадах, конкурсах, звітних концертах, виставках, змаганнях, конференціях тощо. Модифікована програма обов'язково має бути обговорена й затверджена методичною або педагогічною радою закладу та погоджена з районним (міським) науково-методичним центром.

Експериментальна програма розробляється педагогом із метою вирішення певного практичного завдання, пов'язаного з подоланням труднощів у навчальному процесі чи постановкою більш складних завдань. Така програма має суттєві відмінності стосовно типової програми та може передбачати зміни в застосуванні провідних методів навчання. Для роботи за експериментальною програмою необхідний дозвіл міського (районного) управління освіти. Після цього вона обов'язково проходить апробацію. У випадку виявлення новизни пропозицій автора експериментальна програма може претендувати на статус авторської.

Авторська програма – спроектований самим педагогом на основі власної методичної концепції навчально-виховний процес, спрямований на оновлення змісту освіти й одержання вагомих результатів. При цьому назва «авторська»

потребує документальних підтверджень новизни й належності цієї новизни автору. Для цього претендент на авторство в пояснювальній записці до програми повинен переконливо показати принципи відмінності його розробки від підходів інших авторів, які вирішували подібну проблему. Як і будь-який інноваційний проект, авторська програма має пройти фахову та науково-методичну експертизу. У листі МОН України № 1/9–472 від 28.10.2002 р. зазначено, що «авторські навчальні програми та посібники можуть використовуватися після відповідного рецензування, схвалення науковими радами певного профілю, погодження в інститутах післядипломної освіти та затвердження відповідними управліннями освіти і науки». В окремих випадках авторам програм, які пройшли відповідну експертизу, видається сертифікат (свідоцтво), який стверджує, що програма дійсно є авторською і належить її творцю на правах інтелектуальної власності.

Згідно з іншою класифікацією, виділяють такі види програм: авторська програма (розроблена конкретними особами, містить оригінальну ідею, інновацію); комплексна (передбачає різнопланову діяльність, яка поєднує різні напрямки у вихованні, навчанні, розвитку особистості дитини); варіативна (програма з рівноцінною заміною компонентів); профільна (за одним напрямом діяльності, наприклад: програми екологічні, з технічної творчості тощо). Відповідно до наказу МОН України № 24 від 17.01.2003 р. навчальні програми повинні ґрунтуватися на освітніх стандартах основних навчальних дисциплін, забезпечувати науковість змісту, мати освітню та виховну цінність, урахувувати систематичність і послідовність навчання, передбачати творчість, доступність та індивідуальний підхід, доцільність вибору форм і методів роботи.

Цим же наказом визначено вимоги до складання змісту програми: прикладна спрямованість позашкільної освіти; достатність теоретичних пояснень і емпіричних даних у навчальному матеріалі; конкретність і доцільність введення наукових понять, загальноприйнятої термінології і символіки, розкриття наукових положень відповідно до досягнень сучасної науки; доступність навчального матеріалу для дітей та учнівської молоді певного віку відповідно до

попередньої підготовки; відповідність обсягу навчального матеріалу нормам навантаження та кількості навчальних годин; спрямованість навчального матеріалу на розвиток пізнавальних і творчих здібностей учнів; урахування можливостей і доцільності застосування комп'ютерної техніки, інших засобів навчання, типового обладнання, ілюстративного матеріалу тощо; використання знань, які даються учням за навчальною програмою загальноосвітніх навчальних закладів з основного та суміжних предметів; використання міжпредметних зв'язків.

Важливими у контексті нашого дослідження є сформульовані В. Г. Кременем провідні шляхи розв'язання проблем удосконалення змісту позашкільної освіти й напрямів його реалізації в освітньому процесі позашкільних навчальних закладів. Це, насамперед, подолання протиріч, що має бути здійснено за умов: розроблення цілісної програми виховання дітей і молоді на засадах соціальної компетентності, духовності та патріотизму; розвитку закладів культури, особливо на районному, селищному та сільському рівнях; відродження гурткових форм роботи і спортивних секцій у середніх загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах у позаурочний та поза аудиторний час, охоплення ними насамперед дітей і молоді різних груп ризику; створення підліткових клубів за місцем проживання; активізації громади і розгортання соціально-педагогічної роботи за місцем проживання та навчання дітей і молоді; поширення досвіду патріотичного виховання і самовиховання; посилення уваги учнівської молоді до краєзнавчої діяльності; розвиток учнівського і студентського самоврядування; включення учнівської і студентської молоді в розроблення та реалізацію молодіжних соціальних проектів благодійницької, екологічної і культурологічної спрямованості, у волонтерську діяльність; спрямування діяльності малих груп школярів і студентів на базові соціальні цінності; запровадження соціального контролю за діяльністю розважальних закладів і дотриманням вимог щодо моральності змісту публікацій засобів масової інформації; розроблення і реалізація програми підготовки молоді до сімейного життя і підвищення

педагогічної культури батьків, кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі; забезпечення соціально-педагогічного супроводу прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу; створення програми соціально-педагогічного супроводу випускників інтернатних закладів і неповнолітніх засуджених (яких через кілька місяців звільнятимуть із місць позбавлення волі) у соціальних гуртожитках; розвиток педагогічної анімації; проведення в дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах регулярних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів; створення системи моніторингу та контролю дотримання прав дітей в Україні; удосконалення процедури здійснення оцінки ефективності програм, заходів, що реалізуються у сфері дитинства; забезпечення підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, з дітьми та їхніми батьками за місцем проживання з урахуванням кращих сучасних міжнародних і вітчизняних надбань [99].

Вважаємо, що структурно-функціональна модель змісту діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (рис. 2.3) повинна містити такі блоки: теоретико-методологічний, дослідницько-експериментальний, прикладний.

Метою реалізації змісту діяльності позашкільного навчального закладу є формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, а *результатом* – його високий рівень.

Теоретико-методологічний блок змісту освіти позашкільного навчального закладу базується на: загальнопедагогічних принципах навчання і виховання та принципах позашкільної освіти, наукових концепціях щодо формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, усвідомленні місії, завдань і ключової мети позашкільної освіти. Когнітивним наповненням з цього компонента є: знання про специфіку психології особистості дошкільного віку, освітньої діяльності педагога позашкільного навчального закладу; розуміння творчого характеру професійної діяльності педагога; поняття про педагогічну творчість, її види,

рівні, критерії, основні психолого-педагогічні умови, які сприяють процесу творчості; поняття креативності, творчих здібностей, обдарованість, талант, співвідношення творчих здібностей з інтелектуальними тощо. Розробка змісту діяльності позашкільного навчального закладу, на нашу думку, повинна базуватися на таких наукових принципах, дотримання яких забезпечує науковість, системність, етапність освітнього процесу:



Рис. 2.3. Структурно-функціональна модель реалізації змісту діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

– відповідності навчально-виховного змісту соціокультурній парадигмі – орієнтація на ментальні особливості українського народу, традиції, звичаї, урахування надбань його культурно-історичної спадщини; культуротворче спрямування у формуванні базової культури особистості;

– гуманізму – визнання дитини найвищою цінністю і центром педагогічної системи у позашкільних навчальних закладах, за умов урахування її психофізіологічних особливостей, людиноцентристських засад у спілкуванні та взаєминах з іншими людьми на основі запровадження індивідуальної програми освіти, виховання і розвитку;

– цілісності – дотримання наступності та логічної єдності напрямів освітньої діяльності, яка спрямовується на формування творчого світогляду у свідомості підростаючої особистості;

– діалогічності – дотримання принципів партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівноправних засадах, визнання прав і свобод у вільному висловлюванні та відстоюванні власних думок;

– життєвої смислотворчої діяльності – формування особистості як творця і проектувальника свого життєвого шляху, відповідального за власний вибір та вчинки;

– соціальної та особистісної значущості творчої діяльності дитини – формування особистості як повноцінного й активного члена суспільства, який працює для його блага;

– психологічного комфорту – забезпечення розвитку творчих здібностей особистості старшого дошкільника через ігрову діяльність, яка є природовідповідною особистісним потребам дитини цього віку і супроводжується відчуттям психоемоційного задоволення.

Окрім того, освітній процес позашкільного навчального закладу базується на характерних саме для системи позашкільної освіти принципах (за основу взято принципи, запропоновані Г. П. Пустовітом [484]):

– варіативності й багатуукладності – забезпечує для кожної дитини та її батьків можливість вибору змісту, форми організації освіти, методів їхнього здійснення відповідно до власних здібностей, інтересів та освітніх програм, поглиблення їхньої практичної спрямованості, диференціації й індивідуалізації як навчальної, так і практичної роботи, що сприяє ефективному духовному й інтелектуальному розвитку;

– інтегративності – поєднання тематичних блоків із різних предметів (зазначений принцип дозволяє більш глибоко й різнобічно проникати у сторони творчості, що сприяє розширенню світогляду при формуванні творчо спрямованої особистості, актуалізації різних видів творчих здібностей);

– добровільності та доступності – передбачає право вибору особистістю напрямів, змісту, форм, методів, засобів і способів задоволення власних інтересів та освітніх потреб, здобуття додаткових знань, формування умінь і навичок, що сприятиме творчій самореалізації особистості старшого дошкільника, а також доступності й рівності в опануванні позашкільною освітою всіма категоріями населення (у тому числі дітьми з особливими потребами);

– доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання й виховання у позашкільній освіті відповідно до змісту і завдань позашкільної освіти, що розкриває сутність процесу ефективного визначення й застосування в освітньому процесі позашкільного навчального закладу всього різноманіття форм, методів та засобів навчання і виховання. Ефективність його реалізації залежить від поєднання п'яти груп умов: освітніх, моральних, психологічних, гігієнічних, естетичних та матеріально-технічних. Їх дотримання передбачає: аналіз навчальних і творчих можливостей учнів, аналіз обраного змісту, форм, методів, засобів, наявних умов та відповідне прогнозування максимально можливих результатів, визначення необхідних обсягів навчального часу на реалізацію окремих елементів змісту;

– спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості – реалізація цього принципу має спрямовуватись на створення педагогічних умов систематичного й послідовного впливу на особистість із метою формування не

лише когнітивних, а насамперед емоційних і моральних якостей, які базують на естетичному, емоційно-художньому, інтуїтивно-чуттєвому сприйнятті дійсності;

– спрямованості на розвиток діяльнісно-практичної сфери особистості – зазначений принцип дозволяє побачити застосування набутих знань і отриманих умінь на практиці, зокрема, й застосування продуктів креативно-творчої діяльності, що сприяє гармонійній інтеграції дитини у соціокультурне середовище.

Принцип рефлексивної креативності передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до планування системи занять, використання в педагогічній діяльності інтерактивних інноваційних технологій. Цей принцип розглядаємо в невіддільній єдності з професійно-педагогічною саморефлексією педагога – створення умов для самостійної навчально-дослідної роботи як педагога, так і вихованця задля його саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Дослідницько-експериментальний блок змісту освіти позашкільного навчального закладу базується на: поєднанні типових та експериментальних навчальних планів і програм, виявленні можливостей творчого розвитку особистості старшого дошкільника шляхом аналізу змісту навчальних програм за профілями творчого спрямування; моделюванні різних типів занять за однаковим змістом; визначенні оптимальних методів вивчення цієї теми й найбільш продуктивного її засвоєння вихованцями; прогнозуванні появи рівня творчої спрямованої особистості на основі аналізу змісту навчального заняття; розробці творчих ситуацій, дидактичних можливостей як конкретного вихованця, так і певних груп старших дошкільників; розробці комплексу евристичних запитань для контролю і самоконтролю за творчою діяльністю; розробці форм і методів управління та самоуправління творчою діяльністю як педагога, так і вихованців; співтворчості з вихованцями у виборі форми й технології проведення інтерактивного заняття (заняття-екскурсія, заняття-пригода, заняття-виставка, заняття-концерт та інші).

Дослідницько-експериментальний блок реалізується за певними рівнями змісту позашкільної освіти.

Перший рівень (інформаційно-пізнавальний). Зміст освіти та виховання має пропедевтичне й загальнорозвивальне спрямування і за необхідності розробляється для дітей різновікових груп, які тільки починають займатися у позашкільних закладах або навчалися за іншим профілем. При побудові змісту таких програм насамперед слід ураховувати індивідуальний рівень раніше сформованих знань і вмінь вихованців, профіль гуртка, психофізіологічні особливості вікової групи. Метою засвоєння такого рівня змісту позашкільної освіти є сформованість стійкого виду пізнавального інтересу, підтримка природної допитливості, виявлення природних задатків старшого дошкільника щодо певного виду творчої спрямованості (музична, технічна, природна, наукова та інші). Головне завдання педагога на цьому рівні полягає у здійсненні психолого-педагогічного супроводу соціально-психологічної адаптації вихованців до умов навчального закладу, створення сприятливої атмосфери та дружнього клімату в дитячих колективах з урахуванням гри як провідного виду діяльності у цьому віці, насичення емоційного-чуттєвого простору спілкування та взаємодії (яскраве оформлення інтер'єру, музичні засоби, театралізовані дійства та інше), прогнозування можливих кризових ситуацій та створення оптимальних умов для розвитку дитячої творчості (під кризовими явищами та тенденціями вбачаємо згасання інтересу до будь-якого виду діяльності).

Другий рівень (діяльнісно-перетворювальний). Зміст позашкільної освіти має на меті формування практичних умінь і навичок творчої діяльності безпосередньо в навчальному-виховному процесі творчого об'єднання дітей за інтересами. Реалізація такого змісту запроваджується через різноманітні форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку (інтегроване заняття, прогулянка, заняття-подорож (екскурсія), індивідуальне заняття, презентація, на природі тощо).

Метою засвоєння вказаного рівня змісту позашкільної освіти є ознайомлення з різними видами творчої діяльності та поява стійкої мотиваційної

готовності розвивати в подальшому творчу активність. Головне завдання педагога на цьому рівні полягає в допомозі сформувати оцінне ставлення дитини до себе та своїх творчих здібностей, збагатити її індивідуальний досвід у процесі гри та інших видів діяльності новими правилами і нормами співжиття в колективі, загальнолюдськими моральними цінностями, підтримати мотивацію довільного відповідального вибору під час занять творчістю (відповідальне ставлення до зазначеного виду діяльності, а не тільки як до розваги).

Третій рівень (рефлексивно-креативний). Зміст діяльності позашкільного навчального закладу містить ускладнені форми роботи, які вимагають виявлення більшої самостійності, залучення когнітивних і пізнавальних процесів, спрямовані на підтримку словесного мислення та внутрішнього мовлення (при предметних продуктах творчості – малюнок, аплікація, конструювання – доцільним є словесний супровід), появу творчих форм уяви (мрії, фантазування), усвідомлення суспільної значущості продуктів власної творчості, експериментування з різними видами форм і діяльностей, які здатні виявити раніше приховані творчі здібності особистості старшого дошкільника. Головне завдання педагога на цьому рівні полягає у займанні партнерської позиції співтворчості стосовно особистості дитини старшого дошкільного віку як суб'єкта творчого процесу; допомога дитині в опануванні вмінням керувати собою, регулювати власні наміри, дії та вчинки, передбачати можливі дії й оцінки з боку інших щодо тієї чи іншої ситуації.

Прикладний блок змісту позашкільної освіти передбачає сформованість у дітей старшого дошкільного віку таких умінь: *пізнавально-мотиваційних*: бажання якомога більше пізнати нового, не відчуваючи психоемоційної втоми, а, навпаки, отримуючи тільки позитивні емоції від процесу творчої діяльності; *інтелектуально-творчих*: оволодіння необхідними знаннями з обраного профілю діяльності позашкільного навчального закладу (наукового, музичного, художнього тощо); *організаційно-операційних*: уміння самостійно приймати рішення та мати відповідальне ставлення за свої дії у творчо модельованих навчальних ситуаціях (вибір кольору, поєднання темпу і тембру голосу,

експериментування з технічними приладами тощо), опануванням навичками організації та самоорганізації творчої діяльності, управління своїми відчуттями та психоемоційними станами; *соціально-комунікативних*: уміння висловлювати свої бажання та відчуття, взаємодіяти як з однолітками у соціальному середовищі, так і з наставниками, здатність до спільної діяльності, співтворчості, формування спеціальних особистісних рис та якостей, які притаманні творчо спрямованій особистості; *пошуково-проективних*: здатність виявляти приховані здібності, таланти, можливості, поєднувати наявні творчі здібності в різних видах творчої діяльності.

Визначаємо такі показники засвоєння змісту позашкільної освіти старшими дошкільниками: високий рівень творчої і пізнавальної активності; мотиваційна готовність до творчої діяльності, творча спрямованість уяви.

Зміст позашкільної освіти спрямовано на різнобічний розвиток особистості, формування нового соціального досвіду на основі власних бажань дитини, урахування її нахилів і задатків. Уважаємо, що позашкільний освітній процес базується на природовідповідній творчій поведінці дитини старшого дошкільного віку. Апологетом ідеї природовідповідності у реалізації змісту позашкільної освіти виступає Т. І. Суцєнко, яка виокремлює головну функцію позашкільних навчальних закладів – знайти такі види діяльності, таку працю, де дитина змогла б стати справжнім творцем. Без цього не може бути й мови про розвиток творчої, різнобічно розвиненої особистості. Форма організації занять у позашкільному навчальному закладі повинна базуватися на грі, яка є провідною діяльністю у цьому віці, вважає дослідниця [602]. Щодо розуміння особливостей реалізації змісту освіти з дітьми старшого дошкільного віку доречно згадати думку Ш. О. Амонашвілі, який вважав, що пустощі дитини – мудрість дитинства, вияв творчості, прагнення до нестандартної поведінки. І саме з пустунів, на думку вченого, виростають творчі особистості [19].

Таким чином, проаналізувавши результати наукових досліджень та досвід роботи позашкільних навчальних закладів в Україні на сучасному етапі, ми можемо констатувати, що останнім часом значно зросли вимоги до змісту та

форм їхньої діяльності, Це зумовило підвищення інтенсивності процесу вдосконалення та перебудови їхньої роботи загалом.

Необхідною є розробка окремої концепції змісту позашкільної освіти дітей дошкільного віку. Так, сучасні потреби дітей та їхніх батьків не задовольняє дублювання у позашкільному освітньому процесі змісту шкільної освіти, зокрема початкової школи. Зміст позашкільної освіти дітей дошкільного віку має бути зорієнтований на розвиток творчого начала і відповідних йому складових, що в результаті покращить розвиток когнітивної складової та оптимізує в майбутньому академічну успішність під час шкільного навчання. Також констатуємо, що зміст позашкільної освіти потребує вдосконалення через суперечність у філософських вимірах «зміст» і «форма», що перебувають у нерозривній єдності. Адже внаслідок трансформації змісту освіти змінюються й форми, але зазвичай вони гальмують інноваційні процеси через надто повільне впровадження, неадекватність щодо нового змісту та наявних умов.

2.4. Зарубіжний та вітчизняний досвід формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в закладах позашкільної освіти

Розуміння сутності цілей і завдань позашкільної освіти в Україні було б неповним без аналізу зарубіжного досвіду. Позашкільна освіта в тих чи інших формах функціонує в багатьох країнах світу. У найбільш подібній до вітчизняної моделі заклади позашкільної освіти функціонують у більше як 20 державах Європи: Білорусі, Болгарії, Вірменії, Грузії, Естонії, Італії, Латвії, Литві, Молдові, Нідерландах, Німеччині, Польщі, Росії, Румунії, Словаччині, Франції, Чехії та інших. Більшість із цих країн успадкували традицію організації діяльності установ позашкільної освіти з часів існування СРСР або соціалістичного табору. Наприкінці ХХ ст. позашкільні навчальні заклади в різних європейських країнах стали відрізнятися концептуально, змістом та назвами. Однак спільною залишилася ідея – організація діяльності дітей у

вільний час, спрямованої на розвиток їхніх здібностей, відлучення від асоціальних форм дозвілля. Сучасна позашкільна освіта в Україні тяжіє до європейської моделі й, разом із тим, відображає вплив пострадянської освітньої традиції.

Ідея інтеграції закладів позашкільної (неформальної) освіти в єдиний регіональний континентальний простір утілена в ідеї створення Європейської асоціації закладів неформальної освіти дітей та молоді (EAICY). Неформальна освіта (*non-formal education*) є досить давньою європейською традицією, що сягає 1972 р. – часу створення молодіжного сектора Ради Європи. Європейські дитячі та молодіжні центри сприяли зміцненню соціальних рухів за свободу і демократію, утвердженню нової архітектури континенту – від падіння диктатур в Іспанії та Португалії, Берлінської стіни до радикальних змін у Центральній та Східній Європі наприкінці ХХ століття. Найбільшого поширення термін «неформальна освіта» дістав у 90-ті роки ХХ ст. [676]. У складі EAICY – 35 організацій із 17 країн Європи. Основними принципами діяльності Асоціації є принципи демократії, гуманізму, свободи й рівності, а в контексті неформальної освіти проголошено принципи опори на внутрішню мотивацію, добровільну участь в освітньому процесі та критичне мислення дитини. Головними документами Асоціації є Декларація прав дитини 1959 р. [200] та Конвенція ООН про права дитини 1989 р. [278]. Основна мета – сприяти здоровому різнобічному розвитку дітей та молоді через багатосторонні контакти, семінари, конференції, конкурси, фестивалі, реалізації спільних програм і проєктів. Діяльність Асоціації спирається на статтю 31 Конвенції ООН про права дитини, у якій зазначено, що «держави-сторони поважають і заохочують право дитини на різнобічну участь в культурному і творчому житті і сприяють наданню відповідних і рівних можливостей для культурної і творчої діяльності, дозвілля і відпочинку» [278].

Зупинимось детальніше на аналізі досвіду функціонування позашкільної (неформальної) освіти окремих країн.

Метою неформальної освіти у *Вірменії* [262] є сприяння розвитку та соціалізації дітей і молоді, а також вироблення стратегій асертивної поведінки щодо таких явищ, як наркоманія, алкоголізм, торгівля людьми. На сучасному етапі розвитку центри для молоді «Айордац тнер» (центри розвитку дітей та молоді), спортивні клуби та школи мистецтв у великих містах і регіональних центрах країни є сформованими та координованими інститутами, що забезпечують неформальну освіту (НФО) для дітей. Велика увага в цих закладах приділяється превентивним заходам, а також залученню до НФО дітей із особливими потребами. Зазвичай діти цих цільових груп ізольовані від однолітків, не мають змоги спілкуватися з ними, ходити на екскурсії, брати участь у різних заходах, унаслідок чого виростають зовсім не підготовленими до дорослого життя. Різні тренінги при центрах розвитку дітей допомагають стати впевненими в собі, отримати елементарні знання й навички, що сприяють спілкуванню й інтеграції. Уроки з розвитку мовлення (робота з логопедом), а також навичок життя, фізіотерапія й терапія через малювання, ліплення, вишивання, музику, танці й активні ігри розвивають здатність спілкуватися з однолітками, брати участь у групових іграх, дружити, формують почуття приналежності до суспільства.

Для позначення процесу неформальної освіти в *Грузії*, як і в Україні, використовується термін «позашкільна освіта», що має на увазі задоволення інтелектуальних і творчих інтересів дітей у вільний від шкільних занять час; бажання отримати додаткові знання з певної дисципліни або ж поглибити їх; навчитися самим здобувати й аналізувати інформацію; ставити конкретну мету, планомірно та цілеспрямовано до неї прагнути [262]. Особливим є те, що в усіх районах Грузії діти старшого дошкільного віку масово залучені до різноманітних позашкільних форм організації дозвілля за місцем проживання, у мікрорайонах. Із цією метою організовано ігрові та спортивні майданчики зі спеціальним обладнанням для розвитку дітей. У літній період функціонують позашкільні навчальні заклади з цілодобовим перебуванням – молодіжні табори «Патріоти», де системно впроваджуються програми патріотичного виховання. Особлива

увага в закладах позашкільної освіти Грузії приділяється проблемам соціальної адаптації дітей, здійсненню інклюзивних проектів тощо. Інтерес до цього сектора можна пояснити й тим, що в пошуках нових шляхів своєї діяльності та в процесі переходу до нових форм розвитку вся їхня робота заснована на принципах гуманізму, толерантності, демократії та захисту прав дітей.

Розвиток та функціонування системи позашкільної освіти *Латвії* традиційно відбувається в консервативному руслі. Політичні та соціально-економічні перетворення 90-х років ХХ ст., пов'язані із набуттям Латвією незалежності, зумовили незначні зміни у розвитку концепції позашкільного навчання та виховання. На базі позашкільних навчальних закладів Риги розгорнуто широку мережу гуртків вивчення латиської мови для дітей дошкільного віку. Держава забезпечує протекцію діяльності позашкільних закладів, запроваджуючи податкові пільги. У діяльність творчих об'єднань дітей за інтересами залучено 59 % дитячого населення. Більшість дітей та батьків надає перевагу заняттям художньо-естетичного спрямування. Третина вихованців займаються у хореографічних гуртках, стільки ж – у вокальних. Суттєво менша кількість (близько 6 %) виявляють інтерес до технічної творчості та інформатики, що загалом відповідає тенденціям в Україні. Більшість освітніх послуг у Латвії передбачають незначну оплату (20–35 євро на місяць), проти чого виступає більшість дорослого населення країни [514].

Термін «неформальна освіта» вперше набув поширення 2003 р. в *Литві* у зв'язку з прийняттям Закону «Про освіту» [262]. Суттєвим є те, що неформальна освіта цієї країни є частиною формальної і здійснюється в межах значного розмаїття програм: музичних, художніх, спортивних, хореографічних, літнього таборування, молодіжних зустрічей, роботи волонтерських клубів, участі у фестивалях культури тощо. Мета цих програм – діяльність, спрямована на розвиток особистісних, соціальних й освітніх компетентностей молодшої людини, виховання свідомої особистості, здатної відповідально і творчо вирішувати проблеми, а також брати активну участь у житті суспільства. Що стосується сегмента роботи зі старшими дошкільниками, то зазначені програми

компенсують здобуття дітьми важливого практичного досвіду, якого не можуть забезпечити заняття в дошкільних навчальних закладах та в родині.

Важливим для нашого досвіду є соціально-економічний аспект концепції неформальної освіти Литви, яким передбачено, що фінансування програм неформальної освіти повинно бути організовано за принципом «гроші ідуть за вихованцем». Це означає, що держава фінансуватиме не організацію, а молоду людину або дитину, яка сама обирає організацію. У майбутньому модель «кошика вихованця» створить, на думку авторів концепції, можливість усім організаціям на рівних умовах конкурувати між собою заради дитини, що суттєво покращить зміст їх діяльності. В умовах демократичного, фінансово стабільного суспільства такий підхід є правильним і базується на принципах гармонійного поєднання здорової конкуренції і державних дотацій. Для України така модель може бути корисною у перспективі зростання добробуту суспільства.

Показовою є діяльність «Академії успіху» для дітей 6–14 років – спеціальний експериментальний гурток, діяльність якого орієнтована не в одному напрямі (танці, музика або драматичне мистецтво), а одночасно в декількох. «Академію успіху» відкрито у 2008 р. при Вільнюському Центрі дітей і молоді Литви. З методичної точки зору цінним є те, що педагоги, керівники гуртків спрямовують дітей не так на досягнення академічного результату (наприклад, бездоганне виконання танцю), як на сам процес, під час якого розкриваються особистісні якості: хоробрість, довіра до ближнього, майстерність спілкування, що сприяє розвитку творчої спрямованості особистості вихованця.

Позашкільне виховання дітей і молоді в *Білорусі* є частиною державної політики [234]. З 2011 року, за прикладом Росії, у Білорусі на базі системи позашкільної освіти організовано систему додаткової освіти дітей та молоді, що охоплює всі рівні освіти – від дошкільної до вищої. Зокрема, матеріали, що розкривають особливості системи додаткової освіти в Білорусі, засвідчують, що позашкільна установа «навчає» сучасної соціальної і культурної практики,

актуалізує та продовжує розвиток культурних традицій свого народу, навчає міжкультурних комунікацій, допомагає набути особистісні смисли в найбільш важливих суспільних цінностях [234].

Показовим прикладом сприяння розвитку творчої особистості може слугувати діяльність Мінського державного палацу дітей та молоді, концепцією діяльності якого є програма «Розвиток творчої особистості». Заняття організовуються для вихованців віком від трьох років. Концепцією роботи з дітьми дошкільного віку передбачається, що діти молодшого та середнього дошкільного віку переважно беруть участь у загальнорозвивальних заняттях. Домінантним видом діяльності під час занять цієї категорії вихованців є гра. Діти старшого дошкільного віку залучаються до опанування конкретних видів дитячої творчості (зображувальної, театральної, хореографічної, технічної, еколого-натуралістичної). Під час занять відбувається первинне ознайомлення вихованців з основами творчої діяльності, а також здійснюється відбір дітей для занять у групах основного рівня. Популярним серед батьків старших дошкільників є заняття дітей шахами, а серед спортивних секцій – плавання. Разом із тим, дидактична складова позашкільних занять із дітьми дошкільного віку передбачає раннє навчання лічби, граматики російської, рідше білоруської мов.

У *Російській Федерації* позашкільна освіта представлена закладами додаткової освіти. На державному рівні додаткова освіта має підтримку влади і громадськості та визнається невід'ємною частиною загальної освіти як необхідна складова розвитку особистості дитини, її громадянського становлення, професійного вибору. Заклади фінансуються в основному з регіональних та муніципальних бюджетів. Але сьогодні Палаці і Будинки дитячої творчості вчать також самостійно заробляти гроші й ефективно ними розпоряджатися – створюють піклувальні ради своїх закладів, благодійні фонди, залучають спонсорів до проведення великих акцій.

Окрім того, акцентується увага на одному із сучасних варіантів соціально-педагогічної діяльності установи додаткової освіти (УДО) – організації різних видів соціальної творчості. Необхідною умовою для формування готовності

дітей до соціальної творчості є їхнє включення до перетворювальної діяльності, у процесі якої досягається соціальний результат, а разом з ним і виховний ефект – формуються певні якості особистості: здатність робити самостійний вибір, уміння організувати себе та інших, власну справу. А. В. Золотарьова зазначає про актуальність у цьому контексті проектної діяльності вихованців, результатом якої є певний продукт соціальної творчості: волонтерська акція, випуск газети, концерт, організація тематичного дня тощо [235; 236].

Суттєво зауважити, що важливою функціональною характеристикою закладів додаткової освіти Російської Федерації є закріплена на законодавчому рівні можливість здійснювати освітню діяльність за програмами дошкільної освіти (п. 5, ч. 4, ст. 23 Федерального закону «Про освіту в Російській Федерації»). Початок такої діяльності передбачає відповідні зміни у статуті закладу додаткової освіти, а також ліцензування освітньої діяльності за програмами дошкільної освіти.

Враховуючи складні соціально-економічні обставини, неформальна освіта *Молдови* є повністю безкоштовним соціальним інститутом, і таким чином задовольняє потреби дітей, молоді та юнацтва у творчому розвитку. Серед напрямків представлені: художній, технічної творчості, екологічний, фізичної культури і спорту, туристично-краєзнавчий тощо. Головне завдання неформальної освіти – створення умов для вільного вибору кожною дитиною освітньої галузі, профілю освітньої програми та індивідуального часу її опанування.

Незважаючи на добре розвинену мережу відповідних закладів, у Молдові немає цілісної концепції неформальної освіти. Наше дослідження також виявило, що питання неформальної освіти не є пріоритетним напрямом у діяльності Міністерства освіти Республіки Молдова. Ширше термін «неформальна освіта» використовується в державних документах, що визначають політику та стратегію у справах молоді. Національною стратегією у справах молоді на 2009–2013 рр. визначається, що неформальна освіта об'єднує комплекс заходів, що відбуваються в неформальній обстановці, поза освітньою системою, але

організовано, є ланкою між знаннями, отриманими на уроках, та інформацією, отриманою у неформальній обстановці [464]. З цього можемо зробити висновок про те, що, по суті, діяльність закладів неформальної освіти у Молдові концептуально зорієнтовано на надання додаткових освітніх послуг. Заняття з дітьми дошкільного віку в закладах неформальної освіти не належать до пріоритетних напрямів діяльності в галузі.

Освітнє позашкільне середовище *Польщі* представлене національними закладами неформальної освіти. Важливою є її державна підтримка, задекларована у відповідних статтях Конституції Республіки Польща [262]. У Польщі функціонує близько 250 осередків неформальної освіти, що належать до Національної ради майданчиків позашкільного виховання (Krajowa Rada Placówek Wychowania Pozaszkolnego) [за 143].

Неформальна освіта Польщі надає дітям унікальну можливість розкрити й розвинути свої таланти та здібності, формує навички й уміння, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації, а також інтелектуальному, духовному, фізичному розвитку відповідно до здібностей, талантів і стану здоров'я дитини. Значна увага приділяється питанням організації вільного часу, культури, спорту тощо [388, с. 228]. Варто відзначити, що і Польща, й Україна мають нормативно визначені та закріплені системи позашкільної освіти.

У *Чехії* «Концепцією державної політики у сфері роботи з дітьми та молоддю на період 2007–2013 рр.» офіційно визначено поняття «формальна освіта», «неформальна освіта» й «неформальне навчання дітей і молоді». *Неформальна освіта* здійснюється поза формальною системою освіти на добровільних засадах в умовах вільного вибору вихованцями занять і є аналогом вітчизняної системи позашкільної освіти. Йдеться про організований освітній процес поза межами встановленої офіційної шкільної системи, що пропонує зацікавленим особам свідомий розвиток життєвого досвіду, здобуття знань і навичок, заснованих на цілісній системі цінностей. Серед закладів неформальної освіти є центри вільного часу, будинки дитячої творчості, освітні агентства, клуби, заклади культури для молоді тощо. Важливим є державний підхід до

функціонування інституту освіти загалом і неформальної зокрема. Мета державної політики у сфері неформальної освіти Чехії – підтримка навчання протягом усього життя як одного з факторів конкурентоспроможності країни [388, с. 229].

Простежується міцний зв'язок окремих галузей народного господарства та бізнесових структур з активно функціонуючими творчими об'єднаннями неформальної освіти. Наприклад, проведене нами безпосереднє вивчення роботи будинків дитячої творчості у Західній Чехії виявило добре організовану діяльність клубів юних залізничників із відповідною потужною матеріальною базою, що підтримується за рахунок національної залізниці. Цей напрям залучає, зокрема, і дітей дошкільного віку, спочатку на основі ігрової діяльності, а пізніше – практики технічного моделювання та конструювання.

У 2007 р. уряд *Словаччини* схвалив національну «Концепцію навчання протягом всього життя», логічною складовою якої є також неформальне навчання [262]. У науково-дослідницькій практиці одночасно поширені терміни «вільний час», «позашкільна освіта» і «додаткова освіта». Закладами неформального навчання є центри вільного часу, які частково фінансуються батьками і державою. Закріпилась тенденція, що діти й молодь, які навчаються в початкових і середніх школах, можуть використати на неформальну освіту «освітній купон», вартість якого становить 720 словацьких крон на навчальний рік. Такі «купони» встановило Міністерство освіти, яке обмежило їх використання на заняття за інтересами у школах та центрах вільного часу. Регулярні заняття за інтересами у вільний від занять час здійснюються громадськими організаціями, церквою або приватними центрами дозвілля, заснованими в кожному районному центрі Словаччини.

У закладах неформальної освіти *Болгарії* дітям пропонують широкий спектр можливостей для: розкриття, стимулювання й розвитку талантів, поповнення знань, розвитку творчої особистості, вмінь, здібностей, соціалізації й інтеграції дітей з особливими потребами, соціальними проблемами, а також у професійному самовизначенні. На основі цього формуються особливі навички

для навчання протягом життя, що особливо важливо для розуміння проблеми обґрунтування доцільного змісту позашкільної освіти дітей старшого дошкільного віку в Україні. У свідомості громадян Болгарії діяльність закладів неформальної освіти розуміється як вирішальний чинник розвитку дітей: повноцінної організації їхнього вільного часу, додаткової освіти, творчого розвитку й формування корисних умінь і компетентностей, а також успішної соціалізації.

Суттєвими в межах досліджуваної нами проблеми є міжнародні проекти неформальної освіти Болгарії. Наприклад, 2007 р. у країні було оголошено Національну кампанію за толерантність «Я допомагаю світові стати кращим». 2005 р. засновано Болгарську асоціацію інституцій для дітей та молоді (BAICY) [262]. Провідне місце в системі неформальної освіти в Болгарії посідає Національний палац дітей. Тут представлені понад 40 унікальних форм роботи з дітьми. Серед провідних напрямів (наука, техніка та технологія; мистецтво; спорт і туризм) значна увага приділяється роботі з найменшими в рамках школи раннього розвитку «Пізнайко» для дітей шостого року життя. Особливістю діяльності школи є близька для української практики позашкільної освіти ідея створення ситуації одночасного розвитку дітей та їхніх батьків.

У *Бельгії* держава надає підтримку кільком дитячим центрам дозвілля [262]. Найбільший вплив на проведення вільного часу дітей мають їхні батьки, які ініціюють відвідування дитячих центрів при школі. Більше 100 національних організацій отримують субсидії на розвиток програм «молодіжної роботи», на організацію тренінгів для молодих спеціалістів, на розвиток ефективних методик. Особливу увагу ці організації звертають на ті види діяльності, що є найбільш популярними серед молоді: спорт, туризм, міжнародні обміни, літні табори, художню діяльність, інформаційні технології тощо. Особливо популярними є спортивні клуби.

Неформальна освіта *Німеччини* має давню традицію і базується на сімейному та релігійному вихованні [262]. Сучасні німецькі заклади неформальної освіти виконують важливі завдання профілактики негативних

явищ у дитячому середовищі, інтеграції й орієнтації в соціальному просторі дітей і підлітків, організації вільного часу. Нині в суспільстві відбувається дискусія про подальший розвиток системи неформальної освіти в Німеччині, оскільки існує небезпека, що вільний час дітей і підлітків буде перенасиченим і школа після закінчення занять стане «місцем перебування дітей».

Значний потенціал в організації неформальної освіти мають різні об'єднання й організації – вільні носії допомоги та підтримки молодого покоління. Окремі такі об'єднання вузькоспеціалізовані, пропонують можливості неформальної освіти обмеженому колу зацікавлених осіб (наприклад, пропозиції занять художньо-культурного, природничо-наукового або технічного напрямів). У центрах вільного часу та молодіжних клубах Німеччини представлено різні форми роботи з вихованцями. Заклади працюють за принципом «відкритих зустрічей» і пропонують перш за все приміщення для організації вільного часу. Різноманітні асоціації, релігійні співтовариства та групи за інтересами є незалежними установами, а їхня діяльність спрямована на всебічний розвиток особистості дитини [262].

Становлення неформальної освіти в *Італії* відбувалося поступово. У 50–70-х рр. ХХ ст. за фінансової підтримки держави й ідеологічного впливу церкви закладено основу для створення неформальної освіти, побудованої на ідеях допомоги та взаєморозуміння. У 70–80 рр. в Італії вибухнула потужна соціально-економічна криза, що вплинула на всі сфери життя суспільства, проте в 1980–2000 рр. система неформальної освіти здійснила значний ривок у розвитку [262]. На сучасному етапі взаємодія культур, безперервний розвиток, співробітництво та комунікація є основними елементами діяльності неформальної освіти цієї країни.

Основним напрямом діяльності системи неформальної освіти *Іспанії* є надання освітніх послуг дітям у вільний час, віддаючи перевагу при цьому роботі в групах із метою формування соціальних навичок і кращого розуміння оточення. Метою неформальної освіти залишається навчання дітей почуватися вільними, упевненими та відповідальними громадянами своєї країни, здатними

аналізувати й формулювати власні ініціативи. Послуги з надання неформальної освіти після занять у школі в основному пропонуються самими школами, неурядовими організаціями, культурними та спортивними клубами, а також приватним сектором. На сучасному етапі цей вид навчання не лише доповнює формальну освіту (забезпечуючи навчання мов, образотворчого мистецтва, різних видів спорту тощо), а й сприяє розвитку цінностей, надзвичайно важливих для особистісного зростання дітей і молоді.

Останнім часом певні соціальні фактори (повноцінна і різнобічна поява жінок на ринку праці, нові моделі сімейних відносин, різні робочі графіки тощо) сприяли зростанню попиту на додаткові знання у сфері неформальної освіти. Велика проблема є в системі фінансування цієї діяльності. Незважаючи на існуючу систему грантів, життєдіяльність неформальної освіти Іспанії залежить, з одного боку, від сім'ї, а з іншого – від педагогів, більшість з яких працює в освітніх центрах на волонтерських засадах [146].

Особливості неформальної освіти в *Нідерландах* зумовлені історією країни. Традиційно, зважаючи на децентралізовану модель державного управління, організації для дітей і молоді перебували в полі зору позадержавного сектора. Дозвілля дітей і молоді в Нідерландах історично є турботою батьків; іноді органи місцевого управління надають підтримку приватним ініціативам у вигляді субсидій.

На сьогодні спеціалізовані організації Нідерландів, завданням яких є турбота про дітей після школи, можна розділити на дві групи:

- позашкільні клуби, відкриті для дітей 5–12 років. Такі клуби, як і денні центри (для дітей до п'яти років), є повністю приватними організаціями. Суть їхньої діяльності – «турбота про дітей у той час, коли їхні батьки на роботі»;

- розширені школи (мають інші назви, наприклад, «суспільні школи»), почали створюватися з 1996 р. У їх приміщеннях знаходяться інші організації – денні центри, дитячі установи охорони здоров'я, бібліотеки тощо. Перевагою для дитини і, безумовно, батьків є те, що всі потенційно необхідні організації

перебувають під одним дахом. Однак, найбільш значущим недоліком є те, що фізично відділеного «третього середовища» більше не існує [388, с. 227].

Примітним є той факт, що модель Нідерландів стимулює трансформацію неформальної освіти у сферу бізнесу. Дозвіллевий сектор у цій країні має річний обіг близько 50 млрд євро [676, с. 8]. Батьки платять за можливість організувати дозвілля дітей у той спосіб, який їм до вподоби. Вказана тенденція набуває популярності у значній кількості європейських країн

У *Португалії* поняття «позашкільні заняття» означає діяльність після шкільних уроків: спорт, прогулянки, гуртки, естетична освіта, інформатика. Сучасне покоління професіоналів Португалії використовує термін «НФО».

Першочергове завдання організацій НФО Португалії полягає в тому, щоб надати дітям можливість експериментувати, одержувати досвід, взаємодіяти з однолітками та при цьому розвиватися. Такі програми НФО, як європейська програма «Молодь у дії» сприяють активній участі дітей та молоді у сфері добровільної діяльності, здобуванні навичок, досвіду і розвитку особистісних якостей. Неформальна освіта Португалії сприяє: розвитку свідомості та вмінню діяти в колективі; формуванню й зміні уявлення про навколишній світ; підготовці людей до життя і його труднощів (не лише професійні навички); набуттю власного життєвого досвіду тощо [262; 146].

Окремо виділимо розвиток позашкільної освіти у *Фінляндії*, яка має дуже багатий позитивний досвід для корисного наслідування в Україні. Головна увага у неформальній освіті приділяється творчому розвитку дитячої особистості, що є важливим для зміцнення дитячого здорового почуття самоповаги за допомогою позитивних навчальних вражень і різнобічних можливостей для взаємодії з іншими людьми. По-перше ця ідея рівних можливостей у здобуванні освіти, незалежно від віку, місця проживання, майнового стану, статі або рідної мови; по-друге, високі державні гарантії стосовно будь-якої ланки освіти (безкоштовне харчування, повне соціальне забезпечення); по-третє, високий престиж освіти, ідея освіти впродовж життя є панівною в суспільстві; по-четверте, всі заняття у позашкільних закладах (денних центрах опіки) здійснюються у формі гри; по-

п'яте, зосередження інтегративного змісту освіти на сферах дитячого життя та дитячих поглядах на світ, які плануються й обговорюються спільно з вихованцями; по-шосте, залучення різних видів діяльності у творчому процесі (наприклад, виконання музичного твору з його інсценізацією й обговоренням чуттєво-емоційних образів); по-сьоме, урахування в системі неформальної освіти статевої особливості (дівчатка – хлопчики). Таким чином, можемо припустити, що неформальна освіта Фінляндії суттєво сприяє повноцінному формуванню творчо спрямованої особистості вихованця.

Становлення позашкільної освіти України відбувалося протягом тривалого періоду, знаменувалося переходом від окремих гуртків і секцій, установ позашкільного виховання на початку ХХ ст. до сучасної системи позашкільної освіти, що постала на основі історичного досвіду та пройшла певні етапи розвитку, що тісно пов'язані з важливими історичними віхами.

О. В. Биковська обґрунтувала хронологічні етапи історії вітчизняної позашкільної освіти [94, с. 55]. Серед основних вона виокремлює: перший етап (до Х ст.) – передумови виникнення позашкільної освіти, спрямування її змісту на опанування елементарними трудовими вміннями та навичками; другий етап (Х–ХV ст.) – активізація освітньої діяльності, швидкий розвиток освіти, шкільництва, поява перших методичних настанов, відкриття іноземних закладів, ознайомлення з іншими культурами; третій етап (ХVІ – початок ХХ ст.) – спрямування позашкільної освіти на виховання молодих поколінь у любові до рідної землі, свого народу, формування готовності до захисту Вітчизни на засадах народних традицій, народної та козацької педагогіки; четвертий етап (1917–1920 рр.) – реформування позашкільної освіти, створення позашкільних закладів як закладів нового типу; (1921–1930 рр.) – розширення мережі позашкільних закладів, форм виховання, що сприяли соціалізації дітей та підлітків; (1931–1940 рр.) – удосконалення всіх ланок системи позашкільного виховання, утвердження основних принципів взаємодії позашкільного і шкільного виховання, масове відкриття позашкільних закладів; (1941–1955 рр.) – визначення статусу позашкільних закладів та їхніх працівників; (1956–1991 рр.) –

спрямування позашкільної освіти на вирішення завдань ідейно-політичного, морального і трудового виховання разом зі школою, піонерською та комсомольськими організаціями; функціонування позашкільних закладів як центрів організаційно-масової та інструктивно-методичної роботи з дітьми та підлітками; затвердження нормативних документів; наступний етап (1991–1999 рр.) – надання позашкільній освіті статусу складової системи освіти України, закріплення права кожного на здобуття позашкільної освіти, прийняття Положення про позашкільний навчальний заклад (1996 р.), Концепції позашкільної освіти (1996 р.); Із 2000 р. – визначення державної політики у сфері позашкільної освіти, її правових, соціальних, економічних, а також організаційних, освітніх і виховних засад; прийняття Законів України «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Положення про позашкільний навчальний заклад» (2001 р.), Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 рр. (2002 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) [94, с. 80].

Для України, як і для більшості європейських держав (Польща, Болгарія, Словаччина, Чехія та інші), характерна чітка організаційна структурованість позашкільної освіти. Основними поширеними назвами позашкільної освіти, що використовуються у різних державах, є: в Україні – це позашкільні навчальні заклади, у Польщі – заклади позашкільного виховання («*placówki wychowania pozaszkolnego*»), у Словаччині – центри вільного часу («*centrum voľného času*»), у Росії та Білорусі – установи додаткової освіти («*учреждения дополнительного образования*»), у Вірменії, Чехії – «заклади неформальної освіти», у Латвії, Литві – «заклади неформального виховання» тощо.

Позашкільні заклади функціонують в усіх регіонах європейських країн, тому можемо стверджувати про наявність високорозвиненої мережі позашкільної освіти за рубежом. На відміну від багатьох зарубіжних аналогів, українська система позашкільної освіти представлена широким розмаїттям типів закладів: центрів, палаців, будинків творчості дітей та юнацтва, станцій, бюро, дитячих парків тощо. Кожен вітчизняний позашкільний навчальний заклад є

самодостатньою освітньою системою із чітко визначеними можливостями та засобами впливу на підростаючу особистість, спроектованими перспективами її розвитку.

В Україні, як і в інших країнах, організація позашкільної освіти здійснюється за різними напрямками: художньо-естетичним, науково-технічним, еколого-натуралістичним та іншими, разом – 11 напрямів. У Польщі основними напрямками роботи закладів позашкільного виховання є: художній, технічний, науковий, спортивний та інші. У Росії – природознавчий, культурологічний, соціально-педагогічний, фізкультурно-спортивний, художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий, еколого-біологічний, технічний, військово-патріотичний напрями. У Білорусі – художній, спортивний, технічний, туристсько-краєзнавчий, юнатсько-біологічний тощо. У Словаччині – художній, технічний, спортивний, туристський та інші.

Загалом для позашкільної освіти в Україні, починаючи з 90-х рр. минулого століття, характерним є такі тенденції: формування багаторівневої системи позашкільної освіти; розширення напрямів позашкільної освіти та мережі позашкільних закладів, створення установ нового типу; модернізація освітнього процесу в позашкільних навчальних закладах тощо [94].

Узагальнивши основні тенденції розвитку позашкільної освіти в Україні та в інших країнах, можемо відзначити такі спільні ознаки:

– *Спільна мета діяльності позашкільних навчальних закладів.* Екс-голова Європейської асоціації установ вільного часу Рене Кларийс зазначає, що всі установи неформальної освіти європейських країн мають однакову мету діяльності – «компетентності» та «навички» [262]. Навичками, що формуються у процесі неформальної освіти, є: лідерство, спілкування, вивчення мов, активне слухання, проєктивна здатність (планування), робота в команді, емпатія, засвоєння соціальних ролей, вирішення конфліктів, критичне мислення, самосвідомість, дисципліна, відповідальність, емоційний розвиток, сприйнятливність. Ці навички застосовуються в конкретних поведінкових актах, у ціннісних установках, таких, як повага, толерантність, відчуття колективу,

відповідальність, автономність, упевненість і самоповага, неагресивна поведінка, відчуття приналежності, широта поглядів. У нормативних документах про позашкільну освіту в Україні зазначено, що метою діяльності позашкільних закладів є творчий розвиток особистості дитини. Спільними для національних систем є спроби здійснювати розвиток творчо спрямованої особистості у ранньому віці. Популярною у позашкільній освіті є ідея випереджувального навчання. В окремих випадках (у Фінляндії) наголошується на своєчасності освітніх програм та недопустимості перевантаження дітей дошкільного віку завданнями, характерними для змісту освіти загальноосвітньої школи.

– *Варіативність, гнучкість щодо вибору змісту навчальних програм та форм роботи.* Для європейських країн характерною є різноманітність концепцій, цілей і пріоритетів діяльності, підвищення уваги до установ неформальної освіти як центрів розвитку, виховання дітей та молоді. Проте, як зазначає Рене Кларийс, реалізація власної філософії неформальної освіти різними європейськими країнами жодною мірою не є перешкодою до взаємного навчання один в одного. Навпаки, якби все було однакове (програми, зміст, цілі тощо), то життя неформальної освіти було б нудним [262]. Варіативність у виборі форм роботи, застосування різних програм (експериментальних, авторських, типових та інших) характерна і для України.

– *Небезпеки та ризики соціально-економічного характеру.* У європейських країнах суспільна сфера (освіта, охорона здоров'я, спорт) усе більше сприймається через призму ринкових відносин і оцінюється за показниками прибутковості, вигідності інвестування. Прагматичність, зменшення субсидій від держави, нездатність продемонструвати швидкий результат – це ті ризики, які роблять позашкільну освіту слабким суб'єктом ринку. Вчені забили на сполох через ідею відмови держави від інвестування в дітей. Так, наприклад, у Нідерландах внаслідок зниження дотацій від держави керівники установ почали шукати спонсорів у кондитерській промисловості та фірмі «Макдональдс». Це призвело до тенденції ожиріння дітей і запровадження дорогівартісних програм їх оздоровлення. В Україні є ризики з переведенням державних позашкільних

зкладів на фінансування з бюджетів місцевих громад, а також непомірних цін на послуги у приватних позашкільних навчальних закладах, що зробить недоступною систему позашкільної освіти для більшості дітей.

Важливими завданнями позашкільної освіти в Україні та за кордоном є формування особистості, здатної до успішної самореалізації в суспільстві, ефективної міжкультурної взаємодії на основі принципів толерантності та взаєморозуміння. Україна через 25 років незалежності відчула на собі подих війни, тому означений аспект у геополітичному вимірі є надзвичайно актуальними.

Прийняття закону прямої дії – Закону України «Про позашкільну освіту» (2000 р.) забезпечило старт новому етапові модернізації та розвитку позашкільної освіти України, визначило державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні засади. Уперше в історії держави визначено провідні дефініції, що використовуються у галузі, як от: «позашкільна освіта», «система позашкільної освіти», «позашкільний навчальний заклад», «освітня діяльність позашкільного навчального» закладу тощо. Закон також чітко тлумачить правові основи взаємодії суб'єктів освітнього процесу (педагогів, учнів, вихованців і слухачів), особливості управлінської та міжнародної діяльності.

Незадовго після прийняття Закону України «Про позашкільну освіту» постановою Кабінету Міністрів України № 769 від 27 серпня 2010 р. уведено в дію нове «Положення про позашкільний навчальний заклад» [469], яке визначає перелік типів позашкільних навчальних закладів, організаційно-правові засади їхньої діяльності, нормативні засади фінансово-господарської діяльності та матеріально-технічної бази, міжнародного співробітництва тощо.

Розвиткові закладів системи позашкільної освіти сприяє реалізація відповідних державних програм. Так, виконання постанови Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 378 «Про затвердження Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 роки» протягом 2002–2008 рр. було спрямоване на забезпечення вільного інтелектуального, духовного розвитку

дітей у позашкільних навчальних закладах, доступності позашкільної освіти, гарантування громадянам права на її здобуття. Реалізація програми сприяла підтримці діяльності позашкільних навчальних закладів як на державному, так і на місцевому рівнях, що забезпечувалося здійсненням контролю МОН України за виконанням Програми.

Отже, можемо констатувати: система позашкільної освіти України – соціально значуща складова неперервної освіти, соціально-виховний інститут, що розвивається в руслі світових освітніх тенденцій і національних традицій, а позашкільні навчальні заклади забезпечують високий рівень освіти, виховання, розвитку, соціалізації вихованців, сприяють становленню особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві.

Перспективними напрямками розвитку позашкільної освіти у контексті формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку є:

- визначення місця позашкільної освіти в загальній системі «дошкільна освіта – загальна середня освіта – позашкільна освіта – професійна освіта – вища освіта»;

- розвиток позашкільної освіти як державного інституту, який вирішує завдання соціальної політики щодо потреб дітей: виховання свідомої, культурної, здорової творчої особистості, здатної до самореалізації в суспільстві на основі загальнолюдських і національних цінностей; батьків: безпечна, змістовна зайнятість дітей у вільний час, їх навчання, виховання, творчий розвиток, соціалізація, допомога в підготовці дітей до самостійного відповідального життя; держави: найефективніша інвестиція у майбутнє;

- збереження та розвиток мережі державних позашкільних навчальних закладів; створення відповідних соціально-економічних умов; розширення мережі закладів позашкільної освіти в сільській місцевості;

- залучення обдарованих дітей із дисфункційних та дистантних сімей, соціальних сиріт (дітей заробітчан);

- забезпечення державних гарантій доступності та рівних можливостей здобуття позашкільної освіти різними категоріями населення;
- удосконалення змісту, організаційних форм, методів і технологій позашкільної освіти на основі сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та практики, соціально-культурного замовлення;
- профілактика негативних проявів у дитячому та молодіжному середовищах;
- розвиток творчих здібностей у дітей з особливими потребами.

Проведений аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника засвідчив, що відмінність концепцій і соціально-економічних умов розвитку систем неформальної освіти в європейських країнах, по-перше, зумовлює відмінності змісту, форм, технологій освіти; по-друге, не заперечує подібності цілей закладів неформальної освіти Європи, у яких помітним є акцент на створення умов для освіти, виховання, соціального становлення особистості, здатної до самореалізації та міжкультурної взаємодії. Позашкільна освіта в Україні розвивається згідно зі світовими тенденціями.

Висновки до другого розділу

На підставі проведеного аналізу наукової літератури визначено психолого-педагогічні детермінанти формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, якими є: освітнє середовище позашкільного навчального закладу, особистість педагога, зміст діяльності позашкільного навчального закладу.

Освітнє середовище позашкільного навчального закладу визначаємо як особливий структурований і змістовно наповнений простір, що стимулює розкриття творчих здібностей старшого дошкільника. Для такого середовища характерним є: вільний вибір дитиною виду діяльності, суб'єкт-суб'єктні взаємини; застосування знань і вмінь у реальних формах креативно-практичної діяльності; педагогічна впорядкованість і контроль; індивідуалізованість; повага та відповідальність стосовно особистості дитини. Вважаємо, що освітнє

середовище позашкільного навчального закладу є відкритою динамічною системою із взаємопроникними компонентами: креативними, ігровими, розвивальними, емоційними.

Виокремлено специфічні характеристики освітнього середовища позашкільного навчального закладу: креативність, гнучкість, діалогічність, суб'єктність, дитиноцентричність, відкритість, емоційне прийняття, інноваційність.

Розроблено комплексну технологію засвоєння освітнього середовища як чинника творчого розвитку особистості старшого дошкільника через чотири компоненти. *Когнітивно-оцінковий* – проявляється через інформаційне, знаннєве оточення старшого дошкільника, яке підтримує пізнавальну активність, спонукає до пізнання нового у знайомих предметах і явищах та відкритті невідомого через оцінкові механізми, дозволяє продуктам бути прийнятими і презентувати їх як власну творчість. *Емоційно-чуттєвий* – відображається у творчому налаштуванні, постійному емоційному супроводі процесів творення. *Комунікативний* – проявляється у суб'єкт-суб'єктній взаємодії дитини й дорослого, діалогічності спілкування на всіх рівнях. *Поведінково-діяльнісний* – створюється як єдина картина поведінки за рахунок культивування тих чи інших поведінкових норм, подієвих ситуацій та оточення, саморегуляції у творчості.

Взаємодія основних компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу відбувається під впливом: освітнього простору, цілеспрямованих впливів освітнього середовища (дошкільний заклад, позашкільний заклад) та інших стихійних впливів.

Визначено місце і роль педагога як важливого суб'єкта позашкільної освіти. Доведено, що творчість є невід'ємною характеристикою професійної діяльності педагога як активного процесу його самовдосконалення, рушійною силою якого виступають внутрішні та зовнішні суперечності.

Особистість педагога в системі позашкільної освіти розглянуто з позиції таких наукових підходів:

– системного, який забезпечує можливість структурувати досліджувані явища, дозволяє розглядати особистість педагога в єдності з його культурно-світоглядною парадигмою, проводити дослідження у двох аспектах – диференціації та цілісності.

– аксіологічного, що дає підстави розглядати творчу активність педагога як внутрішню потребу, цінність, яка інтеріоризується у вид професійної діяльності. При цьому особистісно значущі мотиви, потреби, ідеали, переконання виконують функцію вибору способів, засобів, прийомів діяльності, які утворюють динамічну творчу педагогічну діяльність;

– акмеологічного, що дозволяє розглядати педагога позашкільного навчального закладу з позицій досягнення соціально-психологічної зрілості та професіоналізму;

– компетентнісного, що орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування в педагога готовності ефективно зорієнтувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні резерви) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети;

– діяльнісного, що сприяє варіативності, усвідомленню можливостей альтернативних дій, на основі чого професійна діяльність педагога у позашкільному навчальному закладі досягатиме бажаного усвідомленого ефекту, ознак творчості.

Вважаємо, що творчий потенціал визначає спрямованість і результативність педагогічної діяльності педагога у позашкільному навчальному закладі. Структурні компоненти творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу вибрано:

– мотиваційний – виражає спрямованість потребово-мотиваційної сфери особистості педагога на творчий пошук та активність, домінування мотивації досягнення у вирішенні професійних завдань;

– когнітивний – наявність загальних і спеціальних компетентностей педагога у професійній діяльності; наявність інтелектуальних і творчих здібностей; сформованість творчого і понятійного мислення;

– комунікативний – здатність до суб'єкт-суб'єктної діалогічної та гуманістичної взаємодії; наявність емпатійних, рефлексивних здібностей; схильність до емоційного зараження;

– інноваційний – здатність до засвоєння нових технологій, постійного навчання та саморозвитку, до продукування креативних ідей та створення якісно нових творчих продуктів;

– особистісний – сформованість «Я-концепції», особистісна зрілість, висока професійна мобільність, професійна відповідальність та педагогічна культура;

– афективний – здатність відчувати емоційні стани вихованців, уміння переконувати власним прикладом;

– діяльнісний – наявність професійних компетентностей відповідно до творчої спрямованості (музика, театр, живопис та інше), професійні уміння і навички, сформовані у творчий стиль професійної діяльності;

– аксіологічний – система цінностей, світоглядних уявлень, які є рефлексивною основою творчої діяльності педагога.

З'ясовано, що центральним утворенням компонентної структури творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу є ментальне ядро.

Доведено, що у процесі педагогічної діяльності у позашкільному навчальному закладі важливою є готовність педагога до формування творчо спрямованої особистості вихованця.

На підставі проведеного аналізу наукових джерел можемо констатувати, що творча активність педагога позашкільного навчального закладу завжди переплітається зі змістовно-концептуальною стабільністю, що дає можливість творчо, системно формувати творчо спрямовану особистість старшого дошкільника в освітньому середовищі позашкільного навчального закладу.

Вважаємо, що зміст діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника повинен містити такі блоки: теоретико-методологічний, дослідницько-експериментальний, прикладний. Визначені компоненти змісту позашкільної освіти реалізують на інформаційно-пізнавальному, діяльнісно-перетворювальному, рефлексивно-креативному рівнях. Зміст позашкільної освіти спрямований на різнобічний розвиток особистості, формування нового соціального досвіду на основі власних бажань дитини, урахування її нахилів і задатків. Методика позашкільного педагогічного процесу базується на природовідповідній творчій поведінці особистості дитини.

Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду позашкільної освіти дає підстави стверджувати, що позашкільна освіта в Україні акумулює кращі традиції світового досвіду і розвивається за світовими тенденціями. Стратегічною метою модернізації системи позашкільної освіти є створення умов і механізмів стабільного розвитку на основі збереження унікальних традицій і мережі закладів, забезпечення сучасної якості, доступності позашкільної освіти для різних категорій дітей.

Матеріали розділу висвітлено у публікаціях автора [537; 540; 541; 542; 543; 547; 548; 699; 702; 707].

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

3.1. Концепція формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчально-виховному процесі

Визначення концептуальних положень є одним із найважливіших етапів дослідження, оскільки відбиває його методологічне підґрунтя і дозволяє усвідомити наукові підходи й логіку побудови дослідно-експериментальної роботи. Тому розв'язання поставлених завдань потребує побудови авторської концепції дослідження проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Під поняттям «концепція» (від латин. *conceptio*) ми розуміємо сукупність, систему поглядів на ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основну ідею будь-якої теорії. Саме такий погляд відображено у трактуванні Є. В. Бондаревської та С. В. Кульневича, які під концепцією розуміють «систему поглядів, що визначають розуміння явищ та процесів, що поєднані визначальним задумом, провідною ідеєю. Вона і являє стратегію педагогічної діяльності, визначаючи розробку відповідних теорій» [118].

Тому схилиємося до думки, що методологічна основа дослідження забезпечується цілісною сукупністю наукових підходів, теоретичних положень, принципів і технологій системної організації процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Проте слід зауважити, що будь-яке дослідження в галузі освіти не може існувати поза загальною картиною соціально-економічних, культурних відносин у суспільстві, має співвідноситися з тією чи іншою освітньою парадигмою, так би мовити, вписуватися в неї. Тому варто враховувати тенденції сучасного етапу

розвитку освіти, який відзначається загостренням протистояння класичної (технократичної) та некласичної (гуманістичної) парадигм. Це дає підстави деяким теоретикам (В. П. Андрущенко [25], А. П. Валицька [131], Б. С. Гершунський [175], Г. Б. Корнетов [285], В. Г. Кремень [217; 298]) характеризувати перетворення в освіті ХХІ ст. як парадигмальну кризу, революцію освіти. Науковці вказують на появу в ХХІ ст. сучасних парадигм, що віддзеркалюють загальну тенденцію технологізації освіти [25, с. 16–17].

Нові соціокультурні цінності, з одного боку, та соціальне замовлення суспільства на людину нової генерації, людину-творця, здатну неординарно, критично мислити, швидко адаптуватися до високого темпу життя, знаходити себе у стандартних і нестандартних ситуаціях, з іншого, – зумовлюють гуманізацію як основну тенденцію реформування освіти з її націленістю на визнання самоцінності людини як особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей творчої самореалізації. Таким чином, можемо констатувати, що сучасна ситуація в освіті відзначається виникненням нових парадигм та наукових підходів до побудови освітнього процесу в різних освітніх ланках.

Як ми вже зазначили, у контексті нашого дослідження особливого значення набувають гуманістичні парадигми, зорієнтовані на нові пріоритети і смислові акценти (Є. В. Бондаревська [119], В. Г. Воронцова [155], О. Г. Гогоберідзе [178; 179], Н. Є. Миропольська [382], В. В. Сериков [563], Г. С. Тарасенко [611] та ін.). Зауважимо, що під терміном «педагогічна парадигма» слідом за Г. Б. Корнетовим [285], Т. С. Куном [315], Ю. В. Сенько [561] ми розуміємо загальну стратегію, модель постановки проблем і вирішення теоретичних та практичних задач у сукупності усталених, сутнісних і смислових її характеристик. Можна погодитися з думкою О. С. Сергеева, який під парадигмою розуміє концептуальну схему, матрицю освітньої системи, що в кожному випадку наповнюється певним змістом [562].

Узятий курс на гуманізацію сучасної освіти утверджує людину як найвищу соціальну цінність у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських

цінностей, гармонії стосунків дитини й навколишнього середовища, суспільства та природи [202]. Гуманізація («олюднення») освіти передусім має вплинути на стосунки між учасниками освітнього процесу, стимулювати відмову від авторитарного стилю педагогічного спілкування на користь демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, відхід від практики нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які забороняється піддавати критиці [352].

Визначаючи методологічні позиції будь-якого дослідження, науковці намагаються знайти себе не лише в контексті певного наукового підходу, а й співвіднести наукові позиції з тією чи іншою науковою концепцією. Вважаємо, що ідейною основою розробленої нами концепції може слугувати гуманістична парадигма. За твердженням учених, сучасна ситуація у вітчизняній освіті характеризується поверненням до гуманістичних цінностей, переходом від інформаційно-пізнавальної парадигми, яка вже не виконує конструктивної соціальної місії (не дає змоги адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності), до соціально-культурної парадигми, що відрізняється внутрішньою діалогічністю, відкритістю до нового та аксіологічною наповненістю (В. П. Андрущенко [25], С. У. Гончаренко [184], І. А. Зязюн [238], В. Г. Кремень [217; 298], Ю. І. Мальований [183], В. О. Огнев'юк [422], І. П. Чистовська [644] та ін.).

На нашу думку, найвиразніше розглянуті вище ідеї обраної нами гуманістичної парадигми реалізує *концепція особистісно орієнтованої освіти*, що в ролі домінантної цінності проголошує розвиток особистості, її автономності, самостійності, рефлексії, відповідальності (Н. Г. Алексєєв [13], І. Д. Бех [66; 67; 69; 71; 74], Є. В. Бондаревська [119], В. В. Сериков [563], І. С. Якиманська [671]). Освіта у межах цієї концепції орієнтована на створення умов для повноцінного розвитку особистісних якостей та психічних функцій усіх суб'єктів освітнього процесу. Ідейні настанови та основні положення цієї

концепції близькі нашій дослідницькій позиції і слугували орієнтиром для розробки власної концепції дослідження (див. рис. 3.1).

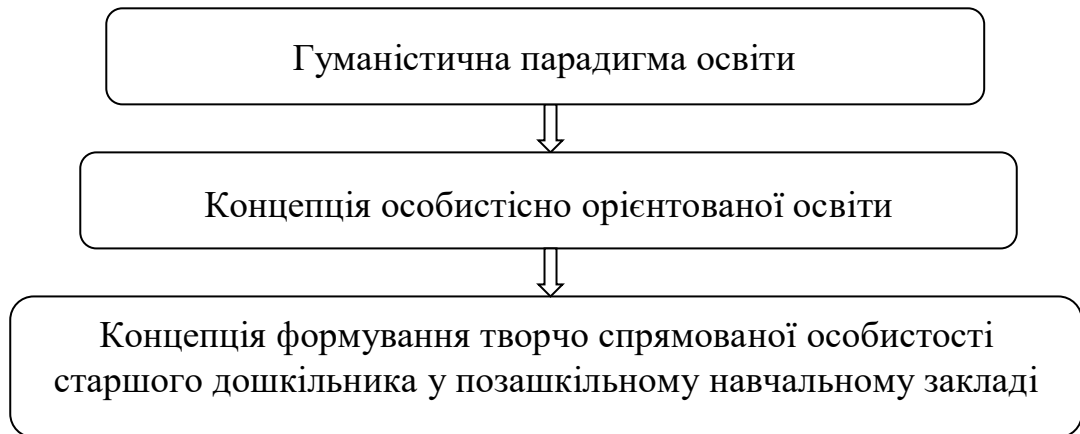


Рис. 3.1. Ідейно-теоретичне підґрунтя формування концепції дослідження

Розкриємо теоретико-методичні засади дослідження процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. В узагальненому вигляді представимо їх як схему (див. рис. 3.2).

Як бачимо, теоретико-методичні засади процесу формування творчо спрямованої особистості утворює єдність трьох складових: методологічної, теоретичної, технологічної та утворюють цілісний структурно-функціональний комплекс. Проаналізуємо їх детальніше.

Методологічні засади дослідження забезпечувалися сукупністю фундаментальних наукових підходів, що відповідали їхнім рівням і слугували підґрунтям дослідження проблеми, зокрема: на філософському рівні – культурологічному та діалогічному; на загальнонауковому – системному, особистісно орієнтованому та синергетичному; на конкретно-науковому – суб'єктно-діяльнісному та технологічному. Розглянемо їх більш детально.

Необхідність проєкції *системного* підходу на процес формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку зумовлюється цілісністю цього процесу, структурні компоненти якого (цільовий, організаційно-управлінський, змістовий, технологічний, результативний)

взаємозумовляються та взаємозбагачуються, – потребою у визначенні особливостей його організації в умовах позашкільного навчального закладу (гнучкість у плануванні та реалізації з орієнтацією на індивідуальні можливості й потреби кожної дитини), основних механізмів управління ним [535]. Наукові положення системного підходу розроблялися В. Г. Афанасьєвим [40], І. В. Блаубергом [106], Дж. ван Гігом [132], Е. Г. Юдіним [106] та іншими вченими і забезпечили загальнонаукове підґрунтя нашого дослідження.



Рис. 3.2. Концептуальні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі

Вибір у ролі методологічного – *аксіологічного* підходу, який дозволяє розглянути людські цінності через осмислення концепцій гуманістично-

антропологічного спрямування у філософії і пов'язується з оцінним ставленням до себе та навколишнього світу (Г. С. Батищев [53], А. А. Сілін [568], А. В. Хуторський [636] та ін.), зумовлений розумінням цінності забезпечення людині свободи творчості. Це для дитини старшого дошкільного віку виявляється у вільному виборі теми, видів творчої діяльності, способів і засобів її реалізації (Є. П. Білозерцев [59], Г. О. Бордовський [120], О. М. Дяченко [214], В. К. Котирло [293], В. Т. Кудрявцев [305], С. М. Ніколаєва [417] та ін.). Цінності творчої діяльності дітей в умовах позашкільних навчальних закладів становлять собою смисли кожного з учасників освітнього процесу, що кристалізовані в самих продуктах дитячої творчості та у творчому процесі.

Автори філософсько-психологічних теорій цінностей (А. Г. Здравомислов [229], М. С. Каган [244], Г. Б. Корнетов [285], Б. Т. Лихачов [342], С. Л. Рубінштейн [510] та ін.) підкреслюють важливість обміну ціннісними смислами як важливу мету та основу міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі, у нашому випадку позашкільного навчального закладу, де в єдиному творчому колективі – об'єднання дітей різних вікових груп і дорослих. Тому це положення було особливо значущим для побудови стратегії і тактики системного формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в ході нашого експериментального дослідження.

У контексті *культурологічного підходу* освіта розглядається як спосіб становлення людини в культурі. Закономірності такого розвитку відображено в культурно-історичній теорії Л. С. Виготського про детермінацію внутрішнього розвитку людини зовнішніми культурними подіями [161]. У процесі цього становлення людина не тільки «споживає» культуру, а й створює її, тобто між суб'єктом як носієм культурних смислів та іншими їх носіями відбувається взаємообмін, який і становить сутність освітнього процесу. М. С. Каган зазначав, що людина творить культуру, а культура творить людину. Тож людина виступає суб'єктом культури, носієм культурного світопорядку [244, с. 19].

Це важливе положення є фундаментальним саме тоді, коли йдеться про творчу діяльність, через яку дитина долучається до культурної спадщини і

створює нові образи, опираючись на раніше сприйняті. Тому дуже важливо, щоб у процесі особистісного зростання дитину оточувало висококультурне середовище. Як правило, саме таке й забезпечують заклади позашкільної освіти.

Розроблена в ході дослідження педагогічна система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника максимально враховує положення культурологічного підходу, які перетинаються з попереднім, аксіологічним, у розумінні творчості як водночас цінності індивіда і суспільної культури, як унікального способу трансляції культурних цінностей від людини до людини (В. С. Біблер [93], Є. В. Бондаревська [119], Б. С. Гершунський [175], Е. Н. Гусинський [196], В. Франкл [682] та ін.).

Трансформуючи ключові ідеї філософських праць культурологічного напрямку в площину нашого дослідження, можемо стверджувати, що в умовах позашкільного навчального закладу відбувається зустріч принаймні трьох культур: *культури дитини* як вихованця позашкільного навчального закладу, зокрема, культурного рівня його життєвого досвіду; *культури педагога*, який працює як творець позашкільної освіти, до того ж його загальнокультурного і професійного рівня; *предметів усталеної культури* нашого суспільства, що передається через зміст позашкільної освіти, засоби навчання-виховання, педагогічного досвіду викладачів. За такого поєднання обов'язково відбуваються динамічні зміни у рівнях культури всіх учасників освітнього процесу, під впливом чого і діти, і педагоги набувають можливість розкрити свій творчий потенціал, самореалізуватися.

Наступним методологічним підходом, що має вагоме значення для побудови педагогічної системи, є *суб'єктно-діяльнісний* підхід, який тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим (І. О. Зимня [231], Д. Б. Ельконін [215], В. А. Кан-Калик [250], О. М. Леонтьєв [327], С. Л. Рубінштейн [510] та ін.). Суб'єктно-діяльнісний підхід уперше запропонував С. Л. Рубінштейн на початку 20-х рр. минулого сторіччя [510]. У його межах було введено поняття «суб'єкта» навчального процесу. Пізніше П. П. Блонський збагатив сутність цієї наукової категорії, увівши поняття полісуб'єктного підходу, згідно з яким активність особистості, її потреби у

творчому розвитку та самовдосконаленні розкриваються у відносинах з іншими, побудованих за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівноправного співробітництва [107].

Важливість саме суб'єктної спрямованості освітнього процесу для нас пов'язана з тим, що вона передусім забезпечує зміни в особистості того, хто навчається, оскільки дитина є не лише об'єктом педагогічного впливу, а й суб'єктом діяльності. Але суб'єктом діяльності дитина дошкільного віку може стати лише за умови надання їй дорослим можливості виявляти активність у здійсненні своєї діяльності, зокрема, прийнятті рішень, самостійності вибору її засобів і способів (Д. Б. Ельконін [215], О. Л. Кононко [280], В. К. Котирло [293], С. О. Ладивір [149; 310], Н. О. Менчинська [375]).

Однією з центральних у суб'єктно-діяльнісному підході є категорія *діяльності*, що розкривається в достатньо розробленій науковцями теорії (М. Я. Басов [52], Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], В. В. Давидов [197], О. М. Леонт'єв [327], С. Л. Рубінштейн [510], М. Г. Ярошевський [674] та ін.). Під діяльністю філософи розуміють специфічну форму активного ставлення людини до навколишнього світу та самого себе, що відбивається у доцільному перетворенні світу та людської свідомості. У психології діяльність розглядається як «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі чого відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу, реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній дійсності» [165, с. 101]. Залучення тих, хто навчається, у творчу діяльність, розвиток їхніх творчих здібностей є засобом інтенсивного розвитку особистості, формування особистісних якостей, які зумовлюють здатність знаходити конструктивне, успішне вирішення життєвих ситуацій та проблем.

Педагогіка творчості пропонує свободу самовираження, самореалізації та самоактуалізації особистості в освітньому середовищі; змінює цільову настанову освіти, де знання, вміння та навички виступають лише в ролі засобу розвитку особистості; розглядає педагога і вихованця як відкриті системи, здатні до самоврегулювання та розвитку суб'єктності [11, с. 37–38].

Погоджуємося з високою оцінкою згаданими науковцями ролі суб'єктності як одного з ключових принципів побудови освітнього процесу, що впливає на активізацію дитиною власних зусиль, прояви ініціативи, стимулювання пошукової діяльності, розуміння особистісного смислу в цій діяльності.

З огляду на те, що суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом та дитиною гуманізують освітній процес у єдності всіх його підсистем і він набуває характеру діалогічності, співтворчості, співробітництва між усіма його учасниками, ми обрали суб'єктно-діяльнісний підхід провідним для нашого дослідження.

Серед наукових підходів особливе місце займає *особистісно орієнтований* підхід, тобто орієнтований на становлення й розвиток особистісної зрілості, індивідуальності дошкільника (Ш. О. Амонашвілі [18; 19], І. Д. Бех [66; 67; 75], А. М. Богуш [112; 110; 113; 204], О. Л. Кононко [280], В. К. Котирло [293], С. О. Ладивір [149; 310], Н. Є. Щуркова [664] та ін.). У нашому дослідженні творча спрямованість як особистісна характеристика старшого дошкільника виступає змінною величиною, що має набути позитивної динаміки в результаті створення педагогічної системи цілеспрямованих дій в освітньому процесі позашкільного навчального закладу. Забезпечення особистісно орієнтованого стилю взаємодії всіх учасників освітнього процесу, виходячи з того, що спілкування та взаємодія утворюють основний механізм передачі емоційного, життєвого досвіду, їхній особистісно орієнтований характер, є обов'язковим підґрунтям для ефективності засвоєння означеного досвіду.

До конкретного рівня методології нами віднесено *технологічний* та *діалогічний* підходи, які утворюють інструментарій системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Розглянемо їх детальніше.

Ключовою для *технологічного* підходу є категорія «технологія», пов'язана із сукупністю операцій, здійснюваних певним чином і в певній послідовності для досягнення поставлених цілей. Отже, у зміст цього поняття вкладається ідея про необхідність оптимізації та упорядкування процесів і станів у різних системах.

Саме у ХХ ст. означена категорія набула педагогічних смислів. За визначенням комітету з освіти ЮНЕСКО, педагогічна технологія є систематизованим методом планування, організації, здійснення та оцінювання процесу навчання-виховання з урахуванням людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення найбільш ефективних результатів [за 584].

Під педагогічною технологією в контексті навчання-виховання дошкільників ми розуміємо послідовну систему дій педагога з планування, застосування та оцінювання всього процесу взаємодії з дитиною за допомогою спеціально відібраної сукупності змісту, методів, засобів, форм, видів діяльності, що відповідають віковим особливостям пізнання дітей дошкільного віку. Ефективність педагогічної технології хоч і визначається значною мірою доцільністю добору дидактичних засобів і чіткою послідовністю дій, проте не можна не погодитися зі словами відомого педагога-гуманіста С. Соловейчика про те, що педагогіка може стверджувати лише одне: що в одному випадку вдається, в іншому – ні, оскільки процес упровадження педагогічної технології залишається все ж таки живим, а не механічним [586]. Отже, абсолютизувати механізацію, технологізацію освітнього процесу без урахування людського чинника є великою помилкою.

Сутність розробленого нами технологічного компоненту системи формування творчо спрямованої особистості полягає у зміні засобів, методів, форм навчання і виховання, які на кожному з трьох послідовних етапів (орієнтувальному, відтворювальному та етапі індивідуального самовираження) набувають своїх смислів. Важливим інструментом упровадження педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі ми вважаємо *діалогічний підхід*, що виступає у єдності із суб'єктнодіяльнісним особистісно орієнтованим підходами, оскільки діалог є вагомим засобом забезпечення рівноправних партнерських відносин між учасниками освітнього процесу. Підтримуємо твердження Г. І. Аксьонової, що застосування діалогічного підходу дозволяє утворити певний психологічний простір, створити психологічну єдність суб'єктів, завдяки якій «монологічний», «об'єктний» вплив

поступається місцем творчому процесу взаєморозкриття та взаєморозвитку, самовпливу та саморозвитку [10, с. 51].

Вивчення філософських і методологічних основ діалогу, поданих у працях М. М. Бахтіна [54; 55], В. С. Біблера [93], В. В. Давидова [197], М. С. Кагана [244] та інших науковців, довело міцний зв'язок діалогічного підходу з культурологічним. Найбільш яскраво це простежується у технології «Школи діалогу культур» В. С. Біблера, С. Ю. Курганова, у якій діалог виступив засобом поєднання різних культур та зав'язування смислів у змісті навчання-виховання.

На значущість діалогічного підходу для становлення та діяльності особистості дитини вказує М. М. Бахтін, який підкреслює, що «тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе» [54, с. 306]. На його думку, діалог – це не просто засіб формування особистості, а саме її буття. Причому важливим для творчої діяльності є наявність внутрішнього діалогу дитини із самою собою, елементами культури, трансляторами культурної спадщини, якими виступають педагоги. Ця теза є істотною для нашого дослідження, оскільки обґрунтовує значення діалогу як принципу освітнього процесу, важливого для становлення і розвитку особистості в межах міжособистісного спілкування представників різновікових творчих об'єднань, груп. Але не менш важливою є вимога щодо створення позитивного естетичного фону діалогу та атмосфери емоційно-почуттєвого піднесення й успіху, враховуючи те, що успіх підсилює прагнення до пізнання і творчості, підвищує особистісну активність, забезпечує наполегливість, працездатність, більш високу успішність, готовність до сприймання нового. А задіяння рефлексивно-оцінної складової у процесі навчальних занять забезпечує можливість для здійснення внутрішнього діалогу вихованців під час їхньої творчої діяльності.

Таким чином, взаємодія і взаємозв'язок охарактеризованих вище фундаментальних наукових підходів утворили *методологічний концепт* як один із трьох складників *концепції дослідження*.

Теоретичний концепт як змістовий складник відбиває систему вихідних ідей, принципів, наративів, необхідних для розуміння сутності досліджуваного

процесу, наукового опису фактів, їхнього аналізу, узагальнення й синтезу. Названа теоретична база дала змогу здійснити наукове обґрунтування системи формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі.

Теоретичну основу дослідження закладено сукупністю філософських, соціологічних, психолого-педагогічних та культурологічних знань, необхідних для системного вивчення і вирішення проблеми розвитку творчих процесів на етапі дошкільного дитинства. Зокрема, йдеться про положення щодо пріоритету принципів гуманізму, котрі мають бути визначальними у процесі творчого розвитку особистості дитини дошкільного віку (Л. І. Божович [114; 115], О. В. Запорожець [326], О. Л. Кононко [280], В. У. Кузьменко [187], В. Т. Кудрявцев [305], С. О. Ладивір [310], Т. О. Піроженко [149; 445; 446], К. В. Тарасова [323] та ін.); про засоби активізації творчої спрямованості особистості дошкільника (Л. А. Венгер [138; 139; 140] , М. Є. Веракса [141], О. М. Дяченко [214], В. К. Котирло [149; 293], М. М. Поддьяков [454], Т. І. Шамова [648] та ін.) тощо.

Теоретичною основою дослідження, крім названих наукових концепцій соціально-історичної зумовленості виховного процесу, є також положення щодо закономірностей творчої діяльності як чинника особистісного зростання й виховання дошкільників (їхньому розкриттю присвячено окремий підрозділ дисертації), ключових положень загальної теорії систем стосовно того, що феномени дійсності виникають й існують у межах певної системи явищ, а зв'язки між ними виступають не як епізодичні та випадкові взаємодії, а як закономірні причинно-наслідкові механізми, що детермінують розвиток систем у цілому. До того ж, цим завданням слугують принципи наукової об'єктивності, детермінізму, історизму (П. К. Анохін [29], О. О. Богданов [108], Б. Ф. Ломов [344] та ін.).

Характеристика наукових принципів – культуровідповідності, природовідповідності, ціннісно-сміслової спрямованості, свободи творчості, принципу породження успіху, діалогічності освітнього процесу, практичного занурення у творче середовище, – що стали вихідними для конструювання

змісту, вибору форм і методів роботи позашкільного навчального закладу, сприятливої для формування творчої спрямованості особистості дошкільника, разом із названими вище, також утворює теоретичну платформу дослідження.

З огляду на те, що в теоретичних розділах дисертації філософські, соціологічні, психолого-педагогічні підходи до вивчення й обґрунтування процесу формування творчо спрямованої особистості дошкільника у позашкільних навчальних закладах подано досить докладно, вважаємо за необхідне конкретизувати лише положення щодо наукових принципів, які виступили системоутворювальним чинником формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільних навчальних закладах. Зауважимо, що принципи виховання ми тлумачимо як відправні, початкові положення, що визначають як спрямованість виховання-навчання, так і вимоги до його змісту й технології організації.

Принцип *культуровідповідності* базується на культурологічному підході та дозволяє розглядати зміст навчання у позашкільному навчальному закладі як систему культурних і навчальних смислів, спрямованих на формування базису культури особистості, а процес навчання – як діалог культур суб'єктів освітнього процесу, у якому педагог виступає транслятором культурної спадщини людства, втіленої не лише у предметах культури, а й у відносинах, що розгортаються навколо змісту освіти.

Сутність принципу *природовідповідності*, над розробкою якого працювали протягом століть науковці, починаючи від Арістотеля, Я.-А. Коменського, закінчуючи Г. С. Сковородою та К. Д. Ушинським, С. Френе, полягає в максимальному врахуванні законів природи у виховному процесі, опорі на природу розвитку дитини, її анатомічні, фізіологічні, психологічні та вікові особливості для сприяння самовихованню і саморозвитку, що відбувається за своїми внутрішніми законами, адекватними законам природи.

Принцип *ціннісно-сміслової спрямованості* змісту і процесу навчання-виховання у позашкільному навчальному закладі базується на ідеях аксіологічного підходу, передбачає урахування ціннісних пріоритетів дитини

старшого дошкільного віку як ядра системи цінностей кожної особистості, у якій творча діяльність займає провідне місце.

Принцип *діалогічності освітнього процесу* базується на ідеях діалогічного підходу й передбачає забезпечення в межах занять, гуртків, студій та інших творчих об'єднань дітей за інтересами закладів позашкільної освіти переважання діалогу педагога з дітьми над монологом, оскільки перший стимулює інтелектуальну, художню, особистісну активність дітей, а другий – гальмує.

Важливість принципу *занурення у творче середовище* пояснюється необхідністю оптимізувати освітній процес у позашкільних навчальних закладах. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу, емоційно насичене і творчо спрямоване, має забезпечувати умови для поступового заглиблення дошкільника в ситуацію творчості за рахунок урізноманітнення форм групової й підгрупової взаємодії з однолітками та дорослими, максимальної наближеності предметів і продуктів творчості до вихованця, що надихає його на творчий процес.

Попередній принцип тісно пов'язаний із принципом *свободи творчості*, оскільки всі ті умови, про які йшлося стосовно створення освітнього середовища, будуть мати сенс лише в тому випадку, якщо дитина матиме право вибору матеріалів, видів діяльності, тематики тощо, право прийняття рішень стосовно своїх дій у власній творчості. Цей принцип визначає тонку межу між навчанням, пов'язаним із прямим впливом дорослого на творчий процес дитини, і самостійною дитячою творчістю за опосередкованого впливу педагога.

Принцип *породження успіху* пов'язаний із необхідністю утворювати на кожному занятті гуртка чи секції таку емоційну атмосферу, що характеризується піднесенням, радістю від власних відкриттів та успіхів. Ситуація успіху значною мірою залежить від складності запропонованого завдання: занадто легке, виконання якого не потребує зусиль, не дасть змогу дитині відчувати радість перемоги; завдання, виконання якого не під силу дитині, пригнічує її, знижує активність. Крім того, використання групових форм творчої діяльності у форматі різновікових дитячих творчих угруповань, що передують індивідуальним

формам у процесі занять у позашкільному навчальному закладі, майже гарантовано створюють ситуацію успіху, якщо така робота супроводжується атмосферою невимушеності та свободи, динамікою заняття, розмаїттям та швидкою зміною видів діяльності, майстерністю педагога.

Єдність наукових принципів, концепцій і педагогічних парадигм дає змогу стверджувати про цілісність запропонованої нами загальної стратегії дослідження формування творчо спрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі, що знайшло відображення на рис. 3.3.

Представлена на рисунку схема засвідчує, що кожен із концептуальних підходів конкретизується через низку теоретичних положень.



Рис. 3.3. Єдність концептуальних підходів до формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Проекція культурологічного підходу на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника пов'язана зі створенням і трансляцією культурних цінностей у культуровідповідному середовищі позашкільного навчального закладу. Сутність суб'єктнодіяльнісного підходу виявляється в положенні про свободу вибору видів і сфер творчої діяльності, форм і методів роботи з дітьми як однієї з провідних вимог до організації освітнього процесу в позашкільних навчальних закладах. Діалогічному підходу відповідає твердження, що успішна діяльність різновікових дитячих творчих об'єднань, урізноманітнення творчих зв'язків неможливі без діалогу, який збагачується. Сутність технологічного підходу виявляє себе у гнучкому управлінні творчою діяльністю дитини, яка на кожному з етапів упровадження технології, залишаючись колективною за своїм характером, набуває для дитини особистісного значення і смислу.

Теоретичні основи формування творчо спрямованої особистості дитини у позашкільному навчальному закладі закладають науковий фундамент термінологічного визначення ключових понять (цей процес знаходить відображення в теоретичних розділах дисертації).

Формування творчо спрямованої особистості розглядається нами на основі сформульованих філософською і психологічною наукою загальних закономірностей, що стосуються світосприймання, характеру осмислення інформації про світ і себе в цьому світі, своїх взаємин з іншими людьми, системи ціннісних орієнтацій щодо взаємодії з різними галузями соціальної дійсності.

Освітній процес у позашкільному навчальному закладі є складною багаторівневою системою, упорядкованим структурно-функціональним комплексом, що розвивається в умовах особистісно цінної, але колективної за формою творчої діяльності дітей. Соціальна орієнтованість цієї системи пов'язана з інтеграцією соціальних інститутів (родина, заклади дошкільної освіти) та передбачає різні моделі співтворчості дітей і дорослих.

Унікальний розвивальний навчально-виховний ефект роботи позашкільного навчального закладу в напрямку творчого розвитку дітей забезпечується

можливістю вибору дитиною видів і сфер творчої діяльності, необхідного для самовизначення та самореалізації, орієнтацією на особистісні інтереси та потреби, пріоритетом набуття рефлексивного, морального, комунікативного досвіду у творчій діяльності.

Творча спрямованість особистості дитини старшого дошкільного віку розглядається нами як інтегральна якість, що базується на вираженому інтересі та прихильності до творчої діяльності, відбиває реальні потреби дитини у самовизначенні й самореалізації.

За твердженням науковців (М. М. Бахтін [54; 55], М. О. Бердяєв [61; 62; 63], Л. І. Божович [114; 115], М. О. Волошин [153], Б. Ф. Ломов [344] та ін.), в основі формування творчо спрямованої особистості лежить система домінуючих мотивів, розвинена, особистісно значуща потреба у творчості, що відповідним чином перетворює всі сфери особистості, підкорюючи їх творчій спрямованості як домінуючій ієрархії мотивів. Стосовно дітей старшого дошкільного віку саме зовнішня сторона мотивації до творчої діяльності є рушійною силою. Вона забезпечується включенням дошкільника в колективний творчий процес, де відбувається емоційне й інформаційне її «зараження». Найкращі умови такого творчого «зараження» створює освітній процес позашкільних навчальних закладів.

Суб'єктами системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі є учасники освітнього процесу – педагоги та діти, тож створення дієвих творчих зв'язків між суб'єктами системи є чи не найважливішим аспектом її самоорганізації.

Системоутворювальним елементом процесу формування творчої спрямованості особистості дитини старшого дошкільного віку є відповідна педагогічна технологія, що ґрунтується на поступовому просуванні дитини в її творчому розвитку, який підтримується та супроводжується цілісним ансамблем суб'єктів виховання, об'єднаних ціннісними і цільовими настановами, через зміну цілей, засобів, форм творчої діяльності, специфічних для кожного з етапів упровадження. Технологією формування творчої спрямованості особистості

старшого дошкільника у позашкільних закладах та критеріально-діагностичним апаратом експериментальної перевірки її ефективності представлено третій складник концепції дослідження – *технологічний*.

Узагальнюючи запропоновані підходи до побудови концепції дослідження, зазначимо, що в її основі – забезпечення цілісності наукових підходів, теоретичних положень, принципів і технологій системної організації освітнього процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Результатом упровадження концепції є його позитивна динаміка.

3.2. Психолого-педагогічні чинники та закономірності формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в роботі творчого об'єднання дітей за інтересами

Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі є відкритою в науковому пошукові проблемою. Створення науково обґрунтованої системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі неможливе без урахування психолого-педагогічних чинників [582, с. 881] та закономірностей. Адже вони як методологічні основи дослідження визначають порядок досягнення цілей і завдань навчально-виховного процесу, сприяють ефективному управлінню ними, дають можливість передбачити результати, гуманізувати та оптимізувати мету, зміст, методи й форми роботи.

Осмислення чинників і закономірностей становлення й розвитку педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника потребує системного підходу, знання законів організації і самоорганізації освітніх систем у контексті загальних тенденцій та перспектив розвитку сучасного суспільства, особливостей його функціонування (С. У. Гончаренко [184], В. Г. Кремень [217; 298], В. І. Луговий [350], О. Я. Савченко [521; 522], О. В. Сухомлинська [596; 597] та ін.) для подальшого

трансформування його (знання) в конкретну ефективну технологію, яка забезпечить реалізацію виховних завдань педагогами системи позашкільної освіти.

Педагогічною наукою і практикою освіти різних часів переконливо доведено, що успішна реалізація завдань формування творчо спрямованої особистості, виховання творчого ставлення до дійсності може відбуватися в умовах панування гуманістичних цінностей.

Засвоєння дитиною надбань культури не можна звести лише до формування окремих знань, умінь і навичок, адже це більш глибокий процес, що разом із розвитком спеціальних здібностей потребує становлення таких особистісних якостей (самостійність, відповідальність, ініціативність), що характеризують спрямованість особистості, визначають її суб'єктну позицію, вектор особистісної самореалізації у творчості й житті загалом (І. Д. Бех [66; 67; 75], С. Л. Рубінштейн [510; 511], О. О. Смирнова [583], В. О. Сухомлинський [599] та ін.). Вказуючи на різноплановість і локальність досліджень феномена творчого розвитку дитини, С. О. Сисоєва зауважує, що це утруднює більш широкий погляд на становлення творчої особистості в контексті органічного зв'язку творчості, виховання й соціалізації як невід'ємних чинників цього процесу [572].

На думку дослідника творчості Я. О. Пономарьова, важливими чинниками розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку є наявність сприятливого психологічного клімату в навчальному закладі та в родині (атмосфери визнання, поваги, свободи), необхідного обладнання й матеріалів для творчості, соціально-емоційних (відчуття захищеності, безпеки) і розвивально-інтелектуальних (завдань творчого характеру) компонентів [461].

Міркування відомого дослідника творчості Е. П. Торренса про фактори, що впливають на розвиток творчого потенціалу та творчих здібностей, є особливо значущими для нашого дослідження. Серед чинників учений називає такі: різні способи кооперації дітей як форму оптимальної організації їхньої творчої діяльності; опанування індивідуальними способами виконання творчих дій та

навичками роботи у групі як обов'язковими уміннями для просування дитини в її творчому розвитку; ускладнення форм ділової взаємодії, що впливає на результативність колективної творчої діяльності та як вторинний результат – сформованість у дітей умінь співпрацювати з іншими; залежність результативності заняття від привабливості творчої ситуації навчання, що активізує фантазію, уяву, ініціює неординарні технічні рішення; певною мірою відсторонена позиція дорослого, водночас широко зацікавленого творчістю дітей [710].

У чинниках, охарактеризованих Е. П. Торренсом, є твердження, відмінне від нашого уявлення про специфіку творчого процесу стосовно дошкільників. Ідеться про визначення загальної стратегії в організації освітнього процесу, спрямованого на розвиток дитячої творчості. На думку Е. П. Торренса, колективній творчості дітей має передувати опанування індивідуальними способами дій [710]. Натомість наш багаторічний досвід роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі переконує в необхідності рухатися навпаки – від колективної творчості до індивідуального творчого самовираження. Хоча погоджуємося, що в окремих випадках спрямованість руху може бути іншою.

Зауважимо, що оглядаючи найбільш впливові чинники на процес творчого розвитку дошкільників, ми послуговувалися запропонованою А. В. Мудриком чотирирівневою ієрархічною моделлю їх класифікації: мегафактори (космос, планета, світове співтовариство), макрофактори (етнос, країна, держава), мезофактори (демографічні умови, належність до соціальної групи, класу, субкультури) та мікрофактори (родина, навчальний заклад, група ровесників) [404]. І хоча автор застосовував їх до оцінки процесів соціалізації, на нашу думку, вони є достатньо універсальними і можуть бути застосовані в будь-якому психолого-педагогічному дослідженні.

Для оцінки процесів соціалізації, за твердженням фахівців, значущими є макрочинники, зокрема, природно-географічні умови, політика, ідеологія, соціальна практика, характерні для держави, що створюють для людей певні

умови життя й у яких відбувається соціалізація, оскільки встановлено, що вони впливають на становлення особистості. Для формування творчої спрямованості особистості одними з найбільш вагомих, за нашим переконанням, є мезо- та мікрочинники, зокрема, тип поселення, у якому мешкають діти, – сільський чи міський. Наприклад, міська дитина має більші можливості для сутнісної й зовнішньої самореалізації порівняно із сільською щодо творчої діяльності. Натомість сільські діти переважно характеризуються більшою спостережливістю, вони більш активні в діях у природі, спілкуванні з іншими. Крім того, сільські та міські діти відрізняються з позиції сили впливу засобів масової комунікації: останні більше часу проводять перед екранами телевізорів і комп'ютерів, що формує споживацьке, пасивне ставлення до процесу пізнання, гальмує розвиток творчості. Суттєвим для сучасного історичного періоду є той факт, що картина світу дітей складається переважно під впливом електронних засобів, що призводить до певних змін у їхній психології: інший механізм сприйняття світу, специфічні ціннісні орієнтації, несподівані способи самореалізації особистості. І цей чинник також необхідно враховувати в реалізації завдань творчого розвитку дітей.

Віддаючи належну роль впливу макро- і мезочинників, зазначимо, що найбільший вплив на особистість старшого дошкільника здійснюють мікрочинники, тобто конкретні умови життя кожної особистості в родині, дошкільному чи позашкільному навчальному закладі, дитячому співтоваристві. Проте родина цікавить нас не як найважливіший на етапі дошкільного дитинства інститут соціалізації, модель і форма базового життєвого тренінгу, а з позицій створення сприятливих умов щодо забезпечення психолого-педагогічної підтримки творчого розвитку особистості, мотивації дитини на творчість у будь-якому виді діяльності. Науковці стверджують, що різні життєві стилі родини та типи сімейних відносин по-різному впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи шлях її особистісного розвитку й формуючи її життєву позицію на етапі дошкільного дитинства (Д. О. Леонт'єв [329; 330], М. А. Машовець [371; 373], М. В. Осоріна [426], І. П. Рогальська-Яблонська [501]). Ціннісне ставлення

батьків до творчості, творчих проявів дитини, розуміння їхньої першочергової ролі для особистісного саморозвитку, самореалізації, віра у здібності й таланти дитини є надзвичайним за значенням чинником формування у старшого дошкільника творчої спрямованості особистості.

Одним із беззаперечних тверджень, яке об'єднує проаналізовані дослідження з розвитку дитячої творчості, є те, що становлення творчої особистості неможливе без мотивованості на творчу діяльність, а також думка, що впливовість цього чинника залежить від того, яке місце в ієрархії потреб конкретної дитини вона посідає. Адже потреби у всіх дітей різні, то й мотивуючий чинник щодо кожної окремої особистості виявляє до неї не однакову силу (В. Т. Кудрявцев [305], О. Г. Макарова [361], О. О. Мелік-Пашаєв [374], В. С. Мухіна [405]). Загалом погоджуючись із цією думкою, стверджуємо, що творча спрямованість особистості залежить не лише від вмотивованості дитини, але й від цілої низки обставин. Хоча, як показали результати проведеного нами дослідження, інтерес дитини до творчої діяльності залишається надзвичайно вагомим чинником.

Мотивацію, інтерес до творчої діяльності разом із комплексом особистісних якостей, загальних і спеціальних здібностей науковці справедливо відносять до внутрішніх чинників сприяння творчому розвитку особистості (В. О. Моляко [393; 462], С. М. Ніколаєва [417], П. М. Якобсон [672] та ін.).

Дошкільний навчальний заклад створює оптимальні умови для різнобічного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, застосовуючи для цього різні засоби (дидактичні, художні, природні, широкий формат спілкування тощо), організовуючи різні види дитячої діяльності (пізнавальну, ігрову, рухову, мовленнєву, художньо-предметну, театралізовану тощо). Проте сам характер, суспільна сутність організації освітнього процесу не дає змоги максимально розкрити індивідуальність дитини, реалізувати її внутрішній потенціал. Більшість педагогів, на жаль, не опікуються мотивацією дітей щодо певного виду діяльності, а виконують складений відповідно до вимог програми план. Такий узагальнений підхід (орієнтація на середній рівень розвитку загальних і

спеціальних здібностей, підготовленості) ускладнює процес досягнення дітьми з різним рівнем розвитку максимально очікуваних результатів, принаймні у творчості, з огляду на істотні індивідуальні відмінності дітей.

Як ми вже зазначали, особливе значення серед мікрочинників, що впливають на формування особистості дитини дошкільного віку, має конструктивна, творча позиція педагога, батьків, які або підтримують і стимулюють творчу спрямованість особистості, або гальмують будь-які прояви творчості. У дитини старшого дошкільного віку в більшості випадків внутрішня мотивація є не стійкою, а організація творчої діяльності – слабкою: дитина непослідовна і розпорошена в інтересах і передбаченнях. Батьківська підтримка, цілеспрямовані дії педагога або їхня відсутність можуть бути причиною заглиблення дитини у творчий процес чи блокування стійкого інтересу до нього. Тому дуже багато на початкових стадіях творчості залежить від наближених до дитини дорослих, які мають так організувати її включення у творчий процес, щоб захопленість породжувала творчі досягнення і сприяла творчому самовираженню дошкільника.

Позашкільний навчальний заклад створює більш сприятливі умови для творчого розвитку дітей, оскільки орієнтується на їхні інтереси, переваги щодо вибору конкретного виду творчої діяльності. Освітній процес у позашкільному навчальному закладі націлено на формування творчої спрямованості особистості, надання переваг участі дітей у творчих об'єднаннях, на відміну від зосередженої на педагогові, егоцентричної моделі взаємодії у процесі заняття, характерної для дошкільного закладу.

Надзвичайним за значенням чинником, коли мова йде про позашкільний навчальний заклад, є освітнє середовище, що об'єднує: матеріально-речовий компонент; організаційно-освітній простір, насичений творчою атмосферою, незреалізованими ідеями, особливим духом; інтеграцію змісту й форм дидактичного компонента; міжособистісні відносини суб'єктів освітнього процесу. Усі елементи взаємозалежні, вони доповнюють, збагачують одне одного і впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, але й люди, які

утворюють освітнє середовище, впливають на нього певним чином. Тому надзвичайно важливим, на нашу думку, є забезпечення творчої взаємодії всіх учасників освітнього процесу в інтегрованому середовищі позашкільного освітнього закладу як сприятливої для реалізації завдань творчого розвитку дітей умови.

Науковці справедливо відзначають особливу чутливість дошкільника до системи педагогічних впливів дорослих (І. Д. Бех [70; 71; 75], А. М. Богуш [112; 113; 204], Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], О. В. Запорожець [326], О. Л. Кононко [280], С. О. Ладивір [149; 445; 310], В. О. Сухомлинський [599], Т. О. Піроженко [149; 445; 446] та ін.). З огляду на це, тривалий час у практиці вітчизняної дошкільної освіти культивувалося ставлення до дошкільника лише як до об'єкта педагогічного впливу. До можливості будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з дошкільниками ставилися з недовірою. Проте експериментально доведено, що дошкільні види діяльності можуть створювати найсприятливіші умови для розвитку особистості через виявлення індивідуальних творчих інтересів дітей у грі, спілкуванні, продуктивних видах діяльності за умови сприйняття дитини як суб'єкта освітнього процесу, надання їй права вибору власного шляху особистісного руху, власних способів реалізації творчого задуму.

Повноцінне опанування творчих дій, привласнення й перетворення елементів національної та світової культури для дитини дошкільного віку можливе лише через освоєння культури взаємин. А одна з найбільш насичених, довірливих і плідних форм відносин між людьми – це стосунки у процесі творчої взаємодії. Тому особливо відзначимо творче дитяче співтовариство як могутній чинник творчого розвитку дитини.

Структурно дитяче творче об'єднання представляють неформальні дружні групи, де можна навчатися від однолітків, навчати навіть дорослих, залишаючись самим собою. Основу дитячого творчого об'єднання складає спілкування з однолітками і наближеними до них дорослими та специфічні види творчої діяльності й міжособистісних взаємин. На відміну від оформленого певними

правилами дитячого співтовариства, дитяче творче об'єднання породжує взаємини принципово на рівних началах, де лише таланти кожного слугують підставою для поваги, прийняття. Водночас саме дитяче співтовариство наближає до дитини саму можливість досягти бажаного результату, адже інші засвідчують своїми діями та досягненнями цю можливість.

Отже, урахування зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу дає змогу оптимально організувати націлену освітню роботу.

Особливо значущим для створення педагогічної системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника є усвідомлення закономірностей творчої діяльності, творчого розвитку дітей як реального й значущого факту їх виховання. Тож формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку розглядається нами на основі загальних закономірностей, зокрема тих, що стосуються процесу сприйняття довкілля, характеру осмислення інформації про нього, системи ціннісних орієнтацій.

Конкретні прояви дій педагогічних законів у навчально-виховному процесі визначаються науковцями як педагогічні закономірності, що також виявляють об'єктивні, суттєві, стійкі та повторювальні зв'язки між структурними компонентами цього процесу і сприяють його ефективному функціонуванню (С. У. Гончаренко [184], О. Г. Кучерявий [317], І. П. Підласий [444], В. О. Сластьонін [579], Г. П. Шука [662] та ін.).

Вивчення теоретичних основ проблеми дослідження засвідчило відсутність у загальній педагогіці єдиного підходу до обґрунтування закономірностей освітнього процесу та їхнього чіткого визначення.

Намагання вчених якимось упорядкувати і систематизувати виокремлені закономірності пояснюють науковий інтерес до проблеми їхньої класифікації. Так, науковці відокремлюють закономірності навчання і виховання, хоч, на нашу думку, такий поділ є певною мірою умовним, з огляду на дію закону невідривної єдності навчання-виховання-розвитку.

Про розвивальне, виховне, «осердечене» навчання, цілісність освітнього процесу, в якому й відбувається розвиток особистості за рахунок привласнення нею певної сукупності знань і вмінь, накопичення досвіду, становлення й розквіту особистісних якостей, у різні історичні періоди написано значну кількість наукових книг (С. У. Гончаренко [184], В. В. Давидов [197], Д. Б. Ельконін [215], В. Т. Кудрявцев [305], С. Л. Соловейчик [586], В. О. Сухомлинський [599], К. Д. Ушинський [за 597] та ін.). Проте ми теж розглянемо відокремлено закономірності навчання й виховання, важливі для розуміння й обґрунтування процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу.

У намаганні класифікувати закономірності, науковці об'єднують їх у групи загальних та конкретних (Н. Є. Мойсеюк [387]), об'єктивних та суб'єктивних (М. М. Фіцула [626]), зовнішніх і внутрішніх (О. Г. Кучерявий [317]) тощо.

На основі аналізу наукових підходів теоретиків педагогіки до визначення закономірностей навчання й виховання охарактеризуємо ті з них, що мають найбільше значення для вирішення завдань нашого дослідження.

Надзвичайно цінними для нас є виокремлені С. У. Гончаренко [184] вісім закономірностей виховання як такі, що мають чітке формулювання і можуть бути враховані в цілеспрямованому формуванні творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. До них автор відносить такі: виховання особистості відбувається лише у процесі включення її в різносторонню діяльність із позиції учасника або організатора; дієве виховання – це таке виховання, яке стимулює власну (внутрішню) активність особистості в організованій діяльності; процес виховання будується на принципах гуманізму та демократизму, що забезпечують поєднання поваги гідності особистості вихованця з високою вимогливістю до нього; процес виховання особистості спрямовується на забезпечення їй радості успіху від діяльності й досягнутого результату; процес виховання виявляє та опирається на позитивні якості дитини; ефективність виховання залежить від урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; виховання особистості найефективніше в колективі та через колектив; процес виховання

залежить від єдності й погодженості педагогічних зусиль учителів, школи, сім'ї та громадськості [184, с. 131].

Як бачимо, закономірності висвітлюють залежність виховання від суспільних процесів та умов: соціально-економічної й політичної ситуації, рівня культури суспільства, його потреб у відповідних фахівцях, загальноприйнятих і національних виховних ідеалів, цінностей і змісту виховання тощо, але, крім того, вони стосуються характеру взаємин між учасниками освітнього процесу, особливостей його організації та головне, що простежують залежність зовнішніх впливів і внутрішньої активності, особистісних зрушень самого вихованця як основної мети-результату.

Як ми вже зазначали, існує й інший підхід до характеристики закономірностей педагогічного процесу, коли виокремлюють серед них об'єктивні (вони характеризують процес навчання як такий) та суб'єктивні (коли результат залежить переважно від оптимальності педагогічної організації та управління ним).

До об'єктивних закономірностей відносять: виховний і розвивальний характер навчання; зумовленість навчання суспільними потребами; залежність ефективності навчального процесу від умов, у яких він проходить; залежність навчання від вікових і реальних навчальних можливостей учнів; залежність ефективності навчання від рівня активності учня; цілеспрямована взаємодія у процесі навчання вчителя, учня і виучуваного об'єкта [626]. Очевидно, що саме за ознакою об'єктивної незалежності ці закономірності навчання збігаються із закономірностями виховання, названими вище.

Зауважимо, що з несуттєвими відмінностями у формулюванні названі закономірності знаходимо також у працях В. М. Галузинського та М. Б. Євтуха [171], інших науковців. А у працях Н. Є. Мойсеюк ця група закономірностей позначена як загальні закономірності [387].

Ті педагогічні закономірності, які науковці [317] відносять до суб'єктивних (інші науковці цю групу визначають як внутрішні закономірності), характеризують навчально-пізнавальний процес із позицій його організації і

розкривають зв'язки та залежності між компонентами цього процесу: між педагогічним впливом і конкретним ставленням дитини до цих впливів, між ідеалом, метою, змістом виховання та одержаним результатом. Зокрема: поняття можуть бути засвоєні тоді, коли організовано пізнавальну діяльність вихованців; навички сформулюються лише за умови організації відтворення операцій та дій, покладених у їхню основу; більш міцному засвоєнню змісту навчального матеріалу сприяє організоване в системі пряме й відстрочене повторення та його введення в систему вже засвоєного раніше змісту; опанування учнями складних способів діяльності залежить від успішного опанування попередніми простими видами діяльності, що належать до складного способу, і від готовності учнів визначати ситуацію, у якій ці дії можуть бути використані; залежність рівня та якості засвоєння за рівних умов (пам'ять, здібності) від урахування вчителем ступеня значущості для учнів засвоюваного змісту (Ю. К. Бабанський [41]); використання вчителем варіативних завдань, що передбачають застосування засвоєних знань у значимих для учнів ситуаціях, сприяє формуванню готовності до перенесення засвоєних знань і пов'язаних із ними дій у нову ситуацію (М. М. Скаткін [575]); залежність методів, форм і засобів навчання від його змісту та завдань; тісний взаємозв'язок компонентів процесу навчання забезпечує ефективні результати навчання, виховання та розвитку [317].

Додамо, що цю групу закономірностей навчання науковці слушно для більшого упорядкування розкладають на конкретні складники освітньої системи: дидактичний, гносеологічний (аспект пізнання учнями під керівництвом учителя об'єктивної дійсності, фактів, законів природи й суспільства, самих себе); психологічний, що належить до внутрішньої психічної (пізнавальної) діяльності учнів у процесі навчання; управлінський (аспект управління засвоєнням інформації); соціологічний, що охоплює конкретні взаємодії вчителів та учнів, соціальну спрямованість процесів навчання; організаційний, що відображає організацію навчальної та викладацької діяльності, її матеріально-технічне оснащення, стимулювання, продуктивність [387].

Погоджуємося з думкою В. Ю. Гаврилюка про обов'язковість для педагога позашкільного навчального закладу знань особливостей особистісного розвитку дитини різних вікових періодів [166, с. 53]. Переважання спрощених емпіричних уявлень про рівність, одноманітність показників розвитку в межах одного вікового періоду, ігнорування індивідуальних відмінностей на противагу вікових є одними з причин недостатньої результативності позашкільної освіти. Тому принципово важливим для теоретичного обґрунтування системи цілеспрямованої роботи позашкільного навчального закладу є аналіз загальних і вікових закономірностей процесу формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника.

Зазначена проблема є об'єктом досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (І. Д. Бех [70; 71; 75], Л. І. Божович [114; 115], Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], І. С. Кон [277], В. Т. Кудрявцев [305] та ін.).

Творчість як найбільш змістова форма психічної активності – універсальна здібність, що забезпечує виконання найрізноманітніших видів діяльності. Науковці визнають дошкільний вік як сприятливий для розвитку творчості, адже саме тоді відбуваються прогресивні зміни в багатьох сферах, удосконалюються психічні процеси (увага, пам'ять, мислення, мовлення, уява), активно розвиваються особистісні якості, а на їх основі – здібності й нахили (Л. І. Божович [114; 115], Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], Д. Б. Ельконін [215], О. Л. Кононко [280], В. К. Котирло [293], В. Т. Кудрявцев [305], О. О. Мелік-Пашаєв [374], З. Н. Новлянська [374], Л. О. Парамонова [433], Т. О. Піроженко [149; 445; 446], Я. О. Пономарьов [461], С. Л. Рубінштейн [510] та ін.). Вважаємо за необхідне розглянути ті характеристики психофізичного розвитку дитини старшого дошкільного віку, урахування яких забезпечує правильну організацію націленої роботи з формування творчо спрямованої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів.

Так, науковці характеризують старший дошкільний вік як період стрімкого розвитку психічних процесів, що забезпечують зростання творчої активності дитини в різних видах діяльності. Аналізуючи особливості розвитку психічних

процесів, вони вказують, що разом із довільною увагою та пам'яттю у старшого дошкільника все вагомішими стають досягнення в розвитку мимовільності цих процесів, якими діти шести-семи років починають свідомо управляти (П. Я. Гальперін [172; 173], О. М. Леонт'єв [327], П. М. Якобсон [672]). Значною мірою цьому сприяє удосконалення планувальної функції мовлення: воно дає можливість попередньо словесно окреслити значущі для певного завдання явища і предмети, щоб націлити увагу, враховуючи характер діяльності, що впливає й на характер запам'ятовування інформації (А. М. Богуш [110; 111; 112; 113], Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], Н. В. Гавриш [169; 170], О. М. Леонт'єв [327], І. О. Луценко [355], Т. Г. Постоян [463]). Причому за умови зацікавлення певною діяльністю увага дітей може бути досить стійкою, а запам'ятовування більш успішним, чому значно сприяє також ігрова діяльність (Л. В. Артемова [35; 36], З. М. Істоміна [за 326, с. 71], В. П. Зінченко [232], О. Р. Лурія [353], Г. А. Урунтаєва [620] та ін.). Для нас це сигнал того, що особливу увагу слід приділити ігровим методам навчання, максимально враховувати особистісні інтереси дітей, спиратися на них у виборі навчальних завдань.

Не менш значущими стають досягнення старшого дошкільника в розвитку різних форм образного мислення, що, за даними численних досліджень, виявляється в можливості оперувати уявленнями на довільному рівні; вона суттєво підвищується до шести років у зв'язку із засвоєнням нових способів розумових дій (Л. А. Венгер [138; 139; 140], М. Є. Веракса [141], В. В. Давидов [197], О. М. Дяченко [214], Д. Б. Ельконін [215], Г. М. Леушина [333] та ін.).

Як відзначає М. М. Поддьяков, у віці чотирьох-шести років інтенсивно формуються та розвиваються навички й уміння, що сприяють пізнанню дітьми зовнішнього середовища, аналізу властивостей предметів та впливу на них із метою перетворення, що стає підготовчим етапом розвитку індивідуально-психологічних особливостей дитини, котрі й визначають рівень творчих здібностей [454]. До кінця дошкільного періоду починає переважати наочно-схематична форма як вищий етап розвитку наочно-образного мислення. Учений зауважує, що відображенням досягнення дитиною цього рівня розумового

розвитку є схематизм дитячого малюнка, уміння використовувати схематичне зображення при розв'язанні задач, що стає основою логічного мислення і визначає найближчу перспективу творчого розвитку дитини [453, с. 39]. Таким чином, дитина старшого дошкільного віку може підходити до вирішення проблеми, яка потребує творчого підходу, трьома способами: використовуючи наочно-дієве, наочно-образне та логічне мислення.

Важливою для розробки експериментальних завдань роботи стала виявлена в результаті досліджень залежність між ініціативністю дитини, впевненістю у своїх силах та сформованим досвідом практичних дій, певним рівнем розвитку сприйняття, пам'яті, уяви [545].

Дослідження Л. І. Божович [114; 115], Л. С. Виготського [160; 161; 162], О. В. Запорожця [227], О. М. Леонтьєва [327] та інших засвідчують, що у старшому дошкільному віці, порівняно з раннім дитинством, з'являється новий тип діяльності – творчий, своєрідність якого полягає в тому, що він породжує можливість іти від думки до ситуації, а не навпаки, як було на попередніх етапах розвитку.

Однак, характеризуючи особливості творчої діяльності дитини старшого дошкільного віку, науковці підкреслюють її своєрідність: з одного боку, дитина постійно відкриває щось нове для себе, тобто виявляє творче ставлення до життя, проте не всі компоненти творчості на цей час уже сформовані, багато з них ще лише закладаються. Погоджуємося з оцінками дитячої творчості Л. С. Виготського [160; 161; 162], М. М. Поддякова [454], які основне її значення вбачають у тому, що творчість виступає механізмом розвитку різноманітних діяльностей дитини, накопичення її досвіду, особистісного зростання. Отже, цінність дитячої творчості – не в результаті, тобто продукті, а у процесі творчої діяльності.

Досвід нашої багаторічної роботи з дітьми підтверджує справедливність тверджень В. Т. Кудрявцева [305] і М. М. Поддякова [454], що про спрямованість дитини на творчість свідчать прояви ініціативності й активності у

пристосуванні освоєних раніше способів дії до нового змісту та знаходження нових оригінальних способів розв'язання поставлених завдань.

Особливе значення у творчості має дія уяви як психічного процесу, пов'язаного зі створенням образів предметів і ситуацій на основі їхнього попереднього сприйняття та осмислення (Л. С. Виготський). Серед значущих показників розвитку уяви вчений називає спирання на наочність, використання минулого досвіду, наявність особливої внутрішньої позиції, що дозволяє, не пристосовуючись до ситуації, підкоряти її собі, опановувати її змістовими особливостями [159].

Характеризуючи особливості старшого дошкільного віку, О. М. Дяченко вказує на активність розвитку творчої уяви, своєрідність якої полягає у здатності відображати особливості одного об'єкта чи явища через інший, змінювати форми репрезентації реальності, використовуючи символи та метафори [214]. За допомогою уяви створені образи деталізуються, «оживають», що свідчить про самоцінність творчих проявів. Старший дошкільник здатен використовувати прийоми планування, комбінування, перетворення в уявній ситуації з уявними предметами. Отже, ми поділяємо думку вчених про творчу уяву як головне новоутворення дошкільного дитинства, що закладає основи процесів зародження творчої особистості (Л. С. Виготський [159; 160; 162; 165], В. В. Давидов [197], В. Т. Кудрявцев [305], О. О. Мелік-Пашаєв [374] та ін.).

Разом з удосконаленням психічних процесів у старшому дошкільному віці активно розвиваються творчі здібності в художніх видах діяльності (музично-ритмічна, театралізована, музично-ігрова, малювання, ліплення, художньо-мовленнєва), що уможлиблює проведення системної націленої роботи з дітьми у позашкільному навчальному закладі. Успішність старшого дошкільника як вихованця позашкільного навчального закладу в різних видах художньої творчості зумовлена віковою сенситивністю, характерною для дошкільників реакцією на безпосередні враження, чутливістю до образно-емоційних моментів, типовим для цього періоду співвідношенням першої та другої сигнальних систем.

Характеристика творчих проявів дітей науковцями, які досліджували творчість на етапі дошкільного дитинства у різних її видах (Е. В. Белкіна [91; 92], Н. О. Ветлугіна [148], Н. В. Гавриш [169], О. О. Дронова [210], Л. О. Парамонова [434], В. В. Рогозіна [503], О. С. Ушакова [622] та ін.), слугувала основою для зіставлення їх із реальними результатами діагностики творчої спрямованості дітей дошкільного віку – вихованців позашкільних навчальних закладів.

Так, Н. О. Ветлугіна, відзначаючи наявність творчого начала в дитині, виокремлює показники, що характеризують ставлення дітей до творчості: щирість, безпосередність переживань, захопленість, активізація вольових зусиль, здатність входити в уявні ситуації, спеціальні художні здібності (образне бачення, поетичний, музичний слух, почуття ритму), що дають змогу успішно вирішувати творчі завдання [148, с. 44].

Зауважимо: незважаючи на те, що дослідження Н. О. Ветлугіної проводилися понад півстоліття тому, наші спостереження за творчою діяльністю сучасних дітей дошкільного віку підтверджують справедливість виокремлених показників. Крім того, можемо додати до характеристик творчих процесів дошкільників непередбачуваність, спонтанність, бажання звільнитися від впливу дорослого, суттєві індивідуальні відмінності.

Така розгорнена психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку дозволяє передбачити основні напрями педагогічного впливу на формування творчої спрямованості особистості в умовах позашкільного навчального закладу.

Позитивний розвивальний і виховний ефект створеного в умовах позашкільного навчального закладу освітнього середовища значною мірою залежить від відкритості спілкування між батьками, педагогами і дітьми, спрямованого на підтримку інтересу до творчої діяльності, забезпечення особистісної активності, стимулювання саморозвитку дитини. Відкритість діалогу є головною умовою ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, коли кожен чує не лише себе, а й іншого, а об'єктивні риси

конструктивної взаємодії відбиваються в певних якостях й особливостях її учасників, взаємозбагачують їх.

Ми позначаємо таку взаємодію як суб'єкт-суб'єктну, у якій дорослі та діти об'єднані творчим діалогом із метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожного з учасників освітнього процесу, а також виявлення й реалізації їхніх кращих духовних якостей і творчого потенціалу. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу не може обмежуватися часовими і просторовими межами занять творчою діяльністю, а має наповнювати собою все освітнє середовище позашкільного навчального закладу, – крім націленої реалізації навчального змісту (спрямованого на свідоме, міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок у межах обраного виду творчої діяльності), ще й єднальною духопіднесеною атмосферою, особистісними смислами, важливими для формування світогляду дитини, її творчого розвитку. Ось чому процес формування творчо спрямованої особистості дитини, розвитку її творчої активності в умовах позашкільного навчального закладу неможливо відокремити від творчого розвитку педагога, який взаємодіє з дітьми у творчому процесі, від ціннісного, принаймні позитивного ставлення батьків до ходу і результатів дитячої творчості.

Творчість є ключовим засобом й умовою розвитку особистості, але це стає можливим лише якщо особистість виявляє власну активність, вмикає внутрішні механізми включення у творчий процес, що перетворює сукупність зовнішніх впливів у новоутворення особистості, і це стає не менш значимим продуктом творчості, ніж сам результат опредмеченої творчості. Виявляючи цілеспрямовану активність, особистість вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію в «конструювання» цих новоутворень, що надає особливого значення творчій діяльності незалежно від її виду. Усвідомлення сутності означеної закономірності пояснює вибір діяльнісного підходу як одного з базових для побудови педагогічної системи формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника.

Творчий розвиток особистості, зокрема, її творча спрямованість, значною мірою залежить від того, залишається особистість лише об'єктом педагогічного впливу чи має можливість виявити свою суб'єктність. Ця закономірність зумовлює єдність у реалізації діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів. Це означає вимогу до гнучкості планування й організації освітнього процесу з урахуванням пріоритету інтересів дитини, яка має сприйматися як самодостатня цінність, а не як засіб досягнення педагогічних цілей, урахування її потреб і можливостей, опертя на її особистісний досвід (почуття, переживання, емоції, знання, виважені вчинки) надання свободи її вибору та дій. Якщо взаємодія учасників освітнього процесу позашкільного навчального закладу жорстко детермінується розподілом ролей («я керую, а ти виконуєш») або усталеним сценарієм, то це унеможливує рівноправне співробітництво, партнерство і суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі.

Як ми вже зазначали, найкращі умови для формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника створює занурення дитини у творче дитяче об'єднання, спільна колективна творчість, у якій кожен з учасників може реалізувати свій внутрішній потенціал, зробити внесок у спільний результат суголосно своїм можливостям і ступеню готовності до творчої діяльності. Саме у колективній творчості через досвід групової взаємодії, емоційного взаємозараження дитина укріплюється в своєму бажанні самореалізуватися, прагне досвіду індивідуальної творчості. Це активізує механізми становлення та розвитку творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Визначені закономірності, представлені вище, суголосні принципам як відправним положенням, що визначають спрямованість освітнього процесу та несуть у собі вимоги до його змісту й технології, організації спільної діяльності, її методів, засобів тощо. В окремих теоретичних дослідженнях зроблено спроби систематизувати принципи: ті, що стосуються всіх компонентів виховного процесу, що стосуються суб'єктів виховання і ті, що стосуються процесу пізнання.

У визначенні ключових засад реалізації завдання формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу, представлених у попередньому підрозділі, ми спиралися на принципи гуманістичного виховання як спільного наукового результату теоретиків педагогіки різних часів (Ш. О. Амонашвілі [18; 19], Я.-А. Коменський [275], Я. Корчак [288], Й.-Г. Песталоцці [за 269], Г. С. Сковорода [576], В. О. Сухомлинський [599], К. Д. Ушинський [за 597] та ін.). До них належать: принцип природовідповідності та культуровідповідності, цілісного підходу до виховання, поєднання педагогічного керівництва з активністю та ініціативністю дітей, орієнтація у процесі виховання на загальнолюдські цінності, повага до особистості у поєднанні з розумною вимогливістю до неї, опора на позитивне в дитині, наступність і систематичність педагогічних дій, урахування вікових та індивідуальних особливостей та інші. Не повертаючись до тих, що вже були описані, коротко охарактеризуємо ті важливі принципи, що є вихідними для побудови та реалізації системи формування творчої спрямованості особистості.

Опора на принцип *включення особистості в діяльність* передбачає реальне залучення старшого дошкільника до організованої різноманітної продуктивної діяльності, значущої для нього, у якій він може творчо реалізувати себе як неповторну особистість. На початковому етапі входження дитини в освітній процес позашкільного навчального закладу включення її в діяльність дає змогу самій дитині та наближеним до неї дорослим визначитися з рівнем розвитку їхніх загальних і спеціальних здібностей, колом інтересів і переваг у певних видах творчості. Участь дитини в колективній творчій діяльності на наступному етапі збагатить її чуттєвий досвід, у взаємодії з іншими допоможе відчувати радість творчості, перевірити свої сили, опанувати новими для себе способами дії, укріпить її творчу спрямованість. Усе це підготує дитину до етапу творчого самовираження в активній діяльності з реалізації свого задуму.

Відмова від сприйняття дитини «гвинтиком» цілісної системи, визнання її суб'єктом навчально-виховного процесу виступає неодмінною умовою її успішного розвитку, вияву її неповторності – про це принцип *суб'єктності*.

Справді, на відміну від індивідуального, суспільне виховання реально не може не створювати умов для примусу окремої особистості, підкорення її загальним, спільним для всіх правилам. Уніфікування освітнього процесу, ігнорування самого факту унікальності й неповторності кожної окремої особистості, відмова від індивідуального підходу в навчанні й вихованні не дасть можливості для розкриття творчого потенціалу, знижуватиме активність окремої особистості. Примирення суспільного з індивідуальним може забезпечити лише розвиток особистості в атмосфері співробітництва і співтворчості.

Надзвичайно важливим принципом для формування творчої спрямованості особистості є принцип *ціннісно-сислової спрямованості* освітнього процесу. Не можна ігнорувати особистісні смисли людини, оскільки саме вони виражають пристрастність індивідуальної свідомості, її суб'єктність, а становлення цілісної системи особистісних смислів і є процесом становлення особистості (О. М. Леонт'єв [327]). Тож організація освітнього процесу має бути такою, щоб кожна дитина у спільній діяльності відкривала свої власні смисли.

Погоджуємося з думкою науковців про те, що перелік основних принципів виховання має залишатися відкритим, з огляду на динамізм і відкритість освітнього процесу, а також про необхідність комплексного підходу до їх застосування (І. Д. Бех [70; 71; 75], О. Г. Кучерявий [317], В. О. Сластьонін [579] та ін.).

Схарактеризовані теоретичні засади формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку у позашкільному навчальному закладі становили основу для обґрунтування педагогічної системи, яка буде представлена в наступному підрозділі.

Отже, характеристику закономірностей творчого розвитку дітей не можна відокремлювати від чинників, що впливають на становлення і розвиток дитячої творчості. Осмислення чинників у сукупності з визначеними закономірностями важливе для визначення психолого-педагогічних умов формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

На нашу думку, чинниками формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника виступають: інноваційний режим роботи позашкільного навчального закладу, що забезпечує гнучкість у плануванні та здійсненні освітнього процесу з орієнтацією на індивідуальні можливості й потреби вихованців; новаторська позиція педагогів, готових до впровадження технології формування творчо спрямованої особистості дитини; створення творчого простору занять, провідними характеристиками яких є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, породження ситуації успіху, відчуття позитивної взаємозалежності в різновіковому колективі вихованців, рефлексивно-оцінна діяльність дітей як спосіб особистісного просунення у творчій діяльності; взаємозв'язок з родинами вихованців для забезпечення наступності в реалізації виховних завдань.

Урахування означених чинників, пов'язаних із ними закономірностей і принципів організації освітнього процесу, націленого на формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника, підготувало теоретичну платформу для визначення вагомих чинників і сприятливих щодо реалізації дослідницьких завдань педагогічних умов.

3.3. Система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі

Розробка системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі на основі авторської концепції дозволила сформулювати такі теоретико-методологічні положення.

По-перше, гуманістичний контекст дослідження забезпечив орієнтацію розробленої системи на: підпорядкування організації, змісту, форм, методів освітньої діяльності позашкільного навчального закладу завданням становлення творчої особистості; надання дітям та їхнім батькам вільного вибору форм освітньої діяльності, згідно з інтересами і природними здібностями особистості; здійснення освітньої діяльності на засадах індивідуалізації та диференціації.

По-друге, методологія дослідження забезпечувалася сукупністю фундаментальних наукових підходів, що відповідали трьом рівням і слугували підґрунтям дослідження проблеми, зокрема: на філософському рівні – культурологічному та діалогічному; на загальнонауковому – системному й особистісно орієнтованому; на конкретно-науковому – суб'єктно-діяльнісному та технологічному.

Розроблена нами авторська концепція дослідження передбачала створення системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Спроектвана нами система висвітлює логічне цілісне розуміння процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Визначені в теоретичній частині нашої роботи сутнісні та структурні характеристики творчо спрямованої особистості старшого дошкільника слугували векторами для розробки концептуального конструкту системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу та розгортання етапного експерименту. Щодо категоризації, то теоретичні засади розуміння змісту і структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника розкрито в першому розділі дисертації. *Під поняттям «творчо спрямована особистість старшого дошкільника» розуміємо особистість, яка внаслідок цілеспрямованого впливу внутрішніх та зовнішніх чинників актуалізувала й удосконалила свої творчі можливості для досягнення результатів у певних видах творчості.*

Виокремлюємо такі структурні компоненти творчо спрямованої особистості старшого дошкільника: емоційно-вольовий, інтелектуально-творчий, мотиваційний, соціально-комунікативний, операційний.

Емоційно-вольовий компонент характеризує емоційне ставлення особистості до світу. Саме емоційно-вольова складова є індикатором суб'єктивного благополуччя, гармонійності розвитку, прийняття-неприйняття

дитиною світу дорослих і свого місця в ньому. Емоції сигналізують про стан розвитку інших підструктур у структурі особистості.

Емоційно-вольовий компонент дозволяє дитині висловлювати власне ставлення до продуктів творчості, провадити оцінкову діяльність, привертати увагу до продуктів своєї творчості, набуваючи при цьому нових особистісних рис. Крім того, групове середовище однодумців позашкільного навчального закладу здатне забезпечити емоційне зараження цінності творчої діяльності.

Інтелектуально-творчий компонент у структурі творчо спрямованої особистості посідає значну роль і виходить на проблему творчого мислення, співвідношення інтелекту і творчого мислення. Погоджуємось із думкою дослідників [114; 173; 215; 326; 327], що творчість та інтелект перетинаються, взаємодіють за принципом взаємодоповнюваності, а не взаємозамінності. Творчість найбільше співвідноситься з дивергентним мисленням, тобто мисленням, спрямованим на пошук багатьох рівнозначних вирішень проблеми. Про сформованість інтелектуально-творчого компонента у структурі особистості можна судити з присутності дивергентного мислення, об'єму свідомості за деякими лініями: віддалені – близькі асоціації; релевантні (нерелевантні) асоціації; кількість і точність ідей та їхніх комбінацій, задіяних до вирішення проблеми. Також у цьому контексті розглядається проблема уваги: увага як обсяг свідомості, творчі ідеї у фокусі та на периферії уваги, розподіл уваги, відволікання уваги на побічні подразники.

Мотиваційний компонент у структурі творчо спрямованої особистості являє собою складну динамічну систему. Насамперед – це система внутрішніх мотивів і цінностей, які спонукають до творчої діяльності; по-друге, це система зовнішніх мотивів, які сприяють її появі; по-третє, це особливості реалізації творчих цілей, готовність втілити творчий задум; по-четверте, це віра у свої здібності, потенціал і успіх, особливості реагування на невдачі під час творчої діяльності.

Однією з найбільш суттєвих характеристик мотивації творчої діяльності є співвідношення у ній «внутрішньої» і «зовнішньої» мотивації. Внутрішня, як

правило, пов'язана з інтересом до самого творчого процесу та задоволенням від нього, а зовнішня – із виконанням зовнішніх вимог, орієнтацією на схвалення [678]. Внутрішня мотивація творчої діяльності задається трьома базовими потребами – у пізнанні, досягненні й самоактуалізації.

Принципова відмінність пізнавальної потреби від інших вітальних потреб, на думку І. П. Павлова, у тому, що вона ніколи не може бути насичена [428]. Саме потреба в пошуку, яка трансформується у складне поєднання розумових здібностей і мотиваційних факторів, виступає психофізіологічною основою творчості. Яскрава пізнавальна активність дошкільника, що є основою пізнавальної мотивації та могутнім механізмом творчості, на думку О. М. Матюшкіна, є важливою ознакою дитячої творчості. Про домінування пізнавальної мотивації свідчать дослідницька, пошукова активність дітей, більш висока чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному. Особливості пізнавальної мотивації дитини проявляються у високій вибірковості щодо нового предмета дослідження, у понаднормативній активності та інтелектуальній ініціативі, що й породжує творчі образи [369].

Екстраполяція цієї ідеї на проблему формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі дало змогу зробити припущення, що залучення дитини до творчої діяльності в різновіковому об'єднанні дітей і дорослих, створеному в освітньому просторі позашкільного навчального закладу за певних умов сприятиме поступовому формуванню в дитини особистісно значущої потреби у творчості, яка з часом вплине на розвиток усіх сфер її особистості (інтелектуальної, емоційно-вольової, нарешті мотиваційної), забезпечуючи творчу спрямованість як домінуючу в ієрархії мотивів.

Соціально-комунікативний. Творча особистість дитини розвивається, формується у творчому середовищі під впливом спілкування, взаємодії з однолітками та дорослими при дотриманні певних умов. Показниками сформованості зазначеного компонента є спрямованість на творчу діяльність,

цінність творчості, співтворчість дитини й дорослого, вироблення особистісної позиції у ставленні до творчої діяльності та продуктів творчості, позитивне ставлення до себе як дослідника, творця тощо.

Усвідомлення природи становлення й розвитку творчо спрямованої особистості, що на етапі дошкільного дитинства виявляє себе через вибірково вмотивовану спрямованість дитини на певний вид творчої діяльності, стійкість інтересу, захопленість процесом, що відображається і підтримується в мовленні, готовність докладати зусилля для досягнення мети, дало змогу визначитися з основними напрямками навчально-виховної роботи в межах навчальних програм. Ці напрями пов'язані зі стимулюванням творчої активності особистості, забезпеченням тривалої мотивації відвідування студій і гуртків, формуванням операційної умілості в конкретних видах дитячої творчості, що також впливає на збереження націленого інтересу дитини. Здійснення націленої роботи за означеними напрямками потребувало добору найбільш ефективних форм і методів педагогічної взаємодії.

Операційний компонент. Дитина, яка осягає навколишній світ, – перш за все дитина, яка прагне діяти в цьому світі, вважав О. М. Леонтьєв [327]. Пізнавальна предметна дія, що спрямована на вивчення призначення, функціонування предмета, їхніх характеристик, поступово стає самостійною, трансформується в дослідницьку, експериментальну діяльність. Отже, операційний компонент – це насамперед виконання творчих, нестандартних дій, операцій, проведення маніпуляцій із предметами, образами, явищами. В основі означеного компонента лежить дослідницька, експериментальна діяльність як тип поведінки, що базується на пошуковій активності й спрямований на вивчення об'єкта чи розв'язування проблемної ситуації. Важливим у розумінні сутності зазначеного компонента є те, що схема вибору операційних дій не нав'язується дорослим, а вибирається самим дошкільником. При оцінюванні міри сформованості зазначеного компонента доцільно враховувати характер операційних дій (маніпулятивний чи пошуковий), закономірність (випадковість)

у створенні образу, конструкції, виділення зв'язків між експериментами предметної ситуації.

Отже, для реалізації мети дослідження нам необхідно було здійснити проектування системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. У цій розробці нами враховано ключові положення загальної теорії систем, зокрема стосовно того, що феномени дійсності виникають та існують у межах певної системи явищ, а зв'язки між ними виступають не як епізодичні випадкові взаємодії, а як закономірні причинно-наслідкові механізми, що детермінують розвиток систем загалом (А. М. Авер'янов [6], П. К. Анохін [29], І. Г. Блауберг [106], В. М. Глушков [262], Б. Ф. Ломов [344], К. К. Платонов [449], Е. Г. Юдін [106] та ін.). Враховано також положення теорії розробки педагогічних систем (Ю. К. Бабанський [41], Н. В. Кузьміна [308], С. М. Мартиненко [366], В. А. Семиченко [560], Е. Г. Юдін [106] та ін.), що переконливо доводять переваги спрямованої педагогічної діяльності, включеної у цілісну систему діяльності навчального закладу. Отже, положення системного підходу виявилися базовими для осмислення закономірностей розвитку системи формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі.

Згідно із системним підходом, відносно формування творчо спрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі передбачається розгляд його навчально-виховного процесу, освітнього середовища та суб'єктів взаємодії у взаємозалежності та взаємозв'язку як елементів складноорганізованої структурованої системи, здатної до саморозвитку.

Доцільність системного підходу для створення системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі на засадах гуманістичної парадигми визначається необхідністю об'єднання зусиль усіх суб'єктів для занурення, творчої самореалізації та самовираження дитини у спеціально створених для цього умовах.

Базовими для побудови системи стали ідеї про творчість як реальний і значущий чинник навчання-виховання-розвитку, що надає йому смислу та забезпечує особистісну самореалізацію, та ідея об'єднання дітей і дорослих у спільну творчу діяльність як основу формування творчої спрямованості особистості.

Осмислення концептуальних основ дослідження дало змогу розробити відповідну *модель*, за допомогою якої технологізовано процес формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі на визначених теоретичних засадах.

Саме використання методу моделювання створило оптимальні передумови для експериментальної апробації системи у практиці роботи позашкільних навчальних закладів, оскільки цільовим призначенням моделі є унаочнення взаємозв'язків і взаємозалежностей між компонентами системи для оптимального її впровадження в освітній процес, що дасть можливість діагностувати змістові конфігурації компонентів творчо спрямованої особистості і показати рівні сформованості творчої особистості дитини старшого дошкільного віку. Рівень сформованості творчої особистості – це актуальний рівень розвитку її творчих можливостей.

Під поняттям «*система формування творчо спрямованої особистості*» ми розуміємо упорядковану сукупність *структурних* (цілі, зміст, засоби педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу і технології, що реалізуються у спеціально створених сприятливих педагогічних умовах позашкільного навчального закладу; педагогічна оцінка) і *функціональних* (цілепрогностичний, змістово-контекстний, технологічний, рефлексивно-оцінний) компонентів, що забезпечують формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Експериментальну систему реалізують шляхом її введення в цілісний освітній процес позашкільного навчального закладу.

На рис. 3.4 подано *систему формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі*, яка відображає її цілісну структуру.

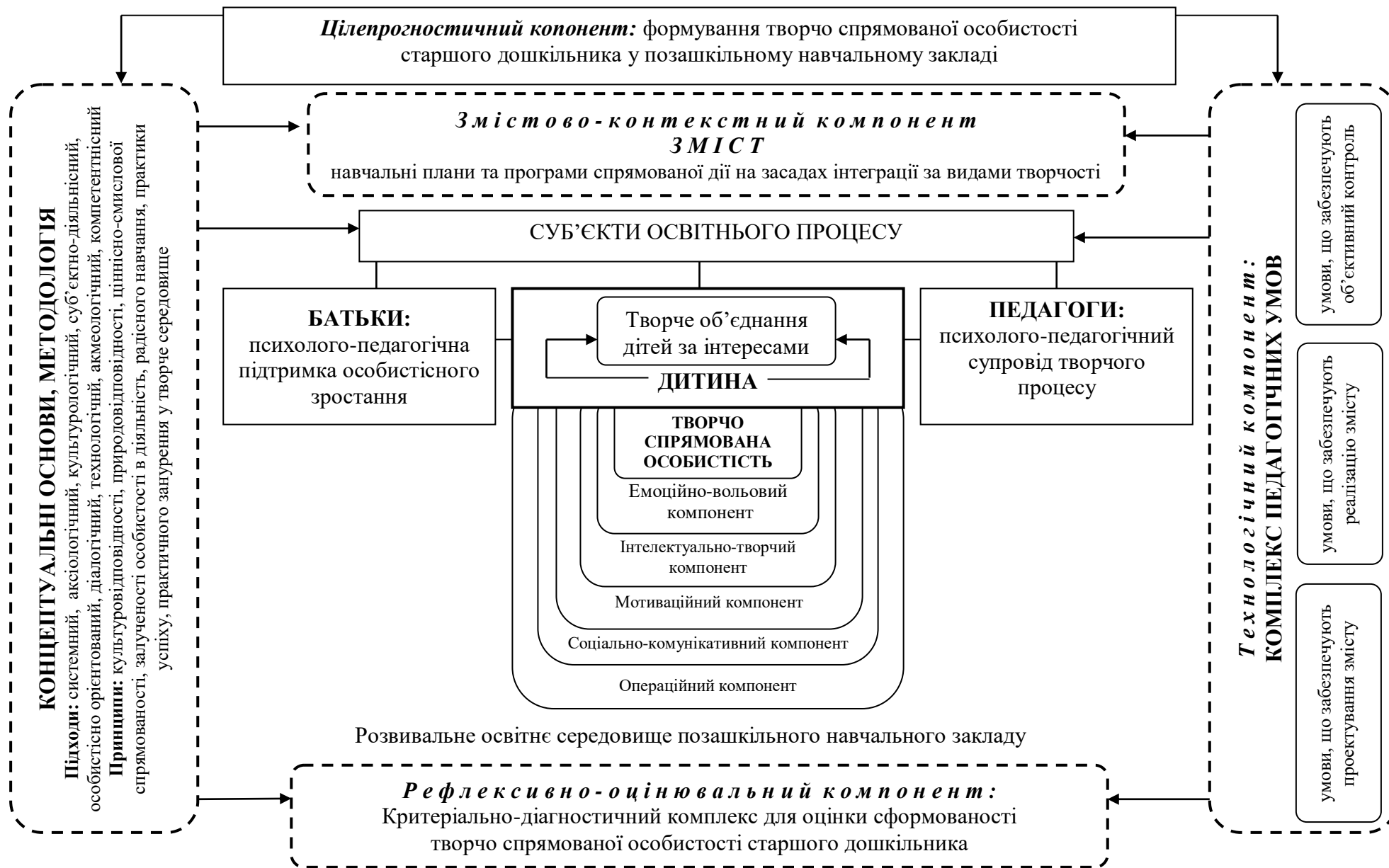


Рис. 3.4. Система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі

Визначаючи позиційне розміщення компонентів системи, ми враховували, що воно, по-перше, має структурно відобразити логіку освітнього процесу позашкільного навчального закладу, по-друге, демонструвати взаємопов'язаність усіх його суб'єктів та ключові засоби реалізації завдань.

Структура системи охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: **цілепрогностичний**, що визначає стратегічну і проміжні цілі процесу; **змістово-контекстний**, який у розроблених навчальних програмах спрямованої дії для різних видів дитячої творчості та дитячих творчих об'єднань репрезентує зміст цілеспрямованого формування творчо спрямованої особистості на засадах інтеграції, що спирається на визначену її компонентну структуру та задає загальний контекст – *розвивальний освітнє середовище позашкільного навчального закладу* як максимально сприятливий для реалізації поставлених цілей; **технологічний** – представлений комплексом педагогічних умов, що забезпечують проектування змісту, його реалізацію та об'єктивний контроль результату; **рефлексивно-оцінний**, який за допомогою розробленого критеріально-діагностичного комплексу дає змогу відстежити динаміку сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у спеціально створених умовах.

Системоутворювальним чинником педагогічної системи виступає *мета*. Загальну мету – формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в цілісному контексті його особистісного розвитку та розвитку його креативності у спеціально створених умовах позашкільного навчального закладу – було конкретизовано відповідно до традиційного управлінського циклу, представленого стратегічним, тактичним, технологічним і оперативним рівнями управління процесом.

Стратегічний рівень управління процесом формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі представлено керівником закладу, мета діяльності якого стосовно реалізації педагогічної системи полягає в загальному ресурсному забезпеченні процесу.

Тактичний рівень управління процесом представлено методичним сегментом управління, який залежно від категорії та типу позашкільного навчального закладу, його масштабності може складатися з керівників відділів або тільки методистів. Мета діяльності на цьому рівні полягає в дидактико-методичному забезпеченні процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

На оперативному рівні управління, представленому педагогічним колективом, керівниками гуртків, секцій, безпосередньою роботою педагогів з вихованцями, передбачається реалізація розробленої технології формування творчо спрямованої особистості, що в поступовому розширенні свободи творчості дитини та зменшенні керівного впливу дорослого забезпечує її просування на шляху свого творчого розвитку. Мета націленої діяльності педагогів – реалізуючи технологію формування творчо спрямованої особистості, досягти позитивного результату.

Одним із центральних елементів педагогічної системи є *зміст* навчання-виховання, що втілюється в навчальні програми, розроблені для різних напрямів роботи позашкільного навчального закладу відповідно до видів дитячої творчості (художньо-естетичної, технічної, еколого-натуралістичної та інших) і дитячих творчих об'єднань різного формату.

Парадигмальні зміни в освіті з орієнтацією на гуманістичні цінності спричинили певною мірою зміну сутності поняття «зміст освіти» порівняно з традиційним його визначенням. Так, І. Я. Лернер і М. М. Скаткін під *змістом освіти* розуміють педагогічно адаптовану систему знань, навичок і вмінь, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення, засвоєння якої повинно забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, що підготовлена до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної й духовної культури суспільства [331; 575]. При такому підході до визначення сутності змісту освіти абсолютною цінністю виступає сама людина, а не відокремлені від неї знання. Такий підхід сприяє свободі вибору змісту освіти з метою забезпечення загальноосвітніх, духовних, культурних і життєвих потреб

особистості, гуманного ставлення до особистості, що розвивається; становлення її індивідуальності й можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі.

Спираючись на визначену І. Я. Лернером чотирискладову структуру змісту освіти [331], до якої він відносить: систему знань, що формує картину світу; досвід здійснення відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності у невизначених умовах та досвід ціннісного ставлення до світу, – у змісті навчальних програм націленої дії ми передбачали розширення та поглиблення базових знань і вмінь дитини стосовно обраного напрямку і на цій основі – формування готовності до відкриття нового знання, набутого в результаті діяння в нестандартній ситуації, збагачення досвіду творчої діяльності в умовах поступового розширення свободи творчості.

Зауважимо, що в основу розробки змісту націленого формування покладено розуміння сутності та природної структури творчо спрямованої особистості.

При розробці навчальних програм для дітей старшого дошкільного віку ми враховували, що їхня націленість на формування творчої спрямованості особистості передбачає організацію спільної діяльності разом із дорослими, широке використання у предметно-розвивальному середовищі неформальних матеріалів і завдань, предметів, що стимулюють вільну діяльність, спрямовану на розвиток творчої думки. Особливу увагу приділено формуванню в дітей ціннісного ставлення до творчої діяльності, стійкої вмотивованості на самореалізацію та самовираження засобами обраного виду творчої діяльності.

На нашу думку, логіка побудови змісту кожної з навчальних програм, незалежно від обраного напрямку творчої діяльності, має відповідати логіці просування дитини в її творчому розвитку: від етапу *орієнтування*, визначення з власними інтересами, передбаченнями, пріоритетами, націленнями, оцінкою власних ресурсів («Хто я? Який я? Що я можу? Чого хочу? Що мені подобається?») через етап *адаптації* – включення у процес творчої взаємодії з іншими людьми, дорослими і ровесниками, «зараження» спільними ідеями,

спостереження чужого і накопичення свого особистого досвіду виконання творчих дій («Мені це подобається. Я з вами! Як ви це робите? Може, я також так умію? Я теж так хочу! Добре у нас виходить!») до етапу *індивідуального самовираження* («Не можу не зробити! У мене виходить! Я бачу це так! Це має бути саме так! Це я зробив!»).

А зміст творчих занять із дітьми має містити елементи розвитку кожного зі структурних компонентів творчої спрямованості особистості, тобто забезпечувати мотиваційну підтримку, інтелектуально-творче просунення дитини в опануванні змісту, пробудження яскравих емоційних переживань дитини, породжених творчим процесом, удосконалення її операційної умілості та забезпечувати позитивний соціально-комунікативний контекст як максимально сприятливий для особистісного становлення дитини. Отже, когнітивний диктат не повинен домінувати над соціально-емоційним, морально-естетичним розвитком, становленням навичок міжособистісного спілкування, розвитком образу «Я» і самооцінки, формуванням креативності, одним із проявів чого є творча спрямованість особистості.

Важливим базовим науковим положенням для визначення змісту роботи з формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника в загальному контексті освітнього середовища позашкільного навчального закладу є твердження про невідривність особистості від середовища, у якому вона існує. Отже, погоджуємося з думкою про недоцільність вивчення процесу особистісного розвитку дитини поза контекстом цього розвитку.

Для нашого дослідження надзвичайно важливою є позиція, що ґрунтується на твердженні про взаємозалежність суб'єкта і середовища. Відтак можемо припустити, що збагачення й удосконалення освітнього середовища позашкільного навчального закладу забезпечує збагачення розвитку особистості старшого дошкільника як суб'єкта завдяки тим культурним цінностям і смислам, якими воно наповнене.

У процесі розробки системи передбачалося, що зміст програм формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку у

позашкільному навчальному закладі та загальний контекст освітнього середовища опиратимуться на інтеграційні засади як максимально сприятливі для особистісного зростання у різних формах творчої взаємодії. Це припущення підтверджено результатами численних досліджень (Г. В. Беленька [80; 82; 87], Н. В. Гавриш [169; 170], Н. М. Сінопальникова [574], І. С. Якиманська [671] та ін.).

Обов'язковими елементами системи є *суб'єкти* та їхня взаємодія, оскільки створення дієвих творчих зв'язків між суб'єктами системи – один з найважливіших аспектів її самоорганізації та успішної реалізації.

Як видно з зображення системи, полісуб'єкт системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі представлено трьома основними складниками: дитина – батьки – педагог.

Центральним суб'єктом системи є, безумовно, дитина (персоналізована особистістю дитини старшого дошкільного віку), яка в різних ситуаціях включається у структуру дитячого творчого об'єднання, що до того ж може виступати колективним суб'єктом.

Педагог персоналізовано та педагогічний колектив як колективний суб'єкт освітнього процесу відіграють надзвичайно важливу системоутворювальну роль у процесі формування творчо спрямованої особистості.

Саме педагоги-організатори створюють умови для особистісного зростання дітей, визначення напряму їхньої творчої спрямованості в діяльності різновікових дитячих об'єднань, залучають творчо мотивованих дітей до активної участі у спільній діяльності. У межах системи педагоги співпрацюють із родинами вихованців, спрямовуючи свої зусилля на реалізацію єдиного узгодженого підходу до забезпечення творчої самореалізації дітей.

Переорієнтація педагогів позашкільних навчальних закладів на пріоритет формування творчо спрямованої особистості передбачає врахування ними психологічних особливостей вікового розвитку старших дошкільників, націлення на використання технологій стимулювання творчого розвитку дітей замість

поширеної практики споглядання, у якій дитина займає стійку пасивну позицію глядача й наслідувача дій дорослого.

Зауважимо, що суб'єктність педагога значною мірою залежить і від панівних в умовах конкретного позашкільного навчального закладу міжособистісних відносин керівництва і підлеглих, прийнятого стилю управління. Тож керівник закладу також виступає суб'єктом педагогічної системи.

Процес особистісного зростання дитини старшого дошкільного віку, розвитку її креативності, у контексті чого й відбувається формування творчо спрямованої особистості, неможливий поза включенням у нього (процес) батьків вихованців як замовників освітніх послуг і людей, які в умовах родинного виховання мають забезпечувати психолого-педагогічну підтримку розвитку особистості дитини.

Отже, кожен із суб'єктів виконує свою місію у процесі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Консолідація суб'єктів системи відбувається у процесі розробки та реалізації різноманітних ініціатив, проектів цільових програм позашкільного навчального закладу, у яких беруть участь і адміністрація, і батьки, і педагоги, і діти. Кожен із суб'єктів системи одночасно може виступати в ролі організатора або учасника різних її підсистем.

Особливе місце в системі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі посідає *технологічний компонент*, представлений комплексом педагогічних умов, серед яких – умови, що забезпечують проектування змісту і загального контексту процесу формування. До них ми відносимо проектування змісту навчальних програм на засадах інтеграції та створення інтерактивного комунікативного середовища на інтегративних засадах. Наступним складником комплексу є педагогічні умови реалізації змісту, серед яких – розробка та впровадження технології формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, створення творчого простору заняття на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів

освітнього процесу та формування готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу творчого процесу. До комплексу педагогічних умов ми віднесли також рефлексивну оцінку як спосіб особистісного просунення дитини в її творчому розвитку та контролю результативності процесу формування творчо спрямованої особистості.

Необхідним елементом системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі є оцінний компонент, за допомогою якого визначається й осмислюється результат сукупних зусиль реалізації поставленої мети. У нашій системі цей компонент визначається як *рефлексивно-оцінний*.

Як видно з зображення системи (рис. 3.4), структурні компоненти творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (мотиваційний, інтелектуально-творчий, операційний, емоційно-вольовий, соціально-комунікативний) одночасно слугують і критеріями, які, з одного боку, можуть розглядатися як вектори творчого розвитку дитини, зокрема, її творчої спрямованості, а з іншого – слугують необхідним підґрунтям для визначення показників, за якими можна визначати ефективність упровадження цілісної системи в роботу позашкільного навчального закладу щодо конкретного параметра сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

На основі концепцій психолого-педагогічної діагностики особистості, розроблених Г. Ю. Айзенком [8], Л. С. Виготським [159; 160; 165], Д. Джонсоном [687], Е. Торндайком [708] та іншими, методологічних підходів до діагностики сформованості базових якостей особистості дошкільників, у тому числі креативності (І. Д. Бех [70; 71; 75], В. О. Моляко [393; 462], О. Д. Рейпольська [497; 564], В. В. Рогозіна [503], М. Рокіч [505], Н. Є. Щуркова [664] та ін.), нами розроблено діагностичний комплекс «Творчо спрямована особистість» стосовно дітей старшого дошкільного віку.

Відтак орієнтована на розвиток творчої спрямованості особистості дітей система роботи позашкільного навчального закладу, з огляду на поданий вище аналіз гуманістичної парадигми, може бути охарактеризована як

особистісноорієнтована, технологізована, суб'єктно спрямована, універсальна педагогічна система формування творчо спрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі.

Важливим кроком у реалізації завдань дослідження стало трансформування обґрунтованої системи в її технологічну площину. Технологічний компонент системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника передбачав для кожного з трьох етапів її впровадження (орієнтувального – адаптивного – конструктивно-творчого) специфічне змістовно-процесуальне наповнення структурних компонентів цього процесу (цільового, змістового, організаційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного) з урахуванням його психолого-педагогічних механізмів у спеціально створених педагогічних умовах (див. рис. 3.5).

Технологічний компонент системи представлено комплексом педагогічних умов, серед яких – умови, що забезпечують проектування змісту й загального контексту процесу формування (проектування змісту навчальних програм на засадах інтеграції та створення інтерактивного комунікативного середовища на інтегративних засадах), педагогічні умови реалізації змісту (розробка і впровадження технології формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, створення творчого простору заняття на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу та формування готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу творчого процесу; рефлексивна оцінка як спосіб особистісного просунення дитини в її творчому розвитку та контролю результативності процесу формування творчої спрямованості особистості). Рефлексивно-оцінний компонент системи представлено критеріями, визначеними на основі компонентної структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (емоційно-вольовий, мотиваційний, інтелектуально-творчий, соціально-комунікативний, операційний).

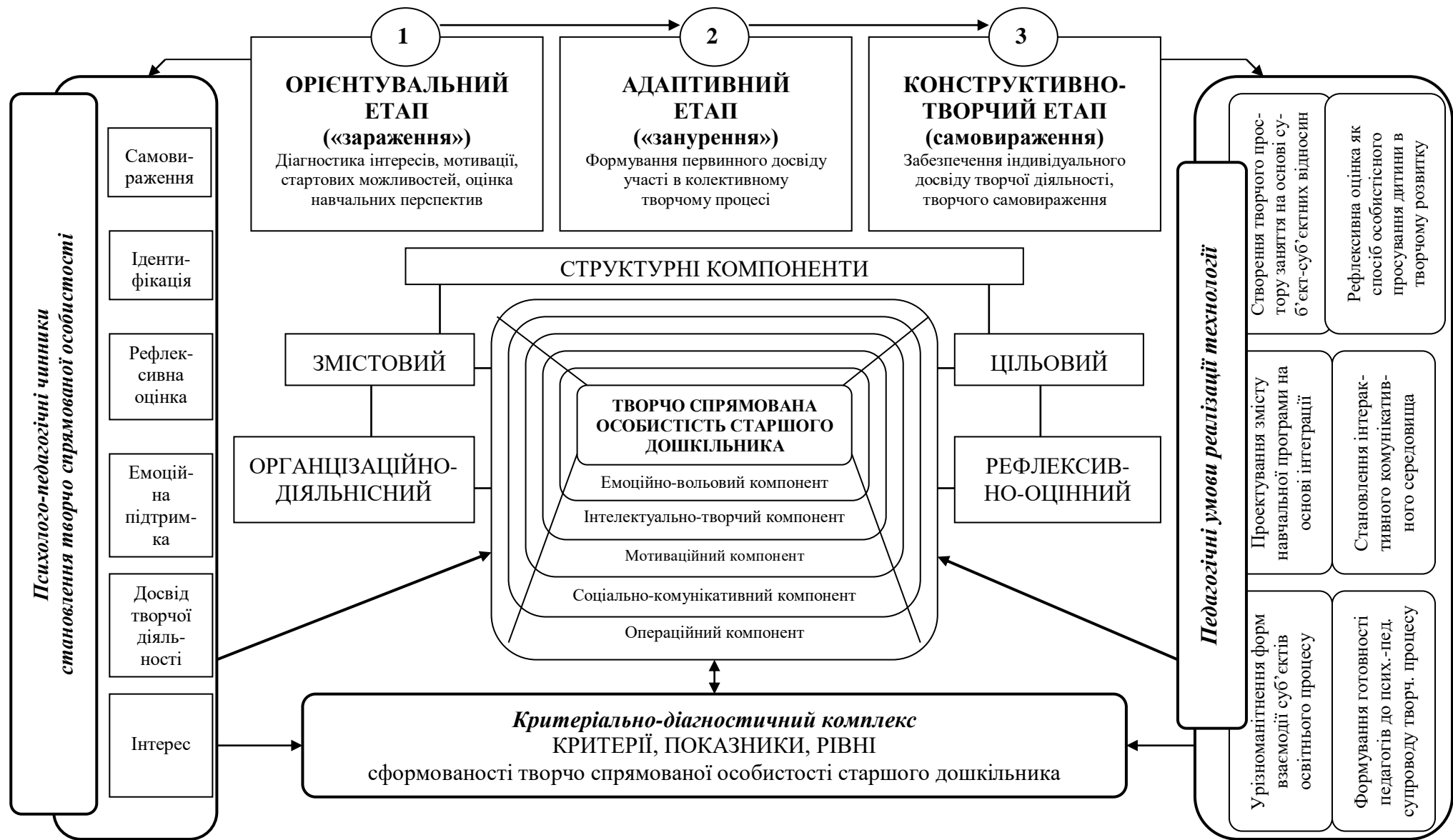


Рис. 3.5. Технологічний компонент системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі

Як видно зі схеми, ядро технології утворює творчо спрямована особистість старшого дошкільника в єдності її структурних компонентів (емоційно-вольового, інтелектуально-творчого, мотиваційного, соціально-комунікативного, операційного), що реалізується через чотири названі основні структурні компоненти процесу її формування.

Надзвичайного значення для забезпечення успішної реалізації процесу набуває з'ясування чинників та механізмів становлення й розвитку творчо спрямованої особистості та визначення сприятливих для цього психолого-педагогічних умов.

Зазначимо, що в сучасній психології проблема механізмів є надзвичайно актуальною, оскільки їх розкриття дозволяє глибоко проникнути в сутність явищ, їхній розвиток, закономірності функціонування тощо. Проблема розробляється достатньо активно в таких галузях, як психологія особистості, мислення, соціальна психологія, педагогічна психологія, психологія діяльності та інших (роботи А. В. Брушлинського [125], В. Т. Кудрявцева [305], В. У. Кузьменко [307; 306], В. С. Мухіної [405], Т. О. Піроженко [149; 445; 446], Р. Д. Санжаєвої [524] та ін.), результати яких є надзвичайно важливими для педагогічних досліджень, зокрема, в галузі особистісного розвитку дошкільників. Обмежимося стислим поданням провідних тез, що сприятимуть більш глибокому розумінню і, відповідно, оптимальнішому добору змісту й засобів щодо формування досліджуваного феномена.

Перш за все, у визначенні механізмів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника ми спиралися на думку переважної більшості дослідників, які розуміють «механізм» як розкриття сутності руху, дієвості явища, виявлення закономірностей та зв'язків окремих частин і цілого тощо (Є. І. Бойко [116]). Ще один висновок стосується того, що, як правило, будь-яке явище розвивається через комплекс чинників, оскільки саме їх система здатна розгортати діяльність, розвивати компенсаторні можливості людини.

Оскільки в основі будь-якого чинника лежить базова ідея, принцип, то ми вважаємо, що проблема формування творчої спрямованості особистості

дошкільника ефективно вирішуватиметься через реалізацію діяльнісного підходу, який обстоювали С. Л. Рубінштейн [289], О. М. Леонтьєв [327] та інші науковці. Зокрема, С. Л. Рубінштейн у фундаментальній праці «Основи загальної психології» зазначає: «У діяльності людини психічний, духовний розвиток не тільки виявляється, але й удосконалюється» [510, с. 158].

Важливим чинником організації будь-якої діяльності, передусім творчої, на нашу думку, є мотивація, яка впливає (й, безперечно, забезпечує, визначає) її ефективність.

В експериментальному дослідженні О. М. Леонтьєва [327] виокремлено декілька типів психологічних чинників мотивації: інтерес як спонтанна активність, динамічна рівновага й адаптаційний механізм. Ідею автора, що саме орієнтація та адаптація є початковими стадіями уподібнення людини соціальному середовищу й що ці механізми безпосередньо пов'язані з ідентифікацією та механізмом самовираження, ми розвиваємо у визначенні послідовності формування творчої спрямованості дошкільника в його входженні у творче дитяче об'єднання у позашкільному навчальному закладі.

Стійке мотивування дитини дошкільного віку на діяльність, що їй цікава, можлива в тому випадку, якщо дорослі дають їй шанс реалізуватися в цій діяльності, набувати власного досвіду, а не діяти лише за вказівками. Тому особливого значення ми надаємо індивідуальному досвіду діяння дитини у знайомих і незнайомих ситуаціях як механізму формування його творчої спрямованості, досягнення достатнього рівня розвитку креативності як вагомого складника соціальної зрілості дитини старшого дошкільного віку.

Але в такому випадку адекватним має бути ставлення дорослих до дитячих помилок, сприйняття їх як необхідності, що не заважає дитині відчувати радість творчості, успіху, досягнень, можливості вільно діяти, ініціювати свої дії, реалізовувати бажання. Коли дорослий віддає пріоритет досвіду над наuczінням, його знання не будуть пригнічувати ініціативу дітей, він дасть змогу відчути і зреалізувати спроможність дитини, що є достатнім поштовхом для забезпечення стійкої мотивації до творчої діяльності.

На нашу думку, особливого значення набуває також чинник емоційної підтримки, що виявляється у прийнятті дитини такою, якою вона є, у розумінні її бажань і можливостей, у визнанні за особистістю дитини права вибору, її максимальній розкутості, знятті тиску на її думку, наданні їй свободи, без якої неможливі повноцінний психічний розвиток і розвиток творчості (Т. О. Піроженко [149; 445; 446], С. О. Ладивір [149; 445; 310]).

Мета психологічної підтримки полягає в актуалізації особистісного розвитку дитини, забезпеченні її фізичного, психічного і соціального здоров'я. Частково цей чинник може бути врахованим через створення розвивального освітнього середовища як забезпеченої педагогами, дітьми та батьками атмосфери свободи, інтелектуального пошуку і творчої діяльності у процесі спеціально організованої педагогічної взаємодії. Для педагога це означає не управління дітьми в ролі ляльководи, а управління діяльністю дітей, у якій він продумує, відроджує в собі почуття, що спонукають, активізують мотиви дітей до творчої взаємодії, творчого процесу. Адже відомо, що розвиток дитини найкраще відбувається в улюбленій і значущій для дитини діяльності на основі внутрішньої мотивації.

Особливої ваги набуває чинник рефлексування. Як стверджують науковці, рефлексуюча людина звернена до культури, здатна на перетворювальну діяльність, саморозвиток: внутрішні зміни впливають на зміну ставлення до довкілля, діяльності, а отже, і самого світу (Г. П. Щедровицький [661]). Ті новоутворення, що виділяються в результаті рефлексії як нові об'єктивні засоби діяльності, усвідомлюються людиною і краще засвоюються. Тож успішна діяльність завжди є діяльністю рефлексивною. Розуміємо, що дитина дошкільного віку потребує спрямування дорослого в рефлексуванні. Тому виправданими, на наш погляд, є такі педагогічні засоби, як «рефлексивне коло», що мають знаходити місце в кожному занятті (вони будуть описані в наступних розділах).

Вихідним чинником у визначеному комплексі є ідентифікація, яку розуміють як уподібнення однієї особистості іншій. Ми вважаємо цей механізм

особливо важливим у формуванні творчо спрямованої особистості, коли йдеться про дошкільний вік. Саме через ідентифікацію відбувається присвоєння певних мотивів, відношень, смислів, притаманних особистостям, які беруться за взірць.

В освітньому процесі позашкільного навчального закладу для ідентифікації значущою є педагогічна взаємодія з дорослим на основі суб'єктних відносин, включення дитини в дитяче творче об'єднання, де вона може ідентифікувати себе серед рівних собі у творчому процесі особистостей як суб'єктів. Саме так вона може сприймати спільний результат й особистий у нього внесок як індивідуальне досягнення, успіх, і це підвищує її самооцінку й постає вагомим стимулом для подальшого просування у творчому розвитку.

Отже, організація спрямованого освітнього процесу позашкільного навчального закладу в форматі діяльності творчих дитячих об'єднань, у яких відбувається становлення й розвиток творчої спрямованості особистості старшого дошкільника, сприяє створенню механізму емоційної підтримки, що підвищує самооцінку, забезпечує творче самовираження.

Усвідомлення психолого-педагогічних чинників формування творчо спрямованої особистості стало важливим чинником у визначенні стратегії, логіки й послідовності розгортання педагогічної технології. Визначені чинники становлення й розвитку творчої спрямованості особистості дошкільника враховано нами у формуванні комплексу педагогічних умов. Дамо пояснення щодо тих умов, що стосуються реалізації змісту у творчому просторі занять із вихованцями.

Створення творчого простору занять, націлених на формування творчо спрямованої особистості з урахуванням її компонентної структури, передбачає зміну традиційної моделі побудови заняття на інноваційну з визнанням пріоритету цінностей особистісного розвитку над знаннєвим компонентом. Це пояснює вибір нами принципу створення творчого простору занять – принципу емпваерменту (з англ. *empowerment* – надання людині мотивації й натхнення до дії) як прогресивної науково-педагогічної платформи організації та здійснення освітнього процесу. Коротко пояснимо її суть.

Відомо, що не можна насильно, ззовні зробити людину щасливою чи креативною, навіть якщо довести її до дверей із написом «щастя» чи розповісти про різні способи створення нового. Людина сама має включити і використати свою внутрішню силу й активність, щоб дійти до того, відчувати жагу, потребу досягти мети. Смісл педагогіки емпauerменту полягає в надиханні, підштовхуванні людини до прийняття рішення стосовно вибору нею напряду і способу дії. Людина сама має визначитися зі своїми стартовими можливостями, ресурсами, зорієнтуватися, свідомо націлитися на найдоцільніші в конкретній ситуації способи дій. Тільки така особистісна активність, включеність стає поштовхом до особистісного зростання, формування творчої спрямованості особистості. Стосовно дитини старшого дошкільного віку це твердження також залишається справедливим, хоча роль дорослого, наближеного до дитини, у цьому процесі чимала.

Отже, побудова освітнього процесу на основі педагогіки емпauerменту зумовлює вибір принципово нової педагогічної моделі, у якій центральне місце посідає мотивація дітей, надихання їх на дії, для освоєння й виконання яких знадобиться пізнавальна активність, жадоба до інформації, необхідної для засвоєння дій. Побудований на зазначених вище засадах освітній процес покликаний допомогти дітям не тільки уявляти своє бажане майбутнє, а й активно його наближати (Н. В. Гавриш [169; 170], О. І. Пометун [458], І. М. Сущенко [458] та ін.).

Вагомим є висновок психологів про те, що виникнення інтересу до того чи іншого виду творчості, інтересу до явищ навколишньої дійсності у дітей старшого дошкільного віку пов'язане не зі сформованими уявленнями про них (задоволення допитливої жаги спричиняє згасання інтересу), а з їхньою відсутністю (Л. А. Венгер [138; 139; 140], М. Є. Веракса [141], О. М. Дяченко [214], М. М. Поддьяков [454] та ін.). Звідси вимога до вибору предметного змісту заняття – обов'язкова наявність елементів новизни, незвичності, опертя на щабель нечітких уявлень. Чим багатші, суперечливіші й оригінальніші враження, тим яскравіші творчі перевтілення. Проблематизація предметного поля заняття,

насичення її ситуаціями невизначеності розширяє поле свободи для дошкільників, у якому вони можуть виходити за межі змісту, що пропонується дорослим, виявляючи активність у співтворчості з дорослими та дітьми, свободу самовираження. Дійсно, говорити про особливі досягнення, продуктивну творчість переважної більшості дошкільників у будь-якому виді діяльності навіть за сприятливих умов позашкільного навчального закладу складно, проте націлене мотивування старшого дошкільника, підтримка його інтересу до обраного виду творчої діяльності забезпечують формування творчо спрямованої особистості.

Важливого значення набуває при цьому створення інтерактивного комунікативного середовища, попри розповсюдженій у практиці, усталений монологізований формат занять, у якому право голосу має лише дорослий. На нашу думку, створення творчого простору заняття стає можливим лише за умови забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дітей, здатних комунікувати на рівноправних основах. Проте забезпечення такого сприятливого для формування творчої спрямованості особистості середовища і творчого тла заняття стає можливим, якщо педагоги позашкільних навчальних закладів виявляють готовність до психолого-педагогічного супроводу творчого процесу, розвитку креативності дітей. От чому реалізація цієї педагогічної умови вбачається нам особливо важливою.

Педагог – головна дійова особа в удосконаленні освітнього процесу, спрямованого на творчий розвиток дитини. І для забезпечення реалізації освітніх завдань творчого спрямування на перший план в особистісно-професійній свідомості педагога мають виступати цінності гуманістичної дитиноцентричної філософії освіти. Однак реалізація цього завдання на практиці викликає великі труднощі, пов'язані із сильним впливом стереотипів авторитарної педагогіки, орієнтацією на усередненого дошкільника, що склалися роками. Як зауважують науковці та практики, за останній час закріпилися педагогічні установки, пов'язані зі сприйняттям дитини як «безголосої» речі, ставленням до власних думок, знань, уявлень як до еталонних, що спричинило у значного числа

педагогів схиблене уявлення про надпозицію як ідеальну модель взаємин педагога і дитини («Я знаю краще, чого ти хочеш і що тобі потрібно»). Тому надзвичайно важливим вважаємо проведення спеціальної методичної роботи з педагогами для забезпечення їхньої готовності до психолого-педагогічного супроводу творчого процесу і креативного розвитку дітей.

Зауважимо, що зміст навчальних програм в організації освітнього процесу позашкільного навчального закладу згідно з технологією реалізовувався у три етапи (орієнтувальний, адаптивний, конструктивно-творчий).

Завданнями *першого* було проведення вступної діагностики стартових можливостей вихованця, надання йому допомоги в орієнтуванні щодо кола його інтересів, мотивів, передбачень, визначення операційних умінь, ручної вмілості тощо. Педагоги разом із батьками намагалися на основі первісної діагностики оцінити навчальні перспективи вихованця, підтримати його наміри стосовно творчої діяльності.

На *другому етапі* в системі спеціальних занять передбачалося включення дитини в дитяче творче об'єднання для пробудження стану емоційної зараженості творчою атмосферою, що, з одного боку, мала закріпити стійку мотивацію до відвідування занять, а з іншого – давала змогу дитині набути досвід участі у творчому процесі, пережити ситуацію успіху, якого, як правило, досягає групова творча діяльність. На цьому етапі важливо надати дитині можливість інтегруватися в творчу спільноту всього позашкільного навчального закладу у процесі проведення спільних акцій, проектів, заходів тощо.

Третій етап забезпечував можливість для утвердження дитини в її вмотивованості до участі у творчому процесі, розширення індивідуального досвіду творчої діяльності, міри свободи вибору і творчого самовираження. Сформована операційна вмілість забезпечує переживання ситуації успіху, адекватну самооцінку дитини. Причому дитина виявляється готовою до розширення формату міжособистісної взаємодії. Поступове просування дитини у становленні та розвитку творчої спрямованості особистості потребує зміни позиції дорослого стосовно вихованця, пов'язаної з поступовим зменшенням

безпосереднього впливу педагога на творчий процес дитини, зміною форм контролю та динаміки способів психолого-педагогічної підтримки.

З погляду психологічно-педагогічної теорії оцінка ефективності освітнього процесу здійснюється за показниками динаміки психічних змін і новоутворень, що формуються у спрямованому навчальному процесі. Безперечно, таке складне утворення як творча спрямованість особистості старшого дошкільника потребує визначення системи критеріїв, за якої можна досягти об'єктивних показників вимірювання ефективності процесу формування досліджуваного феномена. Критерії та показники, характеристики рівнів сформованості творчої спрямованої особистості разом із діагностичними методиками утворюють критеріально-діагностичний комплекс, за допомогою якого ми реалізуємо рефлексивно-оцінний компонент технології.

Отже, запропонована нами система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі завершує наше концептуальне уявлення про цей процес та потребує експериментальної перевірки.

Висновки до третього розділу

Таким чином, представлене вище обґрунтування концептуальних позицій дослідження процесу формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника можна висловити в таких ключових позиціях.

По-перше, в ролі ідейної платформи запропонованої нами концепції формування творчо спрямованої особистості дошкільника у позашкільних навчальних закладах обрано гуманізм як систему ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. Гуманістичний контекст дослідження забезпечив орієнтацію розробленої системи формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника на підпорядкування організації, змісту, форм, методів освітньої діяльності позашкільного навчального закладу завданням становлення творчої особистості; надання дітям та їхнім батькам вільного вибору форм освітньої

діяльності згідно з інтересами і природними здібностями особистості; здійснення освітньої діяльності на засадах індивідуалізації та диференціації.

По-друге, концепцію дослідження представлено єдністю трьох взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного та технологічного, що утворюють цілісний структурно-функціональний комплекс.

Методологічний концепт визначається сукупністю фундаментальних наукових підходів (системного, аксіологічного, культурологічного, суб'єктно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного, діалогічного) та принципів (культуровідповідності, природовідповідності, ціннісно-сислової спрямованості, залучення особистості в діяльність, радісного навчання, практики успіху, практичного занурення у творче середовище).

Теоретичний концепт дослідження забезпечено системою вихідних наукових положень, теорій (філософії свободи творчості, психології творчості, психології особистості, педагогіки співробітництва, психолого-педагогічної підтримки), дефініцій, необхідних для розуміння сутності досліджуваного процесу, наукового опису фактів, їхнього аналізу, узагальнення та синтезу. Теоретичний концепт дає змогу науково обґрунтувати систему формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, визначити зміст, педагогічні умови, сприятливі для формування творчої спрямованості особистості дошкільника; центральна з них пов'язана з упровадженням технології.

Смисл *технологічного концепту* полягає в переведенні розроблених теоретичних конструктів у площину практичної реалізації у форматі технологічного копоненту системи формування творчо спрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі, забезпеченого відповідним критеріально-діагностичним комплексом.

По-третє, єдність трьох означених концептів дає можливість розглядати процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі як цілісну, багаторівневу, багатоконпонентну систему, що складається із взаємопов'язаних і

взаємозалежних компонентів: *цілепрогностичного* – він визначає ієрархію стратегічних, проміжних (етапних) і тактичних цілей на кожному з етапів процесу формування творчої спрямованості особистості; *змістовно-контекстного*, який відбиває її компонентну структуру; *технологічного* компонента, пов'язаного з поетапною реалізацією технології формування творчої спрямованості особистості; *рефлексивно-оцінювального*, спрямованого на визначення результативності сформованості творчої спрямованості особистості старшого дошкільника.

Отже, основний концептуальний задум полягає в реалізації ідей філософії свободи творчості у просторі позашкільного навчального закладу як мінімально формалізованого та регламентованого правилами, пов'язаного з поступовим розширенням свободи творчості дитини та зменшенням керівного впливу дорослого на творчу позицію особистості вихованця.

Розроблений теоретичний конструкт становить підґрунтя для переведення у площину експериментальної реалізації системи формування творчо спрямованої особистості в позашкільному навчальному закладі.

Матеріали розділу висвітлено у публікаціях автора [531; 535; 538; 545; 552].

РОЗДІЛ 4

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

4.1. Характеристика критеріїв, показників, рівнів сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Дослідження стану сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі передбачало проведення дослідно-експериментальної перевірки розроблених нами концептуальних засад. У цьому процесі ми спиралися на основні положення психолого-педагогічної науки, які визначають особливості формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. По-перше, дошкільне дитинство – досить короткий, але якісно насичений період життя людини, що характеризується: розвитком усіх сторін психіки дитини, побудовою основ «Я-концепції», критичністю та рефлексивністю мислення, запуском механізму підпорядкування мотивів тощо. По-друге, розширюється сфера діяльності дитини через глибше спілкування з однолітками, одночасно засвоюються цілі та мотиви нових видів діяльності, продовжується формування якісно нових особистісних рис. По-третє, саме на цей період припадає інтенсивний пізнавальний розвиток. Мова перетворюється у знаряддя, засіб мисленнєвої діяльності, формується довільність психічних процесів, тобто вміння керувати ними, ставити цілі пізнавальної діяльності й контролювати їх досягнення.

Дослідно-експериментальна робота з вивчення стану формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі була нами організована за певними етапами, на кожному з яких за допомогою психодіагностичного інструментарію досліджувалися як окремі компоненти, так і стан сформованості творчої спрямованої особистості дитини загалом. Основними етапами дослідно-експериментальної роботи були:

- теоретико-методологічний;
- констатувального експерименту;
- формувального експерименту;
- технологічно-рефлексивний (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

**Характеристика етапів дослідно-експериментальної роботи
та їх психодіагностичний супровід**

Етап	Методи дослідження	Зміст роботи
1	2	3
Теоретико-методологічний	Аналіз, синтез, моделювання, узагальнення	Виокремлення наукових підходів щодо досліджуваної проблеми, розробка системної моделі та концепції дослідження
Констатувальний етап експерименту	Критеріально-діагностичний комплекс: тест «Кола», тест Вартегга, методики «Неіснуюча тварина», «Чого не вистачає на цих малюнках?» (за Р. С. Немовим), «Сходинки» (за Дембо-Рубінштейном), колірний тест відносин, тест короткочасної пам'яті та умовиводів (Ю. З. Гільбух), авторські опитувальники для дітей, батьків, педагогів, спостереження	Діагностика творчих здібностей: оригінальність, швидкість, гнучкість. Нові, нестандартні ідеї малюнків предметів, здатність дитини висувати різноманітні ідеї малюнків, звертаючись до різних галузей знань, використовуючи широке коло предметів і явищ; швидкість, продуктивність образотворчої діяльності дитини. Виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою. Вивчення емоційних компонентів ставлення дитини до значущих для неї людей як на свідомому, так і частково неусвідомлюваному рівнях, рівня розвитку здатності дитини робити найпростіші умовиводи

Завершення табл. 4.1

1	2	3
Формувальний етап експерименту	Критеріально-діагностичний комплекс, оцінка достовірності виявлених відмінностей та зсувів у рівнях сформованості творчої особистості старшого дошкільника за допомогою методів математичної статистики	Упровадження розробленої системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у практику роботи позашкільних навчальних закладів
Технологічно-рефлексивний	Узагальнення, прогноз	Розробка рекомендацій щодо впровадження технології формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у практику позашкільних навчальних закладів

На теоретико-методологічному етапі дослідження нами розроблено систему концептуальних положень щодо досліджуваної проблеми. Завдання констатувального етапу полягали в емпіричному дослідженні реального стану сформованості творчо спрямованої особистості у практиці роботи позашкільного навчального закладу засобами критеріально-діагностичного комплексу. На етапі формувального експерименту відбувалася дослідно-експериментальна перевірка розробленої та обґрунтованої нами системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. На технологічно-рефлексивному етапі ми розробили системно-методичні рекомендації щодо впровадження технології формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у практику роботи позашкільних навчальних закладів.

Діагностичний комплекс, який ми використовували у процесі дослідницької роботи, включав окремі психологічні методики та власний

авторський інструментарій. Розробка авторських опитувальників передбачала їхню змістову валідизацію та побудову шкал для інтерпретації. Опитувальник для проведення індивідуальних бесід зі старшими дошкільниками (додаток Б) був побудований таким чином, щоб це давало можливість визначити рівні сформованості обґрунтованих нами компонентів творчо спрямованої особистості. Додатковим важливим джерелом для отримання об'єктивної інформації щодо сформованості творчої спрямованості дитини старшого дошкільного віку були результати опитування батьків (додаток В) та педагогів (додаток Г). В опитувальнику для батьків такими шкалами є: підтримка батьками пізнавального інтересу до творчих занять – 6-02, 18, 20, 24-02; створення умов для творчого розвитку дитини в родині – 11, 12, 17, 19, 21; приклад творчої самореалізації батьків (інших членів родини) – 13, 23; підтримка мотивації до занять творчістю – 10, 14, 15, 16, 18; рівень стійкості творчої спрямованості – 8-01, 22. В опитувальнику для педагогів закладено такі шкали: соціально-комунікативна – 11, 12, 13, 14, 19; операційна – 6, 8, 15, 20; пізнавальна – 4, 5, 9, 16, 21, 24; емоційна – 7, 10, 17, 18; мотиваційна – 3, 16, 23, 25.

Використання авторських опитувальників дало змогу отримати об'єктивну інформацію про особистісний профіль та міру впливу родинного оточення, педагогів на процес формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Важливою умовою визначення стану сформованості творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі є чітке виділення структурних компонентів цього феномена, а також опис їхніх критеріїв і показників. Обґрунтування структурних компонентів творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, до яких відносимо мотиваційний, інтелектуально-творчий, операційний, емоційно-вольовий, соціально-комунікативний, ми подаємо в попередніх розділах дослідження, зокрема при описі сутності системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Визначені компоненти виступали основою для розробки відповідних критеріїв та

показників їхньої сформованості окремо, а також і цілісної сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. При цьому ми спиралися на висновки Н. В. Кузьміної [308], А. К. Маркової [365] щодо обґрунтування підходів до формування критеріального апарату наукового дослідження, згідно з якими для якісної оцінки досліджуваної характеристики доцільно використовувати базовий критерій і сукупність показників. Причому нами акцентується увага на відсутності відособленого розділення критеріїв і показників, що забезпечує постійний взаємозв'язок між компонентами єдиної особистісної якості, значну гнучкість і цілісність оцінкових висновків.

Поняття «критерій» тлумачиться як «підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось; мірило» [137, с. 485]. Тобто критерій – це матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети [14].

При розробці критеріїв сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника ми виходили з того, що вони мають відповідати вимогам, обґрунтованих у працях Ю. М. Кулюткіна [311], І. Ф. Ісаєва [243], а саме:

- повинні бути об'єктивними;
- містити суттєві, основні характеристики творчо спрямованої особистості старшого дошкільника;
- охоплювати найтипівші прояви творчо спрямованої особистості старшого дошкільника;
- формулюватися ясно, коротко, точно;
- вимірювати саме те, що планувалося перевірити;
- повинні бути розкриті через ряд якісних ознак (показників), за мірою виявлення яких можна судити про більший чи менший прояв цих критеріїв;
- відображати динаміку вимірюваної якості у часі й освітньому просторі позашкільного навчального закладу;
- якщо можливо, охоплювати основні види творчої діяльності дитини старшого дошкільного віку;
- окреслювати основні закономірності формування творчо спрямованої особистості дитини;

– за їхньою допомогою повинні встановлюватися зв'язки між усіма елементами системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі;

– повинні бути розкриті через ряд специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

При визначенні показників ми виходили з того, що показники – це якісні характеристики критеріїв творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Тобто поняття «критерій» ширше, ніж поняття «показник», де останній є складовою частиною критерію. При цьому, як зазначає М. І. Монахов, показник як компонент критерію служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню. Разом із тим, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості [398].

Таким чином, у нашому дослідженні під критерієм ми розуміємо ознаку, за допомогою якої оцінюється якість сформованості компонентів творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, а показник – складова критерію, що характеризує типові особливості та сутність творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Основними критеріями сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника є такі: емоційно-вольовий, когнітивно-творчий, мотиваційно-спонукальний, соціально-комунікативний, компетентнісно-діяльнісний.

Емоційно-вольовий критерій відповідає однойменному компонентові творчо спрямованої особистості та характеризується вольовим і емоційним потенціалом, довільністю. Емоційність у загальній структурі творчо спрямованої особистості є важливим показником задоволення від процесу творчості. Емоційна палітра є важливим фоном реалізації змісту формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, яка проявляється в емоційно насиченій взаємодії з дорослими й однолітками, емпатійності, чуттєвості, рефлексивності, ідентифікації. Показниками емоційно-вольового критерію

вважаємо *емоційний* та *вольовий потенціал* дитини старшого дошкільного віку, її здатність *довільно* мислити.

Когнітивно-творчий критерій відповідає інтелектуально-творчому компоненту творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку та є важливим у структурі її особистісного профілю. Система цінностей, закладена в дитинстві, формує світогляд молодого людини, що утворює її як соціокультурний суб'єкт. Показниками когнітивно-творчого критерію вважаємо *систему цінностей*, які характеризуються ціннісними орієнтаціями та ціннісним смыслом самої творчої діяльності, *творче мислення* та *творчий потенціал*. У сучасній науці поняття «цінність» позначається ученими по-різному: «цінності» (М. С. Каган [244]), «система особистісних смислів» (О. М. Леонтьєв [327]), «внутрішня позиція і спрямованість особистості» (Л. І. Божович [114; 115]). У зв'язку з тим, що в сучасній науці найбільше підходів до розуміння саме поняття «цінності», то з'являються й різні концепції в розумінні цього явища. У контексті проблеми творчої спрямованості старшого дошкільника для нас є близькою за змістом сигніфікативна (з латин. *significare* – давати знати, виявляти) концепція, що розглядає цінність як форму значущості та спонукає дитину інтеріоризувати все значуще в цінності.

Сукупність цінностей дитини в позашкільному навчальному закладі має цілісний і системний характер, вони визначають оцінкові ставлення між ціннісними установками освітнього середовища позашкільного навчального закладу, родинними цінностями та цінностями навколишнього середовища. На нашу думку, важливими в контексті формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку є духовні, морально-етичні, культурно-естетичні цінності.

Вагомими характеристиками творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку є її здатність (потенціал) до оригінальності в діяльності, продукування образів, ідей, відмінних від очевидних, нормативних, бачення нею прихованих можливостей, наявність умінь вільно виокремлювати «нові» властивості та відношення в об'єктах тощо, тобто здатність дитини до

фантазування, породження нових ідей і створення оригінального, нестандартного продукту. Сучасною наукою ця здатність детермінується як творче мислення особистості. Вважаємо, що творче мислення є важливим показником прояву когнітивно-творчого критерію сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі.

Показниками *мотиваційно-спонукального критерію*, що відповідає мотиваційному компонентові творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, ми виділяємо пізнавальний *інтерес* та *мотивацію досягнень*. Питанню мотивів (потреб) особистості присвячено значну кількість робіт сучасних вітчизняних і зарубіжних учених. Мотиви як окрема наукова проблема почали вивчатися не так давно – у першій чверті ХХ століття. Їй присвячено праці Л. І. Божович [114; 115], О. Г. Ковальова [267], О. М. Леонтьєва [327], А. Маслоу [368], А. В. Петровського [437], С. Л. Рубінштейна [510], М. Г. Ярошевського [436; 674] та ін.

У педагогічній науці мотив (з франц. – *motif*, з латин. *moveo* – рухати, штовхати) означає, що в основі діяльності людини є її різноманітні потреби, які зумовлюють активність суб'єкта та визначають його спрямованість [184, с. 217]. Стосовно творчої діяльності, то тут значущими показниками є здатність до підпорядкування мотивів, безпосередніх спонук усвідомленим цілям, довільність психічних процесів, внутрішня мотивація й готовність до творчості. У контексті мотивації досягнення важливим є сприймання процесу творення кожного продукту творчості як ситуації успіху, що наповнює кожний акт творення внутрішнім мотиваційним змістом.

Будь-який вид людської діяльності містить у собі пізнавальне начало, пошукові творчі процеси, дослідження, що сприяють перетворенню дійсності. Людина, одухотворена інтересом, виконує будь-яку діяльність більш ефективно та з великою пристрасстю. Пізнавальний інтерес – найважливіше утворення особистості, яке складається у процесі життєдіяльності людини, формується в соціальних умовах її існування і жодним чином не є властивим людині від народження. Для реалізації творчого процесу дитина має володіти також такими

особистісними якостями як наполегливість, цілеспрямованість, має проявляти гнучкість, швидкість, оригінальність мислення, володіти високим енергопотенціалом. З огляду на це, виділяємо як показники когнітивно-творчого критерію творче мислення, творчий потенціал та систему цінностей як базові основи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Соціально-комунікативний критерій у нашому тлумаченні відповідає однойменному компонентові творчо спрямованої особистості старшого дошкільника та представлений такими показниками: *комунікативні здібності, соціальна компетентність, творча активність*. Зазначені характеристики супроводжують формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника на всіх її етапах (орієнтувальному, адаптивному, конструктивно-творчому). На критеріальний розподіл наклали відбиток розуміння непересічної потреби старшого дошкільника у спілкуванні, бажанні сигналізувати про свої потреби, фантазії, заперечення чи захоплення саме за допомогою спілкування.

Компетентнісно-діяльнісний критерій відповідає операційному компоненту в обґрунтованій нами структурі творчо спрямованої особистості та передбачає засвоєння вихованцями позашкільних навчальних закладів цілого ряду *компетентностей*, які опановуються через безпосередню практичну діяльність. Творчо орієнтований підхід до організації діяльності дитини старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі сприяє розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин, навичок морально-етичної поведінки, формує їхню громадянську зрілість. Класифікуючи компетентності вихованців позашкільного навчального закладу, можемо виокремити: елементарні (предметні) та інтегративні (міжпредметні), які загалом становлять загальнопрофільні компетентності відповідно до профілю позашкільного навчального закладу.

Важливими показниками компетентнісно-діялісного критерію є *досвід творчої діяльності*. Досвід творення, накопичення творчих взірців, закріплення позитивних моделей і зразків творчої поведінки сприяє самовираженню у творчому процесі, вмінню нестандартно вирішувати проблемні ситуації.

Показниками творчих компетентностей є здатність дитини у процесі творчої діяльності генерувати ідеї, висувати гіпотези; фантазувати, вибудовувати асоціативні ряди, бачити протиріччя; переносити знання та вміння в нові ситуації; відмовитися від нав'язливої ідеї, висувати свої незалежні судження, давати оцінки в різних ситуаціях творчої діяльності, проявляти критичність мислення; здатність не лише до відтворення об'єкта творчої діяльності, а й використання творчого підходу до його створення, при цьому вирішуючи щоразу нове завдання, уміти критично оцінювати власні творчі здібності та набувати досвіду творчої діяльності, формувати і застосовувати навички рефлексивно-критичного мислення й на їхній основі створювати власні творчі моделі.

Узагальнену та деталізовану характеристику розроблених критеріїв, показників та ознак прояву творчо спрямованої особистості старшого дошкільника подаємо в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

**Критерії та показники сформованості
творчо спрямованої особистості старшого дошкільника**

Критерії	Показники	Базові ознаки прояву
1	2	3
Емоційно-вольовий	Емоційний потенціал	Прояви та переживання позитивних емоцій (інтересу, задоволення, радості) під час творчої діяльності; зацікавленість процесом творення та задоволення від нього; переживання при невдачах; життєрадісність; активне реагування на ситуацію; швидкий перехід від одного емоційного стану до іншого, емоційна імпульсивність, що виявляється в неприродних інтонаціях, міміці, жестах, позах, мовних зворотах; відкритість до сприйняття і впливу емоцій, які переживають інші діти й дорослі
	Вольовий потенціал	Цілеспрямованість вольових дій; установлення відношень між метою творчих дій і їх мотивами, можливості раціонального вибору; розвиток самовладання; уміти стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви; мовне планування і мовна регуляція творчої діяльності; усвідомлення перешкоди внаслідок розуміння ситуації, усвідомлення мети творчої діяльності та засобів її

Продовження табл. 4.2

1	2	3
		досягнення; свідомість вольових зусиль; відносна незалежність від дорослого у постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій; усвідомленні себе не виконавцем, а творцем, уміння надати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності; самоконтроль (усвідомлення правил, результату і способу дії)
	Довільність	Самостійність дитини під час постановки мети творчої діяльності, її усвідомленість, активність прийняття мети від дорослого; сформованість мотиву подолання перешкод як потреби не відступати перед труднощами й активно їх долати; здатність дитини: планувати творчу діяльність, діяти, не керуючись зразком, інструкцією, задумом, мобілізувати зусилля для подолання перешкод на шляху до мети; незначна допомога дорослого, необхідна для досягнення дитиною мети творчої діяльності
Когнітивно-творчий	Система цінностей	Оцінні судження, знання про навколишню дійсність та самого себе; емоційна насиченість в оцінних судженнях, знаннях; сформованість регулятивних механізмів поведінки в різних специфічно дитячих видах діяльності
	Творчий потенціал	Енергопотенціал дитини (життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового); задатки та інтереси, які проявляються в наданні переваг певній діяльності; прояв загального інтелекту (гнучкість, швидкість, оригінальність мислення); наполегливість, цілеспрямованість як особистісні якості, що забезпечують творчий процес
	Творче мислення	Продукування великої кількості оригінальних образів, ідей, відмінних від очевидних, нормативних, неординарні відповіді, бачення прихованих можливостей; уявлення, які відображають сукупність ознак об'єкта, уміння вільно виокремлювати «нові» властивості та відношення в об'єктах, виділення протилежних властивостей і об'єднання їх в єдиному об'єкті

1	2	3
Мотиваційно-спонукальний	Пізнавальний інтерес	Висока пізнавальна активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання; спрямованість, прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, творчі пізнавальні завдання; виявлення розумових і вольових зусиль та використання різних варіантів під час розв'язання творчих завдань; прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виявлення ініціативи, самостійності; прагнення до активного дослідження навколишнього світу
	Мотивація досягнення	Прагнення досягти високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх, удосконалювати себе в обраній майстерності; вибір складних, проте посильних завдань і бажання їх виконати; наполегливість у досягненні мети; не задовольняється отриманим результатом; намагання виконати дію краще, ніж раніше; головним є переживання радості успіху внаслідок досягнення результату; захоплення діяльністю, досягаючи нових цілей через відчуття успіху
Соціально-комунікативний	Комунікативні здібності	Стійкість мотивів спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності; здатність налагоджувати контакти, взаємодіяти з іншими людьми, ініціативність у спілкуванні; побудова мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі; здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; уміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, уміння конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе; уміння проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці; орієнтація на відкриті стосунки з однолітками, на діалог і співпрацю
	Соціальна компетентність	Знання про моральні норми, довіру, любов, прихильність до інших людей, особливості спілкування осіб різного віку та статі, про способи поведінки в різних соціальних ситуаціях, про межі соціально прийнятної поведінки; уміння проявляти свої почуття у процесі спілкування, здійснювати моральні вчинки з власного бажання, дотримуватися правил поведінки, підтримувати контакт із людьми різного віку та статі

	Творча активність	Здатність до перетворювальної діяльності; інноваційне сприймання дійсності; прагнення до пошуку та трансформації; динамічність; продукування конструктивних ідей та способів їх реалізації; пошук шляхів розв'язання творчих завдань та подолання труднощів; міра включення у творчу діяльність; щирість переживань, швидкість реакцій; винахідливість, комбінування знайомих елементів у нові поєднання, оригінальність способів дій
Компетентісно-діяльнісний	Творчі компетентності	Здатність дитини у процесі творчої діяльності: генерувати ідеї, висувати гіпотези; фантазувати, вибудовувати асоціативні ряди, бачити протиріччя; переносити знання та вміння в нові ситуації; відмовитися від нав'язливої ідеї, висувати свої незалежні судження, давати оцінки в різних ситуаціях творчої діяльності, проявляти критичність мислення; здатність не лише до репродуктивного відтворення об'єкта творчої діяльності, а й використання творчого підходу до його створення, при цьому вирішуючи щоразу нове завдання
	Досвід творчої діяльності	Самостійна постановка та виконання творчих завдань, робота за власним задумом, створення і реалізація своїх індивідуальних та групових проектів, самостійне перенесення знань і вмінь у певну ситуацію творчої діяльності; бачення структури об'єкта творчої діяльності і його нової функції; самостійне комбінування відомих способів діяльності в нові; знаходження різних способів вирішення проблеми та альтернативних доказів; побудова принципово нового способу вирішення проблеми, що є комбінацією відомих способів

За допомогою розроблених нами критеріїв та показників ми здійснювали якісну оцінку сформованості компонентів творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку. Для більш глибокого розуміння стану формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі перед нами постало завдання отримання

кількісних показників, які характеризують результативність цього процесу. Механізмом переведення якісних показників у кількісні слугують рівні.

У нашому дослідженні кількісну оцінку сформованості творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку ми проводили за такими рівнями:

– *латентний* – характеризується прихованими особливостями прояву компонентів творчої особистості старшого дошкільника, частковою їхньою відсутністю;

– *нестабільний* – передбачає, що ознаки творчо спрямованої особистості проявляються в дитини старшого дошкільного віку непостійно, ситуативно;

– *виражений* – характерними є стійкі, постійні прояви ознак творчо спрямованої особистості у всіх видах життєдіяльності;

– *домінантний* – вихованець виявляє яскраво виражену творчу спрямованість, що виступає смислом розвитку, та інші якості, притаманні творчо спрямованій особистості, чим істотно відрізняється від інших дітей.

Детальну характеристику визначених нами рівнів сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника подаємо в табл. 4.3.

Таблиця 4.3

**Рівні сформованості
творчо спрямованої особистості старшого дошкільника**

Рівні			
Домінантний	Виражений	Нестабільний	Латентний
1	2	3	4
Емоційно-вольовий критерій			
<i>Емоційний потенціал</i>			
У творчій діяльності дитини домінують прояви та переживання позитивних емоцій (інтересу, задоволення, радості); дитина демонструє	Творча діяльність дитини характеризується вираженими проявами та переживаннями позитивних емоцій (інтересу, радості,	Прояви та переживання позитивних емоцій (інтересу, радості, задоволення) у творчій діяльності дитини ситуативні; можливі перепади	Дитина рідко проявляє та переживає позитивні емоції (інтерес, радість, задоволення) у творчій діяльності; можливі перепади настрою; супутні

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4
життєрадісність, зацікавленість процесом творення та отримує задоволення від нього; активно реагує на ситуацію	задоволення); дитина часто демонструє життєрадісність, зацікавленість процесом творення та отримує задоволення від нього; у більшості	настрою; реакції на зміну ситуації (переживання при невдачах та радість від успіху) невиражені; ситуативна емоційна	невдачам емоційні реакції – плач, істерика, розчарування; низька лабільність реакцій на зміну ситуації (переживання при
(переживання при невдачах та радість від успіху); характерний швидкий перехід від одного емоційного стану до іншого; багата емоційна імпульсивність, що виявляється у неприродних інтонаціях, міміці, жестах, позах, мовних зворотах; повна відкритість до сприйняття і впливу емоцій, які переживають інші діти й дорослі	випадків активно реагує на ситуацію (переживання при невдачах та радість від успіху); часта зміна емоційного стану; проявляє виражену емоційну імпульсивність; у більшості випадків проявляє відкритість до сприйняття і впливу емоцій, які переживають інші діти й дорослі	імпульсивність; проявляє відкритість до сприйняття емоцій, які переживають лише близькі їй діти й дорослі	невдачах та радість від успіху); низька емоційна імпульсивність; дуже рідко проявляє відкритість до сприйняття емоцій, які переживають інші діти й дорослі
<i>Вольовий потенціал</i>			
У творчій діяльності дитини домінує цілеспрямованість вольових дій; дитина легко встановлює відношення між метою творчих дій і їхніми мотивами; демонструє високий рівень самовладання, умінь стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви, можливостей раціонального вибору, високий рівень мовного планування і мовної регуляції творчої діяльності; свідомість вольових зусиль;	Виражена цілеспрямованість вольових дій; дитина може встановлювати відношення між метою творчих дій і їхніми мотивами; демонструє достатній рівень самовладання, умінь стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви, можливостей раціонального вибору, достатній рівень мовного планування і мовної регуляції творчої діяльності; вольові зусилля в цілому усвідомлені; у	Ситуативна цілеспрямованість вольових дій; дитина рідко може встановлювати відношення між метою творчих дій і їхніми мотивами; демонструє посередній рівень самовладання, умінь стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви, мовного планування і мовної регуляції творчої діяльності; вольові зусилля загалом неусвідомлені; рідко проявляє	Низький рівень цілеспрямованості вольових дій; дитина може встановлювати відношення між метою творчих дій і їхніми мотивами лише з допомогою дорослого; демонструє низький рівень самовладання, умінь стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви, мовного планування і мовної регуляції творчої діяльності; вольові зусилля неусвідомлені; дитина залежна від

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4
проявляє відносну незалежність від дорослого в постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій; демонструє вміння надати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності; високий рівень самоконтролю	постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій певною мірою залежна від дорослого; часто демонструє вміння надати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності; достатній рівень самоконтролю	незалежність від дорослого у постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій; в окремих випадках демонструє вміння надати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності; посередній рівень самоконтролю	дорослого у постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій; уміння надати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності неформовані; низький рівень самоконтролю
<i>Довільність</i>			
Творчу діяльність планує, як правило, самостійно, у процесі її виконання проявляє високу активність та ініціативність, самостійно виправляє помилки; застосовує засоби мобілізації себе, відбирає раціональні засоби досягнення мети; виконує не лише вказівки дорослого, але і самоініціативно діє	Планує творчу діяльність із допомогою дорослого, проявляючи достатню активність, у процесі її виконання часто відступає від зразка, інструкції, задуму; майже завжди самостійно виправляє помилки; рідко потребує допомоги для мобілізації себе та відбору раціональних засобів досягнення мети	Творчу діяльність планує залежно від ситуації й умов завдання, в процесі її виконання часто керується зразком, інструкцією, задумом; дії в основному підпорядковані інструкціям; засоби мобілізації себе застосовує ситуативно, в окремих випадках відбирає раціональні засоби досягнення мети; в окремих випадках потребує суттєвої допомоги від дорослого	Не планує творчу діяльність, у процесі її виконання в основному керується зразком, інструкцією, задумом; коригує з ними свої дії; рідко застосовує засоби мобілізації себе, відбору раціональних шляхів досягнення мети; часто потребує суттєвої допомоги від дорослого
Когнітивно-творчий критерій			
<i>Система цінностей</i>			
Термінальні та інструментальні цінності дитини сформовано на високому рівні, вона демонструє глибокі оцінні судження, знання про	Термінальні та інструментальні цінності дитини сформовано на достатньому рівні, вона демонструє стійкі, виражені оцінні судження,	Система цінностей дитини загалом сформована, проте знання й оцінки термінальних та інструментальних цінностей характеризуються	Термінальні та інструментальні цінності дитини в основному сформовані, проте знання й оцінні судження про окремі елементи

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4
<p>навколишню дійсність та самого себе, високу міру втілення цінностей у життя та рівень прояву їхніх регулятивних механізмів; оцінні судження, знання характеризуються багатою емоційною насиченістю</p>	<p>знання про навколишню дійсність та саму себе; міра втілення цінностей у життя та рівень прояву їхніх регулятивних механізмів реалізується на достатньому рівні; оцінні судження, знання характеризуються емоційною насиченістю</p>	<p>різною мірою глибини; дитина демонструє різну міру втілення цінностей у життя та ситуативний рівень прояву їхніх регулятивних механізмів, оцінні судження, знання характеризуються збідненою емоційною насиченістю</p>	<p>навколишньої дійсності та характеристики самого себе відсутні; дитина не проявляє розуміння втілення цінностей у життя та рівень прояву їхніх регулятивних механізмів; тривіальні оцінні судження, знання цінностей</p>
<i>Творче мислення</i>			
<p>Продуктування великої кількості оригінальних образів, ідей, відмінних від очевидних, нормативних, неординарні відповіді, бачення прихованих можливостей; стійкі змістові комплексні уявлення, які відображають сукупність ознак об'єкта, дають змогу виокремити суперечливі властивості, уміння вільно виокремлювати «нові» властивості та відношення в об'єктах, виділення протилежних властивостей і об'єднання їх в єдиному об'єкті</p>	<p>Продуктування оригінальних образів, ідей, відмінних від очевидних, нормативних, часті неординарні відповіді, бачення багатьох прихованих можливостей; узагальнюючі дії виявляються переважно в орієнтуванні на істотні в певній ситуації ознаки, появою орієнтації на латентні властивості; з'являються елементарні узагальнення, які дають змогу класифікувати предмети за різними ознаками; переважають ситуативно-стійкі комплексні уявлення, що виявляються у схематизації та структуруванні</p>	<p>Оригінальні образи, ідеї, відмінні від очевидних, нормативних, продукуються дитиною ситуативно, вона рідко дає неординарні відповіді, проявляє бачення окремих прихованих можливостей; переважає орієнтація на зовнішні, іноді випадково вибрані ознаки, відсутність чіткої структури уявлень, хоча в окремих випадках спостерігається адекватна зміна способу дій на оптимальний, тобто одиничні випадки прояву гнучкості мислення</p>	<p>Оригінальні образи, ідеї, відмінні від очевидних, нормативних, продукуються дитиною рідко, вона дає неординарні відповіді лише на окремі запитання, рідко проявляє бачення тільки окремих прихованих можливостей; відсутність зовнішніх проявів гнучкості творчого мислення, переважає орієнтування на подібність зовнішніх ознак з опорою на яскраві властивості, що сприймаються чуттєво, відтворення лише конкретних, раніше сприйнятих предметів</p>

<i>Творчий потенціал</i>			
1	2	3	4
У спілкуванні та діяльності дитини домінують життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового; її задатки та інтереси максимально відповідають профілю творчого об'єднання; для дитини характерними є висока гнучкість, швидкість, оригінальність мислення, наполегливість, цілеспрямованість у творчому процесі	У спілкуванні та діяльності дитина проявляє життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового; її задатки та інтереси загалом відповідають профілю творчого об'єднання; для дитини характерними є достатня гнучкість, швидкість, оригінальність мислення, наполегливість, цілеспрямованість у творчому процесі	У спілкуванні та діяльності дитина демонструє життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового ситуативно; її задатки та інтереси певною мірою відповідають профілю творчого об'єднання; дитина в окремих випадках проявляє гнучкість, швидкість, оригінальність мислення, наполегливість, цілеспрямованість	У спілкуванні та діяльності дитина рідко демонструє життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового; її задатки та інтереси частково відповідають профілю творчого об'єднання; дитина рідко демонструє гнучкість, швидкість, оригінальність мислення, наполегливість, цілеспрямованість у творчому процесі
Мотиваційно-спонукальний критерій			
<i>Пізнавальний інтерес</i>			
Дитина постійно демонструє високу пізнавальну активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання; спрямованість, прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання; проявляє стійкі розумові та вольові зусилля й використовує різні варіанти розв'язання творчих завдань; правильно виділяє причинно-наслідкові зв'язки; постійно проявляє ініціативу, самостійність, активність у творчій діяльності	Дитина демонструє яскраво виражену пізнавальну активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання; прагне самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання; проявляє розумові та вольові зусилля й використовує різні варіанти розв'язання творчих завдань; правильно виділяє причинно-наслідкові зв'язки; проявляє ініціативу, самостійність, активність у творчій діяльності	Дитина ситуативно демонструє пізнавальну активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання; в окремих випадках – прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання; розумові та вольові зусилля у розв'язанні творчих завдань нестабільні; може, в окремих випадках, виділити причинно-наслідкові зв'язки, проявити ініціативу, самостійність, активність у творчій діяльності	Дитина постійно демонструє низьку пізнавальну активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання; рідко проявляє прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання; не проявляє особливих розумових і вольових зусиль у розв'язанні творчих завдань та виконує їх, як правило, одним способом; відчуває труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків; ініціатива, самостійність, активність у творчій діяльності проявляються рідко

1	2	3	4
<i>Мотивація досягнення</i>			
Дитина постійно демонструє прагнення досягати високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх, удосконалювати себе в обраній творчій діяльності; вибирає складні завдання і старається їх виконати, проявляє наполегливість у досягненні мети, не задовольняється отриманим результатом, намагається виконати дію краще, ніж раніше; головним у творчій діяльності для дитини є переживання радості успіху внаслідок досягнення результату, захоплюється творчою діяльністю, досягаючи нових цілей через відчуття радості успіху	У дитини виражено проявляється прагнення досягати високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх, удосконалювати себе в обраній творчій діяльності; вона переважно вибирає складні завдання і старається їх виконати, проявляє достатню наполегливість у досягненні мети, не задовольняється отриманим результатом, намагається виконати дію краще, ніж раніше; головним у творчій діяльності для дитини є переживання радості успіху внаслідок досягнення результату, захоплюється творчою діяльністю, досягаючи нових цілей через відчуття радості успіху	Прагнення досягати високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх, удосконалювати себе в обраній творчій діяльності проявляється залежно від ситуації; в окремих випадках вибирає складні завдання і старається їх виконати, проявляє достатню наполегливість у досягненні мети, задовольняється, як правило, отриманим результатом, намагається виконати дію краще, ніж раніше; переживання радості успіху внаслідок результату не є головним у творчій діяльності для дитини	Прагнення досягати високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх, удосконалювати себе в обраній творчій діяльності проявляється лише в окремих випадках дитина рідко вибирає складні завдання і не завжди їх виконує, проявляє недостатню наполегливість у досягненні мети, задовольняється отриманим результатом, не намагається виконати дію краще, ніж раніше; творчу діяльність здійснює без особливого ентузіазму, захоплення
Соціально-комунікативний критерій			
<i>Комунікативні здібності</i>			
Дитина демонструє високу стійкість мотивів спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності, здатність налагоджувати	Дитина демонструє виражену стійкість мотивів спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності, здатність налагоджувати	Ситуативна стійкість мотивів спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності, здатність налагоджувати контакти,	Мотиви спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності нестійкі, важко йде на контакти, взаємодію з іншими людьми, не проявляє ініціативи у

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4
<p>контакти, взаємодіяти з іншими людьми; проявляє високу ініціативність у спілкуванні, на високому рівні володіє способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі, демонструє високу здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; сформовані на високому рівні вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе, проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці; у спілкуванні домінує орієнтація на відкриті стосунки з однолітками, діалог і співпрацю</p>	<p>контакти, взаємодіяти з іншими людьми; проявляє достатню ініціативність у спілкуванні, на достатньому рівні володіє способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі, демонструє достатню здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; сформовані на достатньому рівні вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе, проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці; у спілкуванні переважає орієнтація на відкриті стосунки з однолітками, діалог і співпрацю</p>	<p>взаємодіяти з іншими людьми проявляється в окремих ситуаціях, рідко проявляє ініціативність у спілкуванні, на посередньому рівні володіє способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі, в окремих випадках демонструє здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе; проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці сформовані на середньому рівні, відкриті стосунки з однолітками, діалог і співпраця у творчій діяльності проявляються ситуативно</p>	<p>спілкуванні, на низькому рівні володіє способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії проявляється під керівництвом дорослого, вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе; проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці сформовані на низькому рівні, в окремих випадках проявляє ворожість, замкнутість, закритість, відсутність терпимості до інших поглядів і позицій</p>
<i>Соціальна компетентність</i>			
<p>Дитина постійно проявляє ініціативу при знайомстві, при виконанні будь-якого завдання творчої діяльності, у спілкуванні з дорослими, заохочує інших дітей до розгортання взаємодії, доцільно застосовує</p>	<p>Дитина часто проявляє ініціативу при знайомстві, при виконанні будь-якого завдання творчої діяльності, у спілкуванні з дорослими, може заохочувати інших дітей до розгортання взаємодії, уміє</p>	<p>Ініціативу при знайомстві, при виконанні будь-якого завдання творчої діяльності, у спілкуванні з дорослими дитина проявляє залежно від ситуації, рідко заохочує інших дітей до взаємодії, рідко</p>	<p>Ініціативу при знайомстві, при виконанні будь-якого завдання творчої діяльності, у спілкуванні з дорослими дитина проявляє рідко, не заохочує інших дітей до розгортання взаємодії, рідко</p>

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4
<p>вербальні та невербальні (жести, міміка, рухи) засоби виразності в різних ситуаціях спілкування, володіє на високому рівні формулами мовленнєвого етикету в різних соціально-побутових ситуаціях; постійно демонструє потребу в суспільно значущій діяльності, високу здатність до рефлексії та антиципації; у спільній діяльності з однолітками прагне бути справедливою, відповідальною та толерантною; здатна оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти, володіє етичними еталонами поведінки, проявляє інтерес до людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин); дотримується моральних норм, здатна контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам</p>	<p>застосовувати вербальні та невербальні (жести, міміка, рухи) засоби виразності в різних ситуаціях спілкування, володіє на достатньому рівні формулами мовленнєвого етикету в різних соціально-побутових ситуаціях; часто демонструє потребу в суспільно значущій діяльності, здатність до рефлексії та антиципації; у спільній діяльності з однолітками прагне бути справедливою, відповідальною та толерантною; володіє певною здатністю оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти, володіє на достатньому рівні етичними еталонами поведінки, часто проявляє інтерес до людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин); дотримується моральних норм, на достатньому рівні здатна контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам</p>	<p>застосовує вербальні та невербальні засоби виразності в різних ситуаціях спілкування, володіє на посередньому рівні мовленнєвим етикетом в різних соціально-побутових ситуаціях; рідко демонструє потребу в суспільно значущій діяльності, здатність до рефлексії та антиципації проявляється ситуативно; прагнення бути справедливою, відповідальною та толерантною не виражене; посередньо володіє здатністю оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти; посередньо володіє етичними еталонами поведінки, ситуативно проявляє інтерес до людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин); як правило дотримується моральних норм, здатна контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам, залежно від ситуації</p>	<p>застосовує вербальні та невербальні (жести, міміка, рухи) засоби виразності в різних ситуаціях спілкування, на низькому рівні володіє формулами мовленнєвого етикету в різних соціально-побутових ситуаціях; не демонструє потребу в суспільно значущій діяльності, низький рівень здатності до рефлексії та антиципації; не проявляє прагнення бути справедливою, відповідальною та толерантною, не володіє здатністю оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти, етичні еталони поведінки; проявляє інтерес лише до знайомих людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин); дотримується моральних норм під контролем дорослого, не здатна контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам</p>
<i>Творча активність</i>			

<p>Дитина легко й охоче придумує конструктивні ідеї, самостійно їх реалізовує; постійно шукає різні способи розв'язання творчих завдань, ніколи не кидає розпочате на півдорозі, самостійно долає труднощі; творча діяльність дитини відрізняється великим емоційним включенням, легко і практично починає орієнтовну діяльність, яка поступово стає спрямованою; швидко «входить» в уявні обставини, в умовні ситуації; у творчій діяльності домінують щирі переживання, швидкість реакцій, винахідливість, комбінування знайомих елементів в нові поєднання, оригінальність способів дій</p>	<p>Дитина часто продукує конструктивні ідеї та багато з них самостійно реалізовує; шукає різні способи розв'язання творчих завдань, старається довести розпочату справу до кінця, може самостійно долати труднощі; творча діяльність дитини відрізняється достатнім емоційним включенням, легко і практично починає орієнтовну діяльність, яка поступово стає спрямованою, у багатьох випадках швидко «входить» в уявні обставини, в умовні ситуації» у творчій діяльності часто проявляє щирі переживання, демонструє достатню швидкість реакцій, винахідливість, оригінальність способів дій, може комбінувати знайомі елементи в нові поєднання</p>	<p>Дитина ситуативно продукує конструктивні ідеї, окремі з них самостійно реалізовує; шукає різні способи розв'язання творчих завдань в окремих випадках, може залишити розпочату справу незавершеною, у подоланні труднощів часто використовує допомогу дорослого; творча діяльність дитини відрізняється недостатнім емоційним включенням, в окремих випадках легко розпочинає орієнтовну діяльність, проте часто ця діяльність не стає спрямованою; «входить» в уявні обставини, в умовні ситуації в окремих випадках, у творчій діяльності ситуативно проявляє щирі переживання, демонструє середню швидкість реакцій, обмежену винахідливість, оригінальність способів дій, може комбінувати знайомі елементи в нові поєднання лише в окремих випадках</p>	<p>Дитина рідко продукує конструктивні ідеї і для їхньої реалізації використовує допомогу дорослого; використовує шаблонні способи розв'язання творчих завдань, рідко може завершити розпочату справу, у подоланні труднощів постійно використовує допомогу дорослого, важко розпочинає орієнтовну діяльність і ця діяльність у більшості випадків не переростає у спрямовану; складно «входить» в уявні обставини, в умовні ситуації, у творчій діяльності рідко проявляє щирі переживання, демонструє низьку швидкість реакцій, шаблонність дій, не може комбінувати знайомі елементи в нові поєднання</p>
--	--	---	--

Компетентнісно-діяльнісний критерій

Творчі компетентності

Продовження табл. 4.3

1	2	3	4
<p>У процесі творчої діяльності дитина постійно генерує нові ідеї, висуває гіпотези, фантазує, вибудовує асоціативні ряди, бачить протиріччя; легко переносить знання та вміння в нові ситуації та демонструє критичність мислення, формулює свої незалежні судження щодо оцінки різних ситуацій творчої діяльності; застосовує творчий підхід у створенні об'єктів творчої діяльності, при цьому вирішуючи щоразу нове завдання</p>	<p>Дитина у процесі творчої діяльності здатна генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, вибудовувати асоціативні ряди, бачити протиріччя; може переносити знання та вміння в нові ситуації, висувати свої незалежні судження стосовно оцінки різних ситуацій творчої діяльності; поряд із репродуктивним відтворенням об'єкту творчої діяльності часто використовує при його створенні власні нестандартні способи</p>	<p>У процесі творчої діяльності дитина рідко демонструє здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, проте може в окремих випадках включати фантазію, вибудовувати нескладні асоціативні ряди, бачити протиріччя, переносити знання та вміння в нові ситуації; часто нездатна відмовитися від нав'язливої ідеї; власні судження та оцінки ситуацій творчої діяльності висуває ситуативно, переважно використовує репродуктивні способи створення об'єктів творчої діяльності</p>	<p>У процесі творчої діяльності дитина використовує готові ідеї, які пропонуються дорослими та однолітками; мислення некритичне, наявні знання і вміння переносяться у нові ситуації складно, у багатьох випадках дитина нездатна вибудовувати асоціативні ряди, бачити протиріччя, хоча часто проявляє багату фантазію; оцінки та судження щодо різних ситуацій творчої діяльності здатна давати лише з допомогою дорослого; для створення об'єктів творчої діяльності використовує лише репродуктивні способи</p>
<i>Досвід творчої діяльності</i>			
<p>Дитина постійно прагне самостійно визначати та виконувати творче завдання, виконувати роботу за власним задумом, створювати і реалізовувати свої індивідуальні та групові проекти, впевнено самостійно переносить наявні знання і вміння у будь-яку ситуацію творчої діяльності; бачить</p>	<p>Дитина проявляє виражене прагнення самостійно визначати та виконувати творче завдання, виконувати роботу за власним задумом, створювати і реалізовувати свої індивідуальні та групові проекти, може самостійно переносити наявні знання і вміння у</p>	<p>Дитина проявляє прагнення самостійно визначати та виконувати творче завдання, виконувати роботу за власним задумом, створювати і реалізовувати свої індивідуальні та групові проекти лише в окремих ситуаціях, переносить наявні</p>	<p>Дитина не проявляє прагнення самостійно визначати та виконувати творче завдання, виконувати роботу за власним задумом, створювати і реалізовувати свої індивідуальні та групові проекти, не здатна перенести наявні знання і вміння у ситуаціях творчої діяльності; не може виділити структуру</p>

1	2	3	4
структуру об'єкта творчої діяльності та його функції; може легко самостійно комбінувати відомі способи діяльності в нові; легко знаходить різні способи вирішення проблеми	багатьох ситуаціях творчої діяльності; може виділити структуру об'єкта творчої діяльності та його функції; часто комбінує відомі способи діяльності в нові, знаходить різні способи вирішення проблеми	знання і вміння у багатьох ситуаціях творчої діяльності за допомогою дорослого; може виділити структуру лише окремих об'єктів творчої діяльності та частково його функції; рідко комбінує відомі способи діяльності в нові, як правило, використовує один спосіб вирішення проблеми	об'єктів творчої діяльності та його функції; використовує тільки відомі шаблонні способи діяльності

Визначені нами критерії, показники та рівні сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника завершують характеристику авторської концепції та покладені в основу дослідно-експериментальної роботи з виявлення стану формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Результати цієї роботи подано в наступному підрозділі.

4.2. Процедура та результати констатувального етапу дослідження

Для виявлення реального стану формування творчо спрямованої особистості в діяльності позашкільного навчального закладу нами проведено емпіричне дослідження. За допомогою засобів критеріально-діагностичного комплексу (див. додатки Б, В, Г) обстежено 368 дітей, які відвідували творчі об'єднання дітей за інтересами Палацу учнівської молоді міста Луцька, Комунального закладу Сумської обласної ради – Обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю, Івано-Франківського міського центру науково-технічної творчості учнівської молоді, Херсонського центру позашкільної роботи Херсонської міської ради. Для отримання більш повної і цілісної картини щодо стану та особливостей формування творчо спрямованої

особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу до дослідницьких процедур були залучені 33 педагоги цих закладів, які здійснювали психолого-педагогічний супровід діагностичного процесу. У дослідженні також взяли участь 280 батьків, оскільки, як ми вже обґрунтовували у попередніх підрозділах, вони є невід'ємною складовою інтегрованого простору позашкільного навчального закладу й особистісне зростання дитини у старшому дошкільному віці неможливе без їхньої постійної психолого-педагогічної підтримки.

У процесі теоретичного аналізу сутності та структури творчо спрямованої особистості ми виділили емоційно-вольовий компонент як окремий, адже сучасною наукою доведено, що особистість розкривається через емоційну готовність до творчої діяльності як результируючий вияв самотворення в афективній сфері – сфері яка включає потяги, емоції, почуття та волю особистості. Показниками емоційно-вольового компоненту є емоційний потенціал, вольовий потенціал та довільність. У процесі діагностики рівнів сформованості означених показників та компоненту в цілому, ми отримали такі дані (див. таблицю 4.4).

Таблиця 4.4

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості та його показників
(N=368, %)

Показник	Рівні			
	<i>Домінантний</i>	<i>Виражений</i>	<i>Нестабільний</i>	<i>Латентний</i>
Емоційний потенціал	18,1	22,9	30,4	28,6
Вольовий потенціал	11,4	26,3	28,1	34,2
Довільність	8,3	15,6	45,9	30,2
Емоційно-вольовий компонент	12,6	21,6	34,8	31,0

Аналіз даних, які представлені в таблиці показує, що емоційний потенціал у більшості обстежених дітей (59 %) сформований на латентному та

нестабільному рівнях, причому 28,6 % обстежених дітей у творчій діяльності рідко проявляли та переживали позитивні емоції (інтерес, радість, задоволення), для них характерними були часті перепади настрою, негативні емоційні реакції (плач), прояви негативізму, розчарування супутніми невдачами, низька лабільність реакцій на зміну ситуації (переживання при невдачах та радість від успіху), низька емоційна імпульсивність. Ці діти дуже рідко проявляли відкритість до сприйняття емоцій, які переживають інші діти й дорослі.

У творчій діяльності 30,4 % обстежених дітей зафіксовано ситуативні прояви та переживання позитивних емоцій (інтересу, радості, задоволення), перепади настрою, неяскраво виражені реакції на зміну ситуації. Ці діти в окремих ситуаціях проявляли емоційну імпульсивність, демонстрували відкритість до сприйняття емоцій, які переживають лише близькі їм діти й дорослі. Такі рівні сформованості емоційного потенціалу, безумовно, є бар'єрами у процесі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Щодо решти 41 % обстежених дітей, то стан сформованості їхнього емоційного потенціалу у нас не виникає особливих застережень. Арсенал модальностей, діапазон інтенсивності, тривалості, глибини емоційних переживань цієї групи досить багатий, широкий, що є доброю передумовою формування творчо спрямованої особистості.

Діагностика рівня сформованості вольового потенціалу дітей показала (див. таблицю 4.4), що у творчій діяльності лише 11,4 % дітей домінує цілеспрямованість вольових дій, вони легко встановлюють відношення між метою творчих дій і їхніми мотивами, демонструють високий рівень самовладання, уміння стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви, можливостей раціонального вибору, високий рівень мовного планування і мовної регуляції творчої діяльності, свідомість вольових зусиль, проявляють відносну незалежність від дорослого в постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій, демонструють уміння надати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності, високий рівень самоконтролю. Ще у 26,3 % дошкільників ці особливості волі, вольових дій та вольової

поведінки проявляються менш виражено, проте є достатніми для успішної творчої діяльності.

У той же час значна частина дітей (34,2 %) у процесі реалізації діагностичних процедур продемонструвала низький рівень цілеспрямованості вольових дій, також достатньо великою виявилася група дітей (28,1 %), у яких ці особливості проявляються ситуативно, залежно від конкретної ситуації.

Загалом, як бачимо, вольовий потенціал лише 37,7 % дошкільників є достатнім для успішної реалізації творчої діяльності, що сприятливо впливає на формування творчо спрямованої особистості. Такий стан, безумовно, потребує внесення коректив у діяльність позашкільного навчального закладу в контексті підвищення ефективності формування вольового потенціалу дошкільників.

У процесі констатувального етапу експерименту ми розв'язували завдання виявити міру довільності дитини у процесі творчої діяльності, адже коли її поведінка перетворюється в особистісне, що виходить за межі ситуативного, втрачає свою безпосередність, спрямовується уявою про предмет, а не самим предметом, то з'являється ідеальна мотивація творчої діяльності. В результаті ми встановили (див. таблицю 4.4), що серед обстежених дітей переважають вихованці з латентним (30,2 %) та нестабільним (45,9 %) рівнями довільності у творчій діяльності, для 15,6 % обстежених дітей характерним є виражений рівень сформованості цієї якості. Лише 8,3 % дітей виявилися здатними самостійно планувати свою творчу діяльність, у процесі її виконання проявляли високу активність та ініціативність, самостійно виправляли помилки, мобілізували себе, відбирали раціональні засоби досягнення мети, виконували не лише вказівки дорослого, але й ініціативно діяли.

В цілому, на основі узагальнення діагностованих показників рівнів сформованості емоційного та вольового потенціалу дітей, їх довільності можемо констатувати: для переважної більшості обстежених дошкільників (65,8 %) характерними є латентний та нестабільний рівні сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості. Зважаючи на те, що емоційно-вольова складова є індикатором суб'єктивного благополуччя,

гармонійності розвитку, прийняття-неприйняття дитиною світу дорослих і свого місця в ньому та що саме емоції сигналізують про стан розвитку інших підструктур у структурі особистості, можемо обґрунтовано стверджувати: традиційні підходи до формування творчо спрямованої особистості в умовах позашкільного навчального закладу є неефективними в контексті забезпечення цієї складової.

Досліджуючи рівень сформованості інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, ми провели діагностику рівня сформованості у дітей системи цінностей, творчого потенціалу та творчого мислення, результати якої подаємо у таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості та його показників (N=368, %)

Показник	Рівні			
	<i>Домінантний</i>	<i>Виражений</i>	<i>Нестабільний</i>	<i>Латентний</i>
Система цінностей	15,6	28,6	30,5	25,3
Творчий потенціал	21,2	25,1	33,6	20,1
Творче мислення	14,7	27,9	34,6	22,8
Інтелектуально-творчий компонент	17,2	27,2	32,9	22,7

Результати діагностики рівня сформованості термінальних та інструментальних цінностей дошкільників, показують, що в дітей загалом сформовано термінальні цінності на рівні розуміння їхнього змісту, тобто уявлення про зміст об'єктів, явищ чи якостей, які є цінними для них, вони розуміють їхню суть. У системі інструментальних цінностей ситуація дещо інша. Діти виявили знання суті окремих інструментальних цінностей, у той же час зміст багатьох із них виявився менш знайомим. Менш вираженими у структурі ціннісних орієнтацій старших дошкільників є міра втілення дитячих цінностей у життя та рівень прояву їхніх регулятивних механізмів. Так, за результатами

обстеження виявилось: найбільшу роль у функціонуванні регулятивних механізмів поведінки дітей у різних специфічно дитячих видах діяльності відіграють такі термінальні цінності, як «родина», «дружба» та інструментальні цінності «самостійність», «допитливість», «творчість». Оцінні судження, знання дітьми термінальних та інструментальних цінностей характеризуються різною емоційною насиченістю. Зокрема, за результатами дослідження ми встановили, що найбільш значимими, емоційно наповненими цінностями, котрі відповідали потребам старших дошкільників, виявилися такі як «родина», «дружба», «творчість». Загалом, характеризуючи міру сформованості системи цінностей творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, можемо констатувати, що для більшості дітей певний рівень прояву термінальних цінностей поєднується з відповідним рівнем прояву інструментальних ціннісних орієнтирів.

Аналіз даних, поданих у таблиці 4.5 даних, підтверджує попередньо зроблені висновки щодо особливостей формування термінальних та інструментальних цінностей. Серед обстежених дітей виявилось 30,5 % таких, у яких система цінностей загалом сформована, проте знання та оцінки термінальних та інструментальних цінностей характеризуються різною глибиною, діти демонструють різну міру втілення цінностей у життя та ситуативний рівень прояву їхніх регулятивних механізмів. Оцінні судження, знання цієї категорії дітей характеризуються збідненою емоційною насиченістю. Майже однаковими за обсягом виявилися групи, у яких було діагностовано латентний та виражений рівні сформованості системи цінностей. Зокрема, у 25,3 % дошкільників термінальні та інструментальні цінності в основному сформовані, проте знання та оцінні судження про окремі елементи дійсності й характеристики самого себе відсутні, ці діти не проявляють розуміння процесів утілення цінностей у життя та рівень прояву їхніх регулятивних механізмів, вони дають тривіальні оцінні судження щодо цінностей.

У 28,6 % досліджених вихованців старшого дошкільного віку термінальні та інструментальні цінності сформовано на вираженому рівні, дещо меншою

виявилася група з доміантним рівнем сформованості системи цінностей – 15,6 %. Як бачимо, серед обстежених переважають діти з латентним та нестабільним рівнями сформованості системи цінностей – 55,8 %. Очевидно, що такий стан негативно впливатиме на формування творчо спрямованої особистості.

На основі даних, представлених у таблиці 4.5 можемо констатувати, що значна частина обстежених дітей володіє достатнім та високим творчим потенціалом. Зокрема, 25,1 % дошкільників проявили виражений рівень розвитку творчого потенціалу, 21,2 % – доміантний. У той же час ми виявили, що 33,6 % дітей демонструють нестабільний рівень розвитку цієї якості, інші 20,1% – латентний рівень. Отже, за результатами діагностики можемо стверджувати, що оскільки більше половини обстежених дітей наділені творчим потенціалом на латентному та нестабільному рівнях, то це негативно відображається на формуванні творчо спрямованої особистості в умовах позашкільного навчального закладу.

Діагностика рівня сформованості та особливостей прояву творчого мислення старших дошкільників виявила, що прояви гнучкості мислення у дітей шостого року життя аналогічні при застосуванні як образних, так і знакових засобів. Опанування дитиною системою нормативних ознак об'єкта і значень слова дає їй можливість розв'язувати задачі, які потребують інтерпретації властивостей і значень об'єкта творчості. На нашу думку це обумовлено існуванням мисленнєвих дій, які мають спільний механізм функціонування і характеризують гнучкість мислення. Зважаючи на те, що основу функціонування гнучкості мислення забезпечують відповідні образні та знакові засоби, очевидно, що саме вони забезпечують оптимальний вибір потрібної властивості, відношення об'єкта творчої діяльності відповідно до умов проблемної задачі. Було встановлено також, що особливо гнучкість мислення проявляється при вирішенні творчих завдань, які потребують утримання у свідомості одночасно різноманітних ознак об'єкта творчої діяльності, зафіксованих у соціальному досвіді дитини.

Щодо інших особливостей творчого мислення, а саме швидкості та оригінальності, маємо відзначити, що обстежені діти по-різному проявляли здатність до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів) та висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних. Одні при тестуванні демонстрували низьку швидкість та оригінальність мислення, в інших ці особливості проявлялися ситуативно. Близько 45 % обстежених дошкільників продемонстрували середній та високий рівні швидкості та оригінальності мислення. Ці тенденції проявилися й після узагальнення отриманих емпіричних даних та представлення їх за рівнями сформованості творчого мислення (див. таблицю 4.5). Як видно з таблиці 4.5, лише у 14,7 % обстежених дітей зафіксовано домінуючий, високий рівень розвитку творчого мислення, група вираженим рівнем сформованості майже вдвічі більша (27,9 %). Таким чином, у 42,6 % дітей творче мислення сформоване на рівнях, які дозволяють успішно здійснювати творчу діяльність.

Водночас великими виявилися групи дітей з латентним (22,8 %) та нестабільними (34,6 %) рівнями сформованості творчого мислення. Вважаємо, що сформованість у дітей творчого мислення на латентному та нестабільному рівнях розвитку виступає істотною перешкодою у процесі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника і потребує внесення коректив у функціонування інтегрованого простору позашкільного навчального закладу в контексті розвитку творчого мислення дітей.

У цілому, узагальнення результатів діагностики системи цінностей, творчого потенціалу та творчого мислення дало змогу здійснити інтегративну оцінку сформованості інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. На основі наведених у таблиці 4.5 даних можемо обґрунтовано стверджувати, що традиційна практика виховання та розвитку особистості дітей шостого року життя в умовах позашкільного навчального закладу не забезпечує достатньої результативності у плані формування інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, оскільки у більше половини обстежених

дітей (52,1 %) виявлено недостатні для ефективного здійснення творчої діяльності рівні сформованості системи термінальних та інструментальних цінностей, творчого потенціалу і творчого мислення. Такий стан, безумовно, є несприятливим для розвитку в дітей творчого начала, спрямованості на дослідницький пошук та творчу діяльність і потребує корекції виховання дітей старшого дошкільного віку у позашкільних навчальних закладах.

Досліджуючи рівень сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, перед нами постало завдання виявити міру сформованості в дітей мотивації досягнень та рівень розвитку пізнавального інтересу. На основі узагальнення даних, отриманих за результатами діагностики міри сформованості цих якостей, сформовано розподіли (див. табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості та його показників (N=368, %)

Показник	Рівні			
	<i>Домінантний</i>	<i>Виражений</i>	<i>Нестабільний</i>	<i>Латентний</i>
Мотивація досягнень	17,4	18,5	35,7	28,4
Пізнавальний інтерес	28,1	30,5	25,8	15,6
Мотиваційний компонент	22,8	24,5	30,8	22,0

Подані у табл. 4.6 дані дають підстави стверджувати, що лише 17,4 % обстежених проявляють високий рівень мотивації досягнень, ще у 18,5 % дітей зафіксовано достатній рівень мотивації досягнення у творчій діяльності. У той же час для більшості дошкільників (64,1 %) характерним є латентний та нестабільний рівні сформованості мотивації досягнення.

На основі даних, представлених у табл. 4.6, можна також стверджувати, що значна частина дошкільників (65,1%) демонструє достатній та високий рівні пізнавального інтересу (30,5% та 34,6 % з вираженим та доміантним рівнями відповідно), ще 25,8 % дітей пізнавальний інтерес проявляли ситуативно. 15,6 %

дошкільників постійно демонстрували низьку пізнавальну активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання, рідко проявляла прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання, не проявляла особливих розумових і вольових зусиль у розв'язанні творчих завдань та виконувала їх, як правило, одним способом. Ці діти відчували труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, рідко проявляли ініціативу, самостійність, активність у творчій діяльності.

Високі показники пізнавального інтересу дошкільників, які нами діагностовано, підтверджують висновки вчених-психологів, які довели, що на межі шестирічного віку у свідомості дитини відбуваються важливі зміни, результатом яких є остаточне переважання прагнення до дослідження навколишнього світу. Це дуже важливий момент, від якого залежать рівень знань, глибина інтересів, мотивація до дослідницької діяльності та розвиток дослідницьких здібностей, що, безумовно, є дуже важливим для формування творчо спрямованої особистості.

Загалом, за результатами дослідження рівня сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості ми встановили (див. таблицю 4.6), що у значної частини обстежених дітей (47,3 %) особистісно значуща потреба у творчості сформована на високому та достатньому рівнях. У решти обстежених дошкільників мотиваційний компонент сформований на латентному (22,0 %) та нестабільному (30,8 %) рівнях, тобто потреба у творчості сформована недостатньо, що негативно впливає на розвиток усіх сфер їхньої особистості (інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної), тим самим не забезпечуючи творчу спрямованість як домінуючу в ієрархії мотивів.

При дослідженні стану формування соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості дітей в умовах діяльності творчих об'єднань позашкільних навчальних закладів перед нами постало завдання виявити рівень розвитку комунікативних здібностей, соціальної компетентності, творчої активності дошкільників. Результати діагностики рівнів сформованості

цих показників соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості дошкільників подаємо у таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості та його показників (N=368, %)

Показник	Рівні			
	<i>Домінантний</i>	<i>Виражений</i>	<i>Нестабільний</i>	<i>Латентний</i>
Комунікативні здібності	18,5	25,1	30,6	25,8
Соціальна компетентність	13,9	28,3	28,7	29,1
Творча активність	19,4	24,9	27,3	28,4
Соціально-комунікативний компонент	17,3	26,1	28,9	27,8

На основі даних, представлених у таблиці 4.7, можемо обґрунтовано стверджувати, що для більшості обстежених дітей (56,4 %) характерним є латентний та нестабільний рівні розвитку комунікативних здібностей. Зокрема, у 25,8 % дошкільників це проявляється у тому, що мотиви їхнього спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності нестійкі, ці діти важко йдуть на контакти, взаємодію з іншими людьми, не проявляють ініціативи у спілкуванні, на низькому рівні володіють способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі. Тільки під керівництвом дорослого ці діти проявляють здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. На низькому рівні у них сформовано вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе, проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці. У процесі творчої діяльності вони здатні в окремих випадках проявляти ворожість, замкнутість, закритість, нетерпимість до інших поглядів і позицій. Також у значної частини дітей (30,6 %) вищезначені особливості рівня розвитку комунікативних здібностей проявляються епізодично, в окремих ситуаціях

творчої діяльності. Серед обстежених дошкільників у 25,1 % був зафіксований виражений, а у 18,5% домінуючий рівні розвитку комунікативних здібностей.

Узагальнення даних, отриманих у процесі діагностики рівня сформованості у дітей соціальної компетентності (див. таблицю 4.7) показало, що у значній частині (42,2 %) дітей старшого дошкільного віку вже сформовані окремі характеристики соціальної компетентності, що проявляються у предметно-практичній, соціально-моральній, пізнавально-креативній та ціннісно-емоційній активності: ініціативність, активність у спілкуванні та використанні соціально прийнятних способів спілкування; знання та дотримання морально етичних норм і правил у стосунках з оточенням. Ці діти проявляють ініціативу при знайомстві, при виконанні будь-якого завдання творчої діяльності, у спілкуванні з дорослими, заохочують інших дітей до розгортання взаємодії, вміють застосовувати вербальні та невербальні (жести, міміка, рухи) засоби виразності в різних ситуаціях спілкування, володіють на достатньому та високому рівнях формулами мовленнєвого етикету в різних соціально-побутових ситуаціях, часто демонструють потребу в суспільно значущій діяльності, здатність до рефлексії та антиципації, у спільній діяльності з однолітками прагнуть бути справедливими, відповідальними та толерантними, володіють етичними еталонами поведінки, здатністю оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти, часто проявляють інтерес до людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин), дотримуються моральних норм, здатні контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам. Такий рівень соціальної компетентності не створює жодних перешкод у процесі формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. У той же час серед обстежених переважають (57,8 %) діти, у яких соціальна компетентність сформована на латентному та нестабільному рівнях. Безумовно, це негативно впливає на стан формування творчо спрямованої особистості та вимагає внесення коректив у діяльність позашкільного навчального закладу.

Діяльність дитини у творчому об'єднанні позашкільного навчального закладу передбачає велику свободу у виборі власної стратегії, свободу думки і,

як наслідок, варіативність дій, пошук і знаходження принципово нових стратегій, форм поведінки, оскільки не терпить стереотипів і звичайних, буденних моделей. Така діяльність зумовлює творчу активність суб'єкта цієї діяльності. З огляду на це, ми виділяємо творчу активність дошкільників важливим показником формування творчо спрямованої особистості. За результатами діагностики рівнів її сформованості (див. таблицю 4.7) можемо констатувати, що для більшості обстежених дошкільників (55,7 %) заняття у творчому об'єднанні належною мірою не сприяють розвитку їхньої творчої активності. Так, 28,4 % обстежених дітей продемонстрували латентний рівень творчої активності, ще у 27,3 % дошкільників творча активність проявляється ситуативно, вони також у багатьох випадках потребують допомоги дорослого, їхня творча діяльність характеризується недостатнім емоційним включенням. У 44,3 % дошкільників зафіксовано виражений (24,9 %) та домінуючий (19,4 %) рівні творчої активності, що свідчить про їхню здатність до перетворювальної діяльності, інноваційне сприймання дійсності, прагнення до пошуку та трансформації, динамічність, продукування конструктивних ідей і способів їх реалізації, щирість переживань, швидкість реакцій, винахідливість, оригінальність способів дій і це, безперечно, позитивно впливає на формування творчо спрямованої особистості.

Узагальнення даних із розподілів дошкільників за рівнями розвитку комунікативних здібностей, соціальної компетентності та творчої активності, тобто за окремими показниками соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості, дало змогу здійснити інтегративну оцінку стану сформованості цього компонента творчо спрямованої особистості загалом. Як бачимо з таблиці 4.7 стан формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за цим компонентом потребує внесення корективів у практику діяльності позашкільного навчального закладу, адже у більшості дітей (56,7 %) зафіксовано латентний та нестабільний рівні розвитку комунікативних здібностей, соціальної компетентності та творчої активності. Необхідно вносити зміни, які дозволять підвищити рівень розвитку цих якостей, адже природа становлення й розвитку творчо спрямованої особистості на етапі дошкільного

дитинства передбачає формування вибіркової вмотивованої спрямованості дитини на певний вид творчої діяльності, стійкості інтересу, захопленості процесом, що відображається і підтримується в мовленні, готовності докладати зусилля для досягнення мети.

При розробці системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі в якості показників операційного компоненту ми виділили творчі компетентності дошкільників та досвід творчої діяльності. Діагностика рівнів сформованості означених показників, результати якої представлені у таблиці 4.8 показала, що для більшості (58,3 %) обстежених дітей характерними є латентний та нестабільний рівні розвитку творчих компетентностей.

Таблиця 4.8

Розподіл старших дошкільників за рівнями сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості та його показників (N=368, %)

Показник	Рівні			
	<i>Домінантний</i>	<i>Виражені</i>	<i>Нестабільні</i>	<i>Латентні</i>
	<i>й</i>	<i>й</i>	<i>й</i>	<i>й</i>
Творчі компетентності	15,8	25,9	27,6	30,7
Досвід творчої діяльності	8,4	27,3	31,5	32,8
Операційний компонент	12,1	26,6	29,6	31,8

Чверть вихованців, які брали участь у діагностичних процедурах, виявилися здатними у процесі творчої діяльності генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, вибудовувати асоціативні ряди, бачити протиріччя, переносити знання та вміння у нові ситуації, висувати свої незалежні судження стосовно оцінки різних ситуацій творчої діяльності, поряд із репродуктивним відтворенням об'єкта творчої діяльності часто використовували при його створенні власні нестандартні способи. Лише незначна кількість дітей (15,8 %) продемонстрували домінуючий рівень розвитку творчих компетентностей. Підсумовуючи результати діагностики рівня сформованості творчих

компетентностей дошкільників, можемо обґрунтовано стверджувати, що актуальний стан їх формування є незадовільним у контексті формування творчо спрямованої особистості.

Діагностуючи у процесі констатувального експерименту рівень сформованості у старших дошкільників досвіду творчої діяльності, ми встановили (див. таблицю 4.8), що у 27,3 % дошкільників досвід творчої діяльності сформовано на достатньому і лише у 8,4 % – на високому рівнях. При цьому велика кількість дітей (32,8 %) не проявляли прагнення самостійно визначати та виконувати творче завдання, виконувати роботу за власним задумом, створювати й реалізовувати свої індивідуальні та групові проекти, не здатні переносити наявні знання і вміння у ситуацію творчої діяльності, часто не могли виділити структуру об'єктів творчої діяльності та його функції, використовували тільки відомі, шаблонні способи діяльності, ще у 31,5 % ці особливості творчої діяльності проявлялися ситуативно. Такий стан сформованості досвіду творчої діяльності негативно впливає на формування творчо спрямованої особистості та потребує вироблення нових шляхів, спрямованих на підвищення ефективності цього процесу.

Узагальнення даних, отриманих нами в процесі діагностики рівня сформованості творчих компетентностей дошкільників та досвіду їхньої творчої діяльності, дало змогу оцінити рівень сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості в цілому. На основі наведених у таблиці 4.8 даних можемо обґрунтовано стверджувати, що актуальний стан сформованості цього компонента є таким, який не дозволяє успішно реалізовувати формування творчо спрямованої особистості старших дошкільників. Такий висновок ми зробили на основі того, що лише трохи більше третини дітей (38,7 %), які брали участь у діагностичних процедурах, продемонстрували достатній та високий рівні сформованості здатності до творчо-перетворювальної діяльності, генерування неординарних ідей, до незалежних суджень та оцінок, самостійності у постановці та виконанні творчих завдань, використанні різних, а в багатьох випадках принципово нових, нестандартних шляхів розв'язання творчого

завдання. Для більшості ж дітей, які брали участь в експерименті (61,4 %), характерними є ті чи інші проблеми у реалізації компетентісно-діяльнісної складової процесу творчої діяльності.

Для здійснення інтегративної оцінки стану сформованості творчо спрямованої особистості старших дошкільників ми провели узагальнення даних, які зафіксовано у процесі діагностики рівнів сформованості окремих її компонентів: емоційно-вольового мотиваційного, інтелектуально-творчого, соціально-комунікативного та операційного, результати якого подаємо на рис. 4.1.

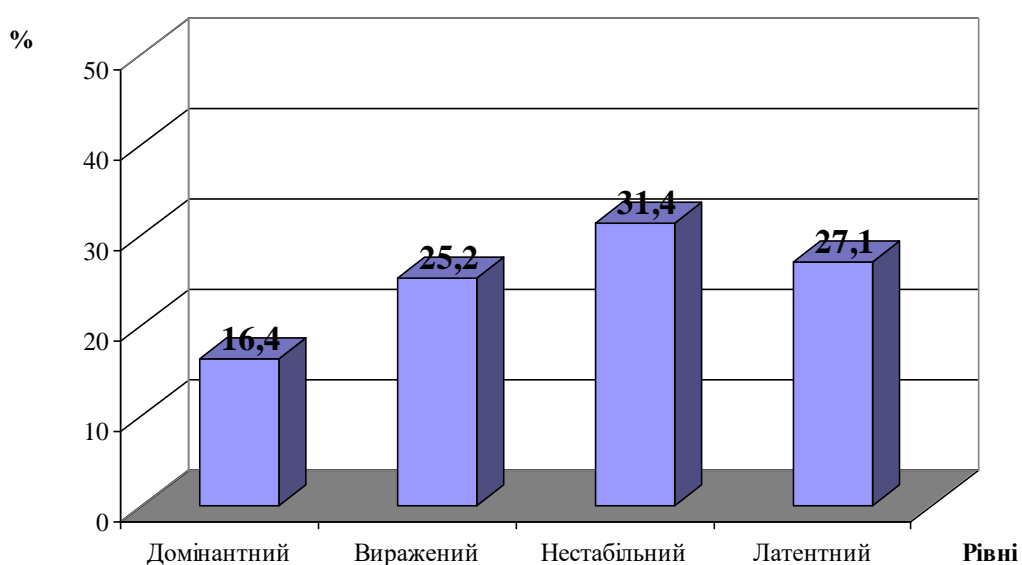


Рис. 4.1. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості (N=368, %)

Особливості прояву кожного з показників у загальному профілі творчо спрямованої особистості старшого дошкільника подаємо на рис. 4.2.

Усвідомлюючи всю важливість впливу сім'ї на розвиток та виховання дитини, у процесі дослідження стану формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника ми залучили до дослідницьких процедур батьків та родичів дітей, які відвідували творчі об'єднання позашкільних навчальних закладів. Зокрема, проведено анкетування 280 дорослих, з яких 146

осіб – це мами дошкільників, 61 – тати та 73 – бабусі (дідусі). Такий розподіл відображає, на нашу думку, загальну картину щодо ролі батька, матері та інших членів сім'ї у вихованні та розвитку дітей, яка традиційно склалася в сучасному українському суспільстві.

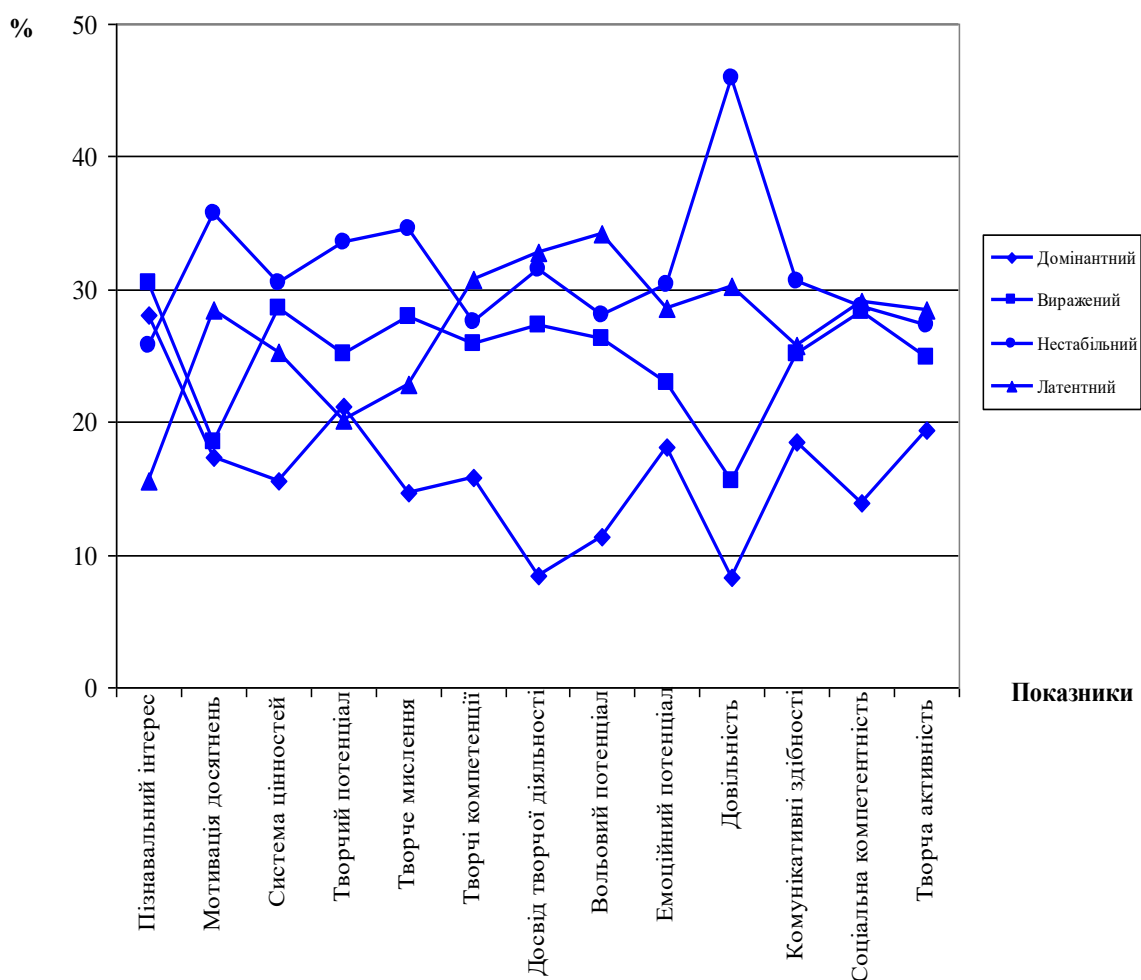


Рис. 4.2. Профіль сформованості творчо спрямованої особистості старших дошкільників

Усвідомлюючи всю важливість впливу сім'ї на розвиток та виховання дитини, у процесі дослідження стану формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника ми залучили до дослідницьких процедур батьків та родичів дітей, які відвідували творчі об'єднання позашкільних навчальних закладів. Зокрема, проведено анкетування 280 дорослих, з яких 146

осіб – це мами дошкільників, 61 – тати та 73 – бабусі (дідусі). Такий розподіл відображає, на нашу думку, загальну картину щодо ролі батька, матері та інших членів сім'ї у вихованні та розвитку дітей, яка традиційно склалася в сучасному українському суспільстві.

У процесі опитування (додаток В) ми з'ясували, чи розуміють дорослі члени сім'ї сутність творчо спрямованої особистості, особливості її прояву в діяльності дитини, їхню мотивацію щодо залучення дитини до участі у творчих об'єднаннях позашкільного навчального закладу та які дії вони здійснюють для розвитку пізнавального інтересу, мотивації досягнень, системи цінностей, творчого, вольового, емоційного потенціалу, творчого мислення, творчих компетентностей, досвіду творчої діяльності, довірливості, комунікативних здібностей, соціальної компетентності, творчої активності дітей.

У процесі анкетування дорослим членам сімей дошкільників було запропоновано виділити особливості, які характерні для творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя. Узагальнення відповідей дало змогу здійснити ранжування оцінок респондентами цих особливостей, результати якого подаємо у додатку Д. Дорослі члени сімей старших дошкільників творчу спрямовану особистість дитини насамперед ідентифікують із наявністю вроджених, добре розвинутих музично-слухових, вокальних даних, постійного інтересу до певного виду творчої діяльності та хорошої пам'яті. Другу за важливістю групу складають такі особливості, як багата фантазія, уява, висока пізнавальна активність, допитливість та потреба отримувати нові враження. Найменш характерними, на думку дорослих членів сімей старших дошкільників, для творчо спрямованої особистості дитини є її розвинені знання навколишнього світу та активність у спілкуванні, велика кількість запитань та прагнення отримати на них вичерпні відповіді. Таким чином, дорослі члени сімей старших дошкільників виділяють лише окремі прояви творчо спрямованої особистості, ті, які «лежать на поверхні», які найбільш яскраво проявляються у процесі життєдіяльності дітей. У той же час, як нами встановлено, витоками та передумовами творчого експериментування для дитини є не знання про певний

вид творчості, уміння малювати, ліпити чи музикувати, а довільна поведінка, внутрішній світ фантазій, незаангажованість стереотипами, сміливість винахідника, «наївна креативність», що характеризується сміливістю відтворення у творчому продукті світу своїх фантазій, перманентна зміна станів відчуття невдоволення, напруги, певної тривоги (оскільки дитину не влаштовує реальна дійсність через відсутність упорядкованості, ясності, простоти, завершеності й гармонії) або задоволення, спокою та релаксації як одного з проявів нейротизму, певна задумливість, неухважність, своєрідна «дивакуватість», розвинене почуття гумору. Такий стан розуміння батьками та іншими дорослими членами сім'ї сутності творчо спрямованої особистості старшого дошкільника не дозволяє забезпечити оптимальні умови розвитку творчої особистості дитини.

Отримані дані корелюють із даними щодо мотивації батьків до залучення дітей до участі у творчих об'єднаннях позашкільного навчального закладу (див. додаток Д1). Як бачимо, домінуючим мотивом залучення дітей до участі у творчому об'єднанні позашкільного навчального закладу для більшості дорослих членів сімей дошкільників (57,3 %) була наявність у дитини добре розвинутих здібностей до певного виду творчої діяльності. Також серед мотивів, які відзначали батьки, є задоволення бажання дитини займатися певним видом творчої діяльності та полегшення в майбутньому її адаптації до школи (7,5 % та 7,8 %, відповідно). Потрібно зазначити, що серед респондентів виділяється група (10,4 %), яка прийняла рішення залучити дитину до участі в певному творчому об'єднанні під впливом знайомих, дитина яких відвідувала заняття у цьому об'єднанні. Близько 8 % респондентів узагалі вважають, що дитину потрібно чимось зайняти, щоб вона корисно проводила час, або ж використовують час занять дитини у творчому об'єднанні для вирішення власних справ. Таким чином, можемо констатувати, що при виборі творчого об'єднання потреби та інтереси дитини дорослі члени родини здебільшого не враховують, цей вибір, як правило, інтуїтивний, зроблений під впливом зовнішніх факторів або з тих міркувань, що вона повинна «чимось» займатися. Зрозуміло, що за таких підходів із боку батьків чи інших дорослих членів родини до залучення

дошкільників до занять у творчих об'єднаннях позашкільних навчальних закладів неправомірно говорити про ефективність формування творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя.

У процесі анкетування ми помітили, що більшість батьків та інших дорослих членів сімей дошкільників (84,7 %) відзначають: їхні діти у процесі творчої діяльності виявляють високу пізнавальну активність, прагнення самостійно виконати завдання та активно досліджувати навколишній світ, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, що підтверджує отримані нами дані щодо рівнів сформованості пізнавального інтересу в дошкільників. Ця група дорослих постійно старається розвивати цю рису у своїх дітей. Для цього вони грають із дітьми в розвивальні ігри, пропонують самостійно виконати посильне для дитини завдання (і, в разі потреби, надають допомогу), купують конструктори тощо. 15,3 % респондентів зазначили, що не помічали за своєю дитиною особливих проявів високого пізнавального інтересу у процесі творчої діяльності, хоча половина з них зазначила, що в окремих випадках (якщо діяльність зацікавила дитину) спостерігали прояв із її боку певних розумових і вольових зусиль, ініціативи та самостійності. Вважаємо, це зумовлено тим, що цими батьками при виборі творчого об'єднання не були враховані потреби та інтереси дитини. Потрібно зазначити також, що дорослі цієї групи не актуалізують для себе потребу розвитку пізнавального інтересу дітей, вважаючи, що цим мають займатися педагоги позашкільного навчального закладу.

Результати діагностики рівня сформованості мотивації досягнень показали, що для багатьох обстежених дошкільників характерними є латентний (28,4 %) та нестабільний (35,7 %) рівні мотивації досягнень. З огляду на це ми припустили, що батьки та інші дорослі члени сім'ї не приділяють належної уваги формуванню в дітей цієї якості. За результатами опитування (див. додаток Д2) нами було встановлено, що лише 5,3 % респондентів чітко усвідомлюють, що без сформованості у дитини на високому рівні мотивації досягнень неможливий її повноцінний розвиток, активна творча діяльність, яка супроводжується переживанням радості успіху внаслідок досягнення результату, захопленням

самою діяльністю. Ще у 15,6 % респондентів наявне розуміння важливості цієї якості у дітей, проте вони цілеспрямовано не працюють над її розвитком. Більше третини респондентів (36,8 %) вважають, що дух суперництва, конкурентність, бажання виконати творче завдання краще за всіх слід культивувати лише на різного роду конкурсах, звітах, турнірах тощо. Такий підхід не може забезпечити ефективного формування в дітей мотивації досягнень. Найбільш тривожним, на нашу думку, є той факт, що дуже багато респондентів (42,3 %) вважають: дитина має поводитися «правильно», не виділятися серед інших, тобто, по суті, орієнтовані на формування конформістської, «шаблонної» особистості, пригнічуючи тим самим природне прагнення дитини до свободи та пізнання, експериментування і винахідництва. Таке ставлення батьків та інших дорослих членів сім'ї до розвитку в дітей мотивації досягнень негативно впливає на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, віддаляє дитину від її творчої природи.

У процесі опитування ми з'ясували, чи працюють батьки та інші дорослі члени сім'ї над формуванням системи цінностей та формуванням на їх основі регулятивних механізмів поведінки. За результатами узагальнення відповідей респондентів сформовано такий розподіл (див. додаток Д3). Аналіз представлених у таблиці даних дає підстави стверджувати, що порівняно невелика частина опитаних батьків та інших дорослих членів сім'ї (35,3 %) акцентує для себе необхідність цілеспрямованого формування у дітей системи цінностей. У той же час для багатьох респондентів (64,7 %) залишається незрозумілим, що дитина шостого року життя через вікові особливості розвитку не може самостійно, без допомоги дорослих належним чином зрозуміти зміст об'єктів, явищ навколишнього світу, сутність людських якостей, їх значення у житті. Ці дані корелюють з отриманими нами результатами діагностики рівнів сформованості системи цінностей у дошкільників, за якими у 55,8 % дітей було виявлено латентний та нестабільний рівні. Таким чином, недостатня увага батьків та інших дорослих членів сім'ї до формування системи цінностей дітей, їх ціннісних орієнтацій, орієнтирів залишає дитину в ситуації постійної

ситуативної невизначеності, необхідності пояснення та тлумачення з боку дорослих уже здійснених вчинків, руйнує саму можливість цілепокладання, можливості погляду у майбутнє, що негативно впливає на формування творчо спрямованої особистості.

Одним із завдань констатувального експерименту було виявлення оцінок батьками чи іншими дорослими членами сім'ї міри розвитку творчого потенціалу їхніх дітей. За результатами анкетування нами було встановлено (див. додаток Д4), що більшість батьків чи інших дорослих членів сім'ї (72,9 %) вказують на високий рівень розвитку творчого потенціалу їхніх дітей, ще 20,9 % оцінюють його як достатній для успішної творчої діяльності. Тільки 6,2 % респондентів відзначили низький рівень розвитку творчого потенціалу у своїх дітей. Оскільки за результатами діагностики нами виявлено значно менше дітей із вираженим та домінантним рівнями творчого потенціалу (46,3 %) та ще у 33,6 % був зафіксований нестабільний рівень, то таким чином простежується тенденційність в оцінках батьками цієї якості в дітей. На нашу думку, це зумовлено тим фактом, що батьки завжди вважають свою дитину талановитою, здатною до більшого, проєктують на неї свої нереалізовані можливості.

Досліджуючи особливості волі, вольових дій та вольової поведінки старших дошкільників, ми виявили, що для більшості дітей (62,3 %) характерний низький вольовий потенціал, що, безумовно, негативно впливає на формування творчо спрямованої особистості. Для отримання більш повної картини ми у процесі констатувального експерименту запропонували батькам чи іншим дорослим членам сім'ї оцінити міру сформованості у їхніх дітей вольового потенціалу. За результатами узагальнення цих оцінок (див. додаток Д5) виявилось, що батьки чи інші дорослі члени сімей дошкільників загалом адекватно оцінюють стан сформованості вольового потенціалу дітей, адже їхні оцінки близькі до даних, отриманих нами у процесі діагностики вольового потенціалу дітей. Це говорить про те, що батьки на інтуїтивному рівні розуміють: у дитини шостого року життя вольові регулятори поведінки ще не сформовані відповідним чином, через що вона проявляє низький рівень

самовладання, уміння стримувати ситуативні бажання, залежна від дорослого і потребує його допомоги.

Важливим елементом у дослідженні стану формування творчо спрямованої особистості старших дошкільників є оцінка батьками рівня емоційного потенціалу дітей. Результати узагальнення оцінок батьками цієї якості дітей, які представлені у додатку Д6 дають підстави стверджувати, що більшість респондентів (83,1 %) відзначають високий рівень розвитку емоційного потенціалу дітей, творча діяльність яких супроводжується багатством емоційних проявів, високою лабільністю реакцій на зміну ситуації. Одержані дані контрастують із показниками, зафіксованими під час діагностики емоційного потенціалу дітей (переважали дошкільники з латентним та нестабільним рівнями). На нашу думку, така ситуація склалася тому, що батьки та інші дорослі члени сім'ї спостерігають за емоційними реакціями дітей у процесі творчої діяльності в домашніх умовах, де дитина веде себе більш розкуто, невимушено, як наслідок – багаті емоційні відгуки та реакції на різні ситуації.

У процесі анкетування ми пропонували батькам та іншими дорослими членами сім'ї оцінити рівень розвитку творчих компетентностей їхніх дітей. Результати узагальнення отриманих оцінок подаємо у додатку Д7. Аналіз її даних дозволяє стверджувати, що більшість батьків чи інших дорослих членів сімей дошкільників (55,3 %) відзначають низький та середній рівні сформованості у дітей творчих компетентностей, 27,2 % з них оцінили їх як достатні, 17,5 % – як високі. Оцінки батьків та інших дорослих членів сімей практично збігаються (у межах статистичної похибки) із результатами діагностики рівня розвитку творчих компетентностей дітей, що є ще одним підтвердженням необхідності зміщення акцентів у роботі з дітьми в контексті підвищення рівня цих компетентностей.

При дослідженні стану формування творчо спрямованої особистості старших дошкільників нас цікавило, як батьки чи інші дорослі члени сім'ї оцінюють досвід творчої діяльності своїх дітей. Узагальнивши відповіді респондентів на відповідне питання анкети, ми сформували розподіл, який

представлено у додатку Д8. На основі даних, наведених у цій таблиці, можемо констатувати, що група батьків чи інших дорослих членів сім'ї практично розділилася навпіл в оцінках досвіду творчої діяльності дітей. Одна частина вважає, що їхні діти володіють достатнім досвідом, який дозволить їм розв'язувати нетипові, нестандартні ситуації в будь-якій діяльності, зокрема, у творчій, інша – що діти не здатні до самостійної творчої діяльності, використання різних способів вирішення проблеми та альтернативних доказів і потребують допомоги дорослого. Такий розподіл оцінок респондентів підтверджує висновки, зроблені за результатами діагностичних процедур, які були нами проведені під час вивчення рівнів сформованості досвіду творчої діяльності дітей. Зокрема, ми встановили, що у переважній кількості дітей (64,3 %) досвід творчої діяльності сформований на латентному та нестабільному рівнях.

Досліджуючи рівень довільності поведінки дітей у творчій діяльності, нас цікавило, як батьки чи інші дорослі члени сім'ї оцінюють рівень розвитку цієї якості у своїх дітей. Розподіл оцінок батьками рівня розвитку цієї якості подано у додатку Д9. Аналіз даних, поданих у цій таблиці, показує, що для великої частини батьків чи інших дорослих членів сім'ї (50,9 %), які брали участь в анкетуванні, характерними є завищені оцінки здатності дітей до самостійної постановки мети творчої діяльності, її планування, діяти, не керуючись зразком, інструкцією, сформованості у них мотиву подолання перешкод як потреби не відступати перед труднощами й активно їх долати. Вважаємо, це зумовлено тим, що батьки чи інші дорослі члени родини часто бачать свою дитину кращою, ніж вона є, оцінюючи з цього погляду її поведінку.

Анкетування батьків та інших членів сім'ї показало, що вони високо оцінюють рівень розвитку комунікативних здібностей дітей. Зокрема, 67,5 % респондентів у своїх відповідях вказали, що їхні діти ставлять велику кількість запитань, легко йдуть на контакт із дорослими та однолітками, здатні висловити свою думку, використовуючи для цього багатство словникового запасу. Аналіз відповідей показує, що в батьків та інших членів сім'ї, які брали участь в

анкетуванні, дещо спрощені, поверхові уявлення про комунікативні здібності особистості. Поза їхньою увагою залишаються такі важливі аспекти, як стійкість мотивів спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, вміння конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе, вміння проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці тощо, що й зумовило високі оцінки комунікативних здібностей дітей. Оцінки батьків чи інших дорослих членів сім'ї явно завищені, адже проведена нами у процесі констатувального експерименту діагностика рівнів сформованості комунікативних здібностей дітей показала, що тільки у 25,1 % дошкільників зафіксовано виражений і у 18,5 % домінуючий рівні сформованості цих здібностей.

Узагальнення даних, отриманих на основі оцінок батьками рівня соціальної компетентності своїх дітей (див. додаток Д10) показує, що батьки чи інші дорослі члени сім'ї, як правило, високо оцінюють рівень соціальної компетентності дошкільників, оскільки 83,8 % із них вказали, що їхні діти загалом знають моральні норми, особливості спілкування осіб різного віку та статі, способи поведінки в різних соціальних ситуаціях, межі соціально прийнятної поведінки, уміють проявляти свої почуття у процесі спілкування, здійснювати моральні вчинки з власного бажання, дотримуватися правил поведінки, підтримувати контакт із людьми різного віку та статі. Тільки 16,2 % зазначили, що їхні діти проявляють лише деякі з названих характеристик соціальної компетентності у процесі творчої діяльності. Порівняння оцінок дорослих із даними, отриманими у процесі діагностики рівня соціальної компетентності дітей (у 42,2 % зафіксовано виражений та домінуючий рівні), дозволяє зробити висновки, що ці оцінки явно завищені.

Як показали результати анкетування батьків та інших членів сім'ї, вони традиційно високо оцінюють творчу активність своїх дітей. Переважна більшість (74,6 %) у відповідях зазначила, що їхня дитина проявляє високу активність у творчій діяльності, оскільки вона під час такої діяльності глибоко занурюється у

процес, не реагуючи на зовнішні подразники, демонструє багатство емоційних переживань, швидкість реакцій. Ми ж зафіксували дещо нижчі показники творчої активності в дітей (у 24,9 % виражений та у 19,4 % домінуючий рівні). Тобто, як і в попередніх випадках, оцінки дорослих членів сім'ї рівня творчої активності дітей завищені, що, на нашу думку, зумовлено найперше поверховим розумінням ними сутності та структури цієї характеристики.

Як ми вже обґрунтовували у попередніх підрозділах дослідження, педагоги є важливою складовою інтегрованого простору позашкільного навчального закладу та відіграють важливу роль у формуванні творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Тому одним із завдань, яке ми розв'язували у процесі констатувального експерименту, було дослідження рівня розуміння педагогами сутності та особливостей формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу. Для цього проведено анкетування 33 педагогів Палацу учнівської молоді міста Луцька, Комунального закладу Сумської обласної ради – Обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю, Івано-Франківського міського центру науково-технічної творчості учнівської молоді, Херсонського центру позашкільної роботи Херсонської міської ради.

У першу чергу педагогам було запропоновано визначитися щодо сутності категорії «творчо спрямована особистість старшого дошкільника» шляхом вибору правильного визначення цієї категорії серед тверджень-дистракторів. Узагальнення результатів цих виборів показало, що лише 14,3 % респондентів зробили правильний вибір, тобто ці педагоги добре розуміють сутність та особливості формування творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя у позашкільному навчальному закладі. Ще 31,7 % опитаних педагогів вибрали твердження-дистрактори, які максимально близькі за змістом до визначення категорії «творчо спрямована особистість старшого дошкільника». Решта опитаних продемонстрували слабку обізнаність і розуміння сутності та особливостей цієї категорії.

У процесі анкетування ми пропонували педагогам оцінити рівень розвитку пізнавального інтересу дітей, які відвідують творчі об'єднання. Після узагальнення відповідей опитаних керівників цих об'єднань за їхніми оцінками частка дітей із високим рівнем пізнавального інтересу складає 35,7 %, з достатнім – 36,2 %, із середнім – 18,4 %. І тільки для 9,7 % дошкільників характерним є те, що у процесі творчої діяльності вони демонструють низьку пізнавальну активність у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання, рідко проявляють прагнення самостійно вирішувати проблемні питання, пізнавальні завдання, не проявляють особливих розумових і вольових зусиль у розв'язанні творчих завдань та виконують їх, як правило, одним способом, відчувають труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, рідко проявляють ініціативу, самостійність, активність, що свідчить про низький рівень розвитку пізнавального інтересу. Таким чином, за оцінками педагогів більшість дітей проявляють високий та достатній рівні. Ці оцінки корелюють із даними, які ми отримали у процесі діагностики цієї якості в дітей.

Під час дослідження ми встановили, що батьки не приділяють достатньої уваги розвитку в дітей мотивації досягнень і, відповідно, значна частина обстежених дітей під час діагностики продемонстрували низькі показники здатності до конкуренції, прагнення досягти високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх, удосконалювати себе в обраній діяльності. Ми припустили, що і педагоги під час проведення занять не працюють належним чином над розвитком у дітей цієї якості. На основі узагальнення відповідей педагогів на відповідне запитання анкети (див. додаток Е) можемо стверджувати: наше припущення щодо недостатньої роботи педагогів під час занять над розвитком у дітей мотивації досягнень підтвердилось, адже 66,3 % керівників творчих об'єднань або роблять це в окремих випадках, або не роблять узагалі. Насторожує той факт, що значна частина педагогів (36,8 %) взагалі не допускають, що дитина під час занять має проявляти індивідуальність, конкурентність і, відповідно, це згубно впливає на розвиток творчо спрямованої особистості дошкільників.

У процесі анкетування ми з'ясували, яким чином працюють педагоги позашкільних навчальних закладів під час занять над формуванням у дітей системи цінностей. За результатами узагальнення відповідей респондентів на відповідне запитання анкети (див. додаток Е1) ми встановили, що загалом опитані педагоги позашкільних навчальних закладів не здійснюють цілеспрямованої роботи з формування і розвитку в дітей системи термінальних та інструментальних цінностей, адже лише 15,7 % з них вказали, що роблять це на заняттях постійно. Решта респондентів здійснюють таку роботу епізодично чи ситуативно. Значна частина опитаних педагогів (33,2 %) взагалі вважають недоцільною таку роботу. Таким чином, позашкільні навчальні заклади (як і батьки чи інші дорослі члени родини) недопрацьовують у плані формування в дітей уявлень та розуміння змісту об'єктів, явищ, якостей, які є цінними для них, розвитку в дитини розуміння самої себе, втілення цінностей у життя та формуванням на основі цих цінностей регулятивних механізмів поведінки, чим і зумовлені низькі показники сформованості у дошкільників системи термінальних та інструментальних цінностей.

Під час констатувального експерименту ми встановили, що для 46,3 % дітей характерним є виражений та домінуючий рівні творчого потенціалу, а за оцінками батьків чи інших дорослих членів сім'ї рівень розвитку цієї якості у дітей значно вищий. Тому при анкетуванні педагогів позашкільних навчальних закладів їм було запропоновано оцінити рівень розвитку творчого потенціалу дітей, котрі відвідували творчі об'єднання, якими керують ці педагоги. Після узагальнення оцінок виявилось, що у 26,3 % дітей педагоги відзначають високий рівень розвитку в них творчого потенціалу, у 27,8 % дітей ця якість проявляється достатньо виражено, для 28,3 % та 17,6 % дошкільників характерними є відповідно достатній та низький рівні розвитку творчого потенціалу. Таким чином, оцінки педагогами рівня розвитку творчого потенціалу дошкільників корелюють із результатами, які ми отримали у процесі діагностики рівня розвитку цієї якості в дошкільників, тобто педагоги позашкільних навчальних закладів загалом адекватно оцінюють рівень розвитку творчого потенціалу дітей.

Продуктивними у плані аналізу стану формування творчо спрямованої особистості дошкільника виявилися оцінки педагогами позашкільних навчальних закладів рівня розвитку вольового потенціалу дітей. За результатами опитування виявилось, що у 34,5 % дошкільників, які відвідують творчі об'єднання, педагоги відзначають високий рівень розвитку вольового потенціалу, у 23,2 % дітей ці особливості волі, вольових дій та вольової поведінки проявляються виражено, а для 24,7 % та 17,6 % дошкільників характерними є відповідно середній та низький рівні розвитку вольового потенціалу. Таким чином, педагоги досить високо оцінюють рівень розвитку вольового потенціалу дітей, що різко контрастує з результатами діагностики рівня розвитку цієї якості в дітей. На нашу думку, таке бачення педагогами позашкільних навчальних закладів рівня розвитку вольового потенціалу дітей зумовлене атмосферою, яка панує на заняттях творчих об'єднань і створюється їхніми керівниками. Заняття дуже регламентовані, педагоги вимагають від вихованців дотримуватися дисципліни, беззаперечно виконувати їхні вказівки, працювати згідно з планом тощо (що підтверджується результатами спостереження за заняттями та діями педагогів щодо формування в дітей мотивації досягнень). Враховуючи, що для дитини дошкільного віку дуже важливим є авторитет дорослого, дотримання цих вимог дітьми сприймається педагогами як високий рівень розвитку в них вольового потенціалу. Такі оцінки педагогами стану сформованості вольового потенціалу дітей, безумовно, негативно впливають на формування в них творчо спрямованої особистості.

Як ми вже обґрунтовували в попередніх підрозділах дослідження, важливим показником творчо спрямованої особистості старшого дошкільника є емоційний потенціал. Діагностика рівня розвитку цієї якості у дітей показала, що лише 41 % дошкільників, які брали участь у діагностичних процедурах, демонстрували у процесі творчої діяльності високий рівень емоційного потенціалу. Батьки чи інші члени родини оцінюють рівень розвитку цієї якості в дітей значно вище. З огляду на це протиріччя, у процесі констатувального експерименту ми запропонували педагогам позашкільних навчальних закладів

оцінити рівень розвитку емоційного потенціалу їхніх вихованців. Розподіл цих оцінок подаємо у додатку Е2. На основі даних, представлених у ній, можемо стверджувати, що оцінки педагогами рівнів розвитку емоційного потенціалу дошкільників дещо вищі за показники рівнів розвитку цієї якості, виявлені нами у процесі діагностики дітей. На нашу думку, це зумовлено тим, що педагоги спостерігають за дітьми під час занять творчих об'єднань, де дитина займається улюбленим видом творчої діяльності й, «занурюючись» у сам процес творення, демонструє більшу розкутість, життєрадісність, емоційну імпульсивність, багатство емоцій.

У процесі анкетування педагогам пропонувалося оцінити рівень творчих компетентностей дітей. Після узагальнення оцінок сформовано розподіл (див. додаток Е3). На основі її даних можемо говорити, що педагоги відзначають високий та достатній рівні творчих компетентностей більшості дошкільників, які відвідують творчі об'єднання позашкільних навчальних закладів. На нашу думку, такі високі оцінки педагогів зумовлені тим фактом, що вони спостерігають за дітьми у процесі здійснення дошкільниками специфічної творчої діяльності відповідно до профілю творчого об'єднання. У таких умовах здатність дошкільників генерувати нові ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, вибудовувати асоціативні ряди, бачити протиріччя, переносити знання та вміння у нові ситуації, висувати свої незалежні судження, давати власні оцінки, проявляти критичність мислення проявляється більш яскраво. Оцінки педагогами творчих компетентностей дошкільників дещо вищі за результати діагностики цієї якості в дітей, які були виявлені нами у процесі констатувального експерименту, та відрізняються від оцінок батьків чи інших членів родини. Тобто наявні певні розбіжності в оцінках творчих компетентностей дошкільників різними суб'єктами інтегрованого простору позашкільного навчального закладу, що негативно впливає на процес формування цієї якості в дитини, її творчу спрямованість.

Результати анкетування педагогів показали також, що вони, порівняно з результатами діагностики цієї якості в дітей, більш високо оцінюють рівень

сформованості досвіду творчої діяльності. Зокрема, вони зазначили, що 53,7 % дітей у процесі діяльності у творчому об'єднанні позашкільного навчального закладу демонструють високий та достатній рівні самостійності у виборі й виконанні творчих завдань, перенесення знань і вмінь у певну ситуацію творчої діяльності, вибір різних способів вирішення проблеми, бачення структури об'єкта творчої діяльності, створення і реалізацію своїх індивідуальних та групових проектів, комбінування відомих способів діяльності в нові. Оцінки педагогів близькі до оцінок досвіду творчої діяльності дітей батьками чи іншими членами родини. Припускаємо, що завищені оцінки цих суб'єктів інтегрованого простору позашкільного навчального закладу означеної якості у дітей зумовлені тим, що як метод збору первинної інформації про досвід творчої діяльності дітей вони використовують спостереження. Відомо, що при використанні цього методу взаємозв'язок дослідника й об'єкта не може не накласти відбиток на сприйняття ним дійсності, на розуміння тих або інших процесів і, що дуже важливо, на інтерпретацію явищ, які піддаються спостереженню.

У процесі констатувального експерименту ми встановили, що серед обстежених переважають дошкільники з латентним (30,2 %) та нестабільним (45,9 %) рівнями довільності поведінки у творчій діяльності. За результатами анкетування батьків чи інших дорослих членів родини виявилось, що ці суб'єкти інтегрованого простору позашкільного навчального закладу дають завищені оцінки розвитку цього показника творчо спрямованої особистості в дітей. Тому для цілісного бачення рівня розвитку довільності поведінки дошкільників ми у процесі анкетування педагогів пропонували їм оцінити рівень розвитку цієї якості в дітей, які відвідують творчі об'єднання.

Узагальнення результатів анкетування показало, що педагоги загалом адекватно оцінюють рівень розвитку довільності поведінки дошкільників. Зокрема, у своїх оцінках вони зазначили, що для 11,8 % дітей, які відвідують творчі об'єднання, якими ці педагоги керують, характерним є високий рівень розвитку цих якостей, для 20,1 % – достатній, 41,2 % – середній та 26,9 % – низький. Тобто частка дітей із латентним та нестабільним рівнями довільності

поведінки у творчій діяльності за оцінками педагогів складає 68,1 %, що є близьким за значенням до показника (76,1 %), отриманого у процесі проведення діагностичних процедур на виявлення рівня сформованості цієї якості в дошкільників.

Для чіткого розуміння цілісної картини стану формування соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника педагогам позашкільних навчальних закладів було запропоновано оцінити рівень сформованості та розвитку в дітей комунікативних здібностей, соціальної компетентності, їхньої творчої активності. Розподіл цих оцінок подаємо в додатку Е4. На основі даних, які представлені у цій таблиці, можемо констатувати, що педагоги адекватно оцінюють лише рівень розвитку комунікативних здібностей дітей, а за іншими показниками проявляється істотна варіація оцінок. Зокрема, значна частина дітей (51,2 %), за спостереженнями педагогів, проявляє низьку мотивацію спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності, важко йде на контакти, взаємодію з іншими людьми, не проявляє ініціативи у спілкуванні, відчуває складнощі у виборі способів побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі. У процесі творчої діяльності ці діти здатні в окремих випадках проявляти ворожість, замкнутість, закритість, терпимість до інших поглядів і позицій (ми виявили 56,4 % таких дітей). Потрібно також відзначити, що педагоги виділяють дещо меншу групу дітей із латентним рівнем розвитку комунікативних здібностей (18,4 %), тоді як при проведенні діагностичних процедур ми виявили таких 25,8 %.

У процесі констатувального експерименту ми встановили, що в більшості опитаних дошкільників (57,8 %) на низькому та середньому рівнях сформовано знання про моральні норми, особливості спілкування осіб різного віку та статі, способи поведінки в різних соціальних ситуаціях, межі соціально прийнятної поведінки, уміння проявляти свої почуття під час спілкування, здійснювати моральні вчинки з власного бажання, дотримуватися правил поведінки, підтримувати контакт із людьми різного віку та статі. Означену тенденцію констатують і педагоги, причому за результатами узагальнення їхніх оцінок

група з низьким та середнім рівнями соціальної компетентності дітей виявилася численішою – 71,7 %. Також педагоги зазначили, що виражено прояви соціальної компетентності демонструють лише 10,5 % дошкільників (за нашими даними, таких 28,3 %).

Порівнюючи результати, отримані у процесі діагностики рівня творчої активності дітей, з оцінками педагогами рівня сформованості та розвитку цього показника творчо спрямованої особистості, бачимо певну «дзеркальність» даних. Зокрема, за оцінками педагогів група дошкільників із вираженим та домінуючим рівнями творчої активності численіша (61 %), ніж це виявлено нами (44,3 %). Відповідно, група дітей із латентним та нестабільним рівнями за оцінками педагогів складає 39 %, а за нашими даними – 55,7 %, причому за цими оцінками на латентному рівні творчу активність проявляють 17,6 % дітей (за нашими даними – 28,4 %). Тобто загалом бачимо, що оцінки педагогами здатності дітей до перетворювальної діяльності, інноваційного сприймання ними дійсності, їхнього прагнення до пошуку та трансформації, динамічності, продукування конструктивних ідей і способів їхньої реалізації, щирості переживань, швидкості реакцій, винахідливості, оригінальності способів дій явно завищені. Отже, узагальнюючи результати оцінювання педагогами рівня розвитку та сформованості в дітей показників соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості можемо стверджувати, що ці оцінки у багатьох випадках не відображають реального стану розвитку та сформованості в дітей цих показників.

Виходячи з того, що педагогіка як наука передбачає наявність об'єктивної закономірної взаємозалежності та причинної зумовленості педагогічних явищ для забезпечення результативності процесу, нам потрібно було провести оцінку впливу різних факторів на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, оскільки знання характеру та сили зв'язку між факторними ознаками (показниками) і результативною ознакою, якою виступає сформованість творчо спрямованої особистості, дозволяє перейти від констатації фактів до їх пояснення та прогнозування процесу розвитку творчо спрямованої

особистості старшого дошкільника в часі та просторі, а отже, до ефективного управління цим процесом. Для розв'язання цього завдання реалізовано процедури кореляційного аналізу, опис яких та результати їх застосування представлені у додатку Ж.

Висновки до четвертого розділу

За результатами аналізу та узагальнення даних, отриманих у процесі діагностики рівня розвитку і сформованості у старших дошкільників окремих компонентів, профілів творчо спрямованої особистості, оцінок іншими суб'єктами інтегрованого простору позашкільного навчального закладу (батьками та педагогами) рівнів розвитку і формування складових творчо спрямованої особистості дошкільників, кореляційного аналізу, можемо зробити такі **висновки**:

У розподілах дошкільників за рівнями простежується загальна тенденція – для більшості дітей характерним є латентний та нестабільний рівні сформованості окремих компонентів і творчої особистості загалом.

Групи дітей із домінантним рівнем сформованості окремих компонентів і, відповідно, рівнем сформованості творчої особистості загалом малочислені (12,1 – 22,8 % за окремими компонентами та 16,4 % в цілому від загальної кількості обстежених дошкільників). З урахуванням дітей, у яких було зафіксовано виражений рівень сформованості як окремих компонентів, так і творчої особистості загалом (21,6 – 27,2 % за окремими компонентами та 25,2 % загалом від загальної кількості обстежених дошкільників), група дошкільників, які внаслідок цілеспрямованого впливу зовнішніх чинників актуалізували свої творчі можливості для досягнення результатів у певних видах творчості, складає 41,6 % загальної кількості.

Найбільш яскраво у дітей проявляється висока дослідницька, пошукова активність, чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному, вибірковість щодо нового предмета дослідження, понаднормативна активність та інтелектуальна ініціатива (у 58,6 %

дошкільників зафіксовано виражений та доміантний рівні пізнавального інтересу).

У той же час у значної частини дітей (76,1 %) існують серйозні проблеми із самостійною постановкою мети творчої діяльності, її усвідомленістю, сформованістю мотиву подолання перешкод як потреби не відступати перед труднощами й активно їх долати, здатністю планувати творчу діяльність, діяти, не керуючись зразком, інструкцією, задумом, мобілізацією зусиль для подолання перешкод на шляху до мети, досягненням мети творчої діяльності без або за незначною допомогою дорослого, тобто з розвитком довільності поведінки у творчій діяльності. Отримані емпіричні дані за цим показником (у 16,6 % та у 8,3 % дошкільників був зафіксований відповідно виражений та доміантний рівні довільності) дисонують як із даними, отриманими при діагностиці інших показників емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості (групи дітей із вираженим та доміантним рівнями вольового та емоційного потенціалу майже вдвічі більші), так і з іншими компонентами творчо спрямованої особистості.

У значної частини дітей належним чином не сформований досвід творчої діяльності (тільки у 8,4 % дошкільників зафіксовано доміантний і у 27,3 % виражений рівні сформованості цього показника). У цих дітей виникають труднощі при розв'язанні нових, нетипових, нестандартних ситуацій, які характерні саме для творчої діяльності, що негативно впливає на формування творчо спрямованої особистості.

У структурі творчо спрямованої особистості дошкільників найбільш однорідними за станом сформованості окремих показників виявилися інтелектуально-творчий та соціально-комунікативний компоненти (варіація чисельності дітей із вираженим та доміантним рівнями сформованості показників становить 1–4 %). У той же час відмінності, неоднорідність у рівнях сформованості довільності та досвіду творчої діяльності дошкільників зумовили істотне зменшення числа дітей із вираженим і доміантним рівнями сформованості операційного та емоційно-вольового компонентів творчо

спрямованої особистості (чисельність груп із зазначеними рівнями сформованості в середньому на 7–10 % менша порівняно з іншими компонентами).

Батьки та інші дорослі члени сім'ї поверхово, фрагментарно розуміють як сутність та структуру творчо спрямованої особистості, так і її окремих показників, прояви цього феномена в житті й діяльності дитини.

При виборі творчого об'єднання потреби, інтереси дитини та її можливості дорослими членами родини здебільшого не враховуються, цей вибір робиться, як правило, інтуїтивно, під впливом зовнішніх факторів або виходячи з тих міркувань, що дитина повинна «чимось» займатися.

Оцінки батьками чи іншими дорослими членами родини рівнів сформованості та розвитку в дітей окремих компонентів зазвичай завищені, що потребує проведення цілеспрямованої роботи з цими суб'єктами інтегрованого простору позашкільного навчального закладу з питань формування творчо спрямованої особистості дошкільника.

Значна частина педагогів чітко не усвідомлює сутність феномена «творчо спрямована особистість дошкільника», і, відповідно, не може здійснювати цілеспрямовану роботу з її розвитку та формування у дітей.

Під час занять педагоги позашкільних навчальних закладів не здійснюють цілеспрямованої роботи з формування і розвитку в дітей системи термінальних та інструментальних цінностей, мотивації досягнень, що негативно впливає на формування творчо спрямованої особистості дошкільників.

Загалом за такими показниками як пізнавальний інтерес, творчий потенціал, довільність поведінки, комунікативні здібності, соціальна компетентність оцінки педагогів відображають реальний стан рівнів розвитку та сформованості цих якостей у дітей.

Оцінки педагогами рівня розвитку та сформованості таких показників як вольовий потенціал, емоційний потенціал, творчі компетентності, досвід творчої діяльності, творча активність дошкільників завищені.

У структурі творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в основному простежуються прямі слабкі стохастичні зв'язки між окремими компонентами та сформованістю цього феномена загалом. Зважаючи на те, що між комунікативними здібностями, творчою активністю та сформованістю творчо спрямованої особистості старшого дошкільника виявлено помірні прямі кореляційні зв'язки, а між його творчим, емоційним потенціалом, творчим мисленням – сильні прямі зв'язки, то при розробці системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу потрібно особливу увагу приділити розробці засобів формування цих якостей.

Вважаємо, що діагностований актуальний стан сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах позашкільного навчального закладу не є задовільним та не дозволяє значній частині дітей реалізувати повною мірою свої творчі можливості. Це потребує внесення коректив у діяльність позашкільних навчальних закладів із метою підвищення ефективності процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Матеріали розділу висвітлено у публікаціях автора [536; 556; 700].

РОЗДІЛ 5

УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

5.1. Управлінські та організаційно-методичні засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі

Як було зазначено в попередніх розділах дослідження, старший дошкільний вік – період найбільш інтенсивного розвитку особистості та збагачення її досвіду різними видами творчої діяльності, що вирізняється більшим ступенем усвідомленості, стійкості естетичних почуттів, уявлень, оцінок, переконань. І коли оцінювати його за шкалою сенситивності, то саме цей вік найбільш сприятливий для розвитку творчої спрямованості особистості. У віці п'яти-семи років продовжується засвоєння дитиною сенсорного досвіду, удосконалення умінь з опанування різними засобами виразності та використання вже знайомих матеріалів у створенні власних робіт. На основі наявного досвіду дитина шостого року життя під впливом творчої активності прагне перетворювати навколишню дійсність, виражає емоційне ставлення до створених нею творчих образів, фантазує, поєднує сюжетно-рольові ігри тощо.

В основі творчої спрямованості особистості дитини лежать естетично-емоційне сприймання, художні вміння і навички, уявлення, творчі здібності загального та специфічного характеру. Творчі здібності дитини дошкільного віку відображаються у здатності до відтворення своїх почуттів, думок, переконань, у відкритті нових способів реалізації поставлених завдань, в експериментуванні різними техніками та матеріалами. Формування творчої спрямованості старшого дошкільника є одним із провідних завдань дошкільної та позашкільної освіти. Гурткова робота відкриває для дитини дошкільного віку широкі можливості розвитку і поглиблення творчої спрямованості, чим допомагає усвідомити себе неповторною, унікальною особистістю.

Зважаючи на розуміння особистості як системної соціальної якості індивіда, що формується у спільній діяльності та спілкуванні й характеризується його включеністю в суспільні відносини, творчо спрямована особистість вихованця позашкільного навчального закладу розуміється нами як суб'єкт творчих соціальних відносин і продуктивної творчої діяльності та піддається цілеспрямованим управлінським впливам у процесі свого формування. Тому проблеми управління та організаційно-методичних засад функціонування освітнього процесу в позашкільному навчальному закладі, зокрема, гурткової роботи, потребують підвищеної уваги дослідників.

Численні аспекти управління у позашкільному навчальному закладі стали предметом наукових досліджень багатьох учених. Так, питання формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу розкрито в роботі В. О. Войчук [152], розвитку педагогічного колективу багатoproфільного закладу додаткової освіти дітей як організації, що навчається, – М. М. Вострикової [156], підготовки студентів до керівництва гуртковою роботою учнів з українського декоративно-прикладного мистецтва (на прикладі гуртків із декоративно-прикладного мистецтва зі спеціалізації «обслуговуюча праця») – Т. А. Сиротенко [569], системно-цільового управління освітнім процесом позашкільного навчального закладу – Т. І. Сущенко [601; 602] та ін.

Як засвідчує аналіз нормативних документів, діяльність позашкільного навчального закладу та учасників освітнього процесу регулюється на законодавчому рівні. Так, у більшості закладів, незалежно від їхнього статусу та форм власності, можна спостерігати поєднання централізованого управління з громадським самоврядуванням. Основні управлінські функції покладено на директора, колегіальним органом управління позашкільним навчальним закладом є педагогічна рада, повноваження якої визначені «Положенням про позашкільний навчальний заклад» [469]. Органом громадського самоврядування позашкільного навчального закладу є загальні збори (конференція) його колективу. У позашкільному навчальному закладі можуть функціонувати

методичні об'єднання, відділи, відділення, що охоплюють учасників освітнього процесу та спеціалістів певного професійного спрямування [471].

Як засвідчує проведений теоретико-методологічний аналіз напрямків діяльності позашкільного навчального закладу, визначена ними діяльність спрямована на забезпечення ефективних умов формування підростаючої особистості, її духовно-моральної сфери, збереження та зміцнення здоров'я завдяки обґрунтуванню, розробці та запровадженню в освітній процес науково перевірених підходів щодо його побудови, інноваційного змісту, відповідних йому форм, методів та засобів, розширенню інформаційного поля.

Коли ми говоримо про управлінські та організаційно-методичні засади роботи з вихованцями в позашкільному навчальному закладі, то так чи інакше послуговуємося категорією «управління». Під «педагогічним управлінням творчою навчальною діяльністю вихованця» розуміємо діяльність педагога щодо відбору, удосконалення та застосування системи цілей, змісту, форм і методів планування, організації, координування і коригування, контролю та діагностики навчально-виховного процесу, що сприяє розвитку як окремої особистості, так і групи вихованців, а також впливає на підвищення рівня творчої педагогічної діяльності самого педагога [571].

На важливості розуміння управління у навчально-виховному процесі наголошує академік С. О. Сисоєва [570; 571; 572; 573]. Дослідниця зазначає, що специфіка творчої навчальної діяльності полягає в тому, що вона охоплює самоуправління окремого учня, а також самоуправління колективу. Саме тому вчена наголошує, що педагогічний процес – це діалектична єдність педагогічного управління і самоуправління особистості й колективу вихованців у різних видах діяльності з метою їхнього всебічного і гармонійного розвитку [570]. Процес управління у позашкільному навчальному закладі має циклічний характер, завдання і функції відрізняються на різних етапах. Директор позашкільного навчального закладу виконує функції планування, організації, координації і контролю. Безумовно, що функції є взаємопов'язаними і спрямовані, головним чином, на суб'єкт управлінських впливів – особистість вихованця. Бо інакше, за

висловлюванням відомого методолога у сфері управління в освіті Р. Х. Шакурова, «бездітна педагогіка» і «безлюдська» наука управління – це сумні результати ігнорування соціально-психологічного чинника [647].

У сучасних умовах зміни управлінсько-організаційної структури потрібні будь-якому позашкільному навчальному закладу незалежно від форми власності, статусу та формальних успіхів освітньої діяльності. Основними принципами, які б регулювали діяльність позашкільного навчального закладу можуть бути такі. По-перше, організаційно-маркетинговий підхід до надання якісних освітніх послуг вихованцям, який базується на системно-цільовому впровадженню концептуальної ідеї позашкільного навчального закладу. По-друге, постійне вдосконалення матеріально-технічної бази та залучення інноваційних технологій. По-третє, удосконалення та розробка змістового компонента позашкільного навчального закладу, сертифікованих авторських програм, орієнтація на еклектичність добору освітнього змісту діяльності позашкільних творчих об'єднань, адаптація наявних програм. По-четверте, запровадження педагогічних технологій особистісно орієнтованого навчання.

Аналіз сучасних досліджень та власний управлінський досвід роботи у позашкільному навчальному закладі дозволили нам виокремити основні принципи ефективного управлінського функціонування позашкільного навчального закладу:

- функціонування педагогічного колективу позашкільного навчального закладу як єдиної команди однодумців, діяльність яких підпорядкована ідеї формування творчої особистості кожного вихованця;

- забезпечення керівником ціннісного ставлення до кожного працівника, яке полягає у задоволенні його професійних та особистісних потреб, забезпеченні умов для вироблення траєкторії саморозвитку що, своєю чергою, відіб'ється на ціннісно-мотиваційному ставленні до вихованців;

- прийняття управлінських рішень (їхніх алгоритмів) на основі ґрунтовно розробленої аналітичної стратегії розвитку позашкільного навчального закладу;

– поєднання як зовнішнього (адміністративного), так і внутрішнього (особистісного) контролю з методами управління (обмін досвідом, продуктивна професійна дискусія, здорова творча конкуренція педагогів, робота профільних методичних об'єднань, самоуправління вихованців тощо);

– партнерська взаємодія, довіра (зокрема, з боку педагогів до управлінців), співпраця і співтворчість усіх суб'єктів позашкільної освіти (керівництво, батьки, педагоги, вихованці);

– гнучка реактивність на суспільні запити, що стимулює оновлення змісту позашкільних освітніх послуг та форм проведення занять;

– побудова системи зовнішніх і внутрішніх комунікацій, які сприятливо позначаються на іміджі позашкільного навчального закладу (реклама, обмін досвідом, залучення висококваліфікованих педагогів, демонстрація результатів під час виставок, концертів, конкурсів тощо).

Основними результатами запровадження означених принципів можна вважати:

– самотивоване ставлення педагогічних працівників до свого професійного росту і самовдосконалення;

– проектування індивідуальних програм творчого розвитку вихованців;

– створення сприятливих умов для особистісного розвитку дитини через соціальне партнерство.

Організаційно-управлінська система роботи з дітьми дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі, на нашу думку, має опиратися на запропонований Т. І. Сущенко системно-цільовий підхід [604]. Важливого значення у здійсненні ефективного управління освітнім процесом позашкільного навчального закладу дослідниця надає таким суб'єктам: педагогам, адміністрації, батькам (родині), вихованцям. Також окремим суб'єктом виділяє громадськість, яка є рівноправним учасником управлінської системи, взаємозалежним з іншими суб'єктами та взаємодоповнювальними.

Зазначені принципи побудови управлінської системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника здатні реалізовуватись у

визначених нами в авторській технології (рис. 3.5) педагогічних умовах: урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу; формування готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу творчого процесу; проектування змісту навчальної програми на основі інтеграції; становлення інтерактивного комунікативного середовища; створення творчого простору діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків; рефлексивна оцінка як спосіб особистісного просування дитини у творчому розвитку.

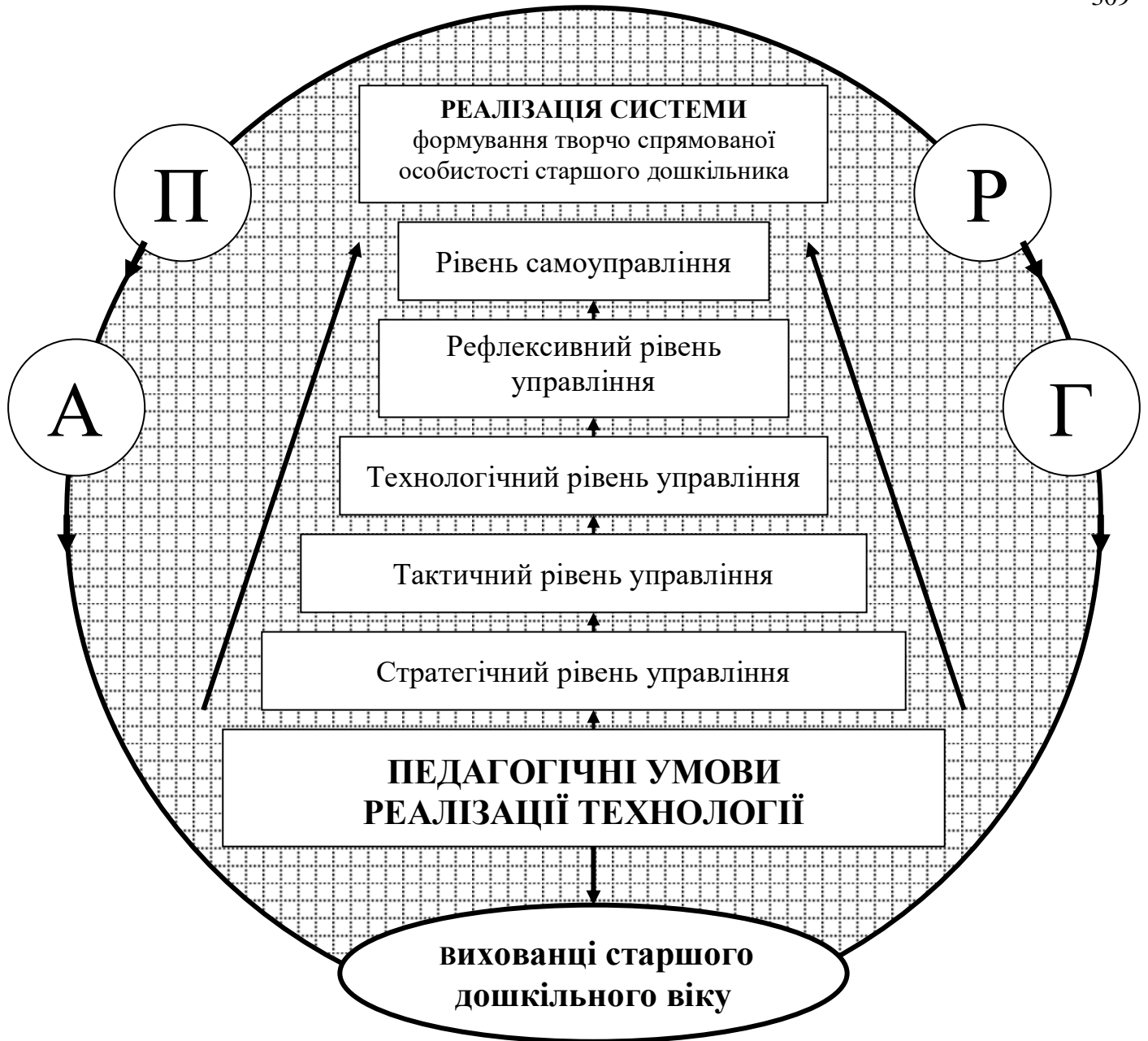
Результатом функціонування організаційно-управлінської системи є реалізація мети – формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Організаційно-управлінську модель її формування в умовах освітнього процесу позашкільного навчального закладу представлено на рис. 5.1.


На основі системно-цільового підходу Т. І. Суценко та запропонованих нами теоретичних концептів побудовано експериментальну роботу з урахуванням таких рівнів реалізації системи управління позашкільним навчальним закладом із метою формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника:


- стратегічний;
- тактичний;
- технологічний;
- рефлексивний;
- самоуправління.

Завданнями *стратегічного* рівня є:

- визначення загальної концепції розвитку позашкільного навчального закладу;
- дотримання нормативних (статутних) приписів;
- окреслення поля взаємодії у соціальному оточенні (громадськість, регіональні уповноважені органи управління позашкільною освітою, благодійники, медіапростір);



 – організаційно-методичні засади освітнього процесу позашкільного навчального закладу

 – адміністрація позашкільного навчального закладу




 – педагоги  – родина  – громадськість

Рис. 5.1. Організаційно-управлінська модель формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах освітнього процесу позашкільного навчального закладу

- визначення довгострокових цілей, проблемних завдань, що зумовлюватимуть діяльність позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника;

- дотримання психолого-педагогічних умов формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Управлінська діяльність на *тактичному* рівні передбачає:

- затвердження календарно-тематичного планування з реалізації стратегічних цілей та завдань діяльності закладу;

- підготовку авторських і експериментальних програм;

- налагодження системи внутрішнього контролю за реалізацією експериментальної роботи;

- забезпечення формування всіх компонентів творчо спрямованої особистості вихованців серед дітей старшого дошкільного віку.

Технологічний рівень реалізації організаційно-управлінської системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника представлено такими завданнями:

- упровадження педагогом ефективних форм і методів організації занять;

- постійне вдосконалення, саморозвиток педагога, опанування ним інноваційних технологій розвитку дитячої творчості;

- стала діалогічна взаємодія з вихованцями, родиною, громадськістю.

Завданнями *рефлексивного* рівня є:

- моніторинг результатів індивідуального опанування вихованцями досвіду творчої діяльності на всіх етапах реалізації технології формування творчо спрямованої особистості;

- фіксація й аналіз спільно з батьками проміжних та кінцевих продуктів творчої діяльності вихованців;

- усвідомлення рівня власного творчого розвитку в контексті формування готовності вихованців до творчої самореалізації;

- відчуття всіма учасниками освітнього процесу емоційного задоволення, значущості, унікальності, неповторності власної особистості.

Завданнями на рівні *самоуправління* є:

– саморегуляція діяльності всіх суб'єктів організаційно-управлінської системи;

– вироблення власного творчого стилю позашкільного навчального закладу, іміджу (бренду) гуртків для дітей дошкільного віку, цінностей корпоративної культури;

– поява новоутворень у вихованців, які визначатимуть їхню творчу спрямованість у конкретному виді творчої діяльності дитини.

Розроблена система алгоритмічно впроваджується в діяльність позашкільного навчального закладу за такими етапами:

– *мотиваційно-цільовий* (формування мотивації досягнення, налаштованості на творчий пошук);

– *організаційний* (забезпечення злагодженої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу);

– *результативний* (забезпечує формування стійкого пізнавального мотиву до творчої діяльності та кінцевий результат – високий рівень творчої спрямованості дитини).

Наукове обґрунтування принципів і технологічних аспектів реалізації експериментальної стратегії управління процесом формування творчо спрямованої особистості дало підстави визначити засади гурткової роботи з дітьми старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі. Зупинимось більш докладно на їх характеристичі.

Індивідуальний підхід до кожного вихованця при засвоєнні ним творчих компетентностей. Індивідуалізація педагогічної взаємодії з вихованцем насамперед ґрунтується на розумінні педагогом, що показником творчої спрямованості вихованця є не сума отриманих знань, умінь і навичок з того чи іншого виду творчості, а набуття творчих компетентностей, які часто мають інтегративний характер, поєднуючи різні сфери творчості. Оскільки кожний вияв творчих можливостей дитини визначається природженими задатками, особливостями нейрофізіологічної сфери, індивідуальними особливостями

перебігу психічних процесів, творчими вміннями, набутим досвідом, спрямованістю на творчу діяльність, характерологічними особливостями, то основою індивідуального підходу до формування творчої особистості кожного вихованця було знання його психосоціальної природи. Індивідуальний підхід проявлявся щодо персонального темпу виконання творчих завдань, міри їхньої складності та не зводився до того, щоб пристосувати цілі та зміст заняття до потреб кожного вихованця.

Суть його полягала у впливі на формування творчих індивідуальних особливостей вихованця, враховуючи інтереси, потреби й можливості кожної дитини. Специфіка формування творчо спрямованої особистості в позашкільному навчальному закладі полягала в наданні більшої свободи у виборі форм, методів, структури завдань, можливості експериментування з різною складністю. Така побудова освітнього процесу не гальмувала творчого розвитку вихованців, а, навпаки, творче проблемне поле породжувало потребу у більшому рівні творчої активності й підтримувало пізнавальний інтерес.

Наприклад, вихованець відвідував гурток образотворчого мистецтва у складі групи початкового рівня і належними вміннями малювання опанував ще недостатньо. Проте він виявляв фантазію при створенні образів, реалізовував у творчості свій соціальний досвід, інтереси та спортивну спрямованість (див. додаток 3). В інших випадках продуктом творчості дітей виступали музичне оформлення, римовані рядки, танцювальні образи тощо. В індивідуальній роботі з такими вихованцями було враховано, що стимулювання самовираження дитини і засвоєння базового матеріалу, пов'язаного з профілем гуртка, мають відбуватися паралельно.

Створення розвивального освітнього простору в позашкільному навчальному закладі. Креативне середовище у позашкільному навчальному закладі досягалося через опору на психолого-педагогічні механізми становлення творчої спрямованості: інтерес, досвід творчої діяльності, емоційну підтримку, рефлексивну оцінку, ідентифікацію, самовираження, що проявлялися на всіх етапах обґрунтованої нами технології формування творчо спрямованої

особистості старшого дошкільника: «зараження», «занурення», «самовираження» (див. рис. 3.5).

Важливим було врахування всіх чинників, які забезпечували взаємодію означених етапів. Так, на орієнтувальному етапі «зараження» мало визначальне значення барвисте оформлення приміщення навчального закладу з відповідними зонами зацікавленості: виставками творчих робіт, дипломами учасників (лауреатів) конкурсів, а також зичливим стилем спілкування педагогів, інноваційними ІТ-технологіями (презентаційні засоби, мультимедійні дошки), якісним матеріальним оснащенням приміщень для занять тощо. Важливим також був елемент довіри – можливість до всього доторкнутися, ще до початку активного навчання стати співучасником творчості.

Успішній подальшій адаптації дитини в середовищі позашкільного навчального закладу сприяло ознайомлення з його культурними традиціями, правилами поведінки у творчому колективі. На етапі «занурення» (адаптивному) корисною виявилась традиція проведення відкритих вільних різнопрофільних занять, запрошення на них успішних вихованців із груп основного та вищого рівнів, можливість взаємодії і спілкування в різновікових групах, дозвіл на встановлення власних правил, системи заохочень і обмежень, спільне заповнення вільного часу поза заняттями. На етапі «самовираження» (конструктивно-творчому) експерти виявляли усвідомлення дітьми значущості власної творчої діяльності, прагнення демонструвати власні здобутки, сформований досвід творчої самореалізації у власному стилі тощо.

Дотримання вимог до занять зі старшими дошкільниками. Заняття у позашкільному навчальному закладі – найважливіша ланка цілісного освітнього процесу. Від якості проведення одного заняття значною мірою залежить якість усієї освітньої системи. Саме під час занять реалізовувалась найбільша частина основних цілей і завдань навчання, виховання та розвитку дитини дошкільного віку. Вважаємо, позашкільне заняття з дошкільниками відбувається одночасно у площині педагогічної технології та площині спільної творчості дітей і дорослих на засадах добровільності. У процесі експериментальної роботи ми

орієнтувалися на проведення як індивідуальних, так і групових занять, враховували вимоги щодо ефективної організації творчої діяльності: ефективне управління відведеним часом, досягнення цілей під час заняття, одержання вихованцем об'єктивно і суб'єктивно нових результатів, закріплення, прояв і моніторинг індивідуальних досягнень вихованця в мотиваційній, когнітивній, емоційно-вольовій, соціальній сферах.

Домінування інтегративних форм роботи. При наповненні програм ми дотримувались інтегративного підходу, не боялись розширювати спеціалізацію, бо саме при формуванні творчої спрямованості важливим є різнобічний розвиток особистості.

Опосередкованість педагогічного управління творчою діяльністю вихованців. В управлінні освітнім процесом у позашкільному навчальному закладі педагог відразу займав позицію значущого дорослого на засадах суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії, таким чином беручи на себе позицію «внутрішнього критика» дитини. Його соціальна роль зумовлена знаннями, досвідом, окресленням нормативних меж і виконувала функцію наставництва. Проте педагог при оцінюванні творчої роботи дитини орієнтувався на правила невтручання у творчий процес, задум і ненав'язування свого бачення.

Нівелювання деструктивних форм групової взаємодії (конкуренція, суперництво). Не можна ні в якому разі порівнювати, протиставляти, висвітлювати в негативному світлі творчі роботи учнів. Суперництво між дітьми неприпустиме, оскільки позбавляє творчий процес самої творчості. Роль групового середовища розумілася нами як така, що забезпечувала більшою мірою емоційне зараження для підсилення творчої активності, сприяла становленню позитивного клімату та творчої атмосфери у групі.

Важливу роль в ефективній діяльності педагогічного колективу позашкільного навчального закладу відігравала методична служба. Експеримент засвідчив, що основою сучасного освітнього процесу, зорієнтованого на творчий розвиток, є не так знання, як способи організації діяльності, здатність усвідомлено і відповідально обирати ті способи мислення і дії, які розкривають

власний творчий потенціал і педагога, і вихованця. Позашкільний навчальний заклад переорієнтувався на тісну співпрацю з родинним оточенням вихованців. Така необхідність зумовлена тим, що не всі батьки мали науково обґрунтоване уявлення про творчу спрямованість дитини. Виявилось, що родичам були потрібні рекомендації щодо підвищення власної компетентності у взаємодії з дитиною, щоб забезпечити її творчий розвиток, а не діяти за принципом «спроб і помилок». При налагодженні співпраці з родиною нами враховано диференційований підхід у роботі з батьками, можливість їхнього залучення до участі в освітньому процесі, інтереси, потреби, запити сім'ї, соціальний і освітній статус родини. Зміст інтерактивних технологій у роботі з педагогами та батьками більш ґрунтовно подано нами у підрозділі 5.3 дисертаційної роботи.

Як засвідчує аналіз нормативних документів, основним видом занять у позашкільному навчальному закладі є гурткова робота, відповідно управлінсько-організаційний підхід до налагодження системної гурткової роботи – одним із важливих напрямків формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. У самому визначенні гуртка закладене розуміння його як неформального, добровільного об'єднання дітей за інтересами. На перший погляд, добровільність не передбачає чіткості у налагодженні системи управлінських впливів стосовно предмета занять, форми організації та учасників гурткової роботи. Проте якраз тривале підтримання інтересу дітей і становило організаційно закладену майстерність управлінської організації всього процесу формування творчої спрямованості особистості вихованця.

У ході експериментальної роботи гуртки виконували декілька функцій:

– *виховну* – зміст і методика роботи в них забезпечувала цілеспрямований вплив на розвиток соціально значущих якостей особистості, формування комунікативних навичок, виховання соціальної відповідальності, патріотизму тощо;

– *освітню* – кожний вихованець задовольняв свої пізнавальні потреби, отримував додатковий розвиток умінь, навичок у певному виді творчої діяльності;

– *соціально-адаптивну* – заняття у гуртках дозволяли вихованцям отримати соціально важливий досвід діяльності і взаємодії, відчутти «ситуацію успіху», навчитися самостверджуватися;

– *корекційно-розвивальну* – освітній процес забезпечував усебічний розвиток кожного вихованця.

Безпосереднім виконавцем поставлених освітніх завдань у позашкільному навчальному закладі є керівник гуртка (творчого об'єднання дітей за інтересами, секції, студії, далі в тексті – педагог). Він комплектує склад гуртка, забезпечує його збереження; здійснює різноманітну діяльність, особистісно орієнтоване навчання і виховання, педагогічно обґрунтований вибір форм, засобів та методів роботи, з огляду на психолого-фізіологічні особливості вихованців; організовує роботу дітей з обмеженими можливостями; створює умови для цілісного розвитку особистості; виявляє і підтримує талановитих та обдарованих дітей, сприяє формуванню їхніх професійних інтересів; бере участь у розробці та реалізації навчальних програм, запроваджуючи сучасні освітні технології навчання й виховання; проводить роботу серед вихованців, учнів, слухачів із виховання загальної культури, культури спілкування і дозвіллево-розважальної діяльності; працює у співдружності з батьками, керівниками інших гуртків; забезпечує участь гуртківців у масових заходах позашкільного навчального закладу, району, всеукраїнських і міжнародних конкурсах, фестивалях, виставках; веде профілактичну роботу з безпеки життєдіяльності та проводить заняття з додержанням правил охорони праці та санітарно-гігієнічних норм; веде відповідну документацію та вчасно звітує про результати своєї роботи і творчої діяльності гуртківців; поважає гідність дитини, своєю доброзичливою поведінкою утворює повагу до принципів загальнолюдської моралі [387].

Керівник гуртка повинен мати відповідну педагогічну освіту й бути обізнаним із основними законодавчими і нормативно-правовими актами (див. додаток А); вміти застосовувати програмно-методичні матеріали і документи щодо організації освітнього процесу, методичку й організацію відповідного напрямку діяльності (соціокультурного, художньо-естетичного, дослідницько-

експериментального, науково-технічного, еколого-природничого, туристсько-краєзнавчого, фізкультурно-оздоровчого, військово-патріотичного, дозвіллево-розважального); знати вікові особливості особистісного розвитку дітей різних вікових груп, основи педагогіки (зокрема, дошкільної), психології, фізіології, гігієни, базові дисципліни в обсязі програми загальноосвітньої школи; сучасні освітні тенденції, останні досягнення в галузі науки і техніки, культури, мистецтва (за профілем), форми і методи навчально-виховної роботи; основи педагогічної етики; володіти державною мовою відповідно до чинного законодавства про мови в Україні [за 387].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічна практика дозволили виділити чотири стратегії навчання творчо спрямованих вихованців, які були покладені в основу експериментальної роботи.

Прискорення. Найбільш поширена стратегія, оскільки відповідає запитам батьків щодо випереджального навчання дітей, раннього розвитку тощо. Прикладом застосування стратегії також можуть бути майстер-класи, що передбачають проходження інтенсивних курсів навчання за спеціальними програмами.

Поглиблення. При цьому передбачається більш глибоке вивчення тем чи дисциплін певних галузей знань.

Збагачення. Стратегію орієнтовано на якісно інший зміст навчання з виходом за рамки вивчення традиційних тем за рахунок установлення зв'язків з іншими темами, проблемами чи дисциплінами. Крім того, збагачена програма передбачає навчання дітей різноманітних способів і прийомів роботи.

Проблематизація. Цей тип стратегії навчання має на меті стимулювання особистісного розвитку вихованців. Ракурс навчання в цьому випадку передбачає використання оригінальних пояснень, перегляд наявних відомостей, пошук нових значень і альтернативних інтерпретацій, що сприяє формуванню в дітей особистісного підходу до вивчення різних галузей знань [520, с. 217–219].

У досліджених нами позашкільних навчальних закладах найпоширенішими стратегіями є прискорення та збагачення. При організації нами дослідної роботи

ми надали пріоритетності стратегії проб лематизації, хоча оптимальним є поєднання всіх стратегій відповідно до виду пізнавальної діяльності дітей та конкретної ситуації.

Експериментальна робота з творчо спрямованими старшими дошкільниками на початковому етапі виявила окремі труднощі, як-от: постійне відчуття незадоволення дітей від досягнутого, постановка нереальних цілей, надмірна вразливість, конфлікти з однолітками тощо. З огляду на це, для педагогів нами актуалізовано проблему переживання вихованцями криз, які пов'язані з тимчасовим «затуханням» проявів обдарованості та бажання займатися творчістю (на основі досліджень В. О. Моляко), а саме:

– кризи креативності – втрата творчого потенціалу, коли дитина припиняє творити. Виникає в ситуації неможливості реалізувати свої здібності.

– кризи інтелектуальності – зниження розумової активності, продуктивності. Виявляється в ситуації перевантаження творчої дитини завданнями без урахування індивідуальних можливостей.

– кризи мотиву досягнень – зниження або повна втрата інтересу до процесу й результатів своєї праці [393].

Проведене проміжне опитування педагогів позашкільних навчальних закладів під час формувального експерименту засвідчило такі тенденції: більше 56 % опитаних педагогів відчували труднощі організаційного характеру при проведенні занять гуртків. 61 % опитаних зазначили, що непродуктивно використовують ігрові форми роботи у заняттях з дітьми старшого дошкільного віку через нестачу часу, брак умінь, страх дезорганізації заняття, прагнення донести навчальну тему, закріпити уміння й не відволікатися на ігри. 68 % педагогів сприймали гру як додаткову розважальну форму занять із дітьми. 83 % широко не використовували сюжетно-рольові, дидактичні ігри для набуття дітьми творчих компетентностей; 78 % ототожнювали творчі компетентності зі знаннями, уміннями, навичками відповідно до тематичного плану.

За такого підходу гурток (12–15 вихованців) фактично трактувався як єдиний «організм», члени якого прагнуть до однакового рівня засвоєння певних

знань і опанування певними вміннями, працюючи над однаковими завданнями. Така структура організації гурткової роботи не забезпечувала педагогові можливості врахувати рівень уже засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, нахилів та інтересів кожного вихованця, навіть їхній настрій та психологічний стан. Виконання поставленого завдання всіма вихованцями одночасно за такого підходу переважно призводило до недооцінки або ж відсутності запроєктованого розвитку ціннісно-мотиваційної і діяльнісно-практичної сфер кожного вихованця. За таких умов освітня діяльність не сприяла творчому розвитку особистості дитини. Усвідомлюючи, що педагог позашкільного начального закладу є провідною, системотворчою постаттю, яка відповідає за організацію освітнього процесу, зосередженого у гуртковій роботі і саме його творчий потенціал буде проектуватися на траєкторію формування творчої спрямованості вихованців, нами додатково роз'яснено педагогам, що найбільш відповідною формою організації проведення занять гуртка є ігрова форма або заняття з елементами гри.

У дошкільному віці дитина намагається опанувати ігрові вміння для того, щоб успішно взаємодіяти з дорослими й однолітками. У роботі педагогів з експериментальними групами було враховано, що сучасні діти часто можуть надавати перевагу комп'ютерним іграм перед живим спілкуванням, не мають досвіду довольної гри. Тому педагогам та батькам наголошено, що гру вихованця шостого року життя слід визнавати не як розвагу, а як окремий продуктивний вид діяльності, до якої потрібно ставитись відповідально.

Застосовані в експериментальній роботі творчі ігри не так слугували засобами отримання вихованцями нових знань, як сприяли переходу набутих умінь у базис внутрішнього творчого досвіду дитини. Крім того, гра сприяла подоланню внутрішніх суперечностей дитини, виводячи її на новий щабель розвитку. Застосовуючи гру в гуртковій роботі, нами було враховано, що гра старших дошкільників характеризується не лише послідовною зміною ігрових ролей у рамках одного сюжету, а й використанням суміжних ролей (брат-

спортсмен, мама-лікар). У такий спосіб заняття набувало виду дидактичної гри з елементами рольової.

Спектр ролей для реалізації творчих задумів вихованців пропонувався і педагогами, і самими вихованцями. Наприклад, ведучий караоке, учасник майстер-шеф, диктор телебачення, мандрівний художник, актор театру, співак, промоутер виставки народних виробів, організатор концертів, ролі персонажів із мультфільмів і героїв казок, ролі з назвами неіснуючих героїв тощо. Важливим є те, що старші дошкільники виявляли здатність не лише програвати дії, а позначали їх словом, рухом, пантомімою, мімікою. Такий умовний засіб забезпечував дотримання внутрішньої логіки ігрових дій, залишаючись у полоні фантазії і не переходячи до реальності. Належно організована динамічна гра створювала додаткову можливість зміни ролі та виконання в рамках одного сюжету декількох ролей.

Сюжетно-рольові ігри у вихованців старшого дошкільного віку включали етап сюжетоскладання. За цих обставин роль педагога-наставника полягала в тому, щоб підштовхнути дитину до гри-фантазування, у якій сам сюжет уже є творчим продуктом. Майстерність впливу дорослого виявлялася в умінні зберегти природність (довільність) дитячої гри.

Ігри з правилами використовувалися нами для сприяння диференціації уяви. Цей аспект мав значення при виконанні творчих завдань за зразком. Використання таких завдань сприяло інтеграції, взаємодії з іншими гравцями, предметами та явищами, що також має неабияке значення для формування творчо спрямованої особистості. Розвиткові творчої уяви, дивергентності мислення сприяла така організація діяльності дітей, за якої педагог надавав право самостійного розв'язання ігрового завдання, виконання його різними способами. Конкретні приклади творчих ігор та розваг із вихованцями ми описали в окремому навчально-методичному посібнику [190].

Отже, творча ігрова діяльність у гуртковій роботі забезпечила поступове включення дитини в систему активної взаємодії з природним і соціальним оточенням завдяки рольовим перевтіленням, у яких: виявлялися індивідуальні

особливості як ігрового образу, так і виконавця; відбувалося опанування соціальним простором через ігрові та реальні стосунки з іншими гравцями; реалізовувалась можливість зміни навколишнього простору через зміну і доповнення сюжетних ліній; розвивалась регулятивна функція поведінки через засвоєння ігрових правил; відбувалося опанування принципами партнерських стосунків у спільній ігровій діяльності через діалогічне спілкування у процесі реалізації сюжету; формувалось екологічне ставлення до власного особистісного творчого простору через фантазування, зміну сюжетної лінії; виникала довільність (ненав'язливість) в опануванні навчальними вміннями через прийоми ігрового перенесення і заміщення; забезпечувалась свобода висловлювань, прийняття рішень через здатність самостійно формувати сюжетну лінію, організовувати ігрове поле взаємодії, прогнозувати результат спільної дії; розвивалися загальнолюдські цінності добра, істини, краси, справедливості, поваги до людини та продуктів її діяльності.

Організаційно-методичні засади гурткової роботи були спрямовані на формування творчої компетентності педагогів, яка набуває особливого значення в сучасних умовах, коли творчий підхід до розв'язання будь-яких завдань, творча праця, постійне підвищення своєї майстерності, самоосвіта стали життєво необхідними. Адже опанування знаннями та вміннями у готовому вигляді, за готовими зразками і шаблонами забезпечує лише репродуктивний, виконавський рівень. Необхідними умовами формування творчої компетентності є розвиток творчої уяви, фантазії, креативного мислення, інтересу до багатьох видів творчості, якими потенційно може зацікавитися дитина дошкільного віку, а також формування естетичних смаків, художнього і технічного хисту. Тому творча компетентність забезпечує у педагогічній діяльності творчу трудову, раціоналізаторську, винахідницьку діяльність, сприяє розвитку здібностей особистості.

В основу організаційно-методичного компонента формувального експерименту нами покладено дослідження О. В. Биковської, яка експериментальним шляхом конкретизувала й узагальнила зміст позашкільної

освіти на основі компетентнісного підходу та встановила, що творча компетентність у художньо-естетичному напрямі передбачає набуття досвіду власної творчої діяльності з хореографії, музичного, театрального, художнього мистецтва, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу, розвиток художніх, творчих здібностей, виконавської та акторської майстерності, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії, формування стійкого інтересу до художньої творчості тощо; у науково-технічному напрямі – набуття досвіду власної діяльності з науково-технічної творчості, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу, формування вмінь самостійного виготовлення технічних об'єктів, розвиток конструкторських, винахідницьких, дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії, формування стійкого інтересу до науково-технічної творчості тощо; в еколого-натуралістичному напрямі – набуття досвіду власної творчої діяльності у сфері екології, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу, формування досвіду відносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень, розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії, формування стійкого інтересу до екологічної освіти тощо; у туристсько-краєзнавчому напрямі – набуття досвіду власної творчої діяльності з краєзнавства, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу, формування досвіду відносин людини з природою, вмінь проведення самостійних наукових досліджень, розвиток дослідницьких, творчих здібностей, системного, просторового і логічного мислення, творчої уяви, фантазії, формування стійкого інтересу до туристсько-краєзнавчої роботи тощо; у гуманітарному напрямі – творчої діяльності із соціально-гуманітарних наук, розв'язання творчих завдань, здатності проявляти творчу ініціативу, розвиток дослідницьких здібностей, системного, просторового і логічного мислення, уяви, фантазії, формування стійкого інтересу до соціально-гуманітарних наук тощо [94].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що реалізуючи у процесі дослідницько-експериментальної роботи управлінські та організаційно-методичні засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі, ми враховували: специфіку змісту позашкільної освіти і виховання, спрямованого на творчий розвиток особистості; індивідуальні особливості вихованців та психофізіологічні особливості старшого дошкільного віку, «зону актуального розвитку» дитини, готовність до опанування творчими компетентностями; особливості поєднання спектра методів, організаційних форм проведення занять з опорою на гру як провідний вид діяльності; створення креативного середовища в межах позашкільного навчального закладу; усвідомлення партнерсько-координувальної ролі педагога як значущого дорослого і наставника; дотримання організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних умов організації гурткової роботи; культивування цінностей організаційної культури позашкільного навчального закладу; рефлексивно-ціннісне ставлення вихованця до свого творчого розвитку; відчуття ним значущості, задоволення від власної творчої діяльності.

5.2. Дидактичні основи реалізації змісту діяльності позашкільних об'єднань із формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника

Новітньою тенденцією сучасної вітчизняної освіти є постійне оновлення й удосконалення змісту діяльності позашкільних об'єднань [481], що зумовлено запитамі суспільства, появою нових пріоритетів в освітньому процесі. Тож не випадково важливою складовою системи формування творчо спрямованої особистості в позашкільному навчальному закладі є зміст діяльності творчих об'єднань для дітей дошкільного віку та дидактичні основи його реалізації.

Як засвідчили дані наших досліджень, незважаючи на вагомість зазначеної складової у системі позашкільної освіти, зміст діяльності позашкільних навчальних закладів потребує значного удосконалення. Насамперед це

стосується навчальних планів, програм, навчальних і методичних посібників – висвітлення у них системних компонентів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, акцентів на сформованості вмінь, навичок практичного застосування отриманих знань, переживання соціального досвіду в діяльності, перенесення зовнішніх спонук у внутрішні мотиви.

Окремо слід відзначити, що під час ознайомлення зі змістом роботи творчих об'єднань дітей дошкільного віку в експериментальних позашкільних навчальних закладах виявлено, що вони орієнтовані на зміст випереджального навчання. Вихованці старшого дошкільного віку в позашкільних навчальних закладах фактично опановують адаптований курс першого класу загальноосвітньої школи. Особливий акцент робиться на наочності дітей грамоти та лічби. Позашкільні педагоги пояснюють добір змісту нібито запитам батьків, усталеною традицією формування у старших дошкільників готовності до навчання у школі. Тим часом питання реалізації змісту освіти, орієнтованого на загальний розвиток дитини, її готовність реалізуватися як творчо спрямованій особистості залишається поза увагою практиків. Через особливу специфіку змістової поліспрямованості державного стандарту в позашкільній освіті значна відповідальність за створення навчальних планів і програм у позашкільних навчальних закладах покладається на їхніх розробників [482]. Зауважимо, що для вітчизняної системи позашкільної освіти властивою є робота творчих об'єднань дітей за інтересами лише з опорою на навчальну програму як джерело системного оформлення змісту освіти. Навчальні ж плани використовуються переважно у профільних позашкільних навчальних закладах (музичних, художніх, спортивних школах, студіях циркового, декоративно-прикладного мистецтва тощо), де передбачено навчання протягом кількох років із розподілом змісту освіти на окремі предмети, викладання яких відбувається згідно з навчальними програмами. В усіх експериментальних позашкільних навчальних закладах виявлено, що позашкільні творчі об'єднання для дітей старшого дошкільного віку функціонують також за навчальним планом, розрахованим на один рік.

Вивчення проблеми дидактичних основ реалізації змісту діяльності позашкільних об'єднань із формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника спонукало нас до проведення ґрунтовного аналізу навчальних планів і програм позашкільних навчальних закладів. Виявилося, що традиційний план роботи творчого об'єднання для дітей дошкільного віку, за аналогією зі шкільним планом, передбачає вивчення предметів за класно-урочною системою універсального циклу: математика, читання, музика, хореографія, основи комп'ютерної грамоти, англійська мова та предметів спеціального циклу відповідно до профілю позашкільного навчального закладу або відділу: екологія, вид спорту, гра на музичному інструменті, зображувальне (ужиткове) мистецтво, спортивний танець тощо. Такий план не відповідає обґрунтованим нами закономірностям та принципам формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Згідно зі ст. 16 Закону України «Про позашкільну освіту», навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів та форм власності здійснюється за типовими навчальними планами і програмами, що затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти [471]. На сьогодні існують типові програми за такими напрямками: науково-технічний, дослідницько-експериментальний, художньо-естетичний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, туристсько-краєзнавчий, гуманітарний, фізкультурно-спортивний.

За неможливості використання типової програми, згідно зі ст. 16 Закону України «Про позашкільну освіту», позашкільні навчальні заклади можуть планувати роботу гуртків, секцій, відділів, відділень за іншими навчальними планами і програмами за умови затвердження їх відповідними місцевими органами виконавчої влади [471].

Такий тип навчальної програми трактується як адаптований або модифікований. У такій програмі не порушуються концептуальні основи організації навчального процесу, традиційна структура занять, передбачених

програмою, яку було взято за основу. Ці програми розглядаються на методичній раді закладу (за її наявності), потім затверджуються педрадою та наказом директора закладу і погоджуються в районному управлінні освіти або регіональному методичному центрі.

Експериментальні навчальні плани та програми складаються позашкільним навчальним закладом з урахуванням типового навчального плану. Ці програми розробляються з метою вирішення певного практичного завдання, пов'язаного з подоланням труднощів у навчальному процесі чи постановкою більш складних завдань. Така програма стосовно типової може передбачати зміни щодо змісту та методів навчання. Для роботи за експериментальною програмою необхідний дозвіл регіонального управління освіти. Після цього програма обов'язково проходить апробацію. У разі виявлення новизни пропозицій автора експериментальна програма може претендувати на статус авторської. «Навчальні програми можуть бути однопрофільними, комплексними і такими, що передбачають індивідуальне навчання учнів та навчання у групах або об'єднаннях. Залежно від специфіки діяльності позашкільного навчального закладу навчання проводиться від одного місяця до кількох років» [469].

Усі проаналізовані програми досліджуваних позашкільних навчальних закладів мали подібну структуру: містили титульну сторінку, яка надавала інформацію про заклад, назву програми гуртка, інформацію про укладачів програми, населений пункт і позначки про затвердження програми; пояснювальну записку, яка давала змогу визначити основну мету, цілі та завдання програми, навчальне структурування щодо засвоєння матеріалу; навчально-тематичний план, який представляє послідовність вивчення запланованих тем з урахуванням кількості годин і відповідного року навчання; зміст курсу за роками навчання; прогнозований результат; список літератури; додатки.

Проте в результаті детального аналізу нами виявлено такі особливості. По-перше, пояснювальна записка не завжди включала наукову обґрунтованість вивчення дисципліни та її актуальність, поверхово визначала цілі та завдання

гуртка. По-друге, зміст навчально-тематичного плану програми не включав теми, спрямовані на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, а зосереджувався тільки на предметному засвоєнні основних понять. По-третє, очікувані результати формулювались не конкретно, а розмито й абстрактно і аж ніяк не стосувалися творчої спрямованості особистості.

Узагальнюючи, зауважимо, що навчальні програми підрозділів позашкільних навчальних закладів для дітей дошкільного віку орієнтуються на отримання знань і формування вмінь із тих чи інших напрямів, проте не дають цілісної картини системи роботи з формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Удосконалення змісту діяльності позашкільного навчального закладу щодо забезпечення формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника ми досягали шляхами:

- визначення змісту індивідуальної роботи з дошкільниками, який спирався на знання про структуру творчо спрямованої особистості, на формування тих її компонентів, які згідно з даними діагностики виражені недостатньо;

- оптимізації змісту програм гуртків – чіткого визначення цілей та завдань діяльності, очікуваних результатів, уведення крім теоретичного блоку обґрунтування змісту ще й дослідницько-експериментального, прикладного (див. п. 2. 3);

- урахування інтересів дітей для організації діяльності гуртка та відкриття на цій основі нових творчих об'єднань, структурних підрозділів позашкільного навчального закладу;

- оптимізації структури підрозділів та позашкільного навчального закладу загалом через організацію діяльності творчих колективів.

Приклад оптимізації змісту навчальної програми гуртка образотворчого мистецтва, що діє у структурі творчого підрозділу для дітей дошкільного віку Луцького палацу учнівської молоді, подано в додатку К. Навчаючись за оновленою програмою, вихованці експериментальної групи дізналися про:

інноваційні художні техніки образотворчого мистецтва; прийоми малювання пластиліном і фарбами на склі; можливості різних матеріалів для створення колажних композицій; прийоми оформлення робіт; правила техніки безпеки з інструментами та матеріалами. Вихованці навчилися: застосовувати засоби образотворчого мистецтва; використовувати інноваційні художні техніки образотворчого мистецтва у власній художньо-творчій діяльності; застосовувати прийоми малювання пластиліном і фарбами на склі; поєднувати різні види творчості; висловлювати власне ставлення до створених образів; оцінити естетику власних робіт; працювати з різноманітними матеріалами для створення колажних композицій; презентувати власні роботи; виконувати правила техніки безпеки з інструментами та матеріалами. Таким чином, не змінюючи відведений обсяг годин, шляхом переструктурування змісту через дослідницько-експериментальну діяльність (випробовування різних технік і матеріалів), прикладну діяльність (оживлення героїв, приписування їм інших властивостей, з'ясування власного ставлення тощо), досягнуто кращого результату.

Створюючи програми гуртків, ми виходили з того, що для розміщення тематичного змісту матеріалу краще застосувати концентричну або змішану структуру. Це особливо стосується мистецьких гуртків, оскільки для них специфічним є опанування на перших заняттях певних основ, елементарних уявлень, своєрідних «клітин», які з накопиченням нових знань та зростанням пізнавальних можливостей поглиблюватимуться й розширюватимуться.

Проведене теоретичне дослідження, розроблена концепція формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі дозволили розробити експериментальні засади формування компонентної структури творчо спрямованої особистості на відповідних етапах засвоєння змісту відповідно до напрямів за профілями навчання (див. табл. 5.1–5.5). Засвоєння змісту щодо формування компонентної структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника відбувається відповідно до запропонованих нами *орієнтувального, адаптивного, конструктивно-творчого*

етапів упровадження технології формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника.

Основна мета реалізації змісту занять у гуртках художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти в сучасних умовах полягає у формуванні компетентностей особистості у процесі художньої творчості. Так, *емоційно-вольовий* компонент має на меті забезпечити появу і підтримку стійкого позитивного емоційного фону опанування навичками творчості до вираження власних емоційних переживань. *Інтелектуально-творчий* компонент реалізується від прагнення опанувати базові поняття та категорії певного виду творчості до рефлексивного усвідомлення своєї неповторності у творчому процесі. *Мотиваційний* компонент формується від ситуативного виникнення пізнавального інтересу, прагнення до наполегливого оволодіння художньо-естетичними навичками, до появи внутрішньої потреби відвідувати заняття і займатися різними видами художньо-естетичної творчості. *Соціально-комунікативний* компонент формується через емоційну спорідненість з іншими учасниками гуртка, здатністю до моделювання певної соціальної поведінки, набуттям соціально значущих рис: відкритості, комунікабельності, усвідомлення значущості власних здобутків, уміння самостійно організовувати власне дозвілля засобами художньої творчості. *Операційний* компонент проявляється в оволодінні базовими навичками (хореографії, музики, театралізованої діяльності) до привнесення власних елементів у постановку, виклад, інтерпретацію твору.

Таблиця 5.1

**Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника
у позашкільному навчальному закладі на етапах засвоєння змісту освіти
(за матеріалами занять художньо-естетичного напрямку)**

<i>Хореографічний профіль навчання</i>				
Емоційно-вольовий компонент	Інтелектуально-творчий компонент	Мотиваційний компонент	Соціально-комунікативний компонент	Операційний компонент
1.	2.	3.	4.	5.
Орієнтувальний етап («зараження»)				

Продовження табл. 5.1

1	2	3	4	5
Поява стійкого позитивного настрою від перших занять, захоплення, піднесення	Бажання відтворити, запам'ятати танцювальні рухи	Спонування до появи творчого інтересу	Бажання танцювати, як інші діти, належати до групи гуртка, відчувати спорідненість інтересів	Прагнення опанувати базовими навичками
Адаптивний етап («занурення»)				
Відчуття естетики танцювальних костюмів і постановки танцювальних номерів; емоційне переживання танцювального дійства	Опанування базовими поняттями, хореографічною лексикою, навичками артистизму, постановки номерів	Прагнення до наполегливого опанування хореографічними навичками, досягати мети, підтримуючи при цьому стійкий пізнавальний інтерес	Почуття гордості за можливість самопрезентації у концертах, акціях тощо. Можливість оцінки отриманого досвіду	Вдосконалення базових навичок у конкретній діяльності через гармонізацію, злагодженість рухів
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Кожний танець насичений стійкими емоційними переживаннями, дитина демонструє життєрадісність, зацікавленість процесом творення та отримує від нього задоволення	Поява механізму рефлексування власної творчості не через порівняння себе з іншими, а через усвідомлення своєї унікальності	Поява внутрішньої мотивації відвідувати заняття і займатися хореографією як видом мистецтва	Здатність до моделювання певної соціальної поведінки: відкритість, комунікабельність, усвідомлення значущості власних здобутків. Розвиток уміння самостійно займати свій час засобами художньої творчості	Доведення хореографічних рухів до автоматизму, виконання завдань точно, гармонійно, швидко, здатність переносити отримані навички на нове завдання
Музичний профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				

Продовження табл. 5.1

1	2	3	4	5
Стійкий позитивний настрій, задоволення, від відвідування гуртків	Ознайомлення з початковими основами музики	Прояв музичних здібностей (голосу, слуху, почуття ритму), самостійне бажання займатися музикою	Бажання спілкуватися з приводу музики, підкріплювати інші види діяльності музичним супроводом	Прагнення оволодіти базовими навичками
Адаптивний етап («занурення»)				
Емоційне розуміння музичного твору, відчуття прекрасного через музику	Поступове і систематичне опанування основами музичної грамоти	Ознайомлення з творами світової класики, народної та сучасної музики (добір відповідно до вікового сприйняття дітьми музичного твору)	Ціннісне ставлення до музичної культури народу, традицій, закладення основ національної ідентичності	Відпрацювання операційних навичок у систематичному тренуванні з постійною демонстрацією цілісного твору
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Творча інтерпретація твору, емоційна насиченість, використання експресивної музичної виразності	Розуміння та диференціація ознак майстерного виконання, втілення виконавцем задуму музичного твору	Бажання самостійно займатися музикою, колекціонування улюбленої музики, проби музичного фантазування	Демонстрація власних здобутків, прагнення передавати уміння іншим, наявність зацікавленого кола слухачів	Виконання музичного твору творчо, з елементами артистизму, самопостановки, індивідуальної інтерпретації
Театральний профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Захоплення театральним дійством, стійкі позитивні емоції	Прагнення фантазувати театралізовані репризи	Бажання театральної імітації, перевтілення	Бажання брати участь у гуртку і спілкуватися з членами гуртка	Прагнення опанувати базовими навичками театралізованої творчості
Адаптивний етап («занурення»)				

Завершення табл. 5.1

1	2	3	4	5
Відчуття задоволення від гурткових занять; емоційне переживання змісту театральних постановок	Опанування поняттями, знаннями, категоріями зі сценічно-театрального мистецтва	Прагнення систематично відвідувати гурток	Розвиток естетичної та сценічної культури	Набуття навичок театральної творчості
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Розуміння характеру ролі, емоційного насичення сюжету, збагачення героя власними емоціями	Усвідомлене сприймання театральних навичок, сценічної пластики, сценічної мови	Поява внутрішньої мотивації відвідувати заняття і займатися театралізованою діяльністю	Здатність до самостійної організації власного дозвілля та демонстрації здобутків	Створення власних театралізованих постановок, придумування сценаріїв, фантазування, програвання ролей

Основна мета реалізації змісту науково-технічного напрямку позашкільної освіти в сучасних умовах полягає у формуванні компетентностей особистості у процесі науково-технічної творчості.

Мотиваційний компонент у структурі творчо спрямованої особистості формується від спонукання до появи інтересу займатися технічною творчістю, прагнення до наполегливого опанування основами світу техніки, найпростішими технологічними процесами, до появи внутрішньої мотивації самостійно відвідувати заняття і застосовувати здобуті вміння та навички повсякденно. Показником формування *інтелектуально-творчого* компонента є розвиток системного, просторового, логічного, дивергентного мислення, уяви, фантазії. *Операційний* компонент проявляється у вмінні застосовувати власний творчий досвід технічної творчості, здатності формулювати творчі запити та ініціативу; вміння самостійно конструювати найпростіші технічні моделі. Про добре сформований *емоційно-вольовий* компонент свідчить стійкий позитивний емоційний фон та інтересоцентризм. *Соціально-комунікативний* компонент

формується через здатність презентувати власні здобутки, самостійну організацію свого дозвілля засобами технічної творчості. Особливості застосування системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у процесі технічної творчості подано в табл. 5.2.

Таблиця 5.2

**Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника
у позашкільному навчальному закладі на етапах засвоєння змісту освіти
(за матеріалами занять науково-технічного напрямку)**

<i>Початкове технічне моделювання</i>				
Емоційно-вольовий компонент	Інтелектуально-творчий компонент	Мотиваційний компонент	Соціально-комунікативний компонент	Операційний компонент
1	2	3	4	5
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Позитивний настрій від перших гурткових занять, захоплення, піднесення	Бажання пізнати закони технічного моделювання	Спонування до появи інтересу займатися технічною творчістю	Бажання бути серед членів гуртка	Прагнення опанувати базовими навичками технічного моделювання
Адаптивний етап («занурення»)				
Стійкі емоції захоплення, задоволення від процесу творчості	Опанування базовими поняттями, знаннями з початкового технічного моделювання, конструювання, технічного дизайну тощо	Прагнення до наполегливого опанування основами світу техніки, найпростішими технологічними процесами, елементарною графічною грамотністю	Набуття нового досвіду, налагодження контакту з однодумцями	Набуття елементарних технічних умінь і навичок графічної грамотності, роботи з різноманітними матеріалами, проведення дослідів
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Стійкі позитивні емоції	Розвиток системного, просторового, логічного, дивергентного мислення, уяви, фантазії	Формування стійкого інтересу до науково-технічної творчості	Здатність презентувати власні здобутки, самостійна організація власного дозвілля засобами технічної творчості	Застосування творчого досвіду, здатності формулювати творчі запити та ініціативу; вміння самостійно конструювати найпростіші технічні моделі

Продовження табл. 5.2

1	2	3	4	5
Спортивно-технічний профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Позитивний настрій, задоволення від відвідування гуртка	Перше знайомство з принципом роботи приладів	Зацікавлення моделюванням	Бажання спілкуватися з членами гуртка та переймати їх досвід	Перші спроби опанування базовими вміннями
Адаптивний етап («занурення»)				
Стійкі позитивні емоції від занять технічною творчістю	Поступове і систематичне опанування техніко-технологічними вміннями та роботою з інструментами	Оволодіння поняттями, знаннями з наряду спортивно-технічної творчості (авіа-, авто-, судно-моделювання, радіоспорт тощо)	Формування навичок соціальної взаємодії	Розвиток умінь проектування, конструювання, моделювання та використання приладів
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Задоволення від персональної участі у творчості, вияв творчої ініціативи	Довільне відтворення розуміння, умінь використовувати обладнання, застосовувати прийоми технічної творчості	Стійке бажання займатися науково-технічною творчістю	Популяризація створення власних продуктів (способів) технічної творчості	Опанування досвіду власної творчої науково-технічної діяльності
Предметно-технічний профіль навчання				
Емоційно-вольовий	Інтелектуально-творчий	Мотиваційний	Соціально-комунікативний	Операційний
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Захоплення, позитивні емоції від перших кроків творчості	Зацікавленість особливостями процесу технічної творчості	Бажання самостійно вникати у специфіку технічної творчості	Бажання брати участь у гуртку, спілкуватися з іншими вихованцями	Опанування елементарними вміннями предметно-технічної діяльності
Адаптивний етап («занурення»)				
Відчуття задоволення від систематичних занять технічною творчістю	Опанування поняттями, знаннями, категоріями з предметно-технічної діяльності	Стійке бажання відвідувати гурток	Усвідомлення та відтворення культури колективної творчої праці	Набуття умінь виготовлення найпростіших пристроїв

Продовження табл. 5.2

1	2	3	4	5
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Опанування предметно-технічною творчістю	Розуміння принципів предметно-технічної діяльності	Інтерес до виготовлення власноруч предметів побуту та приладів	Бажання зробити власну працю корисною для оточення	Опанування уміннями предметно-технічної творчості
Інформаційно-технічний профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Емоційне сприйняття роботи комп'ютерних систем	Бажання зрозуміти принципи роботи комп'ютерної техніки	Яскраво виражений інтерес до комп'ютерної техніки	Прагнення знайти друзів і однодумців	Опанування базовими вміннями користувача комп'ютера
Адаптивний етап («занурення»)				
Зростання емоцій від новизни пізнання комп'ютера	Опанування основами комп'ютерної грамотності	Підтримка пізнавального інтересу шляхом розкриття нових можливостей комп'ютерної техніки	Осмислення ролі комп'ютера, поступова зміна розуміння його розважального призначення	Набуття первинних умінь користувача комп'ютера, навичок роботи з клавіатурою
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Позитивні емоції та прагнення повсякденно користуватися комп'ютером	Знання програмного забезпечення, основ його використання, правил поведіння у соціальних мережах та пов'язаних із цим небезпек	Стійкий пізнавальний інтерес та потреба у використанні комп'ютерного забезпечення	Використання ІТ-продуктів у повсякденному житті, вияв інформаційної грамотності у процесі комунікацій з дорослими та однолітками	Творчий підхід у вирішенні нестандартних завдань за допомогою комп'ютера, володіння програмним забезпеченням
Художньо-технічний профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Захоплення продуктами та процесом художньо-технічної творчості	Прагнення опанувати знаннями про художньо-прикладну творчість	Бажання дитини відвідувати гурток	Бажання брати участь у заняттях гуртка і спілкуватися з вихованцями	Прагнення оволодіти базовими уміннями виготовлення художніх виробів

Завершення табл. 5.2

1	2	3	4	5
Адаптивний етап («занурення»)				
Стійкі позитивні емоції від творчого процесу	Опанування ключовими поняттями, знаннями з художньо-технічної творчості, правилами роботи з матеріалами та інструментами	Прагнення систематично відвідувати гурток	Розвиток естетичної культури та інтеграція в колективі вихованців гуртка	Набуття вмінь виготовлення виробів із застосуванням окремих художніх технік
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Наділення творчого продукту характерними особливостями, сюжетністю; фантазування	Розуміння принципів застосування художніх технік	Поява внутрішньої мотивації відвідувати заняття	Здатність до самостійної організації дозвілля з елементами художньо-технічної творчості	Творче поєднання різних художніх технік, створення власних концепцій художніх творів

Основними метою та завданнями реалізації змісту еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти є формування компетентностей особистості дитини у взаємодії з довкіллям. Дидактичні основи реалізації змісту творчості дітей старшого дошкільного віку з еколого-натуралістичного напрямку інтерпретовано в табл. 5.3.

У процесі еколого-натуралістичних занять *емоційно-вольовий* компонент проявляється у відчутті насолоди від спілкування з природою, відповідальності за довкілля. *Інтелектуально-творчий* компонент розкривається через набуття вихованцем первинних знань про природу й екосистему відповідно до вікових особливостей та сприйняття природи як середовища і джерела творчості. *Мотиваційний* компонент у структурі творчо спрямованої особистості проявляється у підвищеному інтересі до екосистеми та бажанні досліджувати, пізнавати світ живої і неживої природи. *Соціально-комунікативний* компонент проявляється в ціннісному ставленні до природи та її багатств у системі соціально-комунікативного середовища. *Операційний* компонент проявляється у

вмінні самостійно робити висновки на основі спостереження за природою, здатності формулювати творчі запити та ініціативу у природному середовищі.

Таблиця 5.3

**Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника
у позашкільному навчальному закладі на етапах засвоєння змісту освіти
(за матеріалами занять еколого-натуралістичного напрямку)**

<i>Екологічний профіль навчання</i>				
Емоційно-вольовий компонент	Інтелектуально-творчий компонент	Мотиваційний компонент	Соціально-комунікативний компонент	Операційний компонент
1	2	3	4	5
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Позитивний настрій від перших гурткових занять, захоплення, піднесення	Зацікавленість пізнанням законів природи	Цікавість та спостереження за живою і неживою природою	Бажання долучитися до групи гуртка на основі спорідненості інтересів	Прагнення опанувати базовими дослідницькими вміннями в галузі екології
Адаптивний етап («занурення»)				
Поява відчуття відповідальності за довкілля, усвідомлення краси та цінності природи	Опанування базовими поняттями, знаннями про живу і неживу природу та закономірності життя на Землі	Прагнення до наполегливого опанування знаннями про природу і довкілля	Набуття, осмислення нового досвіду і прагнення його поширити	Застосування базових умінь спостерігати, експериментувати, взаємодіяти з природою, помічати негативні впливи на неї
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Дієве переживання за збереження довкілля, вияв емпатійності до тварин, рослин	Опанування елементарними методами пізнання живої і неживої природи	Стойке бажання відвідувати заняття і самостійно досліджувати природні явища та об'єкти (придумування нових форм спостереження за природою, захоплення фільмами про неї)	Прагнення підпорядковувати свою життєдіяльність екосвідомості, брати участь у змаганнях юних екологів, популяризувати отримані знання і навички	Застосування вмінь розв'язувати екологічні конфлікти, підтримувати дискусію з екологічних питань, висловлювати свою думку щодо природоохоронної діяльності

Завершення табл. 5.3

1	2	3	4	5
Біологічний профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Позитивний настрій, задоволення від відвідування гуртка	Бажання пізнати закони природи і розвитку	Виражена зацікавленість живою природою	Бажання встановлювати контакти на основі спільної зацікавленості природою	Прагнення опанувати базовими навичками взаємодії з об'єктами природи
Адаптивний етап («занурення»)				
Захоплення заняттями, предметною дослідницькою діяльністю	Опанування елементарними знаннями про будову живих організмів	Стійкий мотив розібратися у законах природи і Всесвіту	Ціннісне ставлення до природи та її багатств	Опанування методами пізнання природи
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Отримання позитивних емоцій при виконанні завдань	Набуття первинних знань про природу та її явища	Інтерес до тематичних фільмів про природу, бажання спілкуватися про створення світу, доісторичних тварин, рослини	Здатність до демонстрації власних здобутків, набуття досвіду взаємодії з об'єктами природи	Бажання проводити досліди, самостійно розв'язувати творчі завдання стосовно вивчення біологічних об'єктів

Туристсько-краєзнавчий напрям творчості дітей старшого дошкільного віку передбачає розширення світогляду дитини, формування ціннісного ставлення до національної культури і традицій, бережливе ставлення до рідної природи та пам'яток, а також актуалізує давні легенди, бувальщини, казки і перекази, народні ігри та забави, сприяє розвиткові фантазії та творчій уяві. До дидактичних основ реалізації змісту творчої діяльності в межах туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти відносимо гру як провідний вид діяльності під час гурткових занять, екскурсій та походів. Заняття старших дошкільників туризмом впливають на цілісне формування особистісного профілю творчо спрямованої особистості через утримання стійкого пізнавального інтересу до нових знань і фактів, практично орієнтованих навичок, емоцій та невимушеної атмосфери у взаємодії з однолітками та дорослими.

**Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника
у позашкільному навчальному закладі на етапах засвоєння змісту освіти
(на матеріалах занять туристсько-краєзнавчого напрямку)**

Краєзнавчий профіль навчання				
Емоційно-вольовий	Інтелектуально-творчий	Мотиваційний	Соціально-комунікативний	Операційний
1	2	3	4	5
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Поява стійкого позитивного настрою від перших гурткових занять, захоплення, піднесення	Бажання дізнатися про культурно-історичні пам'ятки рідного краю	Вияв інтересу дитини пізнавати рідний край (село, місто)	Бажання отримувати краєзнавчу інформацію від дорослих	Прагнення опанувати базовими вміннями краєзнавчої роботи
Адаптивний етап («занурення»)				
Відчуття гордості за рідний край (місто, село)	Опанування базовими поняттями з краєзнавства, археології, народознавства	Поглиблення пізнавального інтересу, зацікавлення краєзнавчими деталями	Інтеграція у колективі вихованців, творчий підхід до вивчення рідного краю	Участь у краєзнавчих розвідках разом із ровесниками та дорослими
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Стійкі позитивні емоції і жага пізнання нового у краєзнавчій роботі	Накопичення знань про історичні пам'ятки, топоніми, побут і звичаї, ремесла тощо	Стійка внутрішня мотивація займатися краєзнавством	Зорієнтованість на культурній спадщині рідного краю, готовність творчо працювати з краєзнавчим матеріалом	Участь у плануванні краєзнавчих маршрутів, відтворення краєзнавчої інформації
Туристський профіль навчання				
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Позитивне налаштування, мрії про туристичну діяльність	Ознайомлення з початковими основами туристичної діяльності	Бажання займатися туристичною діяльністю	Зацікавленість спілкуванням із ровесниками та дорослими про туристичну діяльність	Інтерес до досвіду старших вихованців; початкове формування профільних умінь

Завершення табл. 5.4

1.	2.	3.	4.	5.
Адаптивний етап («занурення»)				
Готовність долати труднощі адаптації, позитивні емоції від туристичної діяльності	Знання про туристичну діяльність та її складові	Стійкий пізнавальний інтерес до специфіки туристичної діяльності	Опанування досвідом туристичної діяльності у процесі комунікацій	Опанування базовими вміннями, необхідними в туристичній діяльності
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Прагнення ділитися позитивними емоціями від туристичної діяльності	Усвідомлення переваг туристичної діяльності, обізнаність із технікою та видами туризму	Внутрішня мотивація та готовність займатися туристичною діяльністю	Самопрезентація досвіду туристичної діяльності у взаємодії з ровесниками та родиною	Усвідомлене застосування вмінь, необхідних у туристичній діяльності

Принципом залучення старшого дошкільника до занять у творчих об'єднаннях гуманітарного напрямку є ціннісне ставлення близького оточення дитини до рідної мови та мов народів світу, писемного слова, культурного середовища загалом. Основною метою реалізації змісту позашкільної освіти в гуртках гуманітарного напрямку є формування компетентностей особистості у взаємодії з мовним середовищем, що відображено в табл. 5.5. Дидактичними засадами реалізації такого змісту освіти є опора на мовне вправління, інтерактивна мовленнєва діяльність в ігровому середовищі.

Застосування дидактичних основ розробленого нами змісту діяльності позашкільних об'єднань із формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника відповідно до різних напрямів позашкільної освіти за певними технологічними етапами виявило свою ефективність при проведенні формувального експерименту, результати якого представлено в підрозділі 5.4 дисертаційної роботи.

У процесі експериментальної реалізації дидактичних основ змісту позашкільної освіти дітей старшого дошкільного віку педагоги спільно з іншими експертами (методистами, психологами, соціальними педагогами) здійснювали моніторинг рівнів сформованості компонентів творчої спрямованості старших дошкільників. Якщо такий рівень виявлявся недостатнім, експерти відзначали

втрату в дітей інтересу до творчої діяльності, гіперактивність під час занять, деформації їх самооцінки тощо. У цьому випадку нами застосовувалась авторська корекційно-розвивальна тренінгова програма (додаток Л), розроблена для дітей 5–6 років [556].

Таблиця 5.5

**Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника
у позашкільному навчальному закладі на етапах засвоєння змісту освіти
(на матеріалах занять гуманітарного напрямку)**

Емоційно-вольовий компонент	Інтелектуально-творчий компонент	Мотиваційний компонент	Соціально-комунікативний компонент	Операційний компонент
Орієнтувальний етап («зараження»)				
Позитивний настрій, задоволення від вивчення мови	Творче вивчення мови у процесі застосування дидактичних ігор	Потяг до опанування рідною та іноземними мовами	Бажання спілкуватися іноземною мовою	Опанування базовими мовленнєвими навичками
Адаптивний етап («занурення»)				
Вольові зусилля у процесі вивчення мови, позитивний емоційний фон	Опанування новими знаннями та мовленнєвими компетентностями на основі ігрових завдань	Пізнавальний позаситуативний інтерес до вивчення мов (мультфільми, казки, книги)	Бажання пізнати культуру і традиції інших народів	Уміння застосовувати отримані мовленнєві знання
Конструктивно-творчий етап (самовираження)				
Відчуття задоволення від опанування мовою	Збагачення словникового запасу та мовних конструкцій	Бажання дитини відвідувати гурток і розширювати свої мовленнєві можливості	Усне спілкування іноземною мовою	Здатність до елементарного мовлення, ведення діалогу, розуміння казок і мультфільмів

Програма була впроваджена в діяльність творчого об'єднання для дітей старшого дошкільного віку «Маленька школа» Палацу учнівської молоді м. Луцька. Метою програми є актуалізація творчого потенціалу дитини, розвиток її творчих здібностей, сприяння формуванню творчої спрямованості дитини в позашкільному навчальному закладі. Рекомендована кількість учасників – 10–12 осіб. Наведемо приклади занять, на яких ми реалізовували зміст програми.

Наприклад, перше заняття «Я у світі мрій» сприяло розвитку креативності дошкільників, формуванню «Я-концепції». Вправи «Чарівне перетворення», «Хмаринки», «Шлях до мети» сприяли розвитку навичок малювання, підтримані природним інтересом дітей до фантазування та перевтілення, а також допомагали осмислити мету діяльності та способи її досягнення в соціальному оточенні.

Друге заняття «Чарівні шнурочки» та пропонована вправа «Клубочки» сприяли актуалізації творчого потенціалу дошкільників, фантазуванню, покращенню дрібної моторики рук, створення нових образів. Позитивним було те, що діти працювали в техніці ниткографії. При цьому їм пропонувалося коментувати те, що вони роблять, наспівувати, фантазувати. Після вправи здійснювалася презентація робіт. У цій техніці дитина може змінювати зображення постійно. Наприклад, вона намалювала сумну людину, тут же вона може змінити її на радісну, додавши деякі деталі, не відкладаючи при цьому почату роботу.

Третє заняття «Чарівні краплинки» представлене вправою «Незвичайна Клякса» і мало на меті розширення уявлень про створення нових образів. Ця вправа передбачала застосування техніки краплетерапії. Цей вид дитячої творчості має свої особливості. По-перше, робота з різними кольорами привертає увагу дитини, робить заняття яскравим і цікавим. Малювати потрібно точно й акуратно, тому діти вчилися концентрації уваги та їх рухи ставали все більш координованими, вправними. По-друге, краплетерапія дозволяла вихованцям розвивати дрібну моторику, готувати руку до письма. Розвинені пальчики могли правильно і зручно тримати ручку та виконувати різні завдання педагога: малювати прямі лінії при копіюванні геометричних фігур і друкованих літер, вирізати ножицями необхідний контур. По-третє, заняття краплетерапією ми використовували як арттерапевтичну техніку. Вона сприяла вираженню дитиною своїх проблем і переживань, адже дуже часто вихованець не міг відповісти, що він зараз відчуває і, як наслідок, не був здатен знайти вихід із суб'єктивно складної ситуації. Дитині набагато легше проявити себе, описати свою проблему

за посередництвом художньої творчості, ніж словами. По-четверте, краплетерапія розвивала в дитини творчу уяву.

Четверте заняття «Театр казок» включало вправи «Малюнок у дві руки», «Жива казка», «Зміни голос», мета яких – поєднання різних видів творчості: фантазування, інсценування, навички соціальної взаємодії, переживання досвіду, активної перетворювальної діяльності.

П'яте заняття «Мій характер» та вправа «Лінії з характером» сприяли формуванню уяви та фантазії, творчих здібностей, розвитку емоційної сфери дитини.

Шосте заняття «Солодкі посиденьки» та вправи «Історії з торбинки», «Фантастичні гіпотези», «На що схожий настрій?» допомагали формуванню комунікативного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника.

Сьоме заняття «Незвичайне у звичайному» з вправами «Неіснуючий прилад», «Машина часу», «Речі, що дарують радість», «Неіснуючий вид транспорту» розвивали уяву, вміння створювати щось нове. На завершення проводилася рефлексивна вправа «Мікрофон».

Загалом розроблена і впроваджена нами корекційно-розвивальна тренінгова програма забезпечувала психолого-педагогічний супровід змістового наповнення навчального процесу у творчих об'єднаннях дітей дошкільного віку, акцентуючи увагу не так на навчальних уміннях, які складають комплекс готовності дитини до школи, а формуючи творчу спрямованість особистості у єдності всіх її компонентів. Упроваджена нами корекційно-розвивальна програма, поряд із застосуванням системи формування творчо спрямованої особистості, забезпечила непрямий вплив на позитивну динаміку покращення її показників та підвищення рівнів, про що засвідчили статистичні дані, наведені у підрозділі 5.4.

Підсумовуючи сказане, можемо відзначити, що зміст освіти позашкільного навчального закладу – важливий компонент у системі формувальних впливів на творчу спрямованість старшого дошкільника (поруч з управлінсько-

організаційними засадами, формами та методами). Категорія змісту освіти завжди конкретна, адже абстрактного, відірваного від сутності освітньої та соціальної систем змісту існувати не може. Отже, зміст формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника – це система конкретних знань, умінь, навичок, переконань, стійких поведінкових норм, якостей та рис творчої особистості, якими опановує вихованець відповідно до поставлених цілей і завдань.

Формування та реалізація змісту діяльності творчих об'єднань за інтересами для старших дошкільників мають бути підпорядкованими принципу інтересоцентризму, на основі якого здійснюється відбір вихованців за напрямками творчої діяльності та визначаються індивідуальні програми творчого зростання дітей у групах основного рівня. Водночас слід враховувати, що для дітей старшого дошкільного віку не є властивою висока стійкість інтересів. Вони часто витісняються, замінюються яскравими враженнями від нових видів творчої діяльності.

Згідно із запропонованою нами концепцією, ми формуємо творчо спрямовану особистість не традиційним для багатьох позашкільних навчальних закладів шляхом випереджувального навчання (простого навчання читання, лічби, письма, нотної грамоти тощо), а шляхом розвитку творчого начала та готовності дитини опановувати зміст шкільного навчання на засадах сформованих у неї властивостей творчо спрямованої особистості. Також запропонований нами експериментальний зміст позашкільної освіти формує у вихованців здатність творчо будувати власну життєдіяльність: бажання творити (мотивацію), розвивати інтелект, комунікабельність, емоційну сферу та реалізувати в майбутньому себе в конкретному виді творчості.

Розроблена та запроваджена нами система формування творчо спрямованої особистості забезпечує поступовий (а не стресовий) перехід дитини до шкільного навчання на основі еволюційної заміни ігрової діяльності старшого дошкільника на пізнавальну (надалі – навчальну) діяльність молодшого школяра.

5.3. Упровадження комплексу особистісно орієнтованих методів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі

Проблема методу в позашкільній освіті тривалий час є предметом наукових пошуків багатьох дослідників [94; 144; 429; 480]. Слово «метод» (від грец. μέθοδος) означає шлях дослідження чи пізнання, який обирає дослідник для вивчення явищ дійсності. С. У. Гончаренко дає трактування поняття методу як «способу організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовленого закономірностями досліджуваного об'єкта, а вчення про методи називається методологією» [184, с. 205].

Під методами позашкільної освіти ми розуміємо способи упорядкованої діяльності позашкільного педагога й учнів, спрямовані на реалізацію мети, завдань і змісту освіти відповідно до обраної форми. Вченими накопичено значний доробок у висвітленні проблеми методів та способів їх класифікації. Проте й досі відбір науково обґрунтованих, перевірених на практиці методів, розробка методики їхнього запровадження залишаються актуальним завданням теорії і практики позашкільної освіти в сучасних умовах.

Як засвідчили дані нашого дослідження, методи в позашкільній освіті часто використовуються безсистемно. Педагоги, як правило, зосереджуються на окремих прийомах та методах, і не застосовують увесь спектр методичного інструментарію в освітньому процесі. Тим самим вони не сприяють формуванню творчо спрямованої особистості. Також проблемою систематизації, запровадження тих чи інших методів у позашкільній освіті є врахування специфіки освітнього процесу позашкільного навчального закладу (варіативність, доступність, багатокладність, інтересоцентризм, необмеженість можливостей проведення занять), розуміння освітнього процесу як складного психолого-педагогічного утворення, в межах якого відбувається взаємодія суб'єктів педагогічного процесу.

Методи освітнього процесу слугують тими механізмами, які забезпечують ефективність взаємодії педагога та вихованця. Добираючи та систематизуючи методи для реалізації нашої експериментальної роботи, ми спиралися на їхні елементи, обґрунтовані Г. П. Пустовітом:

- дидактичні прийоми;
- освітня, розвивальна діяльність педагога і спеціаліста в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу;
- системи операцій, завдяки яким здійснюється означена діяльність;
- комплекс засобів навчання і виховання (підручники, навчально-методичні матеріали, історичні, історико-етнографічні джерела, фольклорні перекази тощо) [484].

Також підтримуємо думку автора про те, що методи навчання і виховання в позашкільному навчальному закладі покликані вирішувати основні дидактичні завдання, тоді як прийоми і засоби дають змогу вирішувати конкретні навчально-виховні, розвивальні та суто практичні завдання, метою й результатом реалізації яких є формування інтелектуальної, емоційно-ціннісної і діяльнісної сфер особистості [480; 485].

Зупинимося на характеристиці тих методів, які, на наш погляд, найбільшою мірою сприяють формуванню творчої спрямованості особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі.

Значна увага методам позашкільної освіти приділялася у працях В. В. Вербицького [144; 145], О. В. Биковської [94], Г. П. Пустовіта [480; 484; 485], Т. І. Сущенко [600; 602]. До методів навчальної діяльності Г. П. Пустовітом віднесено: пізнавально-комунікативні, систематизувально-перетворювальні, навчально-перетворювальні, активні (практичні), проблемно-пошукові. Виховну діяльність репрезентують мотиваційно-виховні методи. Контрольно-корекційну діяльність складає група методів контролю і корекції [487]. О. В. Биковська розглядає методи і форми у руслі компетентнісного підходу. Дослідниця наголошує на важливості формування, зокрема, творчої компетентності, яка «зумовлює навчання дітей творчості, формування у них з раннього віку досвіду

творчої діяльності...» [94, с. 247]. На це й спрямовано описані нею методи роботи позашкільного педагога, що мають характер індивідуальної педагогічної взаємодії.

Розробка і застосування тих чи інших методів базується на врахуванні того, що діяльність позашкільних закладів будується на сприятливому психологічному ґрунті – бажанні дітей брати участь у ній – і є особистісно орієнтованою. Завдяки зв'язкам позашкільного навчального закладу з іншими закладами освіти, сім'єю та іншими інститутами соціалізації особистості, діяльність вихованців стає також соціально значущою. Т. І. Сущенко відзначає, що для позашкільних закладів характерні дві головні функції педагогічного процесу: початкова, спрямована на задоволення інтересу вихованця до відповідного виду діяльності (особистісно зорієнтована), та основна, в результаті якої вихованець формується як соціальна особистість (соціально значуща) [600, с. 73]. Така дуальність позашкільного педагогічного процесу визначається його динамічною природою: педагогічний процес позашкільного навчального закладу – це завжди рух від виховання з боку педагога через самовиховання особистості дитини до пробудження її творчої свідомості та перетворення нею мікросоціуму. Саме тому ми приділяли велике значення самостійній роботі, самонавчанню, самоконтролю вихованця. Кожний позашкільний педагог вносив у методичну роботу щось своє, пов'язане із власною творчою індивідуальністю, захопленнями, досвідом, а також досвідом та інтересами дітей, надавав їм можливість для проявлення ініціативності, творчості, особистої самостійності й організованості, адже «для педагога позашкільного закладу захоплення дитини – це ключ до виховання її творчої особистості» [340, с. 32].

Ще одна особливість позашкільного педагогічного процесу, врахована нами під час формувального експерименту, – ідея об'єднання педагогів, дітей, учителів, батьків «значною кількістю інтересів та захоплень» [601]. Дослідження Т. І. Сущенко підтвердило думку про те, що позашкільні навчальні заклади є освітніми системами, які найбільш сприяють соціально-творчим діям і вчинкам дітей. Це пояснюється та підтверджується соціально-психологічною природою

позашкільного педагогічного процесу, у якому виховання йде попереду навчання та припускає перетворення дитячої творчої енергії у більш високі форми життя, які дають можливість розвитку всього найкращого, що є у дитині, тим самим створюючи його дійсну сутність. Освітній процес позашкільного навчального закладу розглядається як процес духовного взаємозбагачення педагогів та дітей в умовах комфортного психологічного клімату, оптимальних соціальних відносин, високої діалогічної культури співтворчості [601]. Можемо зробити висновок, що педагогічний процес позашкільного закладу – процес динамічний, який базується на інтересі дітей, співпраці вихованців, педагогів, сім'ї та школи, що розгортається під час дозвілля в максимально комфортних психологічних умовах взаємин. Творчість є необхідним елементом кожного компонента позашкільного педагогічного процесу.

Аналіз наукових праць [94; 144; 145; 480; 484; 485; 600; 602], присвячених методичним особливостям організації позашкільного освітнього процесу, дав підстави зробити узагальнення стосовно найважливіших умов, які забезпечують розвиток творчо спрямованої особистості:

1. *Творчий характер педагогічного процесу.* Вся навчально-творча діяльність у позашкільному закладі будується за принципом «не діти для процесу, а процес для дітей». Діяльність педагога при цьому спрямовано на пробудження дослідницької активності дітей не заради їх одностороннього вдосконалення в певній галузі знань, а навпаки – поглиблення цих знань супроводжується розвитком інтересу до інших напрямків науки, техніки, мистецтва, широкої різнобічної культури.

2. *Пріоритет виховання.* Передбачає повноту інтелектуального життя і духовну єдність, які полягають у випробуванні якомога більшої кількості почуттів (естетичних, гуманних, дружніх), утвердженні в колективі поваги, гідності, справедливості у взаєминах між суб'єктами освітнього процесу.

3. *Діалог (полілог) як засіб інтелектуальної співтворчості.* В основу комплексного, науково-методичного забезпечення позашкільного освітнього

процесу закладено ідею діалогічного спілкування, що максимально сприяло наближенню педагогічного процесу до природи дитини.

4. *Системний характер керівництва освітнім процесом*, який можна розглянути у двох аспектах: як систему, у якій функціонує педагогічний процес, і як сам процес керування. Відомо, що соціально-педагогічний процес складається з певних компонентів: мета, принципи, зміст, методи (прийоми), засоби та форми організації виховання учнів. Кожен із компонентів соціально-педагогічного процесу позашкільного навчального закладу сприяє соціальному вихованню дітей [602].

При застосуванні того чи іншого методу у процесі експериментальної роботи ми спиралися на методологічні передумови їхнього застосування в позашкільному навчальному закладі:

- врахування психофізіологічних особливостей розвитку вихованців старшого дошкільного віку;
- опора на ігрову природу дошкільного дитинства;
- врахування рівня розвитку, задатків, здібностей дітей;
- опора на пізнавальні інтереси конкретного вихованця.

Методичне забезпечення змісту позашкільної освіти існує в тріаді форм, методів, прийомів. Зупинимось більш детально на їхній характеристиці в контексті формування творчо спрямованої особистості вихованця.

Проведення дослідно-експериментальної роботи у позашкільних навчальних закладах засвідчило, що найпоширенішою організаційною формою освітньої діяльності з вихованцями є заняття гуртка на основі взаємодії педагога з групою. Виходячи з тези про особистісну орієнтованість методичного комплексу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, схематично представимо класифікацію застосованих нами методів (див. табл. 5.6).

Пропонована класифікація спирається на досліджену нами структурну організацію творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку. З цього випливає, що її використання безпосередньо відображає логіку

формування творчо спрямованої особистості та не претендує на універсальне застосування в освітньому процесі позашкільного навчального закладу. Водночас її розробка збагатила методичний потенціал педагога, який працює з вихованцями дошкільного віку, та дала можливість творчо поєднати традиційні кваліфікаційні підходи [485; 480; 602] із пропонованим експериментальним.

Таблиця 5.6

**Комплекс особистісно орієнтованих методів формування
творчо спрямованої особистості старшого дошкільника
у позашкільному навчальному закладі**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва групи методів</i>	<i>Класифікаційні ознаки</i>
1.	Методи формування емоційно-вольової сфери особистості	Методи моделювання ситуацій вибору, формування творчого досвіду, заохочення і схвалення, емоційного супроводу діяльності
2.	Методи формування інтелектуально-творчої сфери особистості	Аналітико-синтетичні методи, індуктивні і дедуктивні, порівняння, аналогії, репродукції, метод фокальних об'єктів
3.	Методи сприяння формуванню мотивації до творчості	Словесні методи: бесіди, переконання, розповіді; активно-перетворювальні – включення в діяльність, ігрові; мотивації і стимулювання, підтримки пізнавального інтересу, наочно-демонстраційні
4.	Методи соціально-комунікативного розвитку	Інтерактивні методи, рольові, дидактичні, розвивальні ігри, презентації, створення сприятливої взаємодії учасників освітнього процесу
5.	Методи формування операційної готовності до творчості	Метод вправ, дослідно-експериментальний, практично-дійовий метод

Загальні особливості застосування методів полягають у тому, що:

– класифікація має дещо умовний характер і є динамічною структурою, за якої один і той же метод може забезпечувати розвиток кількох структурних

компонентів творчо спрямованої особистості залежно від дидактичної мети, завдань конкретної педагогічної взаємодії, форми проведення заняття тощо;

– усі методи спрямовані як на активне засвоєння змісту освіти, так і на особистісний творчий розвиток вихованця старшого дошкільного віку, морально-виховну регуляцію його поведінки в соціальному оточенні;

– методи враховують специфіку освітнього середовища позашкільного навчального закладу і використовуються з урахуванням принципу інтересоцентризму;

– у структурі занять зі старшими дошкільниками мають переважати практично-дослідницькі методи та гра, що безпосередньо сприятиме формуванню не лише операційного компонента, а й цілісної творчо спрямованої особистості;

– використовувані методи повинні враховувати міжпредметний характер реалізації мети і завдань позашкільної освіти;

– описаний інструментарій має сприяти переконанню вихованців у доцільності застосування на практиці отриманих знань і вмінь, а також можливості в майбутньому використовувати добре сформовану творчу спрямованість для успішної життєдіяльності та самоорганізації власного дозвілля.

Детальніше опишемо застосування кожної групи методів у експериментальній роботі з дітьми старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі.

Група методів формування емоційно-вольової сфери особистості представлена методами моделювання ситуацій вибору, формування творчого досвіду, емоційного супроводу діяльності.

Метою експериментальної діяльності з формування емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника є стимулювання емоційного ставлення особистості до світу, формування творчого ставлення до предметів довкілля, культивування цінності творчої діяльності.

Педагоги і батьки пропонували вихованцям висловлювати власне ставлення до продуктів творчості, здійснювати оцінкову діяльність, привертати увагу до продуктів своєї творчості, набуваючи при цьому нових особистісних рис. Крім того, враховувалося, що групове середовище однодумців у позашкільному навчальному закладі здатне забезпечити емоційне «зараження» цінністю творчої діяльності. Лише позитивні емоції, радість від перших творчих спроб є запорукою подальшого просування дитини в напрямку повноцінної адаптації в освітньому середовищі позашкільного навчального закладу, якісної адаптації до занять конкретним видом творчості.

У результаті використання зазначеної групи методів і супутніх прийомів виникла довіра дитини до педагогів, здійснено підтримку емоційного задоволення дитини від занять, що проявлялося у прагненні дізнатись, що буде далі, як закінчити виріб, а також у цікавості до подій, що відбуваються навколо неї. Педагоги супроводжували освітню діяльність запитаннями до дітей: «Що ти відчуваєш?», «Який настрій у твого героя?», «Навіщо тобі це потрібно?», «Чи можеш ти взяти із собою свій настрій у подорож?» тощо.

Формуванню емоційно-вольового компонента сприяли: створення ситуацій успіху – через виконання завдань, посильних для кожного члена гуртка; підтримка позитивної емоційної атмосфери на занятті («радіємо!») – через яскраве емоційне забарвлення мовлення та поведінки педагога; рефлексії – через оцінювання власних продуктів діяльності за навідним запитанням «Що мені вдалося сьогодні створити нове?»; зацікавлення – через використання незвичного початку заняття, ігрових, змагальних форм, гумору, музичного оформлення тощо.

Ефективним інструментом формування емоційно-вольової компоненти творчо спрямованої особистості під час дослідно-експериментальної роботи став метод моделювання ситуацій вибору. Він виявлявся продуктивним не лише в умовах надання дитині безпосередньої свободи вибору, але й у готовності вихованців самостійно застосовувати вже здобуті знання та творчий досвід у новій ситуації, усвідомленні ознак нової проблеми на прикладі попередньо

засвоєного творчого досвіду; самостійному виявленні властивостей предмета (матеріалу, явища); самостійному прийнятті рішення щодо способу розв'язання поставленого завдання; моделюванні нового способу вирішення проблеми. Зазначені підходи опиралися на довільність уваги та мислення старшого дошкільника. Непрямими (опосередкованими) методами і прийомами стимулювання емоційно-вольової сфери також були: евристична бесіда, запитання-провокації, штучне створення ситуацій припинення творчого процесу, посилення (послаблення) творчої задачі тощо.

Було помічено, що методи емоційно-вольового супроводу діяльності дітей безпосередньо залежать від умінь педагога оцінювати діяльність вихованців. Тому виникла необхідність надання педагогам рекомендацій щодо проведення оцінювання. Ми акцентували увагу педагогів на тому, що оцінювати потрібно лише безпосередньо виконане завдання, але в жодному разі не саму дитину, порівнюючи її з іншими, уникати негативних оцінок, висловлювати захоплення кожним просуванням дитини у напрямку її прагнення виконувати завдання творчо.

Забезпечуючи емоційний супровід дитини старшого дошкільного віку на етапі її адаптації у позашкільному навчальному закладі, педагоги займали позицію референтних осіб, яких вихованці сприймали як людей із близького оточення.

У процесі експериментальної діяльності було забезпечено повноцінну психолого-педагогічну підтримку вихованців, особливо в тих випадках, коли дитина самостійно не могла прийняти важливе рішення при аналізі проблеми, губилася в оцінці своїх творчих можливостей. У цьому випадку творчий досвід формувався на основі опори на репродуктивну діяльність із поступовим переходом до актуалізації творчих можливостей дитини, свободи її творчого самовираження.

До групи методів формування інтелектуально-творчої сфери особистості нами включено: аналітико-синтетичні, індуктивні та дедуктивні, порівняння, аналогії, репродукції, метод фокальних об'єктів. Ця група методів

спрямована на формування інтелектуально-творчого компонента у структурі творчо спрямованої особистості, а саме: співвідношення інтелекту і творчого мислення, розвиток творчих здібностей, дивергентного мислення, уваги. Використовувані методи сприяли пробудженню інтелектуальних почуттів дитини: здивуванню, розмірковуванню, зацікавленості, допитливості, радості відкриття, сумніву, впевненості та гордості, здатності довести й аргументувати своє рішення.

Метою використання аналітико-синтетичних методів у нашому дослідженні було прагнення сформуванню у свідомості вихованців цілісну наукову картину світу. У процесі експериментальної діяльності нами використовувалися прийоми мисленнєвого аналізу (розчленування цілого на категорії, поняття, складові) та синтезу (усвідомлення цілісності об'єкта чи явища). Цей метод ефективно застосовувався як на початку ознайомлення з новою темою, так і на узагальнювальних тематичних заняттях.

Використані на заняттях індуктивні та дедуктивні методи розкривали логіку змісту навчального матеріалу, базуючись на врахуванні психофізіологічних та психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку. Особливо ефективними ці методи виявилися в роботі гуртків технічного профілю, проте акцент на логічності сприймання важливий у кожному напрямку дитячої творчості. Обов'язковим було поєднання зазначених методів із проблемно-пошуковими.

Застосування методів порівняння, аналогії, репродукції не зводилося до простих аналогій, вивчення взірців, а було спрямоване на пошук, нестандартний підхід до вирішення поставленої задачі. Методи порівняння, аналогії, репродукції не тільки не пригальмовували дивергентне мислення вихованця, а навпаки – сприяли засвоєнню певних технік, умінь творчої поведінки дитини, відігравали накопичувальну роль в освоєнні творчого досвіду, однак не були провідними у процесі формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Методи, спрямовані на формування інтелектуально-творчого компонента у структурі особистості, складні за суттю, використовувалися в поєднанні з прийомами: стимулювання, заохочення, зацікавлення, відпрацювання певних мисленнєвих практик. Це забезпечувало міцний зв'язок із комунікативною сферою дитини і реалізовувалося у спілкуванні з дітьми, дорослими, уявними суб'єктами. Результатом застосування цієї групи методів був обмін учасників освітнього процесу емоціями, думками, переживаннями, оцінними судженнями з приводу почутого. Освітній процес супроводжували: реалізація емоційної зацікавленості діяльністю дитини, експресивність вираження почуттів, розуміння змісту заняття, активне слухання.

Метод фокальних об'єктів (Ч. Вайтинг, Е. Кунце) полягає у штучному комбінуванні ознак відомого, звичного об'єкта, який потрібно удосконалити, з різними ознаками інших, випадкових об'єктів [639]. Перенесення дітьми нових ознак на вихідний об'єкт дало змогу отримувати нові незвичні властивості, які інтерпретувалися у світлі виконання нових функцій. Наприклад: у фокусі уваги – стіл, а в перенесенні ознак – випадкові об'єкти: квітка, телефон, муха. Отримували: надокучливий стіл, літаючий стіл, пахучий стіл, різнокольоровий стіл, мультимедійний стіл тощо.

Доцільними виявилися окремі прийоми, застосовані разом із групою методів формування інтелектуально-творчої сфери особистості: переривання і незавершеність навчальної діяльності; створення ситуації дефіциту інформації та самостійного визначення мети наступної діяльності; надання права приймати рішення дитині; реакція на помилку – самостійно виправляється дитиною; співвіднесення навчального матеріалу з конкретною життєвою ситуацією; генерування асоціацій; творчі завдання; придумування казок тощо.

Групу методів **сприяння формуванню мотивації до творчості** було презентовано: словесними методами (бесіди, переконання, розповіді); наочно-демонстраційними; активно-перетворювальними (включення в різні види предметної діяльності, ігрові методи); методами творчо спрямованої мотивації і стимулювання, підтримки пізнавального інтересу.

В основі застосування методів формування мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості були ціннісне ставлення дорослих до кожної дитини, її внутрішнього світу; спрямованість на появу її внутрішніх стійких мотивів до творчості; підтримка творчого інтересу; формування потреби у творчій діяльності, готовності відповідально ставитися до власної творчості.

Застосовуючи словесні методи в експериментальній роботі, ми спиралися на психофізіологічні особливості перебігу психічних процесів дітей старшого дошкільного віку (недостатній обсяг уваги, виражену здатність до запам'ятовування, вибіркочуву тривалість фіксації уваги на об'єкті, а також на особливості мислення, стійкості психічних процесів, емоційно-вольовій регуляції поведінки тощо). Зауважмо, що відокремлене використання словесних методів не виявилось продуктивним у формуванні творчо спрямованої дитини старшого дошкільного віку. Тільки поєднання діалогічного спілкування з евристичними бесідами при обговоренні навчального матеріалу з дослідження літературних, художніх, музичних творів, результатів конструкторської діяльності стимулювало творчий пошук та пізнавальний інтерес. Саме евристична бесіда, яка модифікується у дискусію, підводила вихованців до самостійного формулювання висновків, розвитку дивергентного мислення, творчої уяви, фантазування.

Основними вимогами до застосування позашкільними педагогами словесних методів в освітньому процесі з вихованцями старшого дошкільного віку були:

– матеріал бесіди чи пояснення, побудований з урахуванням зони найближчого розвитку дитини та її меж, щоб сприяти подальшому творчому розвитку, не містити готових відповідей і рекомендацій, а залишати простір для самостійного осмислення дитиною матеріалу;

– обов'язкове поєднання словесного викладу з емоційними прийомами підсилення та концентрації уваги, наприклад, із використанням яскравої динамічної наочності, переключення уваги, візитів казкових (мультиплікаційних) героїв, гумору тощо;

- урахування часу, темпу та структури подачі змісту бесід чи розповідей;
- лаконічність і конкретність словесних інструкцій;
- стимулювання потреби у вихованців здійснювати пошук тих елементів змісту, які не були висвітлені педагогом.

Суттєво приваблювало старших дошкільників застосування під час занять у позашкільному навчальному закладі наочно-демонстраційних методів: використання ілюстрацій (схем, таблиць, графіків, художніх, музичних творів тощо) та, найбільше, – демонстрації різноманітних дослідів, хімічних реакцій, фізичних впливів, життя мікроорганізмів, руху планет, зірок і т. і. «...Усе має бути представлено зовнішнім почуттям, наскільки це можливо, а саме: видиме – зорові, те, що можна почути, – слухові, що можна понюхати, – нюхові, що можна спробувати на смак, – смакові, до чого можна доторкнутися, – дотикові, а якщо щось може бути одночасно сприйнято декількома відчуттями, то й представляти цей предмет потрібно декільком відчуттям», – так визначив «золоте правило дидактики» ще у XVII ст. Я.-А. Коменський, наголошуючи на важливості унаочнення навчання [276; 688].

Наочно-демонстраційні методи відігравали одну з провідних ролей у формуванні мотиваційної складової творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, оскільки саме в цей віковий період домінує наочно-образне мислення, тактильні відчуття образу чи предмета переважають над словесними, що сприяє підвищенню пізнавального інтересу, поглибленню розвитку процесів мислення, формування світогляду дитини.

Під час дослідно-експериментальної роботи з вихованцями позашкільного навчального закладу старшого дошкільного віку при застосуванні наочно-демонстраційних методів ми спиралися на такі вимоги:

- підпорядкування використання наочного матеріалу принципу логічної єдності та системності, що забезпечить причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами з урахуванням віку вихованців;

– виконання вказаними методами окремих дидактичних функцій на конкретних етапах заняття: дослідницької (на етапі ознайомлення з новим матеріалом) та ілюстраційної (на етапі закріплення раніше отриманих знань);

– урахування принципу міри в задіянні рецепторів відчуття (сприймання), оскільки через надлишок ефектів можна втратити цілісний концепт засвоєння змісту та перенаситити дитячу фантазію готовими образами і шаблонами;

– забезпечення повторюваності окремих фрагментів демонстраційного матеріалу з метою відтворення загальної структури побаченого.

В експериментальній діяльності широко застосовувалися методи: активно-перетворювальні (включення в різні види предметної діяльності, ігрові) та формування мотивації діяльності, стимулювання, підтримки пізнавальних інтересів, спрямовані на задоволення творчих потреб і формування широкого спектра мотивів – пізнавальних, соціальних, творчих, соціального співробітництва та взаємодії. Зазначені мотиви проявилися в поведінкових реакціях дитини, закладанні основ ціннісно-світоглядних настанов, рефлексивному усвідомленні своєї творчої ролі, прагненні не вдовольнитися досягнутим, а виробляти стійкі інтереси до певного виду творчої діяльності.

Використання методів мотивації і стимулювання до творчої діяльності ґрунтувалися перш за все на взаємодовірі педагога та вихованця, доброзичливому ставленні до дитини і продуктів її творчості. Новим у практиці роботи з вихованцями стало правило недопустимості порівняння творчих здобутків дітей, стимулювання змагання між дітьми, що могло негативно відбитися на розвитку творчої індивідуальності.

Сказане не означає, що в умовах експерименту ми уникали оцінних суджень щодо виконання того чи іншого завдання, досягнення поставленої мети й відповідальності за отриманий результат. Найбільш дієвими при застосуванні зазначених методів виявилися прийоми чіткого формулювання завдання, визначення критеріїв оцінювання, заохочення на основі індивідуального підходу до кожного вихованця.

Методи підтримки пізнавального інтересу базувалися на врахуванні сутності категорії «пізнавальний інтерес», що характеризується такими основними компонентами: сформованими позитивними емоціями особистості до творчої діяльності; наявністю провідного мотиву, який визначається самою діяльністю. Зазначена група методів підсилювалася прийомами стимулювання, повідомленням захоплюючих фактів, уривків художніх творів. У процесі дослідно-експериментальної роботи нами активно використано добірку творів В. О. Сухомлинського «Всі добрі люди – одна сім'я», «Квітка сонця», авторські казки К. Д. Ушинського, І. Я. Франка «Фарбований лис», «Абу-Касимові капці», «Грицева шкільна наука», А. де Сент-Екзюпері «Маленький принц», Льюїса Керролла «Аліса в Країні чудес», Сельми Лагерлеф «Чудесна мандрівка Нільса Гольгерсона з дикими гусьми по Швеції» та інші.

Групу **методів соціально-комунікативного розвитку**, згідно із запропонованою нами класифікацією, складали інтерактивні методи, рольові, дидактичні, розвивальні ігри, методи презентації, створення сприятливої взаємодії учасників освітнього процесу в позашкільному навчальному закладі. Загальною метою застосування зазначених методів була практична спрямованість на творчу діяльність, цінність творчості, співтворчість дитини і дорослого, вироблення особистісної позиції у ставленні до творчої діяльності та продуктів творчості, позитивне ставлення до себе як дослідника, творця. В основі методів цієї групи – діалогічне спілкування дитини старшого дошкільного віку з дорослим, уміння позиціонувати вихованця в центрі процесу педагогічної взаємодії. Зазначене набуло особливої ваги навіть не тому, що визначало логіку та системність реалізації змісту навчання, а тому, що продуктивно відбивалося на формуванні суб'єктивного творчого досвіду дитини. Наслідком соціально-комунікативного розвитку було стимулювання проявів особистісної активності дитини, радості й задоволення від того, що її думку враховують і вона є значущою.

Приналежні до зазначеної групи інтерактивні методи передбачали активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, поєднання різних методичних прийомів

у роботі з вихованцями. З дітьми старшого дошкільного віку використано елементи інтерактивних форм: творчі майстерні, майстер-класи, заняття-презентації, заняття-екскурсії тощо, а із педагогами та батьками, які очікують дітей із занять – психолого-педагогічні тренінги.

Під час дослідження ми апробували авторський тренінг «Творчий педагог – основа творчого розвитку вихованця» [556, с. 95]. Метою тренінгу була актуалізація творчого потенціалу педагога, підвищення його професійної та соціальної компетентності, розвиток мотивації на творчий саморозвиток, креативності та готовності формувати творчо спрямовану особистість вихованця. Головним завданням тренінгу було формування усвідомлення педагогом необхідності прагнення до власного творчого саморозвитку як основи формування творчо спрямованої особистості вихованця. В одному тренінговому занятті брало участь до 15-ти учасників. На його початку обговорено очікування учасників щодо роботи тренінгової групи, а в кінці – проведено рефлексивні справи й аналіз заняття загалом.

Тренінг складався з п'яти занять (по дві години), які являли собою цілісну систему, спрямовану на підвищення соціально-професійної та креативної компетентності, усвідомлення власних професійних потреб, інтересів та цінностей, можливостей реалізації свого творчого потенціалу, його впливу на творчий розвиток вихованців та подолання перешкод на шляху професійного становлення.

З окремими групами педагогів заняття проводились у формі окремих тематичних блоків, спрямованих на розвиток окремих особистісних властивостей та соціальних навичок, що є важливими чинниками творчої професійної самореалізації фахівця.

Результатами проміжних етапів тренінгу стали:

- актуалізація внутрішніх ресурсів та творчого потенціалу особистості педагога;
- підвищення рівня самоприйняття та самопізнання;

- розвиток здатності до ефективного цілепокладання та мотивації працювати з творчо спрямованими вихованцями;
- актуалізація готовності до творчої професійної самореалізації;
- розвиток навичок конструктивної взаємодії з творчо спрямованими дітьми старшого дошкільного віку.

Головним діагностичним критерієм ефективності тренінгу з педагогом ми вважали підвищення соціально-комунікативної компетентності його особистості, а також певні зміни на когнітивному рівні, які відображають ідентифікацію себе з образом творчої людини та дозволяють визначити механізми впливу на формування творчо спрямованих вихованців.

Найбільше педагогам сподобалися вправи «Палітра почуттів», «Творча людина», «Експрес-малюнок», «Внутрішні ресурси», «Без маски», «Хода», «Залізнична каса», «Наші цілі», «Мої фантазії», «Я у майбутньому», «Зона міцності», «Професійні стереотипи».

Також нами проведено психолого-педагогічний тренінг для батьків «Моя творча родина», метою якого було забезпечення психолого-педагогічного супроводу з питань формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку в системі родинного виховання. Головним завданням тренінгу ми вбачали актуалізацію творчого потенціалу батьків, розуміння творчої сутності особистості дитини та здатності до співпраці у формуванні її творчої спрямованості. Кількість учасників – до 12-ти осіб.

Тренінг складався з чотирьох занять. Ми запрошували батьків на заняття в той же час, коли діти перебували на заняттях. Така ініціатива була активно підтримана батьками та адміністрацією Луцького палацу учнівської молоді. Найбільше батьки проявили себе у презентаціях і малюнках, «мозкових штурмах» і написанні літературних творів. Ефективними виявилися вправи: «Формула мого характеру», «Моя улюблена іграшка» (авторська модифікація), «Асоціації» (авторська модифікація), «Гарячий стілець» (авторська модифікація), «Літературне кафе» (авторська модифікація), «Літературні мініатюри» (авторська модифікація), «Диво сьогоднішнього ранку», «Портрет творчої

дитини», «Правильна похвала», «Психологічні межі», «Обговорення «Листа до сина»».

Зазначені інтерактивні методи сприяли системному формуванню творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі всіма суб'єктами освітнього процесу.

До застосованих нами **методів формування операційної готовності до творчості** належать: метод вправ, дослідно-експериментальний та практично-дійовий, а також ігрові методи, які мають на меті формування операційного компонента у структурі творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі. Застосування цих методів відбувалося через виконання творчих, нестандартних дій, операцій, проведення маніпуляцій із предметами, образами, явищами; вивчення експериментальної діяльності як типу поведінки, спостереження за схемою поведінки (самостійна, нав'язана дорослими); урахування характеру дій-операцій (маніпулятивні чи пошукові), закономірностей (випадковостей) у створенні образу, конструкції, виділення зв'язків у предметній ситуації.

Метод вправ використовувався як провідний у гуртковій роботі позашкільного навчального закладу. Його сутність полягала в багаторазовому і цілеспрямованому повторенні вихованцями (самостійно та під керівництвом педагогів) певних навчальних і практичних операцій. Проте специфікою застосування вправ саме зі старшими дошкільниками є їх проведення в ігровій формі. Таким чином вправа з пропедевтичної, тренувальної перетворювалась на творчу, особистісно орієнтовану і ніяк не втрачала функції стимулювання творчого інтересу дитини.

Дослідно-експериментальний метод мав на меті сформувати і впровадити у практику отримані знання та відпрацювати набуті уміння. Його недоліком були значні затрати часу, слабка координованість діяльності учасників гуртка. Однак педагоги намагалися чітко дотримуватися структури, етапів, цілей проведення експерименту, розробляли окрему програму для індивідуальної та групової форм роботи, завдяки чому зазначений метод забезпечував включення в діяльність,

активність вихованців, оригінальні результати їх творчої діяльності. Застосування дослідно-експериментального методу не обмежувалося науково-технічною творчістю, як це відбувається зазвичай. Експериментальна робота з вихованцями довела, що метод можна успішно застосовувати під час експериментування з кольором, сніжинки перетворювати на воду, моделювати різноманітне звучання музичного твору тощо.

Важливе місце у формуванні творчо спрямованої особистості старшого дошкільника посідав практично-дійовий метод. Метою його застосування було не тільки отримання знань і практичних умінь, а й можливість перенесення набутого досвіду в найближче оточення дитини, здатність організувати свою поведінку за допомогою вироблених практичних навичок. Використання зазначеного методу було логічно дозованим у загальній палітрі методів, не виходило за межі програмового змісту і обов'язково враховувало творчі інтереси вихованців.

Як ми вже зазначали, кожна класифікація є дещо умовною, при цьому один метод може бути включений в іншу групу або використовуватися інтегровано з іншими методами. Найбільше сказане стосується ігрових методів, оскільки гра є провідним видом діяльності для дітей середнього та старшого дошкільного віку, а ігрова форма організації діяльності – природовідповідною поведінкою. Педагогам та батькам вихованців було наголошено, що ігрова діяльність виконує досить широкий спектр функцій (виховна, дозвіллева, організаційна, емоційно стимулююча тощо), а також ознайомлено з їхнім видовим різноманіттям:

- ігри дозвілля – діти граються самостійно, а роль педагога зводиться до співпраці чи активної участі;
- ігри педагогічні – використовуються педагогом для виконання конкретних освітніх (творчих) завдань;
- творчі ігри (сюжетно-рольові, конструкторські, ігри з вільним розвитком сюжету тощо) [477].

Особливо ефективним було застосування ігрової діяльності на адаптаційному етапі впровадження технології формування творчо спрямованої

особистості старшого дошкільника в позашкільному навчальному закладі. Після експериментального опитування педагога, які працювали в експериментальних групах, відзначили, що: ігрова діяльність давала можливість урахувати творчі інтереси дітей; гра сприймалася вихованцями як самостійний та значущий вид діяльності, що виступав регулятором соціального та творчого розвитку; під час гри зовнішні стимули педагогів переходили у внутрішні переконання дітей; гра сприяла активізації мовленнєвого розвитку, тобто «внутрішнє мовлення», трансформоване у словесне, свідчило про розвиток словесно-логічного мислення, важливого для творчо спрямованої особистості.

Застосування гри як методу всіляко підтримувалося позашкільними педагогами, оскільки забезпечувало можливості спрямовувати дітей на формування ігрових сюжетних ліній, визначати партнерів у грі та комбінувати у різній послідовності. Активно використовувалися ігри-фантазування, у результаті яких діти продукували найбільш оригінальні творчі продукти. Від педагогів вимагалася вміння зберегти природність процесу дитячої гри, спрямованої на вирішення конкретного творчого завдання. Показником професійного застосування ігрового методу була спонтанна поява «кругових сюжетів» (повторення й ускладнення дітьми однієї сюжетної лінії), «непересічних сюжетів» (окрема сюжетна лінія для кожного героя при загальній сюжетній канві). Також використовувалися ігри з відкритими і прихованими правилами. Улюбленими серед вихованців іграми, які ми використали у процесі дослідно-експериментальної роботи, були такі: «Побудуємо хатку для песика», «Піратський скарб», «П'ять кубиків», «Музичні пляшечки», «Чарівна торбинка», «Сплячий пірат», «Зіпсований телефон», «Вгадай настрої» та інші.

Пропонована нами класифікація особистісно орієнтованих методів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника максимально враховує зазначені в попередніх розділах нашого дослідження теоретичні та методичні концепти роботи з вихованцем у позашкільному навчальному закладі, однак вона за своєю суттю є системою, відкритою для

доповнень та вдосконалень на підставі подальших досліджень проблем позашкільної освіти дітей старшого дошкільного віку.

5.4. Експериментальна перевірка ефективності впровадження системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі

Для оцінки ефективності розробленої системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника проведено контрольний етап формувального експеримента. До його процедур були залучені дошкільники (КГ – 100 дітей, ЕГ – 98), які відвідували заняття підрозділу раннього розвитку для дітей старшого дошкільного віку «Маленька школа» Луцького палацу учнівської молоді. Впровадження розробленої нами системи у практику роботи «Маленької школи» привело до змін у рівнях сформованості як окремих показників, компонентів, так і сформованості загалом творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя. Зокрема, узагальнення емпіричних даних щодо рівня розвитку пізнавального інтересу та мотивації досягнень старших дошкільників дало змогу сформувати розподіли (див. додаток М).

Як бачимо, за результатами формувального експерименту відбулися зміни у розподілах дітей старшого дошкільного віку за рівнями розвитку арсеналу модальностей, діапазону інтенсивності, тривалості, глибини емоційних переживань, тобто за рівнями розвитку емоційного потенціалу. В ЕГ значно зросла за чисельністю група дітей із вираженим та домінантним рівнями розвитку цієї якості – 76,0 % (+25,1 %). В КГ таких дошкільників було виявлено значно менше – 50,1 % (+9,1 %).

Майже в половині дітей КГ (49,9 %) після проведення експерименту зафіксовано латентний та нестабільний рівні розвитку емоційного потенціалу. При цьому 21,7 % з них у творчій діяльності рідко виявляли та переживали позитивні емоції (інтерес, радість, задоволення), для них характерними були часті перепади настрою, емоційні реакції (плач, істерика, розчарування), супутні

невдачам, низька лабільність реакцій на зміну ситуації (переживання при невдачах та радість від успіху), низька емоційна імпульсивність, вони дуже рідко проявляли відкритість до сприйняття емоцій, які переживають інші діти й дорослі. В ЕГ групі таких дітей виявлено значно менше – 8,1 %.

Ще у 28,2 % дітей КГ фіксувалися ситуативні прояви та переживання позитивних емоцій (інтересу, радості, задоволення), перепади настрою, яскраво не виражені реакції на зміну ситуації. Вони в окремих ситуаціях проявляли емоційну імпульсивність, демонстрували відкритість до сприйняття емоцій, які переживають лише близькі їм діти й дорослі. В ЕГ нестабільний рівень розвитку емоційного потенціалу після експерименту проявляли лише 15,9 % старших дошкільників. На основі цих даних можемо обґрунтовано стверджувати, що впроваджена система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника є ефективною в контексті розвитку емоційного потенціалу дітей.

Аналіз даних табл. 5.1 показує, що впровадження розробленої нами системи привело до істотного зростання в ЕГ числа дітей із вираженим та домінуючим рівнями розвитку вольового потенціалу (+24,0 %). У контрольній групі також дещо зросло число дітей з означеними рівнями розвитку цієї якості – до 45,4 %, проте динаміка значно нижча (+7,7 %). Різним є характер змін у розподілах дошкільників КГ та ЕГ за рівнями розвитку вольового потенціалу. Так, в обох групах зменшилася чисельність дітей (–13,9 % в КГ та –19,2 % в ЕГ) з низьким рівнем цілеспрямованості вольових дій, які могли встановлювати відношення між метою творчих дій і їх мотивами лише з допомогою дорослого, проявляли низький рівень самовладання, умінь стримувати ситуативні бажання, почуття та їхні прояви, мовного планування і мовної регуляції творчої діяльності, вольові зусилля були неусвідомлені, діти повністю залежали від дорослого у постановці мети творчої діяльності, плануванні й організації своїх дій; уміння надати смислу своїм діям, урахувати набутий досвід творчої діяльності несформовані, рівень самоконтролю – низький.

У той же час у КГ після експерименту приблизно на однакову кількість збільшилися групи дошкільників, у яких ці особливості проявляються

ситуативно, залежно від конкретної ситуації (+6,2 %), та виражено (+5,5 %), відбулося незначне зростання (в межах статистичної похибки) чисельності дітей з домінантним рівнем сформованості вольового потенціалу (+2,2 %).

В ЕГ відбувся якісно інший перерозподіл дошкільників за рівнями розвитку та сформованості цієї якості: зменшилося число дітей із нестабільним рівнем сформованості (-4,8 %), відповідно зросла чисельність із вираженим рівнем (+8,7 %) і, що важливо, істотно більшою стала група дітей, які демонстрували домінантний рівень сформованості вольового потенціалу, – 29,9 % (+15,3 %). Вищезначене дає підстави вважати, що впровадження у практику роботи запропонованих нами підходів забезпечує на значно вищому рівні формування в дітей шостого року життя цілеспрямованості вольових дій, свідомості вольових зусиль, розвитку самовладання, вміння встановлювати відношення між метою творчих дій і їх мотивами, стриманість ситуативних бажань, почуттів та їхніх проявів, умінь надавати смислу своїм діям, враховувати набутий досвід творчої діяльності, здійснювати її планування та регуляцію.

Аналіз даних, які представлені у табл. 5.1, показує, що впроваджені нами технологічні підходи є дещо менш ефективними щодо розвитку такої якості особистості дошкільника, як довільність, порівнюючи з тим впливом, які вони здійснюють на розвиток інших показників емоційно-вольового компоненту творчо спрямованої особистості. Незважаючи на значне зростання чисельності дітей ЕГ з вираженим та домінантним рівнями прояву довільності (+21,1 %), досить великою (17,4 %) залишається група дошкільників, які не здатні планувати свою творчу діяльність, у процесі її виконання в основному керуються зразками, інструкціями та підпорядковують їм свої дії, часто потребують суттєвої допомоги від дорослого. Ще 28,0 % дітей з ЕГ могли планувати творчу діяльність лише з допомогою дорослого залежно від ситуації та умов завдання, у процесі її виконання часто керувалися зразком, інструкцією, задумом, їхні дії в основному були підпорядковані інструкціям, хоча ситуативно вони застосовували засоби мобілізації себе, в окремих випадках вибирали раціональні засоби досягнення мети. Потрібно зазначити, що в КГ результати значно гірші –

у 65,4 % дошкільників після експерименту виявлено латентний та нестабільний рівні розвитку довільності й лише у 34,6 % – виражений та доміантний.

На нашу думку, такий стан формування довільності поведінки старшого дошкільника у процесі творчої діяльності зумовлений віковими особливостями розвитку дитини, адже в цьому віці вона не може ще повною мірою самостійно й усвідомлено визначати мету творчої діяльності, її мотивація до подолання перешкод є нестійкою, вона може пасувати перед труднощами і через це орієнтується на допомогу дорослого.

На основі даних щодо рівнів розвитку вольового, емоційного потенціалу та довільності дошкільників після проведення формувального експерименту ми сформуваємо узагальнений розподіл за рівнями сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості, які подаємо на рис. 5.2.

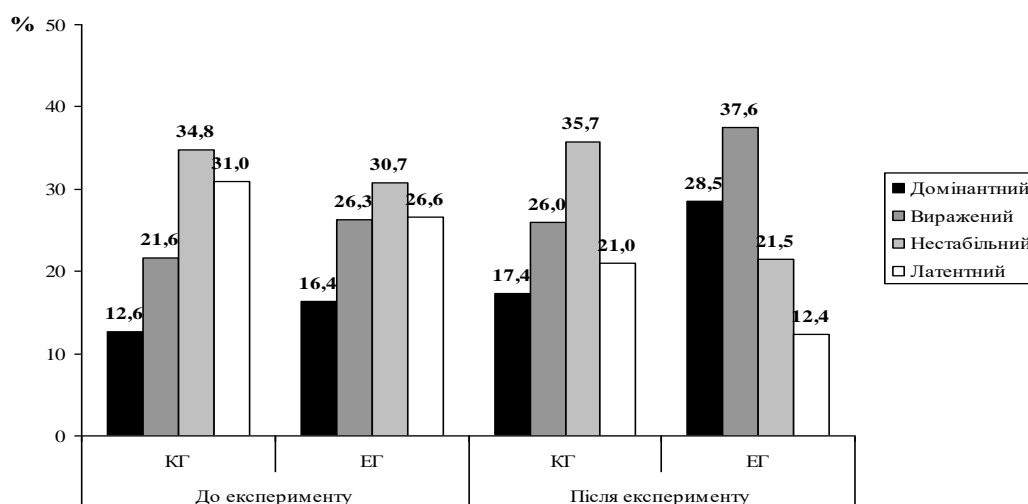


Рис. 5.2. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості, %

Як бачимо, загалом зміни в розподілах дітей КГ за рівнями сформованості цього компонента мало виражені. На підставі цього можемо констатувати, що застосування традиційних форм та методів роботи з дошкільниками в позашкільному навчальному закладі приводить до певного зменшення чисельності дітей із латентним рівнем (–10,4 %) і, як наслідок, відбувається зростання числа з нестабільним (+0,9 %), вираженим (+4,4 %) та доміантним

(4,8 %) рівнями сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості (див. рис. 5.3). В експериментальній групі після експерименту зміни в розподілах дітей за рівнями сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості більш виражені, динамічніші, якісно кращі. Істотне зменшення чисельності дітей із латентним (–14,2 %) та нестабільним (–9,2 %) рівнями сформованості цього компонента привело до суттєвого зростання чисельності дітей з вираженим та домінантним рівнями (37,6 % і 28,5 %) відповідно. Загалом група дітей із вираженим та домінантним рівнями сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості в ЕГ складає 66,1 %, а в КГ – 43,4 %.

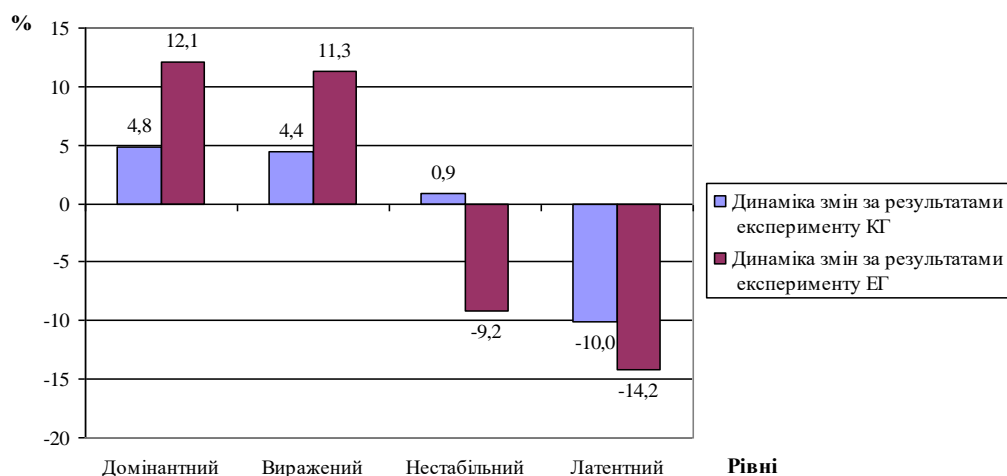


Рис. 5.3. Динаміка змін у рівнях сформованості емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за результатами формувального експерименту, %

Для оцінки достовірності виявлених змін у рівнях сформованості емоційного й вольового потенціалу, довільності та емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника загалом (у подальшому й інших показників та компонентів) використано статистичний критерій однорідності χ^2 Пірсона. Оскільки в нашому дослідженні дані, отримані у процесі вимірювань, представлені у вигляді розподілів за чотирма

рівнями, чисельність контрольної та експериментальної груп більша за 30, то обмежень для застосування цього методу немає.

Емпіричне значення критерію розраховується за формулою:

$$\chi_e^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}, \quad (5.1)$$

де N – загальне число спостережень у 1-му вимірюванні;

M – загальне число спостережень у 2-му вимірюванні;

n_i – число спостережень на L рівні градації ознаки у 1-му вимірюванні;

m_i – число спостережень на L рівні градації ознаки у 2-му вимірюванні;

L – число рівнів градації ознаки.

Алгоритм практичної реалізації цього методу розкриємо на основі оцінки достовірності змін у рівні сформованості емоційного потенціалу дошкільників.

1. Сформулюємо статистичні гіпотези.

H_0 : Емпіричний розподіл старших дошкільників КГ (ЕГ) за рівнями сформованості емоційного потенціалу до і після експерименту не відрізняється.

H_1 : Емпіричний розподіл старших дошкільників КГ (ЕГ) за рівнями сформованості емоційного потенціалу до і після експерименту відрізняється.

2. Розрахуємо емпіричні значення критерію для ситуацій, коли порівнюються результати таких вимірювань рівня сформованості емоційного потенціалу дітей: КГ і ЕГ до експерименту, КГ і ЕГ після експерименту, КГ до експерименту і КГ після експерименту, ЕГ до експерименту і ЕГ після експерименту (див. табл. 5.8).

Таблиця 5.8

Емпіричні значення критерію χ^2

Показник, компонент	КГ і ЕГ до експерименту	КГ і ЕГ після експерименту	КГ до експерименту і КГ після експерименту	ЕГ до експерименту і ЕГ після експерименту
Емоційний потенціал	2,018	15,021	2,299	14,356

3. Знайдемо з таблиці критичні значення критерію для $\nu = L - 1 = 4 - 1 = 3$ ступенів свободи:

$$\chi_{\kappa}^2 = \begin{cases} 7,815, p \leq 0,05 \\ 11,345, p \leq 0,01 \end{cases}$$

Порівняння емпіричних значень критерію χ_e^2 (див. додаток О) з критичними значенням χ_{κ}^2 показує, що у випадках, коли порівнюються розподіли дітей КГ і ЕГ після експерименту та ЕГ до експерименту і ЕГ після експерименту, виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 > \chi_{\kappa}^2$$

Це означає, що в цих випадках потрібно прийняти альтернативну гіпотезу, а відхилити нульову. Тобто після експерименту проявляються статистично достовірні відмінності між дітьми контрольної та експериментальної груп за рівнями розвитку емоційного потенціалу і достовірне зростання рівня розвитку цієї якості дітей в експериментальній групі.

При порівнянні розподілів КГ і ЕГ до експерименту та КГ до експерименту і КГ після експерименту виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 < \chi_{\kappa}^2,$$

тобто до експерименту діти контрольної та експериментальної груп статистично не відрізнялися за рівнями сформованості емоційного потенціалу і зміни в рівнях сформованості цієї якості дітей КГ, які відбулися протягом експерименту під впливом неконтрольованих факторів, також є випадковими.

Це дає підстави стверджувати, що підвищення рівня розвитку емоційного потенціалу дітей ЕГ зумовлене впровадженням розробленої нами системи. Оцінка достовірності змін у рівнях сформованості вольового потенціалу, довільності та емоційно-вольового компонента загалом також показала (див. додаток Н), що зростання показників рівня сформованості цих якостей дошкільників ЕГ є статистично достовірним.

Таким чином, можемо обґрунтовано стверджувати, що впровадження розроблених нами технологічних підходів до організації освітнього процесу в позашкільному навчальному закладі дозволяє підвищити ефективність процесу формування як окремих показників, так і загалом емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя.

Аналізуючи результати впливу впровадженої нами системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника на розвиток його термінальних та інструментальних цінностей, творчого потенціалу, творчого мислення, ми маємо підстави стверджувати, що розроблені нами шляхи є досить продуктивними для формування та розвитку цих якостей дошкільників. На основі даних, які представлені у додатку П, бачимо, що в дітей експериментальної групи спостерігаються більш виражені зсуви у бік зростання рівня сформованості системи цінностей, творчого потенціалу та творчого мислення порівняно з дітьми контрольної групи.

Зокрема, у ЕГ значно збільшилася кількість дошкільників (на 22,8 %) з вираженим та доміантним рівнями сформованості системи цінностей (у КГ цей ріст виражається значно меншими відсотками – 13,6 %). Характер змін у групах також різний – у КГ після експерименту було виявлено ще достатньо багато (42,2 %) дітей із латентним та нестабільним рівнями сформованості системи цінностей (проти 55,8 % до експерименту). В експериментальній групі відбувся якісно інший перерозподіл – після експерименту тільки у 24 % дошкільників зафіксовано ці рівні, а решта дітей демонстрували сформовані на достатньому та високому рівнях термінальні й інструментальні цінності, стійкі, глибокі, виражені, емоційно насичені оцінні судження, знання про навколишню дійсність та самого себе, високу міру втілення цінностей у життя та рівень прояву їх регулятивних механізмів.

Схожі тенденції змін в ЕГ виявлено і при аналізі даних, що характеризують рівень розвитку творчого мислення дошкільників. Тут також після впровадження розробленої нами системи у 25,6 % дітей виявлено латентний та нестабільний рівні сформованості творчого мислення, а в решти – виражений та доміантний.

У КГ таких дітей виявлено 47,0 %. Проте порівняння показників, зафіксованих у КГ та ЕГ до і після експерименту, показує, що в ЕГ зростання числа дітей, які здатні успішно здійснювати творчу діяльність, значно вище (+31,7 %), ніж у КГ (+10,4 %).

Такий стан підтверджує ефективність упровадження розробленої нами системи, адже, як бачимо, традиційні підходи до виховання та розвитку дітей у позашкільному навчальному закладі не можуть забезпечити формування особистості старшого дошкільника, здатної: постійно продукувати велику кількість оригінальних образів, ідей, відмінних від очевидних, нормативних; виявляти бачення прихованих можливостей об'єкта творчої діяльності, стійкі, змістові комплексні уявлення, які відображають сукупність ознак об'єкта, дають змогу виокремити суперечливі властивості, уміння вільно виокремлювати «нові» властивості та відношення в об'єктах творчої діяльності; виділяти протилежні властивості й об'єднання їх в єдиному цілому; діяти, орієнтуючись на істотні в певній ситуації ознаки, латентні властивості.

Результати дослідно-експериментальної роботи показують, що впровадження розробленої нами системи дає змогу значно підвищити рівень сформованості творчого потенціалу дитини шостого року життя, адже у КГ після експерименту було виявлено 80,4 % дошкільників, які у спілкуванні та діяльності проявляють життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового, достатню гнучкість, швидкість, оригінальність мислення, наполегливість, цілеспрямованість у творчому процесі, їхні задатки та інтереси загалом відповідають профілю творчого об'єднання. До експерименту таких дітей було 56,0 % (зростання +24,4 %). У КГ також зафіксовано зростання числа дітей із вираженим та домінантним рівнями сформованості творчого потенціалу, проте воно значно менше (+15,2 %).

Виявлені тенденції у змінах окремих показників відповідно проявляються й у розподілах дітей за рівнями сформованості інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника загалом (див. рис. 5.4).

Аналіз даних, представлених на рис. 5.4, дозволяє констатувати, що розвивальний простір позашкільного навчального закладу позитивно впливає на розвиток у дітей системи цінностей, творчого потенціалу та творчого мислення, і, як наслідок, сприяє формуванню інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості, адже як в КГ, так і ЕГ за результатами експерименту зафіксовано зростання числа дітей із вираженим та домінантним рівнями. Проте динаміка таких змін різна (див. рис. 5.5).

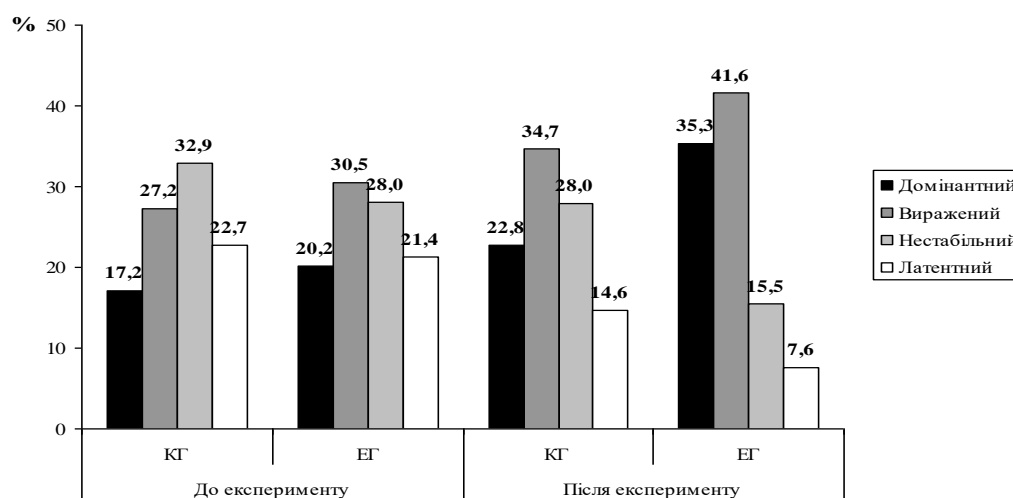


Рис. 5.4. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості, %

По-перше, впровадження розробленої нами системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника дозволяє забезпечити значно вищі кількісні показники. По-друге, і що, на нашу думку, є дуже важливим, цілеспрямоване застосування запропонованих технологічних підходів забезпечує зовсім іншу якість процесу формування інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості – в ЕГ відбувся перерозподіл у бік суттєвого зростання числа дітей з вираженим та домінантним рівнями сформованості, чого в КГ не спостерігалося.

Виявлені за результатами формувального експерименту зміни в рівні сформованості системи цінностей, творчого потенціалу, творчого мислення і інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості старших

дошкільників ЕГ є статистично достовірними (див. додаток Н). У контрольній групі ці зміни мають випадковий характер, що підтверджує ефективність розробленої нами системи (див. додаток Н).

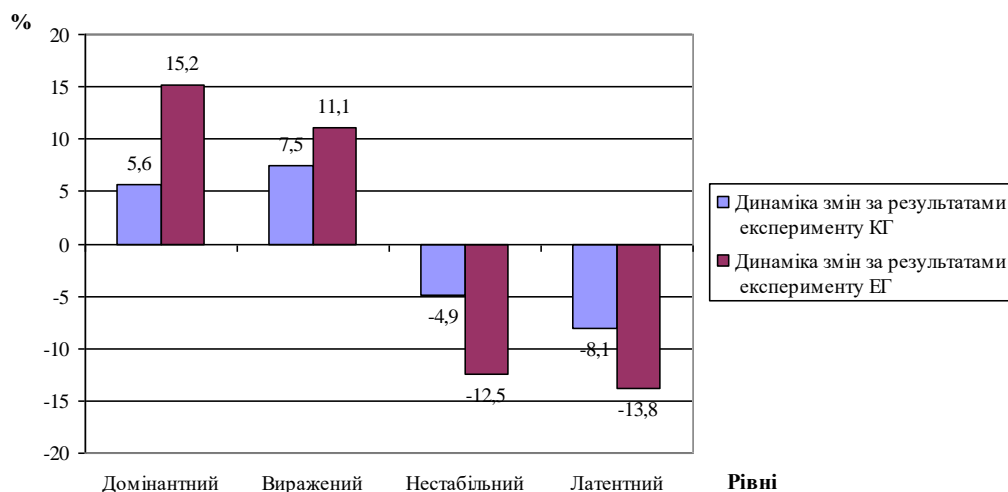


Рис. 5.5. Динаміка змін у рівнях сформованості інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за результатами формувального експерименту, %

Як ми вже обґрунтовували у попередніх підрозділах дослідження, однією зі складових структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника є мотиваційний компонент, показниками якого виступають такі якості особистості дитини, як мотивація досягнень та пізнавальний інтерес. Досліджуючи ефективність впливу розробленої нами технології на розвиток означених якостей у дітей у процесі проведення формувального експерименту, проведено діагностику їх розвитку та сформованості, результати якої представлено в табл. у додатку Р.

Розподіли дітей за рівнями розвитку мотивації досягнень показують, що в експериментальній групі процес формування цієї якості особистості дошкільника також виявився більш ефективним, ніж у контрольній, адже на 12,1 % зменшилося число дітей, які лише в окремих випадках проявляли прагнення досягати високих результатів (успіхів), робити все якомога краще, краще за всіх,

удосконалювати себе в обраній творчій діяльності, які рідко вибирали складні завдання і не завжди їх виконували, проявляли недостатню наполегливість у досягненні мети, задовольнялися отриманим результатом, не намагалися виконати дію краще, без особливого ентузіазму, захоплення здійснювали творчу роботу. Також істотно зменшилася група дітей (на 14,7 %), які в окремих випадках, залежно від ситуації проявляли певну мотивацію досягнення. У контрольній групі ці зміни значно менші (4,1 % та 4,3 % відповідно).

Проаналізувавши дані таблиці у додатку Р, бачимо, що заняття дітей у позашкільному навчальному закладі сприяють зростанню їхньої пізнавальної активності у здобутті інформації, необхідної для розв'язку творчого завдання, спрямованості, прагнення самостійно вирішувати проблемні пізнавальні завдання, прояву стійких розумових і вольових зусиль, ініціативи, самостійності, активності у творчій діяльності та використання різних варіантів розв'язання творчих завдань. Адже і в контрольній, і в експериментальній групах частка дітей із вираженим та домінантним рівнями пізнавального інтересу зростає (64,6 % в КГ після експерименту проти 58,6 % до експерименту та, відповідно, 81,9 % і 59,3 % в ЕГ).

Проте нові, розроблені нами технологічні підходи до організації та проведення занять є більш продуктивними для розвитку пізнавального інтересу дітей, оскільки динаміка зростання чисельності дітей із вираженим та домінантним рівнями розвитку цієї якості різна (+6,0 % в КГ та +22,6 % в ЕГ). Тобто в експериментальній групі відбулися більш істотні перерозподіли у бік зростання числа дошкільників із вираженим та домінантним рівнями сформованості цього показника творчо спрямованої особистості через значне зменшення числа дітей латентного (-5,7 %) і нестабільного рівнів (-16,9 %). Основний приріст відбувся завдяки дітям, які проявляли високий пізнавальний інтерес ситуативно. У дітей КГ ці зміни менш виражені, в межах статистичної похибки становлять (+3 %).

Означені тенденції змін у рівнях сформованості в дошкільників контрольної і експериментальної груп мотивації досягнень та пізнавального

інтересу відповідно проявляються і в розподілі дошкільників за рівнями сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості загалом (див. рис. 5.6).

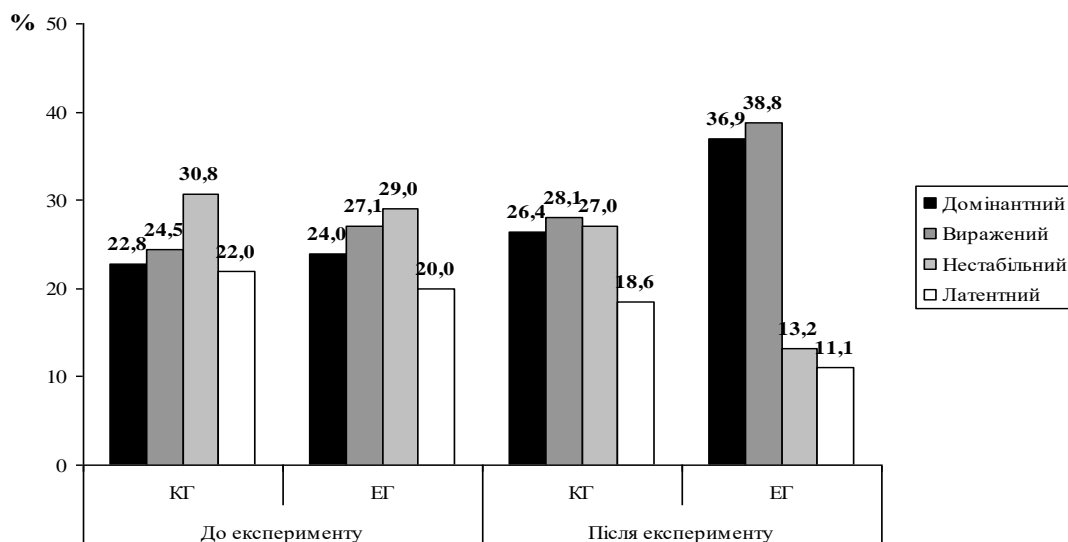


Рис. 5.6. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості, %

Як видно з рис. 5.7, якщо до експерименту групи були майже однорідними характером розподілів дітей за рівнями сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості, то після формувального експерименту в експериментальній групі відбулися більш істотні зміни, у порівнянні з контрольною групою (див. рис. 5.7).

Зважаючи на вищезначене та з огляду на те, що виявлені зміни в розподілі дошкільників за рівнями сформованості як окремих показників, так і загалом мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості в КГ мають випадковий характер, а в ЕГ – статистично достовірні (див. додаток Н), маємо підстави стверджувати, що впроваджені нами технологічні підходи є більш ефективними, ніж традиційні.

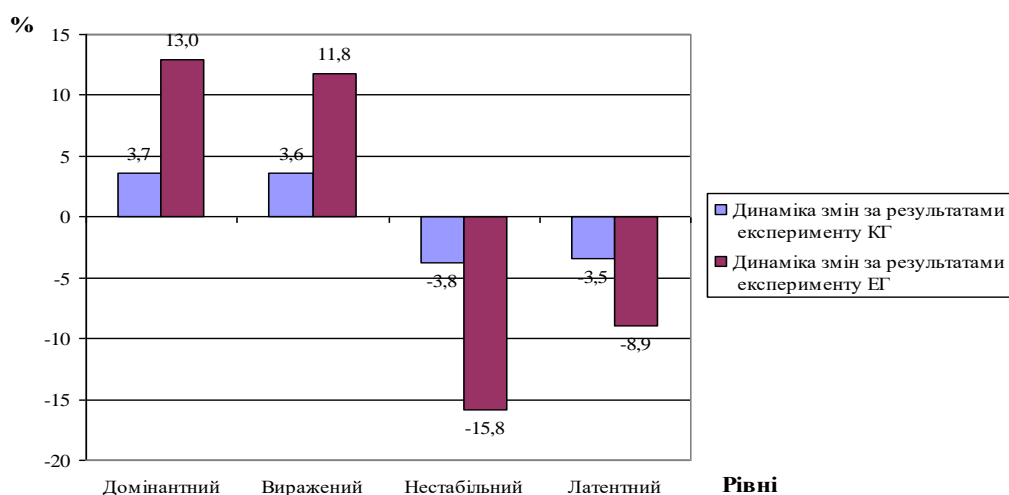


Рис. 5.7. Динаміка змін у рівнях сформованості мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за результатами формувального експерименту, %

У процесі формувального експерименту нами реалізовано систему заходів, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, соціальної компетентності та творчої активності старших дошкільників, які виявилися досить результативними. Зокрема, в експериментальній групі значно зросло число дітей з вираженою (41,4 %, зростання на 20,6 %) та високою (39,8 %, зростання на 17,3 %) стійкістю мотивів спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності, які володіють способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монолозі, здатністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проявляють ініціативність у спілкуванні, уміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе, здатних проектувати адекватні засоби спілкування та реалізовувати їх на практиці, які орієнтовані на відкриті стосунки з однолітками, на діалог і співпрацю (див. додаток С).

Загалом після експерименту в ЕГ виявлено 81,2 % (+37,9 %) дітей із вираженим та доміантним рівнями сформованості комунікативних здібностей. Основний приріст кількості дітей з означеними рівнями сформованості комунікативних здібностей в ЕГ відбувся завдяки зменшенню числа дітей, для яких до експерименту характерною була ситуативна стійкість мотивів

спілкування з дорослими та однолітками та відкритість стосунків з однолітками, діалогу і співпраці у творчій діяльності, які епізодично, в окремих ситуаціях творчої діяльності проявляли ініціативу у спілкуванні, володіння способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та ін. На 12,0 % у ЕГ також зменшилася група дітей із латентним рівнем сформованості комунікативних здібностей.

У контрольній групі після експерименту виявилось значно менше дітей з вираженим та домінантним рівнями сформованості комунікативних здібностей – 58,1 % (+14,5 %). Великою залишається група дітей (16,2 %), у яких мотиви спілкування з дорослими та однолітками у процесі творчої діяльності нестійкі, які важко йдуть на контакти, взаємодію з іншими людьми, не проявляють ініціативи у спілкуванні, на низькому рівні володіють способами побудови мовленнєвих висловлювань у діалозі та монологі, здатні до суб'єкт-суб'єктної взаємодії тільки під керівництвом дорослого, демонструють сформовані на низькому рівні вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності, конструювати образ «Я» на основі узгодження власних і чужих уявлень про себе, проектувати адекватні засоби спілкування і реалізовувати їх на практиці. У процесі творчої діяльності вони здатні в окремих випадках проявляти ворожість, замкнутість, закритість, відсутність терпимості до інших поглядів і позицій. Ще 25,7 % дошкільників КГ у процесі експерименту ситуативно проявляли вищезначені особливості рівня розвитку комунікативних здібностей.

Після формувального експерименту в експериментальній групі відбулися також істотні зміни в розподілі дітей за рівнями творчої активності (див. додаток С). Як і в ситуації з рівнем розвитку комунікативних здібностей, виділилася достатньо численна група (81,1 %) з вираженим та домінантним рівнями творчої активності. Проте, якщо у випадку комунікативних здібностей упровадження розроблених нами технологічних підходів привело до значного зменшення кількості дітей із нестабільним рівнем сформованості цих здібностей (– 5,9 %), то зростання числа дошкільників із вираженим та домінантним рівнями творчої

активності відбулося із приблизно однаковим зменшенням дітей із латентним (– 14,9 %) та нестабільним рівнями (– 15,4 %) сформованості.

У КГ після проведення експерименту хоч і зменшилося число дітей (на 6,0 %), які рідко продукують конструктивні ідеї і для їх реалізації використовують допомогу дорослого, застосовують шаблонні способи розв'язання творчих завдань, рідко можуть завершити розпочату справу, у подоланні труднощів постійно використовують допомогу дорослого, важко розпочинають орієнтовну діяльність і вона у більшості випадків не переростає у спрямовану, складно «входять» в уявні обставини, в умовні ситуації, у творчій діяльності рідко проявляють щирі переживання, демонструють низьку швидкість реакцій, шаблонність дій, не можуть комбінувати знайомі елементи у нові поєднання, проте ця група залишається досить великою – 22,4 %. Також багато дошкільників КГ (21,0 %) у процесі експерименту проявляли творчу активність ситуативно, у багатьох випадках потребували допомоги дорослого, їхня творча діяльність характеризувалася недостатнім емоційним включенням. Загалом у контрольній групі дітей із латентним та нестійким рівнями творчої активності після експерименту виявилось досить багато – 43,4 %.

За результатами формувального експерименту істотними виявилися зміни в рівнях сформованості соціальної компетентності дітей, хоча і менш вираженими порівняно зі змінами таких показників творчо спрямованої особистості дошкільника, як комунікативні здібності та творча активність (див. табл. 5. 5). На нашу думку, це зумовлено специфікою формування предметно-практичних, соціально-моральних, пізнавально-креативних та ціннісно-емоційних характеристик соціальної компетентності в дошкільному віці.

Зокрема, в ЕГ частина дітей із вираженим та доміантним рівнями соціальної компетентності складає 67,0 %. Це дещо менше, ніж, наприклад, дітей із відповідними рівнями комунікативних здібностей (81,2 %), хоча зростання чисельності вираженого та доміантного рівнів соціальної компетентності достатньо велике (+26,4 %). Потрібно однак відзначити, що окремо за рівнями – зростання нерівномірне: на 18,8 % зросло число дітей із доміантним рівнем і

тільки на 7,6 % – з вираженням. У КГ за результатами експерименту відбулося зростання кількості дітей із вираженням рівнем сформованості соціальної компетентності – 41,7 % (+13,4 %) та незначне зростання (в межах статистичної похибки) з домінантним – 15,9 % (+2,0 %).

Чималою після експерименту залишається група дітей із латентним та нестабільним рівнями соціальної компетентності – 42,4 % (до експерименту таких було 57,8 %).

На основі цих даних маємо підстави стверджувати, що впровадження розробленої нами експериментальної технології дає можливість формувати соціальну компетентність старшого дошкільника на більш високому рівні: у ЕГ 36,1 % дітей проявляють ініціативність, активність у спілкуванні та використанні соціально прийнятних способів спілкування при виконанні будь-якого завдання творчої діяльності, заохочують інших дітей до розгортання взаємодії, уміють застосовувати вербальні та невербальні (жести, міміка, рухи) засоби виразності в різних ситуаціях спілкування, володіють на достатньому та високому рівнях формулами мовленнєвого етикету в різних соціально-побутових ситуаціях, часто демонструють потребу в суспільно значущій діяльності, здатність до рефлексії та антиципації, у спільній діяльності з однолітками прагнуть бути справедливими, відповідальними та толерантними, володіють етичними еталонами поведінки, здатністю оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти, часто проявляють інтерес до людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин), дотримуються моральних норм, здатні контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам. У КГ таких дітей тільки 15,9 %.

Узагальнивши результати формувального експерименту за окремими показниками (комунікативними здібностями, соціальною компетентністю та творчою активністю), ми сформували розподіл дошкільників за рівнями сформованості соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, які подаємо на рис. 5.8. Динаміку змін у цьому розподілі відображено на рис. 5.9.

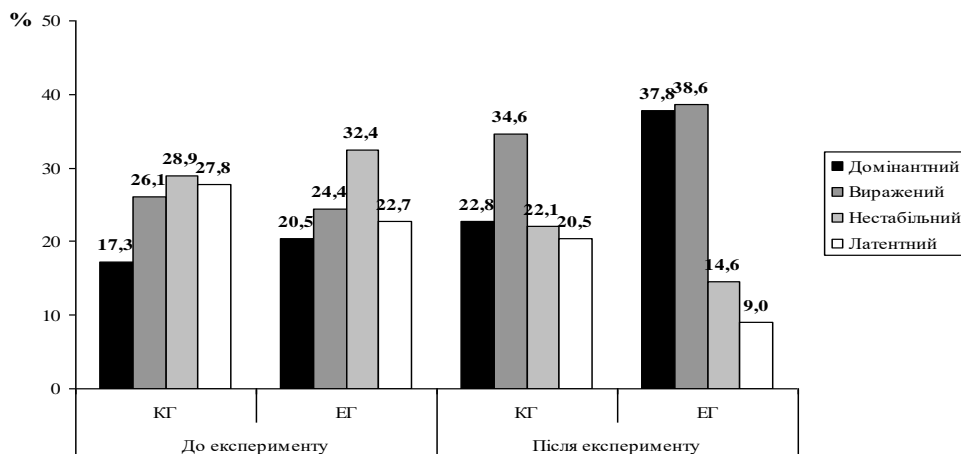


Рис. 5.8. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості, %

Як видно з рис. 5.8 та 5.9, за результатами експерименту в КГ простежується незначне зростання чисельності дітей із доміантним (+ 5,5 %) та вираженим (+ 8,5 %) рівнями сформованості цього компонента. В ЕГ ці зміни більш виражені (+ 17,4 % та + 14,2 % відповідно).

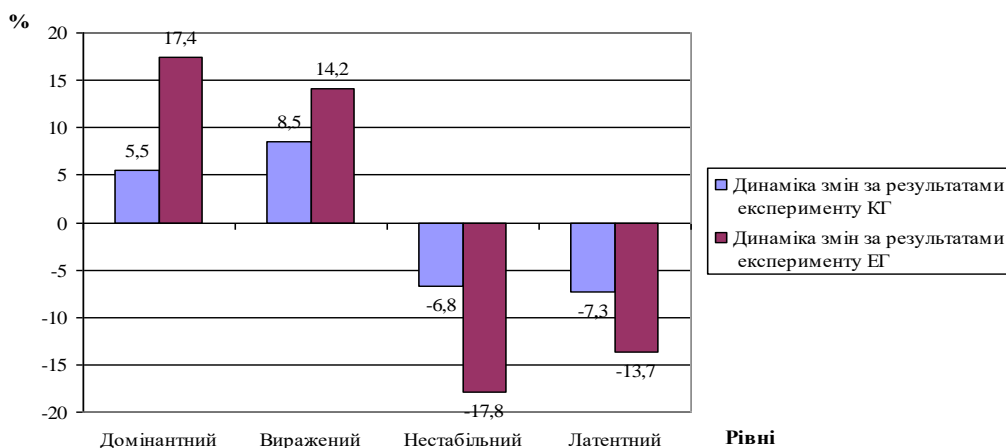


Рис. 5.9. Динаміка змін у рівнях сформованості соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за результатами формувального експерименту, %

Характерною ознакою розподілів дошкільників за рівнями сформованості соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості, яка проявилася вже при аналізі змін, які відбулися у розподілах дітей за рівнями сформованості соціальної компетентності, є інтенсивніша динаміка змін у бік зростання чисельності дітей із домінантним рівнем (порівняно з іншими рівнями) сформованості цього компонента.

Виявлені при порівнянні розподілів дітей КГ і ЕГ після експерименту та ЕГ до експерименту й ЕГ після експерименту зміни є статистично достовірними, а у випадку порівняння розподілів КГ і ЕГ до експерименту та КГ до експерименту і КГ після експерименту – випадковими, статистично недостовірними (див. додаток Н). На основі цього маємо підстави стверджувати, що розроблена нами система є достатньо ефективним шляхом формування та розвитку як окремих показників, так і загалом соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості дошкільника.

Одним із завдань, яке ми розв'язували у процесі проведення формувального експерименту, була оцінка дієвості впливу розробленої нами системи на формування та розвиток у дітей творчих компетентностей та досвіду творчої діяльності. Узагальнивши результати діагностики цих якостей дошкільників, яка здійснювалася до та після проведення дослідно-експериментальної роботи, ми сформували такий розподіл (див. додаток Т).

Аналіз представлених даних показує, що в ЕГ за результатами проведеного експерименту зросла кількість дітей із вираженим (31,9 %) та домінантним (36,5 %) рівнями сформованості творчих компетентностей. До експерименту таких дошкільників було значно менше – 20,1 % та 18,5 %. Порівнюючи ці показники, бачимо, що перерозподіл дітей за рівнями нерівномірний, зокрема, зростання чисельності дошкільників із вираженим рівнем сформованості творчих компетентностей складає 11,8 %, з домінантним – 18,0 %. Серед дошкільників ЕГ, які брали участь у дослідницьких процедурах після проведення експерименту, група дітей із вираженим та домінантним рівнями сформованості творчих компетентностей складає 68,4 % (+ 29,8 %).

У той же час потрібно зазначити, що досить великою (31,6 %) ще залишилася група дітей, які у процесі творчої діяльності використовували готові ідеї, запропоновані їм дорослими та однолітками, проявляли некритичне мислення, їм було складно переносити наявні знання і вміння в нові ситуації, у багатьох випадках вони виявлялися нездатними вибудовувати асоціативні ряди (або вибудовували нескладні), бачити протиріччя, хоча часто проявляли багату фантазію, оцінки та судження щодо різних ситуацій творчої діяльності вони давали тільки з допомогою дорослого, використовували лише репродуктивні способи для створення об'єктів творчої діяльності.

Утім, порівняння розподілів дошкільників КГ та ЕГ за рівнями сформованості творчих компетентностей дає підстави стверджувати, що запропоновані нами технологічні підходи до формування цих якостей у дітей старшого дошкільного віку є більш ефективними на противагу традиційним. Так, у КГ зміни в розподілах дітей за рівнями сформованості творчих компетентностей менш виражені: на 8,4 % зменшилася чисельність групи дітей із латентним рівнем (у ЕГ – на 15,2 %), відбулася неістотна зміна чисельності з нестабільним рівнем (– 3,3 %), а в ЕГ – 14,6 %; зростання чисельності дошкільників із вираженими рівнем сформованості творчих компетентностей після експерименту складає +7,7 % (в ЕГ +11,8 %), домінантним – 4,0 % (в ЕГ +18,0 %). Загалом у КГ після експерименту майже в половині (46,6 %) дітей зафіксовано латентний та нестабільний рівні сформованості творчих компетентностей.

Подібні тенденції змін проявляються й у розподілах старших дошкільників за рівнями сформованості досвіду творчої діяльності (див. додаток Т). За результатами проведення експерименту відбулося зростання чисельності дітей із вираженим (+8,0 % у КГ та 9,1 % в ЕГ) та домінантним (+8,0 % в КГ та 13,9 % в ЕГ) рівнями сформованості цієї якості. Особливістю є те, що в ЕГ відбулося більш істотне зменшення чисельності дітей із латентним рівнем сформованості досвіду творчої діяльності (– 13,2 %), порівняно зі зміною чисельності дітей із нестабільним рівнем (– 9,8 %).

Достатньо чисельними залишаються групи дітей (48,3 % у КГ та 31,5 % в ЕГ), які у процесі творчої діяльності не проявляли – або робили це в окремих ситуаціях – прагнення самостійно визначати та виконувати творче завдання, виконувати роботу за власним задумом, створювати і реалізовувати свої індивідуальні та групові проекти, були не здатні (або робили це лише за допомогою дорослого) переносити наявні знання і вміння у ситуацію творчої діяльності, часто не могли виділити структуру об'єктів творчої діяльності та його функції, використовували тільки відомі, шаблонні способи діяльності, як правило, використовували один спосіб вирішення проблеми.

На нашу думку, така динаміка формування творчих компетентностей та досвіду творчої діяльності зумовлена тим, що у цьому процесі критичним ресурсом є час. Вважаємо, що здійснення системної роботи, спрямованої на формування творчих компетентностей та досвіду творчої діяльності старших дошкільників протягом більш тривалого періоду, дасть змогу зменшити чисельність групи з латентним та нестійким рівнями сформованості цих якостей.

Узагальнення показників рівня розвитку і сформованості творчих компетентностей, досвіду творчої діяльності дало змогу здійснити оцінку характеру та динаміки змін у рівнях сформованості операційного компонента. Відповідні розподіли подаємо на рис. 5.10 та 5.11.

На основі цих даних констатуємо, що зміни у рівнях сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості старших дошкільників ЕГ, які працювали за розробленою нами технологією, є більш динамічними, ніж у дітей КГ. У ЕГ в результаті експерименту відбулося істотне зростання чисельності дітей з домінантним рівнем сформованості цього компонента (+16,0 %) та зменшення числа дітей із латентним (-14,2 %) та нестабільним рівнями (-12,2 %). У КГ ці зміни менші. Винятком є лише зміни в чисельності дітей із вираженим рівнем сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості – у КГ та ЕГ виділилися приблизно однакові за обсягом групи (34,5 % і 35,4 % відповідно) з таким рівнем. Проте в ЕГ динаміка змін дещо вища (+10,5 % проти +7,9 % у КГ).

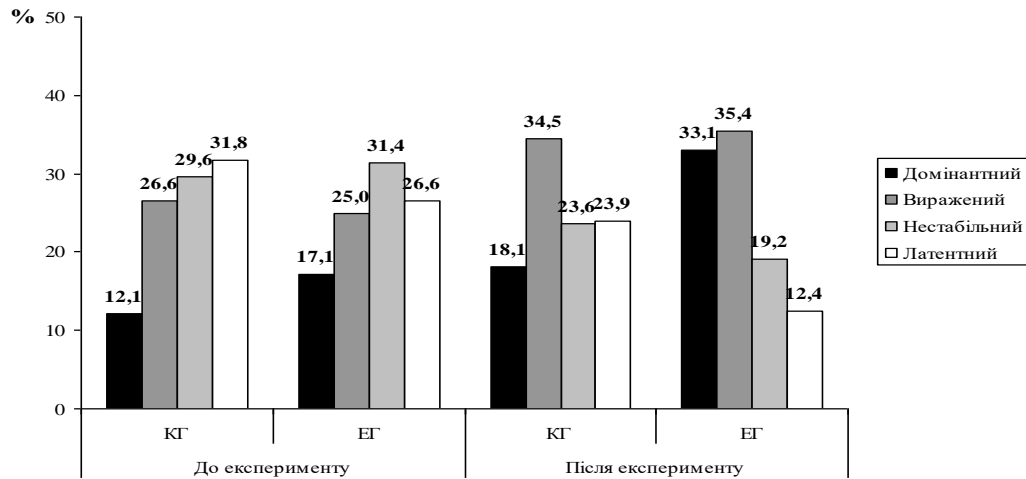


Рис. 5.10. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості, %

Діагностовані зміни у рівнях сформованості творчих компетентностей, досвіду творчої діяльності та операційного компонента творчо спрямованої особистості старших дошкільників, як показала перевірка (див. додаток Н), статистично достовірні для ЕГ і випадкові для КГ.

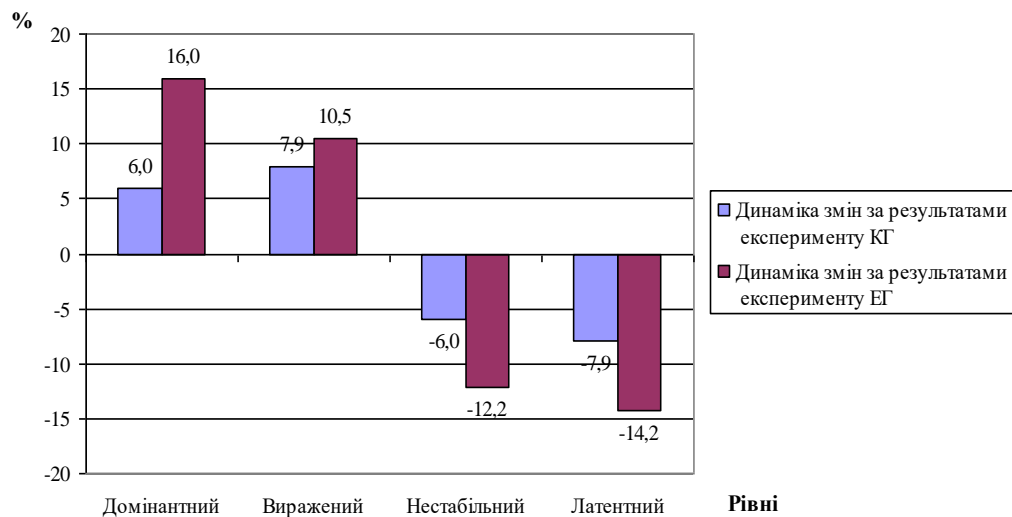


Рис. 5.11. Динаміка змін у рівнях сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за результатами формувального експерименту, %

Отже, маємо підстави стверджувати, що впровадження у практику роботи позашкільного навчального закладу розроблених нами технологічних підходів дає змогу підвищити рівень сформованості творчих компетентностей та досвіду творчої діяльності дітей шостого року життя, що відповідно відображається на рівні сформованості операційного компонента творчо спрямованої особистості.

Діагностовані після проведення формувального експерименту зміни у розподілах дітей контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості окремих показників досить наочно проявляються в загальних профілях творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, які подано на рис. 5.12 та 5.13.

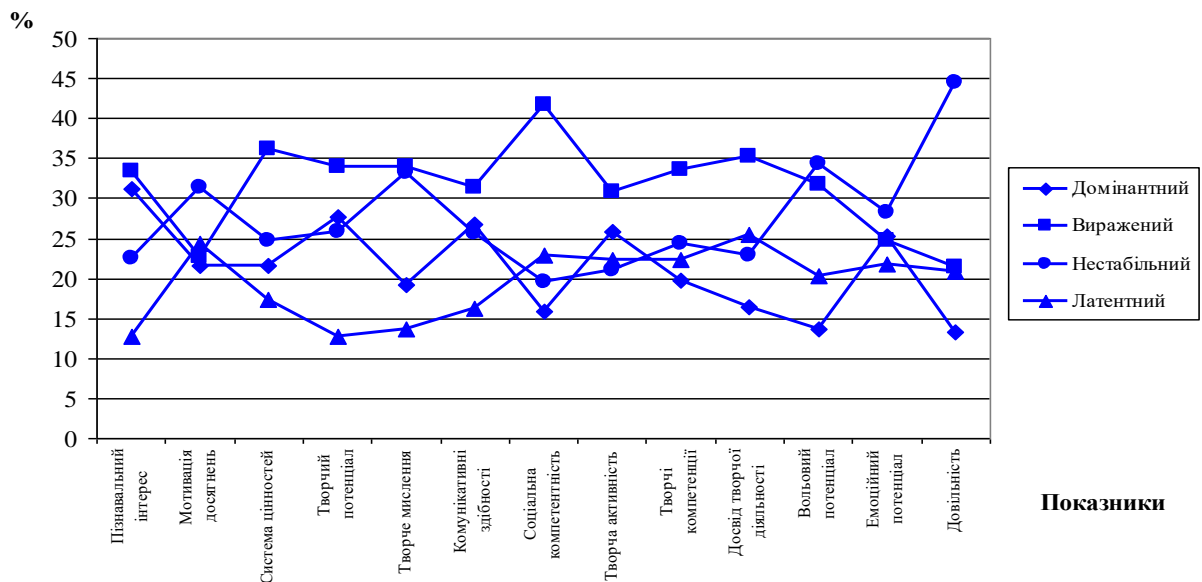


Рис. 5.12. Профіль сформованості творчо спрямованої особистості старших дошкільників (КГ, після експерименту), %

Як видно з рис. 5.12, у КГ після проведення формувального експерименту загальна тенденція розподілів виражається в такому: практично за всіма показниками більшість складають діти з вираженим та нестабільним рівнями сформованості, далі йде група з доміантним і латентним рівнями (до проведення експерименту найбільше було дітей із нестабільним і латентним

рівнями, та дещо менша група – з вираженим та доміантним). На підставі цього можна констатувати, що використання традиційних підходів до формування творчо спрямованої особистості приводить до певного перерозподілу дошкільників у бік зростання чисельності дітей із вищими рівнями сформованості окремих показників у структурі цього феномена, проте ці зміни мають стохастичний, несистемний характер.

Після впровадження у практику роботи позашкільного навчального закладу розробленої нами системи формування творчо спрямованої особистості у дошкільників ЕГ відбулися більш істотні якісні та кількісні зміни у профілях сформованості цього феномена (див. рис. 5.13).

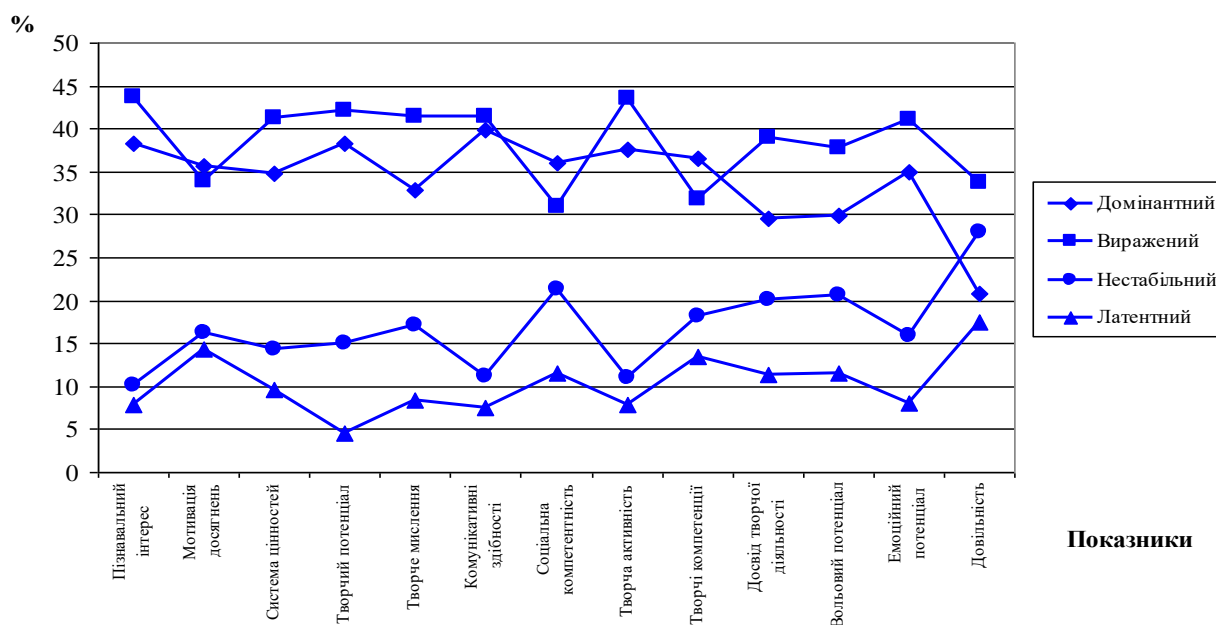


Рис. 5.13. Профіль сформованості творчо спрямованої особистості старших дошкільників (ЕГ, після експерименту), %

Як свідчать дані рис. 5.13, після формувального експерименту в більшості дітей цієї групи проявляються виражений та доміантний рівні сформованості показників творчо спрямованої особистості (за винятком показника доволності, де більшість складають діти з вираженим та нестабільним рівнями сформованості). Упроваджена нами система виявилася найбільш дієвою для

формування таких якостей творчо спрямованої особистості старшого дошкільника як пізнавальний інтерес, творчий потенціал, комунікативні здібності, емоційний потенціал, творча активність, система цінностей, творче мислення, досвід творчої діяльності, вольовий потенціал. Дещо менш ефективно розроблені нами підходи впливають на формування мотивації досягнень, соціальної компетентності, творчих компетентностей та довільності старших дошкільників.

Узагальнення даних, отриманих за результатами формувального експерименту, що характеризують рівні розвитку та сформованості окремих компонентів, дало змогу здійснити інтегративну оцінку сформованості творчо спрямованої особистості старших дошкільників (розподіл дітей за рівнями сформованості подаємо на рис. 5.14).

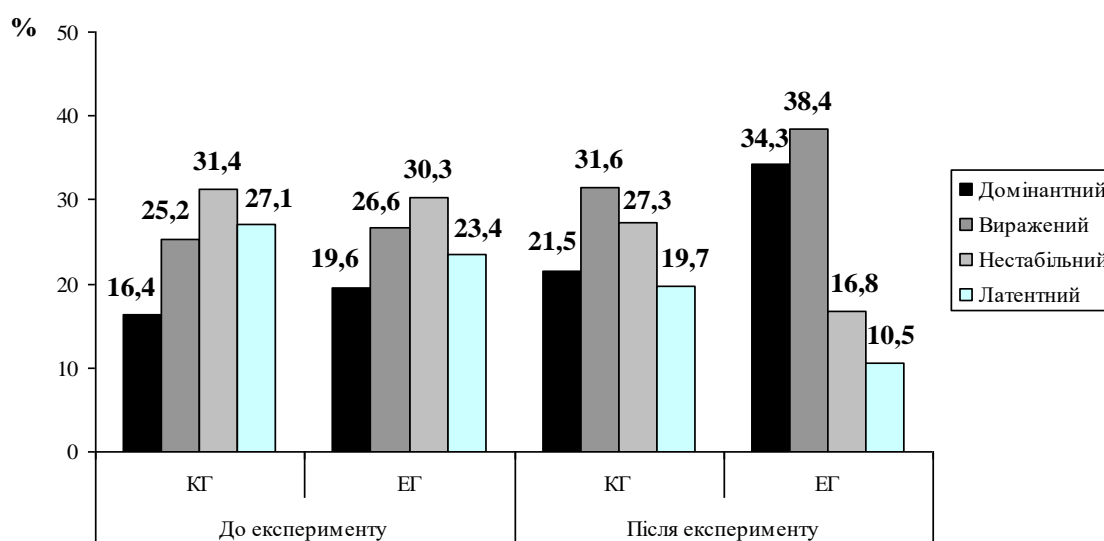


Рис. 5.14. Розподіл дошкільників за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості, %

Аналіз даних, представлених на рис. 5.14, засвідчує, що:

1. До проведення формувального експерименту діти контрольної та експериментальної груп істотно не відрізнялися за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості: оцінка достовірності цих відмінностей між ЕГ та КГ показала (див. додаток Н), що вони мають випадковий характер.

2. Після відвідування протягом року творчих об'єднань позашкільного навчального закладу в КГ відбувся перерозподіл дітей за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості: на 5,1 % зросла чисельність дітей з домінантним рівнем сформованості, на 6,4 % – з вираженим, на 4,1 % зменшилася група дітей із нестабільним рівнем та на 7,4 % – з латентним. Означені зміни однак є статистично недостовірними (див. додаток Н).

3. Після проведення експерименту виявилися статистично достовірні відмінності між дошкільниками КГ та ЕГ за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості (див. додаток Н) для рівня значимості $p \leq 0,05$, а за окремими показниками – і для рівня значимості $p \leq 0,01$.

4. У ЕГ зміни в розподілах дітей за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості мають якісно інший характер, ніж у контрольній групі. По-перше, це значно вища динаміка (див. рис. 5.15). За результатами проведеного експерименту на 14,7 % відбулося зростання чисельності дітей з домінантним рівнем сформованості творчо спрямованої особистості та на 11,8 % – із вираженим. Істотно зменшилися за чисельністю групи дітей з нестійким та латентним рівнями – відповідно на 13,5 % та 13,0 %.

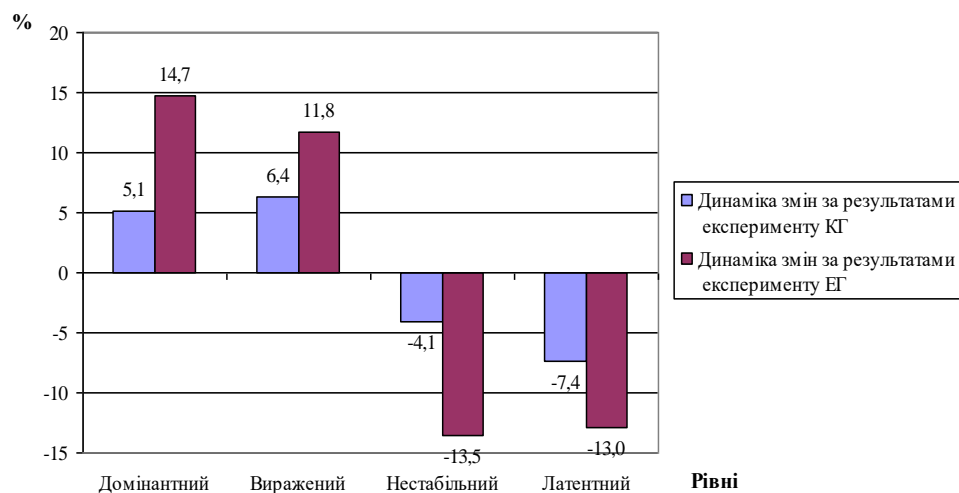


Рис. 5.15. Динаміка змін у рівнях сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за результатами формувального експерименту, %

По-друге, загалом в ЕГ частка дітей із вираженим та домінантним рівнями творчо спрямованої особистості після проведення експерименту складає 72,7 %, відповідно з латентним та нестабільним – 27,3 %. У КГ це співвідношення значно гірше: 53,1 % та 47 %, відповідно. Виявлені зміни в рівнях сформованості творчо спрямованої особистості дошкільників ЕГ, які відбулися за результатами проведення формувального експерименту, є статистично достовірними (див. додаток Н).

Таким чином, на основі аналізу виду та характеру змін, які відбулися за результатами формувального, маємо підстави стверджувати, що розроблена та впроваджена нами у практику роботи позашкільного навчального закладу система формування творчо спрямованої особистості є досить ефективною.

Висновки до п'ятого розділу

Базисом упровадження системи роботи з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі слугували: управлінські та організаційно-методичні засади гурткової роботи, дидактичні основи реалізації змісту діяльності позашкільних об'єднань із формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника; застосування комплексу особистісно орієнтованих методів навчання.

Організаційно-управлінські засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі реалізовувалися за такими рівнями: стратегічним, тактичним, технологічним, рефлексивним, самоуправління. На кожному рівні вирішувалися взаємопов'язані завдання: від визначення загальної концепції розвитку і спрямованості позашкільного навчального закладу, усвідомлення головної стратегічної мети – формування творчо спрямованої особистості дитини – до забезпечення можливості реалізації компонентів формування творчо спрямованої особистості дитини, визначення власної позиції педагога щодо форм і методів організації занять до оцінки власного творчого розвитку та творчого розвитку вихованців і появи в них новоутворень, що визначали творчу спрямованість. Розроблена

система може бути впроваджена в діяльність позашкільного навчального закладу за такими етапами: мотиваційно-цільовим, організаційним, результативним.

Проведене нами теоретико-методологічне дослідження, розроблена авторська концепція формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі дозволили розробити експериментальні засади покомпонентного формування творчо спрямованої особистості вихованця на відповідних етапах засвоєння змісту відповідно до напрямів за профілями навчання (див. табл. 5.1–5.5). Реалізація засад формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника відбувається за визначеними нами етапами: орієнтувальним, адаптивним, конструктивно-творчим. Відповідно, на кожному етапі ускладнювався зміст освіти і посилювався його цілісний вплив на формування компонентів творчо спрямованої особистості. Виявлено, що реалізація оновленого змісту освіти у позашкільному навчальному закладі, орієнтованого на формування творчо спрямованої особистості дітей старшого дошкільного віку, буде ефективною за таких умов:

- урахування загальнодидактичних і спеціальних закономірностей, принципів та правил, поєднаних у певній системі реалізації змісту позашкільної освіти, спрямованої на формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника;

- добору дидактичного матеріалу відповідно до актуальних творчих потреб сучасних дітей старшого дошкільного віку;

- використання вербальної та сенсорної інформації, змодельованої у вигляді образів-понять під час занять;

- застосування гри як провідного методу та діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- постійної уваги педагога до розвитку, стимулювання дивергентного мислення, творчої уяви, внутрішньої мотивації діяльності;

- застосування набутих знань у позанавчальних ситуаціях, можливості вихованців організовувати власне дозвілля засобами змісту гурткової діяльності.

Формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку буде відбуватися більш продуктивно за умови організації освітнього процесу в позашкільному навчальному закладі на засадах реалізації творчо орієнтованого змісту діяльності позашкільного об'єднання дітей старшого дошкільного віку, що враховуватиме: *інтегрування* (незалежно від напрямку та профілю навчання формуватиме цілісну картину світу, власне ставлення та творчий підхід до вирішення завдань); *диференціювання* (спеціалізація засвоєння змісту за певними профілями і напрямками відповідно до вікових та індивідуальних можливостей вихованців); *творчу поліспрямованість* (об'єднання різнопрофільних тем у єдині дидактичні одиниці); *індивідуалізацію* (акцент на інтересоцентризм вихованців та їхніх батьків); *діяльнісний підхід* (застосування у реалізації змісту позашкільної освіти експериментально-діяльнісного та прикладного блоків).

Відповідно до розробленої структури творчо спрямованої особистості, нами запропоновано авторську класифікацію взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних особистісно орієнтованих методів формування творчо спрямованої особистості старших дошкільників у позашкільному навчальному закладі. Серед методів формування емоційно-вольової сфери особистості – методи моделювання ситуацій, формування творчого досвіду, заохочення і схвалення, емоційного супроводу діяльності. Група методів формування інтелектуально-творчої сфери особистості представлена аналітико-синтетичними, індуктивними і дедуктивними, методами порівняння, аналогії, репродукції, методом фокальних об'єктів. До групи мотиваційних методів належать: словесні (бесіди, переконання, розповіді), наочно-демонстраційні, активно перетворювальні (включення в діяльність, ігрові), методи мотивації і стимулювання, підтримки пізнавального інтересу. Група методів соціально-комунікативного розвитку складається з інтерактивних методів, рольових, дидактичних та розвивальних ігор, методів презентації, створення сприятливої взаємодії учасників освітнього процесу. До групи формування операційної

готовності до творчості належать методи вправ, дослідно-експериментальний та практично-дійовий.

Зазначений комплекс не забезпечує абсолютно всіх можливостей методичного супроводу досліджуваного процесу. Однак його апробація під час експериментальної роботи виявила позитивні результати цілісного формування творчо спрямованої особистості вихованців старшого дошкільного віку в позашкільному навчальному закладі.

До проведення формувального експерименту діти контрольної та експериментальної груп істотно не відрізнялися за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості. Після відвідування протягом року творчих об'єднань позашкільного навчального закладу в КГ відбувся перерозподіл дітей за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості: 5,1 % зростає чисельність дітей з доміантним рівнем сформованості та на 6,4 % – з вираженим, на 4,1 % зменшилася група дітей з нестабільним рівнем та на 7,4 % – з латентним. Означені зміни не є статистично достовірними.

У ЕГ зміни в розподілах вихованців за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості мали якісно інший характер, ніж у контрольній групі. За результатами застосування системи формування творчо спрямованої особистості на 14,7 % відбулося зростання чисельності дітей з доміантним рівнем та на 11,8 % – з вираженим. Істотно зменшилися за чисельністю групи дітей з нестійким та латентним рівнями – відповідно на 13,5 % та 13,0 %.

Загалом в експериментальній групі частка дітей із вираженим та доміантним рівнями творчо спрямованої особистості після проведення експерименту склала 72,7 %, відповідно з латентним та нестабільним – 27,3 %. У КГ це співвідношення значно гірше: 53,0 % та 47 % відповідно. Виявлені зміни в рівнях сформованості творчо спрямованої особистості дошкільників ЕГ, які відбулися за результатами проведення формувального експерименту, є статистично достовірними.

Матеріали розділу висвітлено у публікаціях автора [190; 532; 534; 539; 555; 701].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та представлено наукове вирішення проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. Результати проведеного дослідження підтвердили правомірність загальної й часткових гіпотез, засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і стали підставою для таких *висновків*:

1. Науковий наліз проблеми формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника засвідчив, що не зважаючи на значний обсяг проведених досліджень, у сучасній психолого-педагогічній науці не визначено методологічних пріоритетів означених процесів. Відсутня єдність у поглядах науковців на структуру та тлумачення особистості як суб'єкта творчих соціальних відносин та продуктивної творчої діяльності, що природно з огляду на багатогранність самого феномену, який не може бути розглянутий в межах методології однієї науки.

У дисертації творча спрямованість особистості розглянута з позицій системного, аксіологічного, культурологічного, суб'єктно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного та діалогічного підходів і трактується як сукупність стійких творчих мотивів, що визначають творчу діяльність особистості. Серед означених мотивів: потяги до творчості, творчі бажання, інтереси, схильності та прагнення. Творчо спрямовану особистість старшого дошкільника визначено як особистість, яка внаслідок цілеспрямованого впливу зовнішніх чинників актуалізувала й удосконалила свої творчі можливості для досягнення результатів у творчій діяльності. Узагальнюючи концептуальні дослідження філософів, психологів, педагогів, зроблено висновок про структуру творчо спрямованої особистості, яку утворюють: емоційно-вольовий, мотиваційний, інтелектуально-творчий, соціально-комунікативний та операційний компоненти.

Установлено, що процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника як суб'єкта соціальних відносин і продуктивної творчої

діяльності за своєю сутністю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей дитини. Сенситивний період формування творчо спрямованої особистості – старший дошкільний вік, що зумовлено психофізіологічними особливостями розвитку дитини, провідною діяльністю, психологічними новоутвореннями у цьому віковому періоді.

2. Визначено психолого-педагогічні детермінанти формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, з-поміж яких: освітнє середовище позашкільного навчального закладу, особистість педагога, зміст його діяльності. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу окреслено як особливий структурований і змістовно наповнений простір, який дає дитині старшого дошкільного віку змогу повною мірою розкрити власні творчі здібності. Основою такого середовища є вільний вибір дитиною виду діяльності, суб'єкт-суб'єктні взаємини, застосування знань і вмінь у реальних формах креативно-практичної діяльності, педагогічна впорядкованість і контроль, індивідуалізованість процесу розвитку творчого потенціалу дитини, повага та відповідальність стосовно особистості дитини. Акцентовано, що освітнє середовище позашкільного навчального закладу є відкритою динамічною системою із взаємопроникними компонентами: креативним, ігровим, розвивальним, емоційним. Виокремлено специфічні характеристики освітнього середовища позашкільного навчального закладу: креативність, гнучкість, діалогічність, суб'єктність, дитиноцентричність, відкритість, емоційне прийняття, інноваційність. З'ясовано, що освоєння освітнього середовища дитиною старшого дошкільного віку як фактора творчого розвитку особистості старшого дошкільника, здійснюється через такі компоненти: емоційно-чуттєвий, когнітивно-оцінний, поведінково-діяльнісний, комунікативний.

Підкреслена вагома роль педагога у формуванні творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Доведено, що творча активність педагога позашкільного навчального закладу завжди пов'язана зі змістово-концептуальною стабільністю освітньої діяльності, що дає можливість творчо і водночас, дидактично системно формувати творчо спрямовану особистість

дитини в освітньому середовищі позашкільного навчального закладу. У структурі особистості педагога важливим є творчий потенціал, який визначає спрямованість і результативність його педагогічної діяльності. Структурними компонентами творчого потенціалу особистості педагога позашкільного навчального закладу майбутнього вчителя обрано: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, інноваційний, особистісний, афективний, діяльнісний, аксіологічний.

Визначено основні складники змісту діяльності позашкільного навчального закладу з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника (теоретико-методологічний, дослідницько-експериментальний, прикладний) та рівні, на яких цей зміст реалізується (інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-перетворювальний, рефлексивно-креативний).

3. Дослідження процесу формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі як цілісної системи дало змогу розробити концепцію формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному освітньому процесі, ідейним підґрунтям якої стали гуманістичні погляди на людину як найвищу цінність. Це забезпечило орієнтацію розробленої системи формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника на підпорядкування організації, змісту, форм, методів освітньої діяльності позашкільного навчального закладу завданням становлення творчої особистості; надання дітям та їх батькам вільного вибору форм освітньої діяльності, згідно з інтересами і природними здібностями особистості дитини; провадження освітньої діяльності на засадах індивідуалізації та диференціації.

Цілісність структурно-функціонального комплексу, представленого в концепції формування творчо спрямованої особистості, забезпечується трьома взаємопов'язаними концептами: методологічним, теоретичним та технологічним. Їх єдність дає змогу розглядати процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі як цілісну, багаторівневу, багатокomпонентну систему, що складається із

взаємопов'язаних і взаємозалежних складників: цілепрогностичного – який визначає ієрархію стратегічних, проміжних (етапних) і тактичних цілей на кожному з етапів процесу формування творчої спрямованості особистості; змістово-контекстного, який відбиває її компонентну структуру; технологічного компонента, пов'язаного з поетапною реалізацією технології формування творчої спрямованості особистості; рефлексивно-оцінювального, спрямованого на визначення результативності сформованості творчої спрямованості особистості старшого дошкільника.

Визначено сутність поняття «*система формування творчої спрямованості особистості*», яку розуміємо як впорядковану сукупність *структурних* (цілі, зміст, засоби педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу і технології, що реалізуються у спеціально створених сприятливих педагогічних умовах позашкільного навчального закладу; педагогічне оцінювання) і *функціональних* (цілепрогностичний, змістово-контекстний, технологічний, рефлексивно-оцінний) компонентів, що забезпечують формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника. Експериментальну систему реалізовано шляхом її впровадження у цілісний освітній процес позашкільного навчального закладу.

4. Створено систему формування творчої спрямованості особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, що відображає її цілісну структуру. Така структура охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: *цілепрогностичний*, що визначає стратегічну і проміжні цілі процесу; *змістово-контекстний*, який у розроблених навчальних програмах спрямованої дії для різних видів дитячої творчості та дитячих творчих об'єднань репрезентує зміст роботи з формування творчої спрямованості особистості на засадах інтеграції, що спирається на визначену її компонентну структуру та задає загальний контекст – розвивальний освітній простір як максимально сприятливий для реалізації поставлених цілей; *технологічний* – представлений комплексом педагогічних умов, котрі забезпечують проектування змісту, його реалізацію та об'єктивний контроль результату; *рефлексивно-оцінний*, який за допомогою розробленого

критеріально-діагностичного комплексу дає змогу відстежити динаміку сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у спеціально створених умовах.

На підставі дослідно-експериментальної роботи уточнено сутність та структуру феномену творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, визначено критерії та показники її сформованості: *емоційно-вольовий* із показниками: вольовий та емоційний потенціал, довільність; *мотиваційно-спонукальний* із показниками: пізнавальний інтерес, мотивація досягнень; *когнітивно-творчий* із показниками: система цінностей, творчий потенціал, творче мислення; *соціально-комунікативний* із показниками: комунікативні здібності, соціальна компетентність, творча активність; *компетентнісно-діяльнісний* із показниками: творчі компетентності, досвід творчої діяльності. Кількісну і якісну оцінку сформованості творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, відповідно до визначених критеріїв, представлено за такими рівнями: домінантний, виражений, нестабільний, латентний.

5. Емпіричне дослідження стану сформованості творчо спрямованої особистості вихованців старшого дошкільного віку за допомогою критеріально-діагностичного комплексу у позашкільних навчальних закладах різних регіонів України виявило, що кількість дітей із домінантним рівнем є нечисельною (16,4 %), із вираженим рівнем – 25,2 %. Це дає підстави констатувати, що за традиційних підходів до формування творчо спрямованої особистості у позашкільному навчальному закладі, меншість вихованців (41,6 %) з числа дітей старшого дошкільного віку актуалізували й удосконалили свої можливості для досягнення результатів у певних видах творчості. Найбільш виразно у старших дошкільників виявилися: висока дослідницька, пошукова активність, чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному, вибірковість щодо нового предмета дослідження, понаднормативна активність та інтелектуальна ініціатива (у 58,6 % дошкільників зафіксовано виражений та домінантний рівні пізнавального інтересу).

Водночас у значної частини дітей (76,1 %) існують проблеми із самостійною постановкою мети творчої діяльності, її усвідомленням, здатністю планувати творчу діяльність, діяти, не керуючись зразком, інструкцією, задумом, із мобілізацією зусиль для подолання перешкод на шляху до мети, досягненням мети творчої діяльності без або за незначної допомоги дорослого, тобто з розвитком довільності поведінки у творчій діяльності.

У більшості вихованців (64,3 %) виявився не сформованим досвід творчої діяльності, що зумовлює виникнення у них труднощів при розв'язанні нових, нетипових, нестандартних ситуацій, характерних саме для творчої діяльності.

У структурі творчо спрямованої особистості старшого дошкільника простежуються стохастичні зв'язки між сформованістю окремих компонентів та досліджуваного феномену загалом. Виявлено, що між комунікативними здібностями, творчою активністю, пізнавальними інтересами та загалом творчою спрямованістю особистості старшого дошкільника виявлено помірні, а між його емоційним та творчим потенціалом, творчим мисленням – сильні прямі кореляційні зв'язки. Це було враховано при визначенні концепції та доборі процедур формувального експерименту.

6. Розроблено технологічний компонент системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі, що передбачає такі етапи: орієнтувальний, адаптивний, конструктивно-творчий. Відповідно, на кожному етапі зміст ускладнюється, і його цілісний вплив на компоненти творчо спрямованої особистості посилюється.

Доведено, що ефективно впровадження системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі можливе за умов: здійснення управлінських та організаційно-методичних засад гурткової роботи зі старшими дошкільниками; використання дидактичних основ реалізації змісту діяльності позашкільних об'єднань з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника; застосування комплексу особистісно орієнтованих методів.

Обґрунтовано, що організаційно-управлінська система формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника в умовах освітнього процесу позашкільного навчального закладу реалізується на таких рівнях: стратегічному, тактичному, технологічному, рефлексивному, рівні самоуправління.

Дидактичними засадами реалізації творчо орієнтованого змісту в позашкільному навчальному закладі є: інтегрування, диференціація, міжпредметні зв'язки, індивідуалізація, суб'єктно-діяльнісний підхід.

Запропоновано класифікацію взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних особистісно орієнтованих методів організації та здійснення позашкільної освіти й виховання творчо спрямованої особистості. До основних груп методів належать: методи формування емоційно-вольової сфери особистості, методи формування інтелектуально-творчої сфери особистості, методи сприяння формуванню мотивації до творчості, методи соціально-комунікативного розвитку, методи формування операційної готовності до творчості.

7. За допомогою методів математичної статистики, на основі аналізу виду та характеру змін, які відбулися за результатами констатувального та формувального етапів експерименту в розподілах старших дошкільників за рівнями сформованості творчо спрямованої особистості, маємо підстави стверджувати, що розроблена та впроваджена нами у практику роботи позашкільного навчального закладу система формування творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя є ефективною.

За підсумками прикінцевого етапу дослідження в експериментальній групі порівняно з контрольною виявлено суттєві позитивні зміни у показниках рівнів сформованості творчо спрямованої особистості: домінантний рівень зафіксовано у 34,3 % дітей ЕГ (+ 14,7 %) і у 21,5 % дітей КГ (+ 5,1 %); виражений рівень – у 38,4 % дітей ЕГ (+ 11,2 %) і у 31,6 % дітей КГ (+6,4 %); нестабільний рівень – у 16,8 % дітей ЕГ (– 13,5 %) і у 27,3 % дітей КГ (+ 0,2 %); латентний рівень – у 10,5 % дітей ЕГ (– 12,9 %) і у 19,7 % дітей КГ (– 7,4 %).

Отже, упровадження в освітній процес позашкільних навчальних закладів розробленої експериментальної системи забезпечує сформованість творчо спрямованої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних аспектів формування творчо спрямованої особистості. *Перспективними є вивчення: особливостей формування творчої особистості на подальших етапах онтогенезу (у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці); питання професійної підготовки педагогів дошкільних та позашкільних навчальних закладів до забезпечення психолого-педагогічної підтримки творчих вихованців.*

Матеріали дисертації висвітлено у публікаціях автора [531; 538; 550; 552; 555; 556].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраухова В. В. Потенциал учреждений дополнительного образования в формировании творческой направленности личности / Валентина Владимировна Абраухова // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 155–158.
2. Абраухова В. В. Развитие творческой направленности личности воспитателя учреждений дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Владимировна Абраухова. – Пятигорск, 2012. – 202 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Психолог. журн. – 1985. –Т. 6, № 5. – С. 3–18.
6. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность / Анатолий Николаевич Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 188 с.
7. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / Анатолий Николаевич Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
8. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности / Ганс-Юрген Айзенк. – М. : Мир, 1972. – 177 с.
9. Акишев С. В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников / Сергей Викторович Акишев : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Викторович Акишев. – М., 1988. – 186 с.
10. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 / Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 411 с.
11. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Лариса Владимировна Аксенова. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

12. Александрович Т. В. Организация креативной творческой деятельности : учеб.-метод. комплекс / Татьяна Васильевна Александрович. – Брест : БрГУ, 2013. – 158 с.
13. Алексеев Н. Г. Философско-методологические проблемы педагогической теории / Никита Глебович Алексеев // Вопр. методологии. – 1997. – № 3–4. – С. 9–17.
14. Алексеенко Б. Н. Введение в основы научных исследований / Борис Николаевич Алексеенко. – Хмельницкий, 1993. – 67 с.
15. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ. / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
16. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Генрих Саулович Альтшуллер, Игорь Михайлович Вёрткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
17. Аматыєва О. П. Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : монографія / Ольга Петрівна Аматыєва, Наталія Василівна Гавриш, Ганна Володимирівна Беленька та ін. – Луганськ : ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. – 492 с.
18. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
19. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Шалва Александрович Амонашвили. – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
20. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
21. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : ЛОЛГУ, 1968. – 338 с.

22. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванович Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 237 с.

23. Андрієвська В. В. Психологія творчої праці вчителя / Вікторія Валеріївна Андрієвська // Творчість учителя іноземної мови / за ред. М. Я. Дем'яненка. – К. : Рад. шк., 1978. – С. 27–30.

24. Андрущенко В. П. Педагогіка культуро- і людинотворчості / Віктор Петрович Андрущенко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / редкол. : Неля Григорівна Ничкало (голова), та ін. ; упоряд. : Неля Григорівна Ничкало, Ольга Миколаївна Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 14–25.

25. Андрущенко В. П. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. П. Андрущенко, І. М. Передборської / Віктор Петрович Андрущенко, Ірина Михайлівна Передборська, Сергій Федорович Клепко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

26. Андрущенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку : монографія / Тетяна Костянтинівна Андрущенко. – Умань : Жовтий О. О., 2014. – 383 с.

27. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Антоніна Миколаївна Аніщук. – Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2008. – 21 с.

28. Аніщук А. М. Розвиток у дітей старшого дошкільного віку почуття совісті як регулятора міжособистісних взаємин / Антоніна Миколаївна Аніщук // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 4. – С. 71–75.

29. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / Петр Кузьмич Анохин. – М. : Наука, 1979. – 400 с.

30. Арістотель. Нікомахова етика / Αριστοτέλους. Ηθικα Νικομαχεια. – К. : Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.

31. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы : в 2 ч. / Евгений Аронович Аркин ; под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1968. – 445 с.
32. Артемова Л. В. Педагогічна думка в другій половині XVIII–XIX ст. / Любов Вікторівна Артемова // Історія педагогіки України : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. – К. : Либідь, 2006. – 237 с.
33. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації / Любов Вікторівна Артемова // Вісн. Глухів. держ. нац. пед. ун-ту ім. О. Довженка. – 2010. – Вип. 16. – С. 10–14.
34. Артемова Л. В. Соціалізація дитини в родині / Любов Вікторівна Артемова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 3. – С. 3–5.
35. Артемова Л. В. Театр і гра: вдома, у дитячому садку, в школі / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 292 с.
36. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре / Любовь Викторовна Артемова. – К. : Вища шк., 1988. – 160 с.
37. Арушанова А. Г. Коммуникация. Развивающее общение с детьми 6–7 лет : метод. пособ. / Алла Генриховна Арушанова, Римма Абессаловна Иванкова, Елена Сергеевна Рычагова. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 208 с.
38. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 96 с.
39. Астахова В. І. Експеримент із запровадження безперервної освіти : (з досвіду Народної української академії) / Валентина Іларіонівна Астахова // Вища шк. – 2010. – № 2. – С. 5–13.
40. Афанасьев В. Г. Системность и общество / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
41. Бабанский Ю. К. Избр. пед. труды / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

42. Бабій М. Ф. Розвиток креативності як умова ефективного навчання / Микола Федорович Бабій // Обдарована дитина. – 2011. – № 7. – С. 2–3.

43. Бабюк С. М. Педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сергій Миколайович Бабюк ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2011. – 21 с.

44. Бадалян Л. О. Детская неврология / Леон Оганесович Бадалян. – М. : МЕДпрес-информ, 2016. – 608 с.

45. Баева И. А. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и развития : монография / Ирина Александровна Баева. – СПб : ЛОИРО, 2014. – 312 с.

46. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. Алла Михайлівна Богуш ; авт. кол. : Алла Михайлівна Богуш, Ганна Володимирівна Беленька, Ольга Леонтіївна Богініч та ін. // Вихователь-методист. – Спецвипуск, 2012. – С. 1–30.

47. Балакірева О. М. Трансформація цінностей освіти / Ольга Миколаївна Балакірева, Олена Вікторівна Валькована // Український соціум. – 2007. – № 4. – С. 7–19.

48. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : наук. вид. / Георгій Олексійович Балл ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Всеукр. громадська орг-ція «Асоціація гуманістичної психології». – 2-ге вид., доп. – Житомир : Рута, 2008. – 232 с.

49. Балл Г. О. Система принципів раціогуманізму / Георгій Олексійович Балл // Психологія і суспільство. – 2011. – № 4 (46). – С. 16–32.

50. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Георгій Олексійович Балл. – Рівне : Ліста–М, 2003. – 128 с.

51. Барташнікова І. А. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5–6 років / Ірина Анатоліївна Барташнікова, Олексій Олексійович Барташніков. – Тернопіль : Богдан, 2007. – 64 с.

52. Басов М. Я. Избр. психолог. произведения / Михаил Яковлевич Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
53. Батищев Г. С. Избр. произведения / Генрих Степанович Батищев / под общ. ред. З. К. Шаукеновой. – Алматы : Ин-т философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.
54. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – 320 с.
55. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Искусство, 1988. – С. 350–351.
56. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : Центр учбової літ., 2009. – 208 с.
57. Беленькая А. В. Взаимодействие родителей и ребенка как фактор развития / Анна Владимировна Беленькая // Дошкольное образование: история и современность (к 80-летию со дня рождения профессора Л. А. Кандыбовича) : сб. научн. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск : БГПУ, 2014. – С. 37–40.
58. Белова Е. С. Исследование структурных компонентов одаренности и условий ее развития в младшем дошкольном возрасте / Елена Сергеевна Белова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 3. – С. 58–68.
59. Белозерцев Е. П. Феномен культурно-образовательной среды сквозь призму современной философии образования / Евгений Петрович Белозерцев // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1–2. – С. 82–85.
60. Бергсон А. Творческая эволюция / Анри Бергсон ; пер. с франц. В. А. Флеровой. – М. : Канон-пресс, Кучково поле, 1998. – 194 с.
61. Бердяев Н. А. Самопознание: опыт философской автобиографии / Николай Александрович Бердяев. – М. : Азбука, 2015. – 416 с.

62. Бердяев Н. А. Собр. сочинений / Николай Александрович Бердяев // общ. ред. Н. А. Струве. – Т. 2 : Смысл творчества: Опыт оправдания человека. – 1991. – 452 с.
63. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Николай Александрович Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 608 с.
64. Березіна О. М. Грайлик. Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі / Олена Михайлівна Березіна, Олена Зіновіївна Гніровська, Тетяна Анатоліївна Линник. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 56 с.
65. Беспалько В. П. Проблемы развития современных педагогических систем / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1980. – 186 с.
66. Бех І. Д. Вибр. наук. праці. Виховання особистості. – Т. 1 / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – 840 с.
67. Бех І. Д. Вибр. наук. праці. Виховання особистості. – Т. 2 / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – 640 с.
68. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
69. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
70. Бех І. Д. Виховання особистості: особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
71. Бех І. Д. Виховання особистості: особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
72. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 5–15.

73. Бех І. Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації / Іван Дмитрович Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – № 3 (4). – С. 57–62.

74. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

75. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади // Виховання особистості : навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2013. – 344 с.

76. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2009. – С. 244–246. – (Серія «Альма-матер»).

77. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / Іван Дмитрович Бех // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : зб. наук. пр. – К. : Педагогічна думка, 2000. – С. 10–18.

78. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 157–162.

79. Беленька Г. В. Адаптація обдарованих дітей до умов навчання у початковій школі / Ганна Володимирівна Беленька // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наук. зап. Рівнен. держ. гуманітарного ун-ту. – 2015. – Вип. 11 (54). – С. 173–175.

80. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.

81. Беленька Г. В. Завдання та зміст педагогічної просвіти батьків обдарованих дітей / Ганна Володимирівна Беленька // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників : матеріали II Всеукр. науково-практичної конф. 11–12 квітня 2013. – Алушка. – С. 6–12.

82. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Ганна Володимирівна Беленька, Ольга Любомирівна Богініч, Марина Аркадіївна Машовець. – К. : СПД Богданова М. А., 2006. – 220 с.

83. Беленька Г. В. Золота лінія перетину домашнього і суспільного виховання дітей дошкільного віку / Ганна Володимирівна Беленька // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 5. – С. 4–10.

84. Беленька Г. В. Ігрова діяльність у дошкільній освіті п'ятирічних дітей (педагогічний супровід до програми «Дитина»): навч.-метод. посіб. / Ганна Володимирівна Беленька, Валентина Миколаївна Вертугіна, Юлія Олександрівна Волинець та ін. ; за заг. ред. Н. В. Кудикіної [укладач О. А. Половіна]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 296 с.

85. Беленька Г. В. Місце ігрової діяльності в житті сучасного дошкільника та її особливості / Ганна Володимирівна Беленька // Вісн. Ін-ту розвитку дитини. – 2009. – Вип. 1. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 62–68.

86. Беленька Г. В. Найліпший мотив до діяльності, або «Давай зробимо це разом» / Ганна Володимирівна Беленька // Вихователь-методист. – 2014. – № 1. – С. 26–29.

87. Беленька Г. В. Нові часи й нові діти: сподівання людства / Ганна Володимирівна Беленька // Наук. часопис нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 2. – С. 25–30.

88. Беленька Г. В. Обдаровані дошкільники – «група ризику» у початковій школі / Ганна Володимирівна Беленька // Наукова скарбниця Донеччини. – 2015. – № 1. – С. 16–20.

89. Беленька Г. В. Розвиток дитини-дошкільника : сучасні підходи та освітні технології : монографія / Ганна Володимирівна Беленька, Наталія Миколаївна Голота, Алла Миколаївна Гончаренко та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 272 с.

90. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.

91. Белкіна Е. В. Від подиву до творчості: естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва / Елла Вікторівна Белкіна // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 12–18.

92. Белкіна Е. В. Світ мистецтва і дитина / Елла Вікторівна Белкіна, Тетяна Іванівна Науменко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1. – С. 4–5.

93. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

94. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія / Олена Володимирівна Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.

95. Бим-Бад Б. М. Законы воспитывающей и обучающей педагогической среды [Электронный ресурс] / Борис Михайлович Бим-Бад. – Режим доступа : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=581&binn_rubrik_pl_articles=171. – Название с экрана.

96. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Надія Михайлівна Бібік, Лідія Семенівна Ващенко, Олена Ігорівна Локшина та ін. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).

97. Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Надія Михайлівна Бібік, 2011. – Вип. 10. – С. 53–56.

98. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання : ДСТУ ГОСТ 7.1:2006. – Вид. офіц. – Вперше (зі скасуванням ГОСТ 7.1-84, ГОСТ 7.16-79, ГОСТ 7.18-79, ГОСТ 7.34-81, ГОСТ 7.40-82) ; введ. 2007-07-01. – К. : Держспоживстандарт України, 2007. – III, 47 с. – (Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи).

99. Біла книга національної освіти України / за ред. Василя Григоровича Кременя. – К. : АПН України, 2009. – 185 с.

100. Біла І. М. Досвід становлення талантів у японській державі / Ірина Миколаївна Біла. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2011. – 36 с.

101. Біла І. М. Проблема розвитку творчості дітей дошкільного віку у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (початок) / Ірина Миколаївна Біла // Обдарована дитина. – 2013. – № 8. – С. 2–8.

102. Біла І. М. Проблема розвитку творчості дітей дошкільного віку у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (закінчення) / Ірина Миколаївна Біла // Обдарована дитина. – 2013. – № 9. – С. 2–5.

103. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / Ірина Миколаївна Біла. – К. : Фенікс, 2014. – 200 с.

104. Біла І. М. Психологія творчого конструювання у дошкільному віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ірина Миколаївна Біла. – К., 2012. – 41 с.

105. Біла І. М. Творча конструкторологія в розумовій діяльності дошкільників / Ірина Миколаївна Біла // Обдарована дитина. – 2010. – № 9. – С. 56–63.

106. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / Игорь Викторович Блауберг, Ерик Григорьевич Юдин. – М. : Наука, 1973 – 271 с.

107. Блонский П. П. Избр. педагогические и психологические сочинения / Павел Петрович Блонский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.

108. Богданов А. А. Очерки организационной науки [Электронный ресурс] / Александр Александрович Богданов. – Режим доступа : <http://www.uic.unn.ru/pustyn/lib/bogdanov.ru.html> – Название с экрана.

109. Богущ А. М. Лінгводидактична спадщина Софії Русової в сучасному дошкільному закладі : монографія // Алла Михайлівна Богущ, Наталія Василівна Маліновська. – Одеса : ПНЦ АПН України; СВД М. П. Черкасов, 2006. – 134 с.

110. Богущ А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Алла Михайлівна Богущ, Наталія Василівна Гавриш, Тетяна Миколаївна Котик. – К. : Слово, 2006. – 302 с.

111. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти : навч.-метод. посіб. для вихователів дошкіль. навч. закл. до Баз. компонента дошкіль. освіти / Алла Михайлівна Богуш. – Одеса : Ярослав, 2004. – 175 с.

112. Богуш А. М. Оберіг : програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років / Алла Михайлівна Богуш, Тамара Вікторівна Панасюк, Ольга Петрівна Долинна та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 160 с.

113. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / Алла Михайлівна Богуш, Олена Станіславівна Монке. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 239 с.

114. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

115. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович. – М. : Ин-т практической психологии, 1995. – 352 с.

116. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности / Евгений Иванович Бойко. – М. : Педагогика, 1976. – 147 с.

117. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : посібник / Валентина Сергіївна Болгаріна. – Харків : Основи, 2006. – 156 с.

118. Бондаревская Е. В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического пространства ЮФУ / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 80 с.

119. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. для студ. педвузов и слушателей ИПК / Елена Васильевна Бондаревская, Сергей Владимирович Кульневич. – М. ; Ростов-н/Д., 1999. – 560 с.

120. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Геннадий Алексеевич Бордовский, Александр Александрович Нестеров, Сергей Юрьевич Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 358 с.

121. Борисова З. Н. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / Зоя Назарівна Борисова. – К. : Рад. шк., 1985. – 43 с.

122. Борисова З. Н. Питання теорії дошкільного виховання в Україні на початку ХХ-го ст. (за матеріалами журналу «Дошкольное воспитание») / Зоя Назарівна Борисова // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукр. з'їзду працівників освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова [та ін.]. – К., 2002. – Ч. 1. – С. 107–111.

123. Борщ Р. М. Радість творчості : програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку / Ростислав Миколайович Борщ, Дар'я Вадимівна Самойлик. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 72 с.

124. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби. – М. : Академ. проект, 2004. – 232 с.

125. Брушлинский А. В. Воображение и творчество / Андрей Владимирович Брушлинский // Научное творчество. – М. : Наука, 1969. – 120 с.

126. Будник О. Б. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / Олена Богданівна Будник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 5. – С. 175–184.

127. Будник О. Б. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в соціокультурному середовищі гірської початкової школи / Олена Богданівна Будник // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 37–40.

128. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

129. Булах І. С. Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. / Ірина Сергіївна Булах, Любов Василівна Долинська. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 106 с.

130. Ваганова Н. А. Як діти старшого дошкільного віку сприймають і розуміють поезію / Наталія Аркадіївна Ваганова // Обдарована дитина. – 2010. – № 1. – С. 35–41.

131. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–20.

132. Ван Гиг Дж. Прикладная общая теория систем / Джон ван Гиг. – Кн. 1 / под ред. Б. Г. Сушкова, В. С. Тюхнина. – М. : Мир, 1981. – 336 с.

133. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Федор Ефимович Василюк. – М. : МГППУ ; Смысл, 2003. – 240 с.

134. Васильева С. А. Типологія дошкільних навчальних закладів у системі освіти України (друга половина ХХ ст. – почат. ХХІ ст.) : довідник / Світлана Андріївна Васильєва. – Одеса : ДЮЛ-ПРИНТ, 2014. – 80 с.

135. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Григорій Петрович Васянович // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3 т. – Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Б. Євтуха, Д. Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – С. 11–28.

136. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Людмила Миколаївна Ващенко. – К., 2006. – 40 с.

137. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

138. Венгер Л. А. Вот и вышел человек... / Леонид Абрамович Венгер – М. : Карапуз, 2010. – 256 с.

139. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Леонид Абрамович Венгер. – М. : Педагогика, 1973. – 189 с.

140. Венгер Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера ; Леонид Абрамович Венгер, Елена Леонидовна Агаева, Нелли Борисовна Венгер и др. – М. : Педагогика, 1986. – 224 с.

141. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Николай Евгениевич Веракса // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14.

142. Вербицька П. В. Урахування соціально-психологічних особливостей у процесі громадянського становлення особистості / Поліна Василівна

Вербицька // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – Вип. 23. – Педагогічні науки. – С. 109–115.

143. Вербицький В. В. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу : колективна монографія / Володимир Валентинович Вербицький, Олена Віталіївна Литовченко, Луїза Іванівна Ковбасенко ; за ред. О. В. Литовченко. – К. : Пед. думка, 2012. – 192 с.

144. Вербицький В. В. Розвиток позашкільної екологонатуралістичної освіти в Україні (1925–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Володимир Валентинович Вербицький. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. – 48 с.

145. Вербицький В. В. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей : монографія / Володимир Валентинович Вербицький, Любов Миколаївна Бондар, Анна Едуардівна Бойко та ін. ; за ред. Валерія Віталійовича Мачуського. – Харків : Друкарня Мадрид, 2015. – 330 с.

146. Веремейчик Г. В. Неформальное образование в зеркале европейской образовательной политики / Галина Владимировна Веремейчик // Адуктар : часопис нефармальной адукації, 2008. – № 2 (14). – С. 20–21.

147. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду : учеб. для учащихся пед. училищ / Наталия Алексеевна Ветлугина. – М. : Просвещение, 1989. – 240 с.

148. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребёнок / Наталия Алексеевна Ветлугина. – М. : Изд-во АПН СССР, 1968. – 157 с.

149. Виховання гуманних почуттів у дітей / Світлана Олексіївна Ладивір, Ольга Петрівна Долинна, Віра Кіндратівна Котирло та ін. [за наук. ред. Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, Ю. С. Манилюк]. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с. – (Серія «Дитина замовляє розвиток»).

150. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Едуард Станіславович Вільчковський, Олександр Іванович Курок. – Суми : Університ. кн., 2008. – 428 с.

151. Вовчик-Блакитная М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / Майя Васильевна Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М., 1961. – С. 78–84.

152. Войчук В. О. Формування готовності керівників до програмно-цільового управління розвитком позашкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вероніка Олександрівна Войчук. – К., 2006. – 24 с.

153. Волошин М. А. Лики творчества / Максимилиан Александрович Волошин. – Ленинград : Наука, 1989. – 848 с.

154. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / Іван Степанович Волощук. – К. : Пед. думка, 1998. – 160 с.

155. Воронцова В. Г. Гуманитарные основания исследования образовательной среды / Валентина Георгиевна Воронцова. – СПб. : СПбГУПМ, 2002. – С. 3–14.

156. Вострикова М. М. Развитие педагогического коллектива многопрофильного учреждения дополнительного образования детей как обучающейся организации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мария Михайловна Вострикова. – Воронеж, 2003. – 219 с.

157. Вульф М. В. Реальность и фантазия в психике ребенка / Моисей Владимирович Вульф // Фантазия и реальность в психике ребёнка. – Одесса, 1926. – С. 3–32.

158. Вульф Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебн. пособ. / Борис Зиновиевич Вульф, Владимир Дмитриевич Иванов. – М. : УРАО, 1997. – 288 с.

159. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Лев Семёнович Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

160. Выготский Л. С. Дошкольный возраст [Рукопись] / Лев Семёнович Выготский // Семейный архив Л. С. Выготского. – Стеногр. лекции в Ленингр. пед. ин-те. – 13–14 декабря 1933 г. – 15 с.

161. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Лев Семёнович Выготский // Собр. сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 376–385.

162. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Лев Семёнович Выготский // История советской дошкольной педагогики : хрестоматия. – М. : Просвещение, 1980. – С. 241–245.

163. Выготский Л. С. Педология дошкольного возраста [Рукопись] / Лев Семёнович Выготский // Архив. Ленингр. пед. ин-та. – Стеногр. лекции Ленингр. пед. ин-т. – 31 января 1933 г. – 16 с.

164. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Лев Семёнович Выготский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14 «Психология». – 1991. – № 4. – С. 5–18.

165. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Лев Семёнович Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 512 с.

166. Гаврилюк В. Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу / Валерій Юрійович Гаврилюк // Народна освіта. – 2016. – Вип. 3 (30). – С. 49–57.

167. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / Наталія Василівна Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 131 с.

168. Гавриш Н. В. Особливості розвитку уяви та сприймання у процесі мовленнєво-творчої діяльності дошкільників / Наталія Василівна Гавриш // Дошкільна освіта. – 2003. – № 1. – С. 14–20.

169. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : монографія / Наталія Василівна Гавриш. – Донецьк : Лебідь, 2001. – 218 с.

170. Гавриш Н. В. Розвиток словесної творчості дітей як педагогічна проблема / Наталія Василівна Гавриш // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – Вип. 12. – С. 5–12.

171. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Володимир Михайлович Галузинський, Микола Борисович Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

172. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

173. Гальперин П. Я. Исследование мышления в советской психологии / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 914 с.

174. Гарнастай Т. Л. Вобраз дзіцяці ў аксіялагічнай сісцэме беларускай народнай педагогікі / Тацяна Лявонцьеўна Гарнастай // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 11. – С. 63–66.

175. Гершунский Б. С. Философия образования : учеб. пособ. для студ. высших и средних пед. учеб. заведений / Борис Семенович Гершунский. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 432 с.

176. Гильбух Ю. З. Внимание : одаренные дети / Юрий Зиновьевич Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

177. Гильбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка / Юрій Зіновійович Гільбух. – К. : Ін-т психології АПН України, 1993. – 272 с.

178. Гогоберидзе А. Г. Детские инициативы и деятельность для детей: проблемы и противоречия / Александра Гививна Гогоберидзе, Анна Николаевна Атарова // Детский сад : теория и практика. – 2015. – № 1. – С. 6-15.

179. Гогоберидзе А. Г. Дошкольное детство как социокультурный феномен и самоценный период в жизни человека / Александра Гививна Гогоберидзе, Вера Александровна Деркунская // Детский сад : теория и практика. – 2011. – № 1. – С. 6–11.

180. Головатий М. Ф. Соціологія молоді : курс лекцій / Микола Федорович Головатий. – К. : МАУП, 2006. – 303 с.

181. Гончаренко А. М. Граємося разом – з іграшками та без них / Алла Миколаївна Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2014. – № 2. – С. 10–12.

182. Гончаренко А. М. Інноваційні технології у дошкільній освіті: нагальна потреба та готовність педагога до їх впровадження / Алла Миколаївна Гончаренко // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників : матеріали IV Всеукр. науково-практичної конференції з міжнародною участю, 9–10 квітня 2015 року, м. Київ. – С. 122–125.

183. Гончаренко С. У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти / Семен Устимович Гончаренко, Юрій Іванович Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 24–31.

184. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

185. Горшкова Е. В. Развитие движений у дошкольников: хрестоматія / Елена Викторовна Горшкова. – М. : АНО «Психологическая электронная б-ка», 2008. – 441 с.

186. Горшкова О. Г. Формування креативного мислення дитини дошкільного віку / Олена Геннадіївна Горшкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – Вип. 5. – С. 37–40.

187. Горюнова Л. В. Теоретико-методологические основания стратегии изучения феномена профессиональной мобильности / Лидия Васильевна Горюнова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Спецвыпуск «Педагогика». – 2006. – № 2. – С. 45–53.

188. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Рада Михайловна Грановская, Юлия Сергеевна Крыжановская. – СПб : [б. и.], 1993. – 564 с.

189. Гребенюк О. С. Общая педагогика : курс лекций / Олег Семенович Гребенюк ; Калининград. ун-т. – Калининград : [б.и.], 1996. – 104 с.

190. Грицюк Л. К. Ігри та розваги у навчально-виховному процесі з учнями / Лідія Костянтинівна Грицюк, Лідія Архипівна Завацька, Олександр Сергійович Семенов. – Луцьк : РВВ Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 148 с.

191. Грінченко Б. Д. Серед темної ночі; Під тихими вербами : повісті / Борис Дмитрович Грінченко. – К. : Знання, 2014. – 326 с.

192. Губенко А. В. Переструктурирование как важный механизм творчества и проблема гуманизации обучения / Александр Владимирович Губенко // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 190–201.

193. Губенко А. В. Творческая кентавристика как наука о сочетании несочетаемого / Александр Владимирович Губенко // Обдарована дитина. – 2013. – № 5. – С. 22–29.

194. Губенко О. В. Як виховати генія, або Інвестиція у Вашу дитину : для дітей від 5 до 16 років : кн. для батьків, дітей, педагогів та психологів / Олександр Володимирович Губенко. // Обдарована дитина. – 2012. – № 2. – 132 с.

195. Гулько Ю. А. Раннее развитие способностей детей (анализ методик) / Юлия Анатолиевна Гулько // Обдарована дитина. – 2010. – № 3. – С. 46–57.

196. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Эрнст Натанович Гусинский, Юлия Иосифовна Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 224 с.

197. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

198. Даниленко Л. І. Наукові засади і стан управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах / Лідія Іванівна Даниленко // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. пр. – Харків : Стиль-издат, 2005. – С. 68–74.

199. Данилова В. Л. Воспитание систематического мышления на материале «задач на соображение» : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Вера Леонидовна Данилова. – М., 1978. – 26 с.

200. Декларація прав дитини [Електронний ресурс] : Прийнята резолюцією 1386 (XIV) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 р. – Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_384. – Назва з екрана.

201. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію / Аліса Григорівна Дербеньова. – Харків : Основа, 2012. – 207 с.
202. Державна національна програма «Освіта» Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
203. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах : учебн. пособие / Анатолий Александрович Деркач, Владимир Георгиевич Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
204. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей / А. М. Богуш, О. П. Амацьєва, О. М. Байер та ін. ; наук. кер. К. Л. Крутій ; Запоріж. обл. ін-т удосконалення вчителів, каф. дошкіль. та почат. освіти [та ін.]. – Запоріжжя : ЛПС, 2000. – 268 с.
205. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту Віктор Олександрович Огнев'юк ; авт. кол. : Ганна Володимирівна Беленька, Ольга Любомирівна Богініч, Наталія Іванівна Богданець-Білоskalенко та ін. – К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
206. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики / Ілона Михайлівна Дичківська. – Рівне : РДГУ, 2001. – 232 с.
207. Дмитриев В. А. Развитие творческой направленности у детей в процессе различных видов музыкальной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Владислав Алексеевич Дмитриев. – Екатеринбург, 2002. – 184 с.
208. Дмітрієва О. А. Незабаром до школи. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. 6-й рік життя / Оксана Анатоліївна Дмітрієва. – Харків : Основа, 2008. – 189 с.
209. Дошкільні навчальні заклади [Електронний ресурс]: публікація документів Державної служби статистики України. – Режим доступу : http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/dz_u.html. – Назва з екрана.
210. Дронова О. О. Проблема художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку у сучасному медіа-просторі / Ольга Олегівна Дронова // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13. – С. 85–95.

211. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.

212. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк ; Житомир. держ. пед. ін-т ім. І. Франка. – К., 1996. – 444 с.

213. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества / Александр Яковлевич Дудецкий. – Смоленск, 1974. – 153 с.

214. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / Ольга Михайловна Дьяченко – М. : Педагогика, 1986. – 96 с.

215. Эльконин Д. Б. Детская психология / Даниил Борисович Эльконин. – 4-е изд. – М. : Академия, 2007. – 384 с.

216. Евтушенко С. В. Педагогическая система воспитания творческой направленности личности школьников в условиях коллективной деятельности / Сергей Викторович Евтушенко : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М., 2001. – 301 с.

217. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

218. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підручник / Микола Борисович Євтух. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

219. Єльнікова Г. В. Використання кваліметричних моделей діяльності учасників освітнього процесу на рівні загальноосвітнього навчального закладу / Галина Василівна Єльнікова // Єдине інформаційне середовище навчального закладу в контексті стратегічного управління освітою в Україні : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : УМО АПН України, 2008. – С. 56–60.

220. Єрмаков І. Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / Іван Гнатович Єрмаков. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

221. Єрмаков І. Г. Розвивати життєву компетентність / Іван Гнатович Єрмаков, Дмитро Олегович Пузіков // Шкільний світ. – 2005. – № 37. – С. 5–13.

222. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Электронный ресурс] : Метапотребности, 2012. – Режим доступа : [http://vocabulary.ru/dictionary/978/symbol/204/page/16 /](http://vocabulary.ru/dictionary/978/symbol/204/page/16/). – Название с экрана.

223. Жуковская Р. И. Воспитание ребёнка в игре / Роза Иосифовна Жуковская. – М. : Просвещение, 1990. – 172 с.

224. Жуковская Р. И. Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / Роза Иосифовна Жуковская. – М. : Просвещение, 1983. – 399 с.

225. Зайцева Л. І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект) : монографія / Лариса Іванівна Зайцева. – Мелітополь : Видавн. буд. ММД, 2012. – 382 с.

226. Занков Л. В Избр. пед. труды / Леонид Владимирович Занков. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.

227. Запорожец А. В. Избр. психолог. труды : в 2 т. – Т. II. Развитие произвольных движений / Александр Владимирович Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.

228. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ірина Дмитрівна Зверева / Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1998. – 443 с.

229. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 174 с.

230. Зими́на А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Ангелина Николаевна Зими́на. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

231. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

232. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

233. Змановський Ю. В. Виховуємо дітей здоровими / Юрій Войтович Змановський. – К. : Медицина, 1999. – 62 с.

234. Золотарева А. В. Актуальные направления развития внешкольного (дополнительного) образования детей в странах Восточной Европы : обзор по Беларуси, Казахстану, России, Украине / под ред. Ангелины Викторовны Золотарёвой. – Прага – Ярославль : ЕАІСУ-ЯГПУ, 2010. – 138 с.

235. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования : монография / под ред. А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 300 с.

236. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей : монография / Ангелина Викторовна Золотарева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – 290 с.

237. Зорина З. А. Основы этологии и генетики поведения : учебник 2-е изд. / З. А. Зорина, И. И. Полетаева, Ж. И. Резникова. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – С. 127–211.

238. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / Іван Андрійович Зязюн // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. пр. / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14–22.

239. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

240. Ибука М. После трёх уже поздно / Масару Ибука. – М. : Альпина-нон-фикшн, 2011. – 224 с.

241. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.

242. Исаев Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Евгений Иванович Исаев, Виктор Иванович Слободчиков. – М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитар. ун-т, 2014. – 432 с.

243. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / Иван Федорович Исаев. – Белгород : Изд-во БГУ, 1997. – 144 с.
244. Каган М. С. Философская теория ценности / Моисей Самойлович Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
245. Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество : конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией / Тамара Гавриловна Казакова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
246. Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество : конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией : пособие для воспитателей дет. сада / Тамара Гавриловна Казакова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
247. Казаручик Г. Н. Управление дошкольным образованием : хрестоматия / Галина Николаевна Казаручик. – Брест : БрГУ, 2012. – 219 с.
248. Казначеев В. П. Теоретические основы валеологии. Фундаментальные основы / Влаиль Петрович Казначеев. – Новосибирск : Наука, 1993. – 121 с.
249. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучения / Зинаида Ильинична Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – С. 13–14.
250. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
251. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму / Іммануїл Кант. – К. : Юніверс, 2004. – 464 с.
252. Капитонова Ю. В. Парадигмы и идеи академика В. М. Глушкова / Юлия Владимировна Капитонова, Александр Адольфович Летичевский. – Киев : Наук. думка, 2003. – 456 с.
253. Карамушка Л. М. Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій) : монографія / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Пед. думка, 2008. – 192 с.
254. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

255. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; сост. Л. А. Карпенко. – М. : Политиздат, 1985. – С. 431.

256. Келли Дж. А. Теория личности: психология личных конструктов / Джорж Александр Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.

257. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Александра Владимировна Кенеман, Домна Васильевна Хухлаева. – М. : Просвещение, 1978. – 272 с.

258. Кириленко Т. С. Аналіз емоційного світу особистості: теоретичні положення, прояви та методичні прийоми / Таїса Сергіївна Кириленко // Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – № 27–28. – С. 30–32.

259. Киричук О. В. Основы психологии : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Олександр Васильович Киричук; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 6-те вид. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.

260. Киричук О. В. Психологія особистості : опорн. конспект / Олександр Васильович Киричук. – К. : ПІК ДСЗУ, 2003. – 46 с.

261. Киященко Н. И. Эстетика жизни : кн. для учителя / Николай Иванович Киященко. – М. : Смысл, 2001. – С. 456–466.

262. Кларийс Р. Досуг и неформальное образование / Рене Кларийс. – Прага, 2008. – 407 с.

263. Климов Е. А. Уважительное отношение к детству (предисловие) // Тютюнник В. И. Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности) : учеб. пособие / Евгений Александрович Климов. – М. : РПО, 2003. – С. 4–5.

264. Климова Т. Е. Методы корреляционного анализа в педагогике : учеб.-метод. пособие / Татьяна Егоровна Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 96 с.

265. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : Диалог с И. Пригожиным / Елена Николаевна Князева, Сергей Павлович Курдюмов // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

266. Коберник О. М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Олександр Миколайович Коберник; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 34 с.

267. Ковалев А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковалев. – 3-е изд., перер. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.

268. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія / Олена Вікторівна Ковшар. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. – 370 с.

269. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли : таблицы, схемы, опорные конспекты / Галина Михайловна Коджаспирова. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2003. – 224 с.

270. Комаровська О. А. Плекаємо таланти : посібн. для вчителя / АПН України, Ін-т проблем. виховання, Київ. дит. шк. мистецтв № 2 ім. М. І. Вериківського ; авт. ідеї та уклад., ред. О. А. Комаровська. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 140 с.

271. Комаровська О. А. Позашкілля : комплекс програм мистецького спрямування / Оксана Анатоліївна Комаровська, Олена Олексіївна Колонькова, Олена Володимирівна Калюжна. – К. : Шкільний світ, 2013. – 62 с.

272. Комаровська О. А. Театр і школа : виховують односторонці : кн. для вчителя та батьків / Оксана Анатоліївна Комаровська ; АПН України, Ін-т проблем. виховання. – К. ; Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. – 92 с.

273. Комаровська О. А. Теоретико-методичні засади розвитку художньо обдарованої особистості у школах естетичного виховання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Оксана Анатоліївна Комаровська; НАПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2015. – 42 с.

274. Комаровська О. А. Художньо обдарована дитина : на допомогу вчителю / Оксана Анатоліївна Комаровська; Український центр творчості дітей та юнацтва. – К. : Вона mente, 2002. – 40 с.

275. Коменский Я.-А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет / Ян-Амос Коменский // Учитель учителей. Избранное. – М. : Карапуз, 2008. – 288 с.

276. Коменский Я.-А. Педагогическое наследие / Ян-Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.

277. Кон И. С. Ребенок и общество / Игорь Сергеевич Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

278. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс] : редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 р. – Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021. – Назва з екрана.

279. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Олена Леонтіївна Кононко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 37 с.

280. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Стилоз, 2000. – 336 с.

281. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.

282. Кононко О. Л. Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення / Олена Леонтіївна Кононко // Наук. вісн. Кременец. обласного гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Т. Шевченка. Сер. : Педагогіка. – 2013. – Вип. 2. – С. 85–91.

283. Конституція України (діюча з 1996 р. зі змінами) [Електронний ресурс] // Офіц. портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> – Назва з екрана.

284. Концепція превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти України [Електронний ресурс]: проект / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Режим доступу : <http://te.zavantag.com/docs/170/index-18296.html>. – Назва з екрана.

285. Корнетов Г. Б. Дайте жить детям / Григорий Борисович Корнетов. – М. : Карапуз, 2010. – 254 с.

286. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Фёдор Филиппович Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–155.

287. Короткова Н. А. Сюжетная игра с детьми разного возраста : Если в семье не один ребенок / Надежда Александровна Короткова // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 6. – С. 83–87.

288. Корчак Я. Як любити дитину / Януш Корчак. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. – 208 с.

289. Косенко Ю. Н. Формирование творческой активности старших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Николаевна Косенко. – Бердянск, 1990. – 149 с.

290. Костюк Г. С. Актуальные вопросы формирования личности ребенка / Григорий Силович Костюк // Сов. педагогика. – 1949. – № 11. – С. 73–101.

291. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Миколаїна Котик. – Одеса, 2005. – 436 с.

292. Котова Е. В. Развитие творческих способностей дошкольников : метод. пособие / Елена Викторовна Котова, Светлана Викторовна Кузнецова, Татьяна Алексеевна Романова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

293. Котырло В. К. Детский сад и семья / Вера Кондратьевна Котырло, Светлана Алексеевна Ладывир. – К. : Рад. шк., 1984. – 120 с.

294. Кочерга О. В. Початок життя – становлення творчості : посіб. для батьків дошкільнят та соц. педагогів / Олександр Васильович Кочерга. – К. : Кобза, 2003. – 256 с.

295. Кочерга О. В. Психофізіологія творчості дітей / Олександр Васильович Кочерга. – К. : Шкільний світ, 2011. – 118 с.

296. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / Володар Викторович Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – 244 с.

297. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

298. Кремень В. Г. Трансформація особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / Василь Григорович Кремень // Професійно-технічна освіта. – 2009. – № 1. – С. 3–6.

299. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. / Василь Васильович Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.

300. Крутецкий В. А. Вопросы психологии способностей / Вадим Андреевич Крутецкий. – М. : Педагогика, 1973. – 216 с.

301. Крутій К. Л. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / Катерина Леонідівна Крутій. – Запоріжжя : ЛППС, 2016. – 160 с.

302. Крутій К. Л. Діяльнісна модель заняття / Катерина Леонідівна Крутій // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 16–19.

303. Крутій К. Л. Термінологічне поле дошкільної дидактики: дизайн, сценарій чи все ж таки конспект заняття? / Катерина Леонідівна Крутій // Дошкільна освіта. – 2012. – № 3. – С. 21–29.

304. Кудикіна Н. В. Внесок вітчизняних психологів у формування педагогічної теорії ігрової діяльності дітей / Надія Василівна Кудикіна // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практичний освітньо-метод. журн. – 2005. – № 1. – С. 7–9.

305. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека / Владимир Товиевич Кудрявцев // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 113–121.

306. Кузьменко В. У. Діагностика винахідливості дошкільника : основні методи та результати вивчення / Віра Улянівна Кузьменко // Обдарована дитина. – 2011. – № 2. – С. 60–65.

307. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія / Віра Улянівна Кузьменко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 354 с.

308. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

309. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие / Ирина Юрьевна Кулагина, Владимир Николаевич Коллюцкий. – М. : Сфера, 2002. – 464 с.

310. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / Світлана Євгенівна Кулачківська, Світлана Олексіївна Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 107 с.

311. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ювеналий Николаевич Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

312. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Елена Ивановна Кульчицкая, Валентин Алексеевич Моляко. – Житомир : Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. – 316 с.

313. Кульчицька О. І. Обдарованість і форми її прояву на різних вікових етапах розвитку дитини / Олена Іполитівна Кульчицька // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2000. – № 1. – С. 387–403.

314. Кульчицька О. І. Психологічні особливості дітей дошкільного віку : метод. реком. / Олена Іполитівна Кульчицька // Обдарована дитина : наук.-практичний освітньо-популярний журн. для педагогів, батьків та дітей. – 2004. – № 7. – С. 14–28.

315. Кун Т. С. Структура наукових революцій / Томас Семюел Кун. – К. : Port-Royal, 2001. – 228 с.

316. Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей) : навч. посіб. / Олександр Георгійович Кучерявий. – К. : [б. в.], 1998. – 156 с.

317. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і

вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександр Георгійович Кучерявий. – К., 2002. – 523 с.

318. Лаврентьева Ю. Ф. Индивидуальные особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Юлия Федоровна Лаврентьева. – М., 1998. – 147 с.

319. Лазурский А. Ф. Избр. труды по психологии / Александр Фёдорович Лазурский. – М. : Наука, 1997. – 315 с.

320. Лебедев О. Е. Дополнительное образование детей : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Олег Ермолаевич Лебедев. – М. : Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

321. Лебеде́нко А. А. Философия сердца Григория Сковороды: концепция цельности человека и мира / Анатолий Андреевич Лебеде́нко // Тр. Объединенного науч. центра проблем космического мышления. – Вып. 2, 2009. – С. 1–14.

322. Левин К. Динамическая психология : избр. труды / Курт Цадек Левин / под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой ; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2001. – 272 с.

323. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология : учеб. пособ. для пед. ин-тов / Николай Дмитриевич Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 476 с.

324. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия : монография / Натан Семёнович Лейтес. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 448 с.

325. Лейтес Н. С. Проблемы способностей в трудах Б. М. Теплова / Натан Семёнович Лейтес // Вопр. психологии. – 1996. – № 5. – С. 39–51.

326. Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста / Алексей Николаевич Леонтьев, Александр Владимирович Запорожец. – М. : Междунар. образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.

327. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 346 с.

328. Леонтьев А. Н. Избр. психолог. произведения : в 2 т. – Т. I / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.

329. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 43 с.

330. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психолог. журн. – 2000. – № 1. – С. 15–25.

331. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

332. Лесгафт П. Ф. Изб. пед. сочинения / Пётр Францевич Лесгафт. – М. : Педагогика, 1998. – 400 с.

333. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / Анна Михайловна Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.

334. Ликова І. О. Кольорові долоньки : програма худ. виховання, навчання й розвитку дітей 2–6 років / Ірина Олександрівна Ликова. – Харків : Ранок, 2007. – 128 с.

335. Лисенко Н. В. Еколого-валеологічна специфіка готовності шестирічок до шкільного навчання: регіональний вимір / Неллі Василівна Лисенко // Гірська школа українських Карпат : наук.-метод. журнал. – 2009. – № 4–5. – С. 60–65.

336. Лисенко Н. В. Мистецтво інноваційної діяльності сучасного педагога дошкільного навчального закладу в Україні / Неллі Василівна Лисенко // Наук. вісн. Чернівецьк. ун-ту. Педагогіка та психологія, 2011. – Вип. 568. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. – С. 75–84.

337. Лисенко Н. В. Нові підходи до організаційно-методичного забезпечення педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі у руслі європейських освітніх інновацій / Неллі Василівна Лисенко // Вісник Прикарпат. ун-ту. Педагогіка, 2008. – Вип. XXIV. – Івано-Франківськ : Плай. – С. 177–185.

338. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навч. посіб. / Неллі Василівна Лисенко, Наталія Романівна Кирста. – 2-ге вид., доп. – К. : Слово, 2010. – 360 с.

339. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / Майя Ивановна Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

340. Литовченко О. В. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів: аспекти дослідження / Олена Віталіївна Литовченко // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Серія 5 : Пед. науки. – 2010. – Вип. 24. – С. 87–91.

341. Литовченко О. В. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів: рівні реалізації виховних можливостей / Олена Віталіївна Литовченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кіровоград, 2010. – Вип. 14. кн.1. – С. 220–228.

342. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Борис Тимофеевич Лихачев. – М. : Гуманитар. издат центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

343. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / Валентина Іванівна Лозова, Галина Володмирівна Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

344. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

345. Лохвицька Л. В. Пізнавальні інтереси в системі самореалізації особистості дошкільника / Любов Василівна Лохвицька // Гуманітар. вісн. Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди, 2000. – Вип. 1 : Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. – С. 82–89.

346. Лохвицька Л. В. Розвивальне середовище для дітей раннього віку / Любов Василівна Лохвицька // Дошкільне виховання. – 2003. – № 11. – С. 12-14.

347. Лохвицька Л. В. Сходінками пізнання навколишнього світу / Любов Василівна Лохвицька // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 2. – С. 91–104.

348. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Любов Василівна Лохвицька. – К. : Наук. світ, 2000. – 20 с.

349. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів у навчально-ігровому середовищі / Любов Василівна Лохвицька // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 8–10.

350. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Володимир Ілларіонович Луговий. – К., 1995. – 429 с.

351. Лук А. Н. Личность ученого : науч.-аналит. обзор / Александр Наумович Лук. – М. : ИНИОН, 1981. – 38 с.

352. Лунячек В. Е. Алгоритми управління школою / Вадим Едуардович Лунячек. – Харків : Основа, 2005. – 173 с.

353. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / Александр Романович Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.

354. Лурье В. М. История византийской философии. Формативный период / Вадим Миронович Лурье. – СПб. : Аxiома, 2006. – 553 с.

355. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись. Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками : посібник / Ірина Олексіївна Луценко. – К. : Світич, 2013. – 206 с.

356. Любарт Т. Психология креативности / Тодд Любарт, Кристоф Муширу, Сильвия Горджман и др. – М. : Когитто-Центр, 2009. – 215 с.

357. Любарт Т. Развитие креативности / Тодд Любарт // Обдарована дитина. – 2011. – № 6. – С. 2–6.

358. Любарт Т. Что делает творческий процесс творческим? / Тодд Любарт // Обдарована дитина. – 2011. – № 5. – С. 2–6.

359. Люблинская А. А. Воспитателю о развитии ребенка / Анна Александровна Люблинская. – М. : Просвещение, 1972. – 256 с.

360. Люблінська Г. О. Дитяча психологія : навч. посіб. для студ. пед. ін-тів / Ганна Олександрівна Люблінська. – К. : Вища шк., 1974. – 355 с.

361. Макарова Е. Г. В начале было детство: Записки педагога / Елена Григорьевна Макарова. – М. : Педагогика, 1990. – 256 с.

362. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Центр учбової літ., 2008. – 272 с.

363. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Юрий Степанович Мануйлов. – М. ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 2002. – 157 с.

364. Мануйлов Ю. С. Средовой поход в воспитании: к определению понятия / Юрий Степанович Мануйлов // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. – М. : НИИТ и ИП, 1992. – С. 28–42.

365. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.

366. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Мартиненко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 47 с.

367. Марцинковская Т. Д. Общая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Татьяна Давидовна Марцинковская. – М. : Академия, 2010. – 384 с.

368. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

369. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / Алексей Михайлович Матюшкин // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.

370. Мачуський В. В. Педагогічне управління професійним самовизначенням вихованців позашкільних закладів у сфері технічної діяльності / Валерій Віталійович Мачуський // Професійна орієнтація: теорія і практика : наук.-метод. посіб. для пед. прац. / за ред. О. В. Мельника. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. – Вип. 2. – С. 116–125.

371. Машовець М. А. Про можливості пренатальної педагогіки / Марина Анатоліївна Машовець // Дошкільне виховання. – 2003. – № 6. – С. 12–13.

372. Машовець М. А. Про складне – доступно й просто: Засвоєння абстрактних математичних понять : поради батькам / Марина Анатоліївна Машовець // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 15–17.

373. Машовець М. А. Учїть дитину любити маму / Марина Анатоліївна Машовець // Дошкільне виховання. – 2003. – № 5. – С. 28–29.

374. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству / Александр Александрович Мелик-Пашаев, Зинаида Николаевна Новлянская. – М. : БИНОМ, 2015. – 186 с.

375. Менчинская Н. О. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Наталия Александровна Менчинская. – М. : Ин-т практ. психологии, 1998. – 448 с.

376. Мерзон Е. Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза / Елена Ефимовна Мерзон // Молодой ученый. – 2011. – № 10. – Т. 2. – С. 170–172.

377. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

378. Мешкова Н. В. К вопросу о диагностике креативности / Наталия Владимировна Мешкова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Междунар. научно-практической конф., 20–22 октября 2015 г. – Ярославль : Литера, 2015. – 330 с.

379. Мешкова Н. В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект / Наталия Владимировна Мешкова // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 8–21.

380. Мигунова Е. В. Педагогические возможности театральной деятельности в воспитании речевой направленности личности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Васильевна Мигунова. – Новгород, 2004. – 192 с.

381. Мингазова Л. П. Развитие творческой направленности личности участников студенческого самодеятельного вокально-хорового коллектива : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луиза Петровна Мингазова. – Казань, 2006. – 187 с.

382. Миропольська Н. Є. Художня культура світу. Арабо-мусульманський культурний регіон; Африканський культурний регіон; Індійський культурний регіон; Далекосхідний культурний регіон; Латиноамериканський культурний регіон; Північноамериканський культурний регіон / Наталія Євгенівна Миропольська, Елла Вікторівна Белкіна, Людмила Михайлівна Масол. – К. : Вища шк., 2003. – 191 с.

383. Митина Л. М. Психологія личностно-професійного розвитку суб'єктів освіти : монографія / Лариса Максимівна Митина. – М. ; СПб. : Нестор-Історія, 2014. – 376 с.

384. Митрохіна О. І. Методичні рекомендації на допомогу заступникам директорів з виховної роботи, керівникам гуртків художньо-естетичного напрямку [Електронний ресурс] / Ольга Іванівна Митрохіна. – Херсон, 2012. – 25 с. – Режим доступу : <http://lecture.in.ua/metodichni-rekomendaciyi-na-dopomogu-zastupnikam-direktoriv-z.html> – Назва з екрана.

385. Михайленко Н. Я. Організація сюжетної гри в дитячому садку : посібник для вихователя / Нинель Яковлівна Михайленко, Надежда Александрівна Короткова. – М. : ГНОМ і Д, 2000. – 96 с.

386. Міщиха Л. П. Психологія творчості / Лариса Петрівна Міщиха. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 448 с.

387. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Неля Євгенівна Мойсеюк. – К. : Самміт, 2008. – 656 с.

388. Молоков Д. С. Зарубіжний досвід надання послуг в сфері додаткового освіти дітей / Дмитрій Сергійович Молоков // Ярослав. пед. вестн. – 2013. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогічні науки). – С. 225–231.

389. Моляко В. А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия / Валентин Алексеевич Моляко // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. – Ч. 2. – М. : Ин-т психологии РАН, 2012. – С. 573–576.

390. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : Знання, 1978. – 46 с.

391. Моляко В. О. Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості / Валентин Олексійович Моляко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 7–19.

392. Моляко В. О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості / Валентин Олексійович Моляко // Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях. – Кіровоград, 2012. – С. 7–35.

393. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності / Валентин Олексійович Моляко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 481–491.

394. Моляко В. О. Ретро та футуроракурси проблеми творчого сприймання / Валентин Олексійович Моляко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 14. – С. 6–9.

395. Моляко В. О. Творча конструктологія (пролегомени) / Валентин Олексійович Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.

396. Моляко В. А. «Уличный» вектор восприятия в поэтическом творчестве / Валентин Алексеевич Моляко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – Ч. I. – С. 278–296.

397. Моляко В. О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів / Валентин Олексійович Моляко // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 10–12.

398. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания : теория и методика : опыт эксперимент. исследования / Николай Иванович Монахов. – М. : Педагогика, 1981. – 69 с.

399. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки : навч. посіб. / Олексій Григорович Мороз, Олег Семенович Падалка, Віктор Іванович Юрченко. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

400. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / Олексій Григорович Мороз, Віталій Олександрович Сластьонін, Ніна Іванівна Філіпенко. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 168 с.

401. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / Валентина Володимирівна Москаленко. – Вид. 2-ге. – К. : Центр учбової літ., 2008. – 688 с.

402. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологи масс : пер. с фр. / Серж Московичи. – М. : Центр психологии и психотерапии, 1998. – 480 с.

403. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 320 с.

404. Мудрик А. В. Социальная педагогика / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Академия, 1990. – 176 с.

405. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Академия, 2011. – 656 с.

406. Наказний М. О. Теорія і практика проектування діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Микола Олексійович Наказний ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2011. – 42 с.

407. Науменко Р. А. Моніторинг виявлення та розвитку інтелектуально та творчо обдарованої молоді у позашкільних закладах / Раїса Андріївна Науменко // Обдарована дитина. – 2010. – № 4. – С. 57–63.

408. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности / Светлана Ивановна Науменко // Вопр. психологии. – 1982. – № 5. – С. 3–5.

409. Науменко Т. И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Ивановна Науменко; Науч.-исслед. ин-т педагогики УССР. – К., 1991. – 25 с.

410. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] : редакція зі змінами, схваленими Указом Президента України 347/ 2002 від 17 квітня 2002 р. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрана.

411. Негус К. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / Кейт Негус, Майкл Пикеринг. – Харьков : Гуманитарный центр, 2011. – 300 с.

412. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. пед. вузов / Роберт Семенович Немов : в 3 кн. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.

413. Нечай С. П. Дитина і звуки світу: Аудіальний розвиток дітей як напрямок діяльності вихователя / Світлана Петрівна Нечай // Дошкільне виховання. – 2011. – № 7. – С. 16–20.

414. Нечай С. П. Підготовка майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників: теорія і практика : монографія / Світлана Петрівна Нечай. – Кам'янець-Подільський : ПП Д. Т. Зволейко, 2015. – 460 с.

415. Нечай С. П. Учити співробітництва з малку / Світлана Петрівна Нечай // Дошкільне виховання. – 2014. – № 9. – С. 14–19.

416. Нечай С. П. Формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в дошкільному навчальному закладі як проблема сучасної теорії та практики / Світлана Петрівна Нечай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип. 17. – С. 22–33.

417. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / Светлана Николаевна Николаева. – М. : Академия, 2005. – 149 с.

418. Николенко Д. Ф. Загальна, вікова і педагогічна психологія : практикум / Дмитро Федотович Николенко. – К. : Вища шк., 1980. – 205 с.

419. Новик І. М. Діагностичний супровід розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів / Ірина Михайлівна Новик // Психолого-педагогічні

проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Вип. 47. – Умань : ФОП Жовтий О. О. – 2013. – С. 160–166.

420. Новикова Л. И. Школа и среда / Людмила Ивановна Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

421. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Людмила Филипповна Обухова. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.

422. Огнев'юк В. О. Освіта у системі сталого людського розвитку : монографія / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

423. Онищук І. А. Розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ірина Анатоліївна Онищук ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 20 с.

424. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности / Алексей Константинович Осницкий. – М. ; Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.

425. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду / Татьяна Ивановна Осокина. – М. : Просвещение, 1986. – 304 с.

426. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве взрослых / Мария Владимировна Осорина. – СПб. : Питер, 2011. – 368 с.

427. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Роман Володимирович Павелків, Олена Петрівна Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.

428. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных / Иван Петрович Павлов. – М. : Наука, 1973. – 661 с.

429. Пангелова Н. Є. Історія фізичної культури : навч.-метод. посіб. / Наталія Євгенівна Пангелова. – К. : Освіта України, 2010. – 294 с.

430. Пангелова Н. Є. Народні рухливі ігри – засіб всебічного виховання дошкільника / Наталія Євгенівна Пангелова // Актуальні питання розвитку спортивних і рухливих ігор: сучасний стан та перспективи / Переяслав-

Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди [та ін.]. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 3. – С. 172–176.

431. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Виктор Иванович Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

432. Панок В. Г. Основи практичної психології / Віталій Григорович Панок, Тетяна Михайлівна Титаренко, Наталія Василівна Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2003. – 536 с.

433. Парамонова Л. А. Развивающие занятия с детьми 6–7 лет / Лариса Алексеевна Парамонова, Наталия Евгеньевна Васюкова, Алла Генриховна Арушанова и др. – СПб. : ОлмаМедиаГрупп, 2014. – 944 с.

434. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Лариса Алексеевна Парамонова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

435. Петренко О. Б. Вплив педології на становлення гендерного підходу до освіти й виховання школярів в Україні (20-ті рр. ХХ ст.) / Оксана Борисівна Петренко // Історико-педагогічний альм. – 2012. – Вип. 2. – С. 27–35.

436. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 525 с.

437. Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности / Артур Владимирович Петровский. – М. : Знание, 1961. – 47 с.

438. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина и др. // Дошкольное образование в России / под ред. Р. Б. Стеркиной. – М. : АСТ, 1996. – С. 57–90.

439. Петрочко Ж. В. Соціально-виховне середовище / Жанна Василівна Петрочко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 855–856.

440. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с франц. и англ. / Жан Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

441. Пирогов Н. И. Избр. пед. сочинения / Николай Иванович Пирогов. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952 . – 702 с.
442. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Николай Иванович Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
443. Підкурманна Г. О. Сучасні підходи до художнього розвитку дітей дошкільного віку / Галина Олександрівна Підкурманна // Наук. вісн. ПДУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : ПДУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. – С. 40–47.
444. Підласий І. П. Практична педагогіка, або Три технології : інтеракт. підруч. для педагогів ринкової системи освіти / Іван Павлович Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
445. Піроженко Т. О. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / Тамара Олександрівна Піроженко, Світлана Олексіївна Ладивір, Ірина Миколаївна Біла та ін. ; за ред. Т. О. Піроженко. – К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 272 с.
446. Піроженко Т. О. Чи не спрощуємо можливості дитини? : Використання сюжетних малюнків для збагачення мовлення / Тамара Олександрівна Піроженко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 5. – С. 10–11.
447. Платон. Бенкет / Платон ; пер. з давньогр. У. Головач. – Львів : Вид-во УКУ, 2005. – 178 с.
448. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / Константин Константинович Платонов. – М. : Высш. Шк., 1984. – 174 с.
449. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
450. Плохій З. П. Суб'єктивне ставлення до природи та його своєрідність у дошкільному віці : аналіз результатів дослідження екології психології / Зоя Павлівна Плохій // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. – К. ; Житомир, 2003. – Вип. 5, кн. 2. – С. 69–75.

451. Побірченко Н. С. Використання української етнопедагогіки в дошкільному закладі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Наталія Семенівна Побірченко, Надія Василівна Рогальська. – К. : Наук. світ, 2003. – 117 с.

452. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Юрий Павлович Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

453. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Николай Николаевич Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.

454. Поддьяков Н. Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Николай Николаевич Поддьяков, Александр Николаевич Поддьяков. – Новгород, 1999. – 39 с.

455. Подкурганная Г. А. Художественно-педагогическая подготовка специалиста дошкольного воспитания в педагогическом университете (системный подход) / Галина Александровна Подкурганная. – СПб. : СПбГУ, 1998. – 277 с.

456. Половіна О. А. Психологічні особливості формування у старших дошкільників естетичного ставлення до природи / Олена Анатоліївна Половіна // Зб. наук. пр. (Пед. науки) / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2005. – № 1. – С. 45–51.

457. Половіна О. А. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Олена Анатоліївна Половіна ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 21 с.

458. Пометун О. І. Уроки для сталого розвитку : навч. посіб. для вчителя з навч. курсу за вибором для уч. 8-го класу загальноосвітніх шкіл / Олена Іванівна Пометун, Людмила Миколаївна Пилипчатіна, Ігор Михайлович Сущенко. – Дніпропетровськ : ЛІРА, 2013. – 100 с.

459. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2015. – 448 с.

460. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : практикум : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Тамара Іллівна Поніманська, Ілона Миколаївна Дичківська. – 2-ге вид. – К. : Слово, 2007. – 351 с.

461. Пономарев Я. А. Психология творчества / Яков Александрович Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.

462. Портницька Н. Ф. Від наслідування до творчості / Наталія Федорівна Портницька // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – С. 54–75.

463. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Григорівна Постоян. – Одеса, 1998. – 195 с.

464. Посцан Л. Неформальное образование в Республике Молдова : 2012 год : Состояние и проблемы [Электронный ресурс] / Лилиана Посцан // Studia universitatis Moldaviae, 2013. – № 9 (69). – С. 183–194. – Режим доступа : <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/28.-p.183-194.pdf>. – Название с экрана.

465. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / Марк Максимович Поташник. – Киев : Рад. школа, 1983. – 187 с.

466. Природа дитинства у вимірах герменевтики і наративу : практико зорієнтований посіб. / за ред. Н. В. Чепелевої, Д. І. Петренко, І. Г. Єрмакова, Р. А. Рудковської. – К. : МАКДЕН, 2015. – 362 с.

467. Приходько Ю. О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Юлія Олексіївна Приходько; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1997. – 428 с.

468. Про дошкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон України : вводиться в дію Постановою ВР № 2628-III від 11.07.2001. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua-laws/show/2628-14>. – Назва з екрана.

469. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад [Електронний ресурс] : Постанова КМ України від 6 травня 2001 р № 433. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-п>. – Назва з екрана.

470. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України : вводиться в дію Постановою ВР № 1060-ХІІ. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua-laws/show/1060-12>. – Назва з екрана.

471. Про позашкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон України : вводиться в дію Постановою ВР № 1841-ІІІ від 22.06.2000. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua-laws/show/1841-14>. – Назва з екрана.

472. Про проведення у 2013 році в Україні Року дитячої творчості [Електронний ресурс] : вводиться в дію Указом Президента України № 756/2012 від 28 грудня 2012 р. – Режим доступу : <http://www.prezident.gov.ua/documents/15279.html>. – Назва з екрана.

473. Проклієнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку / Людмила Микитівна Проклієнко. – К. : Рад. шк., 1979. – 88 с.

474. Прокоф'єва Е. О. Психологія дитячої творчості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://megasite.in.ua/59959-psiologiya-dityacho-tvorchosti-chastina-1.html>. – Назва з екрана.

475. Проскура О. В. Психолог дошкільного закладу / Олена Василівна Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.

476. Прохоров О. О. Психічні стани дітей дошкільного віку / Олександр Октябринович Прохоров, Світлана Віталіївна Велієва // Питання психології. – 2003. – № 5. – С. 56–66.

477. Пруцакова О. Л. Підвищення ефективності екологічної ігрової діяльності шляхом проведення спеціального ігрового тренінгу для вчителів / Ольга Леонідівна Пруцакова // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень ІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти : матеріали Всеукр. науково-практичної конф. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Ч. 3. – С. 229–232.

478. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Григорій Петрович Пустовіт // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11–13.

479. Пустовіт Г. П. Діяльнісний підхід у навчанні особистості у позашкільному закладі: психологічний аспект / Григорій Петрович Пустовіт // Рідна шк. – 2007. – № 11–12 (935–936). – С. 3–7.

480. Пустовіт Г. П. Інтерактивні методи навчання і виховання у позашкільному навчальному закладі / Григорій Петрович Пустовіт // Обдарована дитина. – 2010. – № 7. – С. 43–53.

481. Пустовіт Г. П. Компоненти змісту освіти й виховання учнів у позашкільних навчальних закладах / Григорій Петрович Пустовіт // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 23 (112). – С. 26–37.

482. Пустовіт Г. П. Концептуальні засади модернізації змісту сучасної позашкільної освіти і виховання учнів / Григорій Петрович Пустовіт // Рідна шк. – 2010. – № 10 (970). – С. 19–24.

483. Пустовіт Г. П. Міжпредметний підхід у побудові змісту навчальних програм для позашкільних навчальних закладів / Григорій Петрович Пустовіт // Наук зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2004. – № 10. – С. 26–33.

484. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : підручник / Григорій Петрович Пустовіт. – К. : Пед. думка, 2012. – 272 с.

485. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи : монографія / Григорій Петрович Пустовіт, Лариса Володимирівна Тихенко. – Суми : Університетська кн., 2008. – 271 с.

486. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи / Григорій Петрович Пустовіт // Рідна шк... – 2003. – № 2. – С. 14–19.

487. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Григорій Петрович Пустовіт. – К. ; Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.

488. Пустовіт Г. П. Теоретичні засади формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах / Григорій Петрович Пустовіт // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 307–318.

489. Пустовіт Г. П. Формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах: теоретичний аспект / Григорій Петрович Пустовіт // Позашкільна освіта та виховання. – 2007. – № 1. – С. 2–8.

490. Пчелинцева Е. В. Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования проблемно-поисковых ситуаций : дис. ... канд. пед. наук : 09.00.03 / Евгения Владимировна Пчелинцева. – Мурманск, 2002. – 180 с.

491. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. пособ. для студ. ф-тов дошк. воспитания высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ольга Петровна Радынова, Альбина Ионовна Катинене, Марине Ливановна Палавандишвили. – М. : Академия, 1998. – 240 с.

492. Радынова О. П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебн. для студ. высш. учеб. заведений / Ольга Петровна Радынова, Людмила Николаевна Комиссарова. – Дубна : Феникс +, 2011. – 352 с.

493. Рапацевич Е. С. Новейший психолого-педагогический словарь / Евгений Степанович Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная шк., 2010. – 928 с.

494. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней / Бертран Рассел. – 3-е изд. – Гл. X–XI ; науч. ред. В. В. Целищев. – Новосибирск : Сибир. университетское узд-во, 2001. – 534 с.

495. Раченко И. П. НОТ учителя / Иван Петрович Раченко. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

496. Реан А. А. Психология детства : учебник / Артур Александрович Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 368 с.

497. Рейпольська О. Д. Особливості виховання ціннісного самостворення у старших дошкільників та їх уявлень про самих себе / Ольга Дмитрівна Рейпольська // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя, 2014. – № 3. – С. 75–79.

498. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник / Валентин Васильович Рибалка. – К.: Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 220 с.

499. Рибалка В. В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінології. слов. / Валентин Васильович Рибалка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 424 с.

500. Рибо Т. Закон развития воображения / Теодюль Рибо // Творческое воображение. – СПб., 1901. – С. 132–140.

501. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Інна Петрівна Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.

502. Рогальська Н. В. Розумове виховання дітей дошкільного віку в традиціях народної педагогіки / Надія Василівна Рогальська // Укр. довідник : наук. зап. Уман. держ. пед. ун-ту: зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К., 2000. – С. 71–76.

503. Рогозіна В. В. Вивчення особливостей організації естетичного виховання і розвитку дітей раннього віку у ДНЗ України / Вікторія Валентинівна Рогозіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 10 (Ч. 1). – 2014. – С. 231–239.

504. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс. – М.: Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

505. Рокич М. Природа человеческих ценностей / Милтон Рокич. – М.; Нью-Йорк., 1973. – 276 с.

506. Романченко Т. В. Психолого-педагогічні умови створення розвивального середовища для обдарованих дошкільників / Тетяна Володимирівна Романченко // Актуальні проблеми психології: Психологія

обдарованості : [зб. наук. пр.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 6. – Вип. 5. – С. 273–281.

507. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Татьяна Александровна Ромм. – Новосибирск : Наука ; изд-во НГТУ, – 2007. – 380 с.

508. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – 608 с.

509. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / Александр Тимофеевич Ростунов. – Минск : Вышэйшая шк., 1984. – 176 с.

510. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 485 с.

511. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) [Электронный ресурс] : Науч. психолог. о-во им. С. Л. Рубинштейна при Ин-те психологии РАН. – Электронн. дан. (1 файл). – Режим доступа : http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html. – Название с экрана.

512. Рубцов В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Владимир Васильевич Рубцов, Нина Ивановна Поливанова. – М. : Вен-Мер, 1996. – 157 с.

513. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / Виталий Владимирович Рубцов. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.

514. Ругальская Э. Сколько стоит внешкольное образование детей? / Эрика Ругальская [Электронный ресурс] : Бизнес & Балтия. – Режим доступа : <http://ru.bb.vesti.lv/obshchestvo/item/9158924-skolko-stoit-vneshkolnoe-obrazovanie-detej>. – Название с экрана.

515. Руднева С. Д. Ритмика. Музыкальное движение / Стефанида Дмитриевна Руднева, Эмма Михайловна Фиш. – СПб. : Гуманитарная акад., 2000. – 289 с.

516. Русова С. Ф. Вибр. пед. твори / Софія Федорівна Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

517. Русова С. Ф. Вибр. пед. твори : у 2 кн. – Кн. 1 / Софія Федорівна Русова ; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 278 с.

518. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : книга для учителя / Маргарита Макаровна Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.

519. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Василий Васильевич Рыжов. – М., 1995. – 37 с.

520. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / Александр Ильич Савенков. – Ярославль : Акад. развития, 2004. – 352 с.

521. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися / Олександра Яківна Савченко // Укр. пед. журн. – 2015. – № 1. – С. 85–98

522. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / Олександра Яківна Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4–5.

523. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.

524. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Римма Дугаевна Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 486 с.

525. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.

526. Сварковська Л. А. Типи занять з фізкультури / Ліна Андріївна Сварковська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 8. – С. 9–11.

527. Сварковська Л. А. Формування у дітей 5–6 років мотивації до занять фізичною культурою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ліна Андріївна Сварковська. – К., 2000. – 233 с.

528. Свирская Л. В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста : автореф. дис. ... кад. пед. наук. / Лидия Васильевна Свирская. – Великий Новгород, 2004. – 28 с.

529. Свирська Т. І. Сучасна стратегія розвитку позашкільної освіти як інституту соціального виховання / Тетяна Іванівна Свирська // Позашкілля. – № 10. – 2011. – С. 4–6.

530. Селли Дж. Очерки по психологи детства / Джеймс Селли. – М. : КомКнига, 2007. – 456 с.

531. Семенов А. С. Формирование творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении / Александр Сергеевич Семенов // Весн. Брэсц. ун-та / Серыя 3 : Філалогія, педагогіка, псіхалогія. – 2016. – № 1. – С. 113–122.

532. Семенов О. С. Дидактичні засади змісту діяльності позашкільних об'єднань з формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника / Олександр Сергійович Семенов // Пед. науки. – Херсон. – 2016. – № 73. – С. 38–42.

533. Семенов О. С. До питання спрямованості особистості / Олександр Сергійович Семенов // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. : Педагогічні науки. – 2015. – № 1. – С. 109–115.

534. Семенов О. С. Класифікаційний підхід у доборі методів формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // Обрії. – Івано-Франківськ. – 2016. – № 2 (43). – С. 53–57.

535. Семенов О. С. Концептуальні засади дослідження формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // Теоретико-методичні проблеми

виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Ін-т проблем виховання НАПН України. – Вип. 20. – Кн. 2. – К., 2016. – С. 173–187.

536. Семенов О. С. Критеріально-діагностичний комплекс дослідження творчо спрямованої особистості старшого дошкільника / Олександр Сергійович Семенов // Гуманітарний вісн. ДНВЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди». – Додаток 3 до Вип. 36, Т. II(18) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2016. – С. 133–143.

537. Семенов О. С. Методологічні та практико-нормативні засади функціонування змісту діяльності позашкільного навчального закладу / Олександр Сергійович Семенов // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. Наук. зап. Рівнен. держ. гуманітарного ун-ту. – Вип. 13 (56). – Ч. I – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 119–124.

538. Семенов О. С. Модель системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // Пед. часопис Волині : наук. журн. – Луцьк. – 2016. – № 2 (3). – С. 87–93.

539. Семенов О. С. Організаційно-методичні засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками у позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // European humanities studies : State and Society. – 2016. – № 3. – P. 302–313.

540. Семенов О. С. Освітнє середовище позашкільного навчального закладу як чинник формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника / Олександр Сергійович Семенов // Освітній простір України. – 2016. – Вип. 6. – С. 127–135.

541. Семенов О. С. Освітнє середовище сучасного позашкільного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / Олександр Сергійович Семенов // Гірська школа українських Карпат. – 2016. – № 14. – С. 68–73.

542. Семенов О. С. Підготовка фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності у позашкільному освітньому середовищі / Олександр Сергійович Семенов // Наук. вісн. Чернівець. нац. ун-ту. – Вип. 746. – 2015. – С. 179–186.

543. Семенов О. С. Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду формування творчо спрямованої особистості дитини у закладах неформальної освіти / Олександр Сергійович Семенов // Порівняльно-педагогічні студії. – 2016. – № 1 (27). – С. 19–25.

544. Семенов О. С. Проблема формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у психолого-педагогічній теорії / Олександр Сергійович Семенов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. ун-ту ім. П. Тичини, – 2016. – Вип. 54. – С. 83–92.

545. Семенов О. С. Психолого-педагогічні чинники та закономірності формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 129–138.

546. Семенов О. С. Психофізіологічні основи формування творчої особистості старшого дошкільника / Олександр Сергійович Семенов // Гуманітарний вісник держ. вищого навч. закл. «Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди» : зб. наук. пр. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – Вип. 35. – С. 109–118.

547. Семенов О. С. Розвиток творчої особистості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки / Олександр Сергійович Семенов, Олександра Григорівна Ємчик // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. пр. – № 2 (14). – Рівне : РВЦ МЕРУ ім. Акад. С. Дем'янчука, 2015. – С. 286–291.

548. Семенов О. С. Структурно-функціональна модель змісту діяльності позашкільного навчального закладу з раннього формування творчо спрямованої особистості вихованця / Олександр Сергійович Семенов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 1 (55). – С. 313–322.

549. Семенов О. С. Творча дитина: зрозуміти і підтримати / Олександр Сергійович Семенов // Дошкільне виховання. – 2016. – № 4. – С. 2–5.

550. Семенов О. С. Творчо спрямована особистість дошкільника – запорука розвитку успішних націй / Олександр Сергійович Семенов // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 2. – С. 222–232.

551. Семенов О. С. Творчо спрямована особистість старшого дошкільника: сутність та характерні особливості / Олександр Сергійович Семенов // Наука і освіта : наук.-практ. журн. / Серія: Педагогіка і психологія. – Одеса : ПНПУ, 2014. – № 10/СХХVII. – С. 190–194.

552. Семенов О. С. Технологія формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Серія: Педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 118–125.

553. Семенов О. С. Управлінські засади гурткової роботи зі старшими дошкільниками в позашкільному навчальному закладі / Олександр Сергійович Семенов // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка ; Ін-т пед. НАПН України. – Вип. 21 (2-2016). – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 225–230.

554. Семенов О. С. Формування громадянської спрямованості старшого дошкільника у процесі творчої діяльності / Олександр Сергійович Семенов // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. – Дрогобич. – № 5. – 2015. – С. 60–65.

555. Семенов О. С. Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі : монографія / Олександр Сергійович Семенов. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2017. – 520 с.

556. Семенов О. С. Формуємо творчо спрямовану особистість: перші кроки : навч. посіб. для педагогів позашк. та дошк. навч. закл. / Олександр Сергійович Семенов. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2016. – 156 с.

557. Семенова Н. І. Концепт «Здорова особистість» у сучасній парадигмі формування особистості дошкільника / Наталія Іванівна Семенова // Вісн.

Прикарпат. ун-ту : Педагогіка. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2011. – Вип. XXXVIII. – С. 97–103.

558. Семенова Н. І. Формування здорової особистості дитини 6-го року життя у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталія Іванівна Семенова. – К., 2012. – 278 с.

559. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 336 с.

560. Семіченко В. А. Психологія педагогічної діяльності / Валентина Анатоліївна Семіченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

561. Сенько Ю. В. Педагогіка понимания / Юрий Васильевич Сенько, Марина Николаевна Флоровская. – М. : Дрофа, 2007. – 192 с.

562. Сергеев А. С. Софийная парадигма философии образования : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Алексей Станиславович Дмитриев. – М., 2009. – 159 с.

563. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : поиск новой парадигмы : монография / Владимир Владимирович Сериков. – М. : Педагогика, 1998. – 182 с.

564. Сидельникова О. Д. Ціннісне ставлення до власного «Я» як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку / Ольга Дмитрівна Сидельникова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 16, кн. 1. – 2012. – С. 315–321.

565. Сидорова А. В. Методика формирования творческой позиции у детей старшего дошкольного возраста / Анна Викторовна Сидорова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. – 2009. – № 4. – С. 130–159.

566. Сидорова А. В. Формирование творческой позиции старших дошкольников в эксперименте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анна Викторовна Сидорова ; Моск. психол.-социальный ин-т. – М., 2010. – 203 с.

567. Сидорова А. В. Формирование творческой позиции у старших дошкольников / Анна Викторовна Сидорова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 61–69.

568. Силин А. А. Живое в концепции информационных отображений / Аскольд Александрович Силин // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 118-135.

569. Сиротенко Т. А. Подготовка студентов к руководству кружковой работой учащихся по украинскому декоративно-прикладному искусству (на примере кружков по декоративно-прикладному искусству по специализации «обслуживающий труд»): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Татьяна Анатольевна Сиротенко. – К., 1992. – 184 с.

570. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

571. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / Світлана Олександрівна Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161–173.

572. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали міжнародної наукової конференції 16–17 травня 2000 р. / за ред. С. О. Сисоєвої, О. Г. Романовського. – Х. : ХДПУ, 2000. – С. 84–90.

573. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Едельвейс, 2014. – 400 с.

574. Сінопальнікова Н. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи / Наталія Миколаївна Сінопальнікова, Олена Миколаївна Іонова // Вісн. Дніпропетров. ун-ту ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – Пед. науки. – 2013. – С. 35–39.

575. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

576. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів / Григорій Савович Сковорода. – Харків–Едмонтон–Торонто : КІУС, 2011. – 1400 с.

577. Скрипченко О. В. Загальна психологія / Олександр Васильович Скрипченко, Любов Василівна Долинська, Зоя Василівна Огороднійчук та ін. – К. : АПН, 1999. – 461 с.

578. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Роман Павлович Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 135 с.

579. Слостєнін В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / Віталій Александрович Слостєнін // Педагогіка. – 1991. – № 10. – С. 79–81.

580. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / Виктор Иванович Слободчиков. – М. : Эксперт-центр РОСС, 2000. – 230 с.

581. Слободчиков В. И. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза / Виктор Иванович Слободчиков, Людмила Федоровна Мирзаянова // Педагогіка. – 2008. – № 6. – С. 68–73.

582. Словник синонімів української мови : в 2 т. – Т. 2. / Андрій Андрійович Бурячок, Галина Макарівна Гнатюк, Сергій Іванович Головащук та ін. – К. : Наук. думка, 1999–2000. – 960 с.

583. Смирнова Е. О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей, обучающихся по спец. 0313 «Дошк. образование» / Елена Олеговна Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 119 с.

584. Смолук І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Іван Олександрович Смолук. – Луцьк, 1999. – 375 с.

585. Содомора П. А. Терміносистема святого Томи з Аквіну : монографія / Павло Андрійович Содомора ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів : Сполом, 2010. – 286 с.

586. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех : монография / Симон Львович Соловейчик. – М. : Дет. лит., 1987. – 365 с.

587. Сохань Л. В. Парадоксы жизни. Афоризмы, максимы, сентенции / Лидия Васильевна Сохань. – Киев : ЮРИЗ, 2005. – 128 с.

588. Соціально-педагогічна виховна система позашкільного навчального закладу / упоряд. В. С. Кудін. – Черкаси : ЧОППО, 2013. – 75 с.

589. Соцька О. П. Формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників у процесі сприймання творів живопису : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Олена Петрівна Соцька ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2008. – 20 с.

590. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / Алла Семёновна Спиваковская. – М. : Эксмо-пресс, 1999. – 304 с.

591. Средовые условия развития социальных общностей / Environmental Conditions for Community Development / Kooskondade arenemise keskkondlikud tingimused / ред. Т. Нийта, М. Раудсепп, М. Хейдметс [языки: рус., англ., эстон.]. – Таллинн : Таллин. пед. ин-т им. Э. Вильде, 1989. – 299 с.

592. Стернберг Р. Практический интеллект / Роберт Стернберг. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»)

593. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир : книга для воспитателей детского сада / Евгений Васильевич Субботский. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.

594. Суржанська В. А. Розвиваємо творчі здібності / Вікторія Анатоліївна Суржанська. – Х. : Основа, 2012. – 112 с.

595. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – Харьков : Акта, 2012. – 563 с.

596. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 67 с.

597. Сухомлинська О. В. Ушинський Костянтин Дмитрович // Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студ. ВНЗ : у 2 кн. – Кн. 2. XX століття / Ольга Василівна Сухомлинська. – К. : Либідь, 2005. – С. 284–292.

598. Сухомлинський В. О. Естетичне виховання // Вибр. Твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 369–393.

599. Сухомлинський В. О. Вибр. твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.

600. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики : пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Татьяна Ивановна Сущенко. – Минск : Бел. навука, 2000. – 221 с.

601. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Іванівна Сущенко. – Запоріжжя, 1993. – 332 с.

602. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика : наук-метод. посіб. / Тетяна Іванівна Сущенко. – К. : Праймдрук, 2011. – 299 с.

603. Сущенко Т. І. Сутність поняття «ціннісна визначеність особистості» в сучасному соціумі та педагогіці [Електронний ресурс] / Тетяна Іванівна Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 358–361. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_30_59. – Назва з екрана.

604. Сущенко Т. І. Управління позашкільним педагогічним процесом / Тетяна Іванівна Сущенко. – Запоріжжя : [б. в], 1994. – 79 с.

605. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебн. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Нина Федоровна Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

606. Танько Т. П. Систематизація процесу залучення особистості до сприйняття музичного мистецтва / Тетяна Петрівна Танько // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : Зб. наук. пр. – Херсон, 2015. – Вип. 1 (12). – Т. 2. – С. 104–160.

607. Танько Т. П. Емоційна культура дітей в педагогічній думці В.О. Сухомлинського / Тетяна Петрівна Танько // Теорія і методика навчання та виховання : Зб. наук. пр. Харків, 2015. – Вип. 27. – С. 146–152.

608. Танько Т. П. Підготовка майбутніх вчителів-вихователів до використання технологій психолого-педагогічного проектування в дошкільних закладах освіти / Тетяна Петрівна Танько // Дошкільна освіта у сучасному освітньому просторі : актуальні проблеми, досвід, інновації : Ч. I, Статті II Всеукраїнської науково-практичної конференції (8–9 березня 2016 р., м. Харків) / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 271 с.

609. Танько Т. П. Формування творчого потенціалу майбутніх педагогічних кадрів у післядипломній освіті в Україні / Тетяна Петрівна Танько // Дошкільна освіта у сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації : Статті Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 березня 2015., м. Харків) / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Вип. 27. – С. 146–152.

610. Тарасенко Г. С. Гуманітаризація вищої педагогічної освіти в контексті філософсько-педагогічного аналізу / Галина Сергіївна Тарасенко // Зб. наук. пр. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. – Розд. 1. – Педагогіка. – Вип. 18. – 2015. – С. 105–110.

611. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / Кира Владимировна Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 115 с.

612. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – 736 с.

613. Теплов Б. М. Избр. труды. – Т. 1. / Борис Михайлович Теплов. – М. : Просвещение, 1985. – 328 с.

614. Тимофеева Е. А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста / Елена Александровна Тимофеева. – М. : Просвещение, 1986. – 67 с.

615. Тимощук С. В. Розвиток творчості дитини засобами музичної діяльності (за принципами концепції музичного виховання К. Орфа) / Світлана Володимирівна Тимощук // Обдарована дитина. – 2013. – № 5. – С. 22–29.

616. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса / Елена Евгеньевна Туник. – СПб. : ИМАТОН, 1998. – 171 с.

617. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – 302 с.

618. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки : підручник / Ірина Гереевна Улюкаєва. – К. : Слово, 2016. – 424 с.

619. Урсул А. Д. Теоретико-методологические проблемы обоснования знания / Аркадий Дмитриевич Урсул // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М. : Мысль, 1984. – 607 с.

620. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учебн. пособ. для студ. сред. учеб. заведений / Галина Анатольевна Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.

621. Усова А. П. Обучение в детском саду / Александра Платоновна Усова. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

622. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / Оксана Семеновна Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.

623. Ушинский К. Д. Избр. труды : учеб. пособ. : в 4 кн. / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. : Дрофа, 2005.

624. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Давид Иосифович Фельдштейн // Вопр. психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–37.

625. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Іванівна Фесенко. – Одеса, 1994. – 176 с.

626. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 232 с.

627. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі : монографія / Ганна Володимирівна Беленька, Наталія Василівна Гавриш, Світлана Андріївна Васильєва та ін. ; за заг. ред. О. Д. Рейпольської. – Х. : Мадрид, 2015. – 330 с.

628. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / Зигмунд Фрейд. – К. : Основи, 1998. – 709 с.

629. Фрейд З. Я и Оно / Зигмунд Фрейд. – Тбіліси : Мерани, 1991. – 426 с.

630. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 405 с.

631. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – М. : Смысл, 2003. – 420 с.

632. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Людмила Леонідівна Хоружа. – К., 2004. – 412 с.

633. Хрипкова А. Г. Вікова фізіологія / Антоніна Георгіївна Хрипкова. – К. : Вища шк., 1982. – 242 с.

634. Хрипунова Е. А. Развитие творческой направленности учащихся на занятиях по изобразительному искусству : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Анатолиевна Хрипунова. – Омск, 2010. – 198 с.

635. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1974. – 170 с.

636. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : в 5 т. – Т. 1. Научные основы / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Эйдос, 2011. – 320 с.

637. Хьелл Л. Теории личности / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.

638. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы) / Василий Андреевич Цапок. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 98 с.

639. Цезерани Д. От мозгового штурма к большим идеям : NLP и синектика в инновационной деятельности / Джонни Цезерани. – М. : Гранд, 2005. – 224 с.

640. Цейтлин А. Г. Физическое развитие детей и подростков / Александр Григорьевич Цейтлин. – М. : Медгиз, 1963. – 204 с.

641. Чепань М.-Л. А. Шлях від народження до смерті : осмислення сутнісних рівнів людського розвитку / Мирослав-Любомир Андрійович Чепань // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2001. – Т. II. – Ч. 2. – С. 31–40.

642. Черепковська Н. І. Виявлення та стимуляція розвитку творчого потенціалу дітей / Наталія Іванівна Черепковська // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – С. 18–21.

643. Черноушек М. Психология жизненной среды / Михал Черноушек. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

644. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Петрівна Чистовська. – К., 2006. – 226 с.

645. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Микола Григорович Чобітько. – К., 2007. – 44 с.

646. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 184 с.

647. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Рафаил Хайруллович Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

648. Шамова Т. И. Активизация учения школьников : пособие / Татьяна Ивановна Шамова. – М. : НИИ школ МП РСФСР, 1976. – 100 с.

649. Шарагіна Л. І. Технологія розвитку креативності / Лариса Іванівна Шарагіна. – К. : Шкільний світ, 2010. – 160 с.

650. Шаэхова Р. К. Педагогические условия и критерии развития творческих способностей дошкольников в игровой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Резида Камильевна Шаэхова. – Казань, 1999. – 18 с.

651. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Леонідівна Шевнюк. – К., 2004. – 44 с.

652. Шевчук А. С. Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Антоніна Семенівна Шевчук. – К., 2002. – 252 с.

653. Шевчук А. С. Музика, рухи, творчість: гуманізація педагогічного процесу в музично-руховій діяльності / Антоніна Семенівна Шевчук // Дошкільне виховання. – 1993. – № 9. – С. 26–27.

654. Шевчук А. С. Організація мистецьких видів діяльності дітей / Антоніна Семенівна Шевчук // Дошкільне виховання. – 1998. – № 1. – С. 7–9.

655. Шевчук А. С. Розвиток дітей дошкільного віку в музично-руховій діяльності: забави, ігри, хороводи, танці : метод. посіб. / Антоніна Семенівна Шевчук. – К. : Навч. посібники, 1997. – 115 с.

656. Шевчук А. С. Сучасні підходи до організації свят і розваг : метод. рек. / Антоніна Семенівна Шевчук // Дошкільне виховання. – 2000. – № 3. – С. 5–7.

657. Шелер М. Проблемы социологии знания / Макс Шелер. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2011. – 320 с.

658. Шрагіна Л. І. Технологія розвитку креативності / Лариса Ісаківна Шрагіна. – К. : Шкільний світ, 2010. – 160 с.

659. Шрёдингер Э. Р. Й. А. Что такое жизнь? Физический аспект живой клетки / Эрвин Рудольф Йозеф Александр Шрёдингер ; пер. с англ. – 2-е изд. – М. : Атомиздат, 1972. – 88 с.

660. Щедровицкий Г. П. Лекции по педагогике / Георгий Петрович Щедровицкий. – Т. 11. – М. : Наследие ММК, 2007. – 400 с.

661. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 641 с.

662. Щука Г. П. Проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50–80-ті роки ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галина Петрівна Щука. – Луганськ, 2007. – 253 с.

663. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособ. / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

664. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Надежда Егоровна Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 256 с.

665. Эриксон Э. Х. Детство и общество / Эрик Хомбургер Эриксон / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Летний сад, 2000. – 416 с.

666. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис / Эрик Хомбургер Эриксон ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

667. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности / Владимир Павлович Эфроимсон. – М. : Тайдекс Ко, 2002. – 376 с.

668. Юдина Е. Г. Педагогическая диагностика в детском саду / Елена Георгиевна Юдина, Галина Борисовна Степанова, Елена Николаевна Денисова. – М. : Просвещение, 2003. – 142 с.

669. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / Карл Густав Юнг. – Львів : Астролябія, 2012. – 588 с.

670. Юнг К. Г. Психологічні типи / Карл Густав Юнг. – Львів : Астролябія, 2010. – 692 с.

671. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Сентябрь, 2002. – 96 с.

672. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.

673. Якуба О. О. Соціологія : навч. посіб. / Олена Олександрівна Якуба. – Х. : Константа, 1996. – 192 с.

674. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / Михаил Григорьевич Ярошевский. – М. : Политиздат, 1971. – 368 с.

675. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

676. Яценко Т. В. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників на Україні / Тетяна Володимирівна Яценко // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту

психології ім. Г. С. Костюка НАПН України]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – 736 с. – Т. 6. – Вип. 28. – 2015. – С. 692–702.

677. Baldwin J. A New Factor in Evolution / James Mark Baldwin // *The American Naturalist*. – Vol. 30. – No. 354 (Jun., 1896). – P. 441–451.

678. Bandura A. Social cognitive theory of social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* / Albert Bandura / (pp. 175-208). – N. Y. : Plenum, 1992. – 284 p.

679. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* / Albert Bandura. – Englewood Cliffs, N.J. : Prentice, 1986. – 126 p.

680. Clarijs R. *Leisure and Non-Formal Education* / René Clarijs. – Prague : EAICY, 2008. – 358 p.

681. Fennes H. *Non-Formal Education* / Helmut Fennes [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/PR_material/2012_Compendium_Non-Formal_Education_text_en.pdf.

682. Frankl V. E. *Man's Search for Meaning* / Viktor Emil Frankl. – Boston : Beacon Press, 2006. – 184 p.

683. Froumin I. Issues of transformation in post-socialist higher education systems (Guest-editors' introduction to the special issue) / Isak Froumin, Anna Smolentseva // *European Journal of Higher Education*, 2014. – Vol. 4. No. 3. – P. 205–208.

684. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence* / Joy Paul Guilford. – N. Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.

685. Hester K. S. Causal Analysis to Enhance Creative Problem-Solving: performance and Effects on Mental Models / Kimberly S. Hester, Michael D. Mumford et al. // *Creativity Research Journal*. – 2012. – Vol. 24:2-3. – P. 115–133.

686. Hurrelmann K. *Einführung in die Sozialisationstheorie : Über den Zusammenhand von Socialstructure und Persönlichkeit* / Klaus Hurrelmann. – Basei, 1989. – 176 p.

687. Johnson D. The systematic behavioral observation of creativity / David Johnson // *Creative Child & Adult Quarterly*, Vol 2 (3), 1977, P. 164–170.

688. Komenský J. A. *Orbis sensualium pictus* / Jan Amos Komenský. – Praha : Machart, 2012. – 223 s.

689. Korczak J. *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* / Janusz Korczak. – Warszawa; Kraków : Wyd-wo J. Mortkowicza – T-wo Wydawnicze w Warszawie, 1929. – 168 c.

690. Kovshar O. V. Partnership interaction of the educational environment of preschool and out-of-school educational institutions in the child's creative development of beforeshool age / Olena Kovshar // *Proceedings of the International Scientific Conference «Science of the XXI century : problems and prospects of researches»*, August 17, 2017. – Warsaw. – Vol.4. – P. 55-58.

691. Lubart T. *Psychologie de la créativité* / Todd Lubart, Christophe Mouchiroud, Sylvie Tordjman, Franck Zenasni. – Paris : Armand Colin, 2015. – 2 édition. – 240 p.

692. Maslow A. *Motivation and Personality* / Abraham H. Maslow. – N. Y. : Harper & Row, 1970. – 493 p.

693. Moles A. A. *Information theory and Esthetic Perception* / A. Moles. – Urbana, Illinois : University of Illinois Press, 1968. – 208 p.

694. Piaget J. *La psychologie de l'enfant* / Jean Piaget. – Paris : Presses Univ. de France, 1966. – 461 p.

695. Price D. J. S. *Little science, big science* / Derek John de Solla Price. – N. Y. : Columbia University Press, 1963. – 119 p.

696. Rogers C. *Client-Centered Therapy* / Carl Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1951. – P. 28–83.

697. Rotter J. B. Level of aspiration as a method of studying personality. II. Development and evaluation of a controlled method / Julian B. Rotter // *Journal of Experimental Psychology*. – 1942. – Vol. 31. – P. 410–422.

698. Semenova N. Formation of responsible attitude to health of pre-school children in mountainous terrain / Natalia Semenova, Oleksandr Semenov // *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – Series of Social and Human Sciences*. – Vol. 1, № 2, 3 (2015). – P. 229–234.

699. Semenow O. Analiza cech zawodowych pedagoga determinujących twórczy rozwój wychowanka / Ołeksandr Semenow // Tradycja – terażniejszość – przyszłość edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej / Zb. prac nauk. ; Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie. – Częstochowa, 2016. – S. 243–247.

700. Semenow O. Diagnoza poziomu zdolności muzycznych uczniów edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i na Ukrainie na podstawie badań własnych / Ołeksandr Semenow, Anna Pękała // Edukacja Muzyczna. – 2015. – № 10. – S. 205–219.

701. Semenow O. Psychologiczno-pedagogiczne wspieranie rozwoju kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym / Ołeksandr Semenow // Edukacja dziecka wobec wyzwań i zagrożeń ponowoczesności : zb. prac nauk. / Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej. – Bielsko-Biała – Katowice – Kraków : Skriptum, 2014. – S. 41–47.

702. Semenow O. Rola pedagoga w twórczym rozwoju wychowanka / Ołeksandr Semenow // Pedagogika, 2016. – Tom XXV. – Nr 2. – S. 53–60.

703. Skinner B. F. The shaping of a behaviorist: part two of an autobiography / Burrhus Frederic Skinner. – New York : Knopf, 1979. – 373 p.

704. Sternberg R. Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity / Robert J. Sternberg, Todd I. Lubart. – N. Y. : Free Press Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity, 1995. – 326 p.

705. Sully J. My life and friends. A psychologist's memories / James Sully. – London, 1918. – 344 p.

706. Super D. Self-concepts in vocational development. Career development : Self-Concept Theory / Donald Super. – N. Y. : College Entrance Examination Board, 1963. – P. 1–16.

707. Szemenov O. Az oktatási intézményen kívüli oktatási környezet alapvető sajátosságai, mint a nagycsoportos óvodások művészi hajlamai kialakulásának tényezője / Oleksandr Szemenov // Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok. – 2016. – Komárno, Slovakia. – P. 107–114.

708. Thorndike E. The Psychology of Wants, Interests and Attitudes / Edward Thorndike. – N. Y. : Appleton-Century Co, 1935. – 301 p.

709. Tolman E. C. Behavior and Psychological Man: Essays in Motivation and Learning / Edward Chace Tolman. – University of California Press, 1958. – 286 p.

710. Torrance E. P. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs / Elis Paul Torrance. – N. J. : Prentice-Hall, 1962. – 254 p.

711. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing / Elis Paul Torrance // The Nature of Creativity : Contemporary psychological perspectives / Sternberg R. J. (ed.) Cambridge university press, 1988. – P. 43–75.

712. Vygotsky L. Imagination and creativity in childhood / Lev Vygotsky // Soviet-Psychology. – 1990. – V. 28 (1). – P. 84–96.

713. Walton A. P. Creativity in Its Social Context: The Interplay of Organizational Norms, Situational Threat, and Gender / Andre P. Walton, Markus Kimmelmeier // Creativity Research Journal. – 2012. – Vol. 24. – № 2–3. – P. 208–219.

714. Wartegg E. Schichtdiagnostick. Der Zeichentest (WZT). Einfuhrung in die experimentelle Graphoskopie / Erik Wartegg. – München, 1953. – 89 p.

715. Watson J. Behavior an Introduction to Comparative Psychology / John Broadus Watson. – Hong Kong : Forgotten Books, 1914. – 456 p.

716. Wesnousky A. E. Holding a silver lining theory: When negative attributes heighten performance / Aleksandr E. Wesnousky // Journal of Experimental Social Psychology. – 2015. – № 57. – P. 15–22.

717. Ye S. The State, Not the Trait, of Nostalgia Increases Creativity / Shengquan Sam Ye, Anna N. N. Hui // Creativity Research Journal. – 2013. – Vol. 25(3). – P. 317–323.

718. Zitek E. M. Deserve and diverge : Feeling entitled makes people more creative / Emily M. Zitek, Lynne C. Vincent // Journal of Experimental Social Psychology. – 2015. – № 56. – P. 242–248.

Додаток А

Нормативно-правові документи з питань формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі

Закони України

1. «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» № 2442-VI від 06.07.2010.
2. «Про дошкільну освіту» № 2628-III від 11.07.2001.
3. «Про загальну середню освіту» № 651-XIV від 13.05.1999.
4. «Про інноваційну діяльність» № 40-IV від 04.07.2002.
5. «Про оздоровлення та відпочинок дітей» № 375-VI від 04.09.2008.
6. «Про освіту» № 1060-XII від 23.05.1991.
7. «Про позашкільну освіту» № 1841-III від 22.06.2000.
8. «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» № 2998-XII від 05.02.1993.
9. «Про фізичну культуру і спорт» № 3808-XII від 24.12.1993.

Укази Президента України

1. «Про проведення у 2013 році в Україні Року дитячої творчості» № 756/2012 від 28 грудня 2012 року.

Постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України

1. «Питання штатного розпису дошкільних навчальних закладів» № 1122 від 05.10. 2009.
2. «Про вдосконалення системи організації роботи з виховання дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах» № 1301 від 20.08.2003.
3. «Про внесення змін до Положення про позашкільний навчальний заклад» № 769 від 27.08.2010.

4. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року» № 785 від 27.08.2010.

5. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» № 629 від 13.04.2011.

6. «Про затвердження переліку позашкільних навчальних закладів та заходів з позашкільної роботи з дітьми, а також закладів та заходів у галузі освіти, що забезпечують виконання загальнодержавних функцій, видатки на які здійснюються з державного бюджету» № 1133 від 17.08.2002.

7. «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» № 963 від 14.06.2000.

8. «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» № 433 від 06.05.2001.

9. «Про затвердження плану заходів щодо підвищення рівня патріотичного виховання учнівської та студентської молоді шляхом проведення на постійній основі тематичних екскурсій з відвідуванням об'єктів культурної спадщини» № 1494-р від 08.12.2009.

10. «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» № 305 від 12.03.2003.

11. «Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» № 306 від 12.03.2003.

12. «Про затвердження Положення про центр розвитку дитини» № 1124 від 05.10.2009.

13. «Про затвердження порядку медичного обслуговування дітей у дошкільному навчальному закладі» № 826 від 14.06.2002.

14. «Про затвердження розмірів підвищення посадових окладів (ставок заробітної плати) та додаткової оплати за окремі види педагогічної діяльності у співвідношенні до тарифної ставки» № 643 від 20.04.2007.

15. «Про затвердження Типового положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку» № 422 від 28.04.2009.

Накази, рішення колегії та листи Міністерства освіти і науки України

1. «Планування роботи в дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-455 від 03.07.2009.

2. «Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», наказ № 658 від 24.07.2001.

3. «Примірні Типові штатні нормативи позашкільних навчальних закладів державної та комунальної форм власності системи Міністерства освіти і науки України», наказ № 202 від 11.03.2010.

4. «Про атестацію музичних керівників, інструкторів з фізкультури у дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-165 від 16.03.2009.

5. «Про використання приміщень дошкільних навчальних закладів», лист № 1/9-335 від 23.05.2008.

6. «Про внесення змін до Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», наказ № 658 від 16.08.2004.

7. «Про внесення змін до Правил проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України», наказ № 237 від 24.03.2006.

8. «Про Всеукраїнську експедицію учнівської та студентської молоді «Моя Батьківщина – Україна»», наказ № 561 від 14.06.2010.

9. «Про доплату за перевищення планової наповнюваності груп», лист № 1/9-764 від 26.11.2008.

10. «Про дошкільну освіту», лист № 1/9-666 від 27.09.2010.

11. «Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку», лист № 1/9-634 від 19.08.2011.

12. «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція)», наказ № 615 від 22.05.2012.

13. «Про затвердження Інструкції з організації охорони життя і здоров'я дітей у дошкільних навчальних закладах», наказ № 985 від 28.10.2008.

14. «Про затвердження Інструкції з організації харчування дітей у дошкільних навчальних закладах», спільний наказ із Міністерством охорони здоров'я України № 298/227 від 17.04.2006.

15. «Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах», наказ № 151/11 від 25.02.2004.

16. «Про затвердження Положення про відомчі заохочувальні відзнаки Міністерства освіти і науки України», наказ № 605 від 13.07.2007.

17. «Про затвердження Положення про дитячо-юнацький клуб юних моряків, річковиків, авіаторів, космонавтів, парашутистів, десантників, прикордонників, радистів», наказ № 1022 від 06.11.2009.

18. «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», наказ № 522 від 07.11.2000.

19. «Про затвердження Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах», наказ № 651 від 11.08.2004.

20. «Про затвердження Положення про центр, будинок, клуб еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станцію юних натуралістів», наказ № 292 від 10.05.2002.

21. «Про затвердження Положення про центр, будинок, клуб науково-технічної творчості учнівської молоді, станцію юних техніків», наказ № 238 від 16.04.2003.

22. «Про затвердження Положення про центр, будинок, клуб, бюро туризму, краєзнавства, спорту та екскурсій учнівської молоді, туристсько-краєзнавчої творчості учнівської молоді, станцію юних туристів», наказ № 730 від 19.12.2002.

23. «Про затвердження Положення про центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості

учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання», наказ № 1010 від 05.11.2009.

24. «Про затвердження Порядку видачі випускникам позашкільних навчальних закладів свідоцтв про позашкільну освіту», наказ № 510 від 12.07.2001.

25. «Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу», спільний наказ із Міністерством охорони здоров'я України № 240/165 від 27.03.2006.

26. «Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України», наказ № 537 від 17.06.2008.

27. «Про затвердження Примірного положення про консультативний центр для батьків або осіб, які їх замінюють, і дітей, які виховуються в умовах сім'ї», лист № 1/9-812 від 26.11.2010.

28. «Про затвердження Примірного статуту дошкільного навчального закладу», наказ № 257 від 24.04.2003.

29. «Про затвердження Типових навчальних планів для організації навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України», наказ № 676 від 22.07.2008.

30. «Про затвердження Типових переліків навчально-наочних посібників і технічних засобів навчання для художньо-естетичних, еколого-натуралістичних, туристсько-краєзнавчих і науково-технічних позашкільних навчальних закладів системи Міністерства освіти і науки України», наказ № 5 від 08.01.2002.

31. «Про затвердження Типового обліку обов'язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок в дошкільних навчальних закладах», наказ № 509 від 11.09.2002.

32. «Про затвердження Типового положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу», наказ № 1070 від 09.11.2010.

33. «Про здійснення контролю за організацією харчування дітей у дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-394 від 21.06.2007.

34. «Про організацію короткотривалого перебування дітей у дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-577 від 29.07.2011.

35. «Про організацію обліку дітей дошкільного віку», лист № 1/9-263 від 07.05.2007.

36. «Про організацію роботи дошкільного навчального закладу з сезонним перебуванням дітей», лист № 1/9-812 від 26.11.2009.

37. «Про організацію роботи з дітьми п'ятирічного віку», лист № 1/9-666 від 27.09.2010.

38. «Про призначення завідувача дошкільного навчального закладу», лист № 1/9-810 від 26.11.2009.

39. «Про прийом дітей до навчально-виховних комплексів «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад, загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»», лист № 1/9-812 від 17.12.2008.

40. «Про присвоєння педагогічних звань «вихователь-методист» та «старший вихователь», лист № 1/9-706 від 26.11.2007.

41. «Про проведення державної атестації у дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-711 від 17.11.2007.

42. «Про проведення інструктажів з безпеки життєдіяльності», лист № 1/9-101 від 26.02.2008.

43. «Про режим роботи дошкільних навчальних закладів», лист № 1/9-36 від 24.01.2007.

44. «Про розроблення програм для дошкільної освіти», лист № 1/9-152 від 28.02.2013.

45. «Про удосконалення організації медичного обслуговування дітей у дошкільному навчальному закладі», спільний наказ із Міністерством охорони здоров'я України № 432/496 від 30.08.2005.

46. «Про функціонування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу», лист № 1/9-804 від 15.12.2008.

47. «Щодо терміну перебування дітей, які досягли шестирічного віку, в дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-349 від 19.05.2006.

48. «Фізичний розвиток дітей в умовах дошкільного навчального закладу», лист № 1/9-563 від 16.08.2010.

49. «Щодо необхідності збереження мережі позашкільних навчальних закладів в умовах обмеженого фінансування галузі освіти», лист № 1/9-171 від 06.04.2016.

50. «Щодо організації роботи в дошкільних навчальних закладах у 2013/2014 навчальному році» лист № 1/9-446 від 20.06.2013.

51. «Щодо проведення державної атестації дошкільних навчальних закладів», лист № 1/9-363 від 15.05.2012.

52. «Щодо терміну перебування дітей, які досягли шестирічного віку, у дошкільних навчальних закладах», лист № 1/9-552 від 21.07.2012.

53. «Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс професійної майстерності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів «Вихователь року»», наказ № 582 від 15.05.2012.

54. «Про затвердження Положення про Всеукраїнську військово-патріотичну спортивну гру «Зірниця»», наказ № 1443/779 від 16.12.2011.

55. «Про затвердження Положення про почесні звання «Народний художній колектив» і «Зразковий художній колектив»», наказ № 461 від 14.08.2002.

56. «Про навчальну програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»», наказ № 604 від 21.05.2012.

57. Інструктивно-методичні рекомендації «Організація роботи в дошкільних навчальних закладах у літній період», лист № 1/9-198 від 16.03.12.

58. Інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах у літній період», лист № 1/9-413 від 28.05.12.

59. Концепція позашкільної освіти та виховання (схвалена рішенням колегії Міністерства освіти України від 25.12.1996, протокол № 16/3-8).

Додаток Б

Опитувальник для дітей

БЛАНК

обліку результатів індивідуальної бесіди з вихованцем (-кою)

(Прізвище, ім'я дитини, назва позашкільного навчального закладу, творчого об'єднання дітей)

1. Знайомство.

1.1. Привіт! Мене звати _____. А тебе як звати?

1.2. Тут дуже цікаво, весело. Мені подобається. А тобі?

1.3. Ти давно тут займаєшся? _____

Можеш розповісти, чим саме? _____

1.4. Від кого ти дізнався (-лась) про... (назва творчого об'єднання)?

1.5. Хто тебе привів сюди вперше? _____

2. Соціально-комунікативний критерій.

2.1. Чи знайшов (-ла) ти тут нових друзів? _____

2.2. Тобі тут: весело, сумно, гамірно, як у садку, цікаво? (потрібне підкреслити)

2.3. Якби тобі вдалося організувати персональну виставку своїх ... (малюнків, виробів) або персональний концерт, кого б ти запросив (-ла): своїх друзів з ... (назва творчого об'єднання)? _____

Педагогів? _____

Рідних? _____

2.4. Чи любиш при всіх декламувати вірші, співати, розповідати про свої захоплення і просто поговорити про щось цікаве? _____

3. Інтелектуально-творчий критерій.

3.1. Чи любиш ти пофантазувати, придумувати щось нове?

3.2. Чи подобається тобі робити завдання так, як ти сам (-а) собі вирішив (-ла), а не так, як просить учитель (вихователь)? _____

3.3. Чи бувало таке, що ти розкручував (-ла) дідусеві годинники, побутову техніку, розмальовував (-ла) стіни, робив (-ла) мамі зачіски, викроював (-ла) щось із її речей? _____

3.4. Чи буває так, що коли слухаєш казку, тобі раптом хочеться її продовжити, змінити, самому (самій) придумати їй кінець? _____

3.5. Чи траплялося так, коли ти про щось дізнаєшся, то хочеться подивитися про це фільм, перевірити самому (самій) через дослід, щоб хтось прочитав тобі про це детальніше з Інтернету? _____

4. Мотиваційний критерій.

4.1. Ваші заняття відбуваються лише у цьому приміщенні чи ви, буває, відвідуєте виставки, музеї, кінотеатри, театри? _____

4.2. Навчання у ... (назва творчого об'єднання) навесні завершиться. Чи хотів (-ла) б ти надалі займатися ... (назва напряму творчості)? _____

4.3. Чи хвилюєшся ти, коли тобі щось не вдається?

4.4. Чи завжди ти намагаєшся виконати завдання педагога так, щоб тебе похвалили? _____

4.5. Чи не виникало в тебе бажання припинити відвідувати заняття у ... (назва творчого об'єднання) і краще зайнятися чимось іншим? _____

5. Емоційно-вольовий критерій.

5.1. Скажи чесно, якщо тобі щось не вдається, чи думаєш ти про те, де зробив (-ла) помилку, як її виправити, чи не звертаєш уваги? _____

5.2. Чи завжди ти розповідаєш про те, що тебе похвалив педагог, мамі (бабусі, татові)? _____

5.3. Займаючись у ... (назва творчого об'єднання), від чого тобі буває дуже радісно? _____

5.4. А траплялося так, що тебе у ... (назва творчого об'єднання) щось дуже засмутило? _____

5.5. Уяви, що ти не завершив (-ла) якусь творчу роботу, а продовжити можна буде лише на наступному занятті. Ти часто думаєш між заняттями про те, щоб завершити роботу якнайшвидше? _____

6. Операційний критерій.

6.1. Я хочу, як і ти, навчитися ... (назва напрямку творчості). Що мені потрібно найперше вміти? _____

6.2. Яка вправа (прийом, фігура, техніка) тобі вдається найважче?

А найлегше? _____

6.3. Як ти гадаєш, хто у вашій групі найкраще ... (назва напрямку творчості)?

6.4. Що ти маєш зробити, щоб стати найкращим (-ою) серед усіх у групі?

6.5. Ти сам (сама) збираєшся вдома на заняття? Як ти готуєшся (що береш із собою)? Чи це роблять за тебе батьки? _____

7. Прощання.

Дякую тобі за цікаву розмову. Був (-ла) радий (-а) з тобою познайомитися.

Додаток В

Опитувальник для батьків

Шановні батьки!

Просимо Вас відповісти на кілька простих запитань, які допоможуть дослідити творчу спрямованість дитини шостого року життя у різних регіонах України. Отримані дані використовуватимуться з науковою метою і не оприлюднюватимуться із зазначенням прізвища.

Найкраще відповідати так: уважно прочитати запитання і всі варіанти відповіді на нього, а потім обвести номер одного варіанта, який найбільше відображає Ваш погляд.

Дякуємо за участь в опитуванні.

001. Ваша стать:

01 – чоловіча;

02 – жіноча.

002. До позашкільних занять залучено:

01 – вашу дочку;

02 – вашого сина;

03 – вашу онуку;

04 – вашого онука.

003. Вашу дитину звати _____.

(вказіть прізвище, ім'я)

004. Чи відвідує Ваша дитина дошкільний навчальний заклад?

01 – Так.

02 – Ні.

005. У позашкільному навчальному закладі дитина відвідує заняття:

01 – комплексні (різні за змістом у різних педагогів);

(вказіть назву навчального закладу або підрозділу)

02 – однопрофільні (лише один вид творчості в одного педагога).

(вказіть назву гуртка, в якому займається дитина)

006. Хто прийняв рішення розпочати заняття?

01 – Попросила сама дитина.

02 – Вирішили батьки (опікуни).

03 – За порадою педагогів дошкільного закладу.

04 – Наполіг (наполягла) _____.

(вказіть, хто)

007. Що спонукало розпочати заняття?

01 – Дитина дуже наполягала, виявляла велике бажання.

02 – Нами було помічено, що дитина має відповідні здібності.

03 – Нас загітували знайомі, дитина яких брала участь у таких заняттях.

04 – Розпочали заняття, щоб допомогти дитині, яка не знала, чого хоче.

008. На Вашу думку, дитина відвідує заняття:

01 – із задоволенням;

02 – як коли, залежно від настрою, але переважно з бажанням;

03 – байдуже;

04 – через примус, без бажання.

009. Чи змінювала дитина напрям творчих занять (наприклад, гру на музичному інструменті на танці, спортивні заняття на малювання тощо)?

01 – Так, змінювала, і неодноразово.

02 – Так, змінювала один раз або не змінювала, але дуже б хотіла змінити.

03 – Ні, не змінювала, але розмови на цю тему були.

04 – Ні, стабільно, із задоволенням займається тим самим.

010. Чи змінилася Ваша дитина після того, як почала займатися?

01 – Заняття дуже змінили дитину в позитивний бік.

02 – Можна відзначити, що дитина почала змінюватися на краще.

03 – Може, у чомусь ці заняття і корисні, але поки що не дуже помітно.

04 – Не думаю, що заняття суттєво позитивно впливають на дитину.

05 – (Якщо інше враження – напишіть) _____

011. Як Ви ставитеся до того, що дитина має гроші на свої потреби?

01 – Даю дитині кишенькові гроші та контролюю її витрати.

02 – Даю дитині кишенькові гроші та інколи контролюю її витрати.

03 – Дитина має гроші й це повністю її особиста справа, на що їх витрачати.

04 – Не даю дитині грошей, бо повністю її утримую.

012. Чи купуєте Ви дитині спеціальні набори для дитячої творчості (для ліплення, вишивання, конструювання тощо)?

01 – Якось не доводилося, бо таких занять досить у школі та гуртку.

02 – Бувало, що купував (-ла), але потім цей набір лежить без діла.

03 – Так, купую, бо про це просять педагоги у садку (гуртку).

04 – Не пропускаю нагоди купити дитині щось новеньке для творчості.

013. Чи є у Вас улюблене заняття, якому Ви віддаєте свій вільний час?

01 – Так, є, і я займаюся ним протягом багатьох років.

02 – У мене багато улюблених занять, важко виділити щось одне.

03 – Я б з радістю, але в моєму житті немає часу для улюбленого заняття.

014. Чи завжди Вам вдається дотриматися ідеального порядку в домі?

- 01 – Мені подобається мій порядок у домі, тож думка інших не хвилює.
02 – Часто я повертаюся до дому з думкою, що потрібно навести порядок.
03 – Щодо цього я педант – у мене дійсно ідеальний порядок.

015. Чи бентежить Вас, що Ваша дитина не завжди цілеспрямована?

- 01 – Мене хвилює, що моя дитина не дуже наполеглива у досягненні мети.
02 – Інколи я наполягаю, що роботу потрібно закінчити.
03 – Я не вважаю це питання дуже важливим щодо п'ятирічної дитини.

016. Чи переслідуєте Ви конкретні амбітні цілі щодо користі від занять дитини (перемоги в конкурсах, творча кар'єра в майбутньому, розвиток таланту тощо)?

- 01 – Час покаже, що дадуть ці заняття.
02 – Радію успіхам дитини, але це не головне.
03 – Завжди орієнтую дитину на перемоги.
04 – (Якщо інше – напишіть) _____
-

017. Як Ви ставитеся до створення вдома умов для занять дитячою творчістю?

- 01 – Докладаю усіх зусиль, щоб створити такі умови.
02 – Намагаюсь, але в цьому важко змагатися зі спеціалістами-педагогами.
03 – Ні, вдома є чим зайнятися крім творчих занять.

018. Чи розмовляєте Ви з дитиною про те, чим вона займається на занятті?

- 01 – Регулярно.
02 – Часто.
03 – Досить рідко.

019. Чи відчуваєте Ви повну довіру, психологічну близькість із дитиною?

01 – Безумовно, так.

02 – Не все можна довірити дитині (адже вона ще така маленька), але нам здебільшого комфортно разом.

03 – Ми досить різні й нам часом буває складно будувати стосунки.

020. Пригадайте, у яких казках, які Ви читали дитині, герой виявляв особливу винахідливість. Вкажіть назву казки, ім'я героя.

021. Чи залучаєте Ви дитину до планування сімейних подій (днів народження, відпусток, подорожей, меню святкового застілля тощо)?

01 – Це вирішують дорослі, а дитині повідомляємо як «радісну новину».

02 – Часом залучаємо дитину до обговорення, але ж ми самі несемо відповідальність за її життя.

03 – Обговорюємо всі плани разом із дитиною і враховуємо її побажання.

022. Чи володіє вже Ваша дитина такими вміннями (прийомами, техніками), які допомагають їй самовиражатися у тій творчості, але якими не володієте Ви?

01 – Так.

02 – Ні, усі ці вміння в мене є також.

023. Це перший у Вашій сім'ї досвід, коли дитина в дошкільному віці розпочала заняття у позашкільному навчальному закладі?

01 – Так, це вперше, бо це перша наша дитина.

02 – Так, це вперше (старші діти не займалися).

03 – Ні, це не перший досвід (старші діти також займалися).

024. Чи пов'язуєте Ви результати позашкільних занять дитини із перспективою подальшого успішного навчання у школі?

01 – Так, після цих занять буде легше адаптуватися до шкільного навчання.

02 – Ні, це не суттєво, головне – щоб дитина добре розвивалася.

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Шкали для інтерпретації результатів опитування

Підтримка батьками пізнавального інтересу до творчих занять: 6-02; 18; 20; 24-02.

Створення умов для творчого розвитку дитини у родині: 11; 12; 17; 17; 19; 21.

Приклад творчої самореалізації батьків (інших членів родини): 13; 23.

Підтримка мотивації до занять творчістю: 10; 14; 15; 16; 18.

Рівень стійкості творчої спрямованості: 8-01; 22.

Рівні прояву творчо спрямованої особистості:

Домінантний – 7-01; 8-01; 9-04.

Виражений – 7-03; 8-02; 9-31.

Нестабільний – 7-03; 8-03; 9-02.

Латентний – 7-04; 8-04; 9-01.

Додаток Г

Опитувальник для педагогів

Шановні педагоги!

Просимо Вас відповісти на кілька запитань, які стосуються комплексного дослідження творчо спрямованої особистості дитини шостого року життя. Отримані дані використовуватимуться з науковою метою та в узагальненому вигляді. Тому прізвища вказувати не потрібно.

Найкраще відповідати так: уважно прочитати запитання і всі варіанти відповіді на нього, а потім обвести номер одного варіанта, який найбільше відображає Ваш погляд.

Дякуємо за участь у опитуванні.

001. Як давно Ви працюєте у позашкільному навчальному закладі?

01 – Менше 3 років.

02 – Від 3 до 10 років.

03 – Від 10 до 20 років.

04 – Понад 20 років.

002. Вкажіть, скільки років Ви безпосередньо працюєте з дітьми дошкільного віку.

01 – Менше 3 років.

02 – Від 3 до 10 років.

03 – Від 10 до 20 років.

04 – Понад 20 років.

003. З якого віку, за наявності відповідного змісту освіти та методик, варто розпочинати позашкільні заняття з дітьми?

01 – З народження.

02 – До 3-х років.

03 – Із 4–5 років.

04 – З початком шкільного навчання (із першого класу).

004. Як Ви вважаєте, ідея «раннього розвитку» дитини – це:

01 – сучасна прогресивна освітня ідея;

02 – ідея, яка потребує наукового вивчення та компетентної оцінки;

03 – шкідлива ідея, оскільки все потрібно розвивати у свій час.

005. Творча дитина – це дитина, яка (можна дати кілька відповідей):

01 – випереджає у розвитку ровесників;

02 – успішно засвоює програмний зміст творчих занять;

03 – нестандартно виконує пропоновані види роботи на занятті;

04 – живе у світі власних фантазій;

05 – більше за інших потребує сторонньої підтримки та допомоги.

006. У роботі з дітьми дошкільного віку Ви допомагаєте виконувати завдання:

01 – практично завжди;

02 – залежно від ситуації, допомагаю чимось окремим;

03 – уникаю виконувати роботу разом із дитиною.

007. Чи вважаєте Ви себе творчою особистістю?

01 – так, однозначно;

02 – важко однозначно оцінити;

03 – я більше працюю за готовим зразком.

008. Чи любите Ви експериментувати з поєднанням різних творчих завдань?

01 – Часто так роблю.

02 – Вважаю, що дітей потрібно навчати чогось одноу.

03 – У роботі з дітьми дошкільного віку це неприпустимо.

009. Чи вдається Вам так формулювати завдання вихованцям, щоб вони самі шукали спосіб їх розв'язання?

01 – Так, це моя улюблена тактика.

02 – Ні, п'ятирічних дітей потрібно спочатку вчити працювати за зразком.

010. Оцініть щиро, чи часто Ви помічаєте, що вихованці не бажають, щоб заняття закінчувалось?

01 – Таке буває дуже часто.

02 – Іноді.

03 – Заняття має тривати не більше 30 хв, про що знаємо і я, і вихованці.

011. Яка форма роботи з дошкільнятами важливіша?

01 – Індивідуальна.

02 – Групова.

012. Чи трапляється, що під час заняття Ви підтримуєте бесіду з дитиною «не за темою» (про смаки, дитячу моду, уподобання тощо)?

01 – Не дуже маю на це час на занятті.

02 – Часто доводиться відволікатися, щоб перепочити.

03 – Свідомо намагаюсь про це поговорити з вихованцями.

013. Як, на Вашу думку, можна ефективніше захопити увагу дітей?

01 – Через гру.

02 – Дати порухатися.

03 – Через цікаву бесіду.

014. Як Ви реагуєте на невдало виконане завдання?

01 – Хвалю дитину в будь-якому випадку.

02 – Вдаю, ніби не помічаю недоліків.

03 – Делікатно раджу, як надалі виконати таке завдання краще.

015. Творчої майстерності в дітей Ви досягаєте шляхом:

01 – ретельного контролю продуктів творчої діяльності та роз'яснення способів їхнього удосконалення;

02 – постійного вправлення на основі кращих зразків;

03 – надання повної свободи у творчій самореалізації.

016. Кращому засвоєнню основ творчого самовираження (технік, прийомів, методів тощо) найбільше сприяють:

01 – знайомство з досвідом старших вихованців;

02 – вправлення;

03 – заохочення кращих виконавців за їхні досягнення.

017. Ваші заняття та спілкування з дітьми загалом можна вважати емоційно забарвленим?

01 – Так, я дуже емоційно спілкуюся з вихованцями.

02 – Я думаю, що мої заняття в міру емоційні.

03 – Часом емоції заважають ознайомленню дітей із новим матеріалом.

04 – Емоції – не головне у моїй роботі.

018. Чи важливо для Вас активізувати емоції в дітей (викликати сміх, смуток, співчуття)?

01 – Так, це для мене показник якості моєї роботи.

02 – Так, я орієнтуюся на емоції дітей, щоб визначити їхнє ставлення до роботи (навчання).

03 – Усі діти час від часу виявляють емоції, і це нормально, хоча не завжди сприяє їхній увазі до навчального матеріалу.

019. Чи створена у Вашому позашкільному закладі специфічна атмосфера для навчання дошкільнят?

01 – Так, дошкільнята дуже комфортно почуваються в нас.

02 – Гадаю, що в нас атмосфера однаково сприятлива для всіх вихованців.

03 – Для справді творчої дитини атмосфера не відіграє визначальної ролі.

020. Заохочуючи вихованців до творчості, Ви (можна дати кілька відповідей):

01 – звертаєте увагу на взірцево виконані роботи;

02 – заохочуєте за будь-які нові досягнення;

03 – створюєте атмосферу змагальності та конкуренції;

04 – задаєте індивідуальний темп виконання завдання;

05 – апелюєте до самокритики та самоосуду;

06 – забезпечуєте повну свободу дій та вчинків;

07 – ретельно спостерігаєте (контролюєте) виконання завдання з метою допомогти в потрібну хвилину, щоб дитина не покинула його виконувати.

021. Назвіть найулюбленіших мультиплікаційних героїв своїх вихованців.

022. Як Ви оцінюєте себе як педагога з позицій сучасності?

01 – Я вважаю себе досить сучасним педагогом.

02 – Часом я опиняюся поза модними тенденціями серед дітей.

03 – Я не завжди встигаю за сучасними інтересами і вподобаннями своїх вихованців.

023. Як Ви оцінюєте результативність професійної самоосвіти?

01 – Я завжди знайомлюсь із найсучаснішими досягненнями педагогічної науки і практики.

02 – Моя самоосвіта – це моя практика роботи з вихованцями.

03 – Я досить солідно конкурую зі своїми колегами у професійному плані.

024. Чи відкриті Ви до отримання нової цікавої інформації?

01 – Часом мене втомлює новизна, хочеться спокою.

02 – Як кожна людина, я люблю цікаву інформацію.

03 – Так, дуже потребую оновлення своїх знань і постійно шукаю для цього можливості (читаю пізнавальну, довідкову, енциклопедичну літературу, спілкуюся з цікавими людьми, належу до груп з обміну цікавою інформацією).

025. Чи подобається Вам робота на посаді позашкільного педагога?

01 – Дуже. У жодній іншій діяльності я себе не уявляю.

02 – Робота мені подобається, але працювати важко.

03 – Робота як робота. Кращої поки що немає.

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Шкали для інтерпретації результатів опитування

Соціально-комунікативний компонент – 11; 12; 13; 14; 19.

Операційний компонент – 6; 8; 15; 20.

Пізнавальний компонент – 4; 5; 9; 16; 21; 24.

Емоційний компонент – 7; 10; 17; 18.

Мотиваційний компонент – 3; 16; 23; 25.

Загальні статистичні відомості – 1; 2; 21; 22.

Додаток Д

**Ранжування оцінок батьками особливостей,
характерних для творчо спрямованої особистості старших
дошкільників, %**

Ранг	Особливості творчо спрямованої особистості	%
1	Уміння співати, малювати, ліпити чи музикувати	95,3
2	Постійний інтерес до певного виду творчої діяльності	84,7
3	Хороша пам'ять	78,5
4	Багата фантазія, уява	73,9
5	Висока пізнавальна активність	64,6
6	Допитливість та потреба отримувати нові враження	55,1
7	Розвинені знання про навколишній світ	36,8
8	Дитина ставить велику кількість запитань та прагне отримати на них вичерпні відповіді	28,4
9	Активність у спілкуванні	15,7

Додаток Д1

**Мотиви дорослих членів сімей старших дошкільників
щодо залучення дітей до участі у творчих об'єднаннях, %**

Дитина дуже наполягала, виявляла велике бажання	7,5
Було помічено, що дитина має здібності до певного виду творчої діяльності	57,3
Нас загітували знайомі, дитина яких брала участь у творчому об'єднанні	10,4
Бо участь дитини у творчому об'єднанні забезпечить їй кращий розвиток	8,9
Дитині потім буде легше адаптуватися до школи	7,8
Дитина повинна бути зайнята, з користю проводити час	5,3
Поки дитина на заняттях, можна зробити багато потрібних справ	2,8

Додаток Д2

**Розподіл батьків за їхніми оцінками
необхідності формування у дітей мотивації досягнень (N=280)**

Варіант відповіді	%
Так, роблю це постійно	5,3
Стараюся при можливості це робити	15,6
Роблю це лише в окремих випадках (на конкурсах, турнірах)	36,8
Ні, бо вважаю, що дитина має не виділятися серед однолітків	42,3

Додаток ДЗ

**Розподіл батьків за їхніми оцінками
необхідності формування у дітей системи цінностей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Намагаюся завжди пояснювати дитині сутність об'єктів, явищ навколишнього світу, людських якостей, їх значення у житті	12,4
Пояснюю дитині сутність тих об'єктів, явищ навколишнього світу, людських якостей, їхнє значення у житті, які складні для її розуміння	22,9
Пояснюю сутність тих об'єктів, явищ навколишнього світу, людських якостей, їхнє значення у житті, про які дитина запитує	38,6
Вважаю, що найбільш продуктивним шляхом є той, коли дитина самостійно, на основі практичного досвіду зможе опанувати сутність об'єктів, явищ навколишнього світу, людських якостей, їхнє значення у житті	26,1

Додаток Д4
**Розподіл батьків за їхніми оцінками
творчого потенціалу дітей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Характеризує повною мірою	23,7
Здебільшого характеризує, з окремими винятками	49,2
Моїй дитині притаманні більшість з названих якостей	20,9
Моїй дитині притаманні деякі з названих якостей	6,2

Додаток Д5
**Розподіл батьків за їхніми оцінками
вольового потенціалу дітей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Характеризує повною мірою	16,3
Здебільшого характеризує, з окремими винятками	21,6
Моїй дитині притаманні більшість із названих якостей	30,8
Моїй дитині притаманні деякі з названих якостей	31,3

Додаток Д6
**Розподіл батьків за їхніми оцінками
емоційного потенціалу дітей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Характеризує повною мірою	21,7
Здебільшого характеризує, за окремими винятками	32,3
Моя дитина у процесі творчої діяльності проявляє більшість із названих емоцій	29,1
Моя дитина у процесі творчої діяльності проявляє деякі з названих емоцій	16,9

Додаток Д7

**Розподіл батьків за їхніми оцінками
творчих компетентностей дітей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Характеризує повною мірою	17,5
Здебільшого характеризує, з окремими винятками	27,2
Моя дитина у процесі творчої діяльності проявляє більшість із названих творчих компетентностей	29,6
Моя дитина у процесі творчої діяльності проявляє деякі з названих творчих компетентностей	25,7

Додаток Д8
**Розподіл батьків за їхніми оцінками
 досвіду творчої діяльності дітей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Моя дитина завжди самостійно вибирає вид творчої діяльності, використовує нестандартні способи розв'язку творчих завдань	14,9
Моя дитина в основному самостійно вибирає вид та способи творчої діяльності, часто використовує нестандартні шляхи розв'язку творчих завдань, проте в окремих випадках потребує допомоги дорослого	37,4
Моя дитина рідко самостійно вибирає вид та способи творчої діяльності, як правило, використовує відомі, шаблонні способи розв'язку творчих завдань, у багатьох випадках потребує допомоги дорослого	38,2
Моя дитина не здатна без допомоги дорослого реалізовувати творчу діяльність, використовуючи при цьому відомі, шаблонні способи	9,5

Додаток Д9

**Розподіл батьків за їхніми оцінками
довільності поведінки дітей у творчій діяльності (N=280)**

Варіант відповіді	%
Так, безумовно	17,2
Так, з незначними винятками	33,7
Ні, моя дитина часто діє залежно від ситуації творчої діяльності	42,3
Ні, поведінка моєї дитини завжди предметна та ситуативна	6,8

Додаток Д10
**Розподіл батьків за їхніми оцінками
соціальної компетентності дітей (N=280)**

Варіант відповіді	%
Характеризує повною мірою	19,8
Здебільшого характеризує, за окремими винятками	34,6
Моя дитина у процесі творчої діяльності проявляє більшість із названих характеристик соціальної компетентності	29,4
Моя дитина у процесі творчої діяльності проявляє деякі з названих характеристик соціальної компетентності	16,2

Додаток Е

**Розподіл педагогів за їхніми діями під час занять
щодо формування у дітей мотивації досягнень (N=33)**

Варіант відповіді	%
Так, роблю це постійно	12,6
Стараюся при можливості це робити	21,1
Роблю це лише в окремих випадках	29,5
Ні, бо вважаю, що дитина не має виділятися в колективі	36,8

Додаток Е1

**Розподіл респондентів за їхніми оцінками своєї роботи
щодо формування та розвитку в дітей системи цінностей (N=33)**

Варіант відповіді	%
Так, проводжу таку роботу постійно	15,7
Намагаюся у більшості випадків акцентувати на цьому увагу	19,8
Роблю це лише у тих випадках, коли дозволяє тема заняття	31,3
Ні, оскільки вважаю, що основним завданням є досягнення конкретної мети заняття	33,2

Додаток Е2

Розподіл оцінок педагогами розвитку емоційного потенціалу дітей (N=33)

Рівень	%
Високий (домінантний)	23,4
Достатній (виражений)	28,6
Нестабільний (середній)	35,7
Латентний (низький)	12,3

Додаток ЕЗ

Розподіл оцінок педагогами творчих компетентностей дітей (N=33)

Рівень	%
Високий (домінантний)	26,8
Достатній (виражений)	33,5
Нестабільний (середній)	25,1
Латентний (низький)	14,6

Додаток Е4

Розподіл оцінок педагогами сформованості у дітей показників соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості (N=33)

Рівень	Показники		
	Комунікативні здібності	Соціальна компетентність	Творча активність
Високий	20,3	17,8	24,1
Достатній	28,5	10,5	36,9
Середній	32,8	39,1	21,4
Низький	18,4	32,6	17,6

Додаток Ж

Опис процедури та результатів кореляційного аналізу

Для дослідження сили і характеру зв'язку між факторами та результативною ознакою використано метод К. Пірсона й О. О. Чупрова, розраховано коефіцієнти взаємної спряженості (квантифіковані коефіцієнти зв'язку), оскільки в математичній статистиці при дослідженні зв'язків між категоризованими ознаками, які мають число градацій більше двох, цей метод вважається найбільш продуктивним [264].

Коефіцієнт взаємної спряженості К. Пірсона обчислювали за формулою:

$$P = \sqrt{\frac{Q^2}{1 + Q^2}}. \quad (\text{Ж.1})$$

Коефіцієнт взаємної спряженості О. О. Чупрова розраховували за формулою:

$$C = \sqrt{\frac{Q^2}{\sqrt{(k_1 - 1)(k_2 - 1)}}}, \quad (\text{Ж.2})$$

де Q^2 – показник середньої квадратичної спряженості, який обчислюється за формулою:

$$Q^2 = \sum_{i=1}^{k_2} \sum_{j=1}^{k_1} \frac{f_{ij}^2}{f_i f_j} - 1, \text{ де } f_i = \sum_{j=1}^{k_1} f_{ij}; f_j = \sum_{i=1}^{k_2} f_{ij}, \quad (\text{Ж.3})$$

де k_1 і k_2 – число груп за кожною з ознак (число рядків і стовпчиків у таблиці спряженості).

За результатами застосування цього методу отримано значення коефіцієнтів кореляції (таблиця 1).

Розрахункові значення коефіцієнтів кореляції

Показник	Значення коефіцієнта кореляції		Характер зв'язку
	Р (Пірсона)	С (Чупрова)	
<i>Емоційно-вольовий компонент</i>			
Вольовий потенціал	0,473	0,310	Прямий слабкий
Емоційний потенціал	0,779	0,719	Прямий сильний
Довільність	0,499	0,332	Прямий слабкий
<i>Інтелектуально-творчий компонент</i>			
Система цінностей	0,467	0,305	Прямий слабкий
Творчий потенціал	0,795	0,756	Прямий сильний
Творче мислення	0,780	0,721	Прямий сильний
<i>Мотиваційний компонент</i>			
Пізнавальний інтерес	0,465	0,303	Прямий слабкий
Мотивація досягнень	0,487	0,322	Прямий слабкий
<i>Соціально-комунікативний компонент</i>			
Комунікативні здібності	0,658	0,504	Прямий помірний
Соціальна компетентність	0,481	0,371	Прямий слабкий
Творча активність	0,687	0,546	Прямий помірний
<i>Операційний компонент</i>			
Творчі компетентності	0,472	0,309	Прямий слабкий
Досвід творчої діяльності	0,498	0,331	Прямий слабкий

На основі даних, які представлені у цій таблиці, можемо стверджувати, що існують прямі кореляційні зв'язки між виділеними показниками структури творчо спрямованої особистості старшого дошкільника та сформованістю цього феномена дитини загалом, хоча характер цих зв'язків проявляється по-різному.

Для більшості показників характерним є слабкий прямий зв'язок, у випадку комунікативних здібностей та творчої активності його можна класифікувати як прямий помірний. Це свідчить про те, що зміни в рівні сформованості цих показників приведуть до появи слабких та помірних тенденцій у зростанні рівнів сформованості творчо спрямованої особистості. Серед усіх показників, виділених нами у структурі творчо спрямованої особистості старшого дошкільника, найбільш сильно проявляються кореляційні зв'язки для таких показників, як творчий потенціал, творче мислення, емоційний потенціал. Тому можемо висловити припущення, що зміни цих показників у бік зростання приведуть до узгоджених змін, появи стійких тенденцій зростання сформованості творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку загалом. З огляду на це, слід більш цілеспрямовано підходити до розвитку саме цих якостей у контексті формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Зважаючи на те, що сама по собі величина коефіцієнта кореляції не є доказом наявності причинно-наслідкового зв'язку між досліджуваними ознаками, а тільки оцінкою міри взаємної узгодженості в змінах ознак, ми здійснили перевірку обчислених коефіцієнтів кореляції на статистичну значущість. Достовірність виявлених зв'язків перевіряли за критерієм χ^2 з числом ступенів свободи $df = (k_1 - 1)(k_2 - 1)$ для рівня значимості $p \leq 0,05$.

Емпіричні значення критерію χ^2 обчислювали за формулою:

$$\chi_e^2 = N \times Q^2. \quad (\text{Ж.4})$$

Результати проведених розрахунків подаємо у таблиці 2.

Оскільки сформованість як окремих показників, так і творчо спрямованої особистості дошкільника загалом диференціювалась за чотирма рівнями, то $k_1 = k_2 = 4$. На основі цього число ступенів свободи:

$$df = (k_1 - 1)(k_2 - 1) = (4 - 1)(4 - 1) = 9.$$

Для цього числа ступенів свободи критичні значення критерію χ^2 :

$$\chi^2_{\kappa} = \begin{cases} 16,919, p \leq 0,05 \\ 21,666, p \leq 0,01 \end{cases}$$

Таблиця Ж.2

Емпіричні значення критерію χ^2

<i>Показник</i>	χ^2_e
Пізнавальний інтерес	101,48
Мотивація досягнень	114,45
Система цінностей	102,30
Творчий потенціал	631,49
Творче мислення	573,34
Творчі компетентності	105,25
Досвід творчої діяльності	121,44
Вольовий потенціал	106,35
Емоційний потенціал	567,09
Довільність	121,81
Комунікативні здібності	280,78
Соціальна компетентність	110,77
Творча активність	328,62

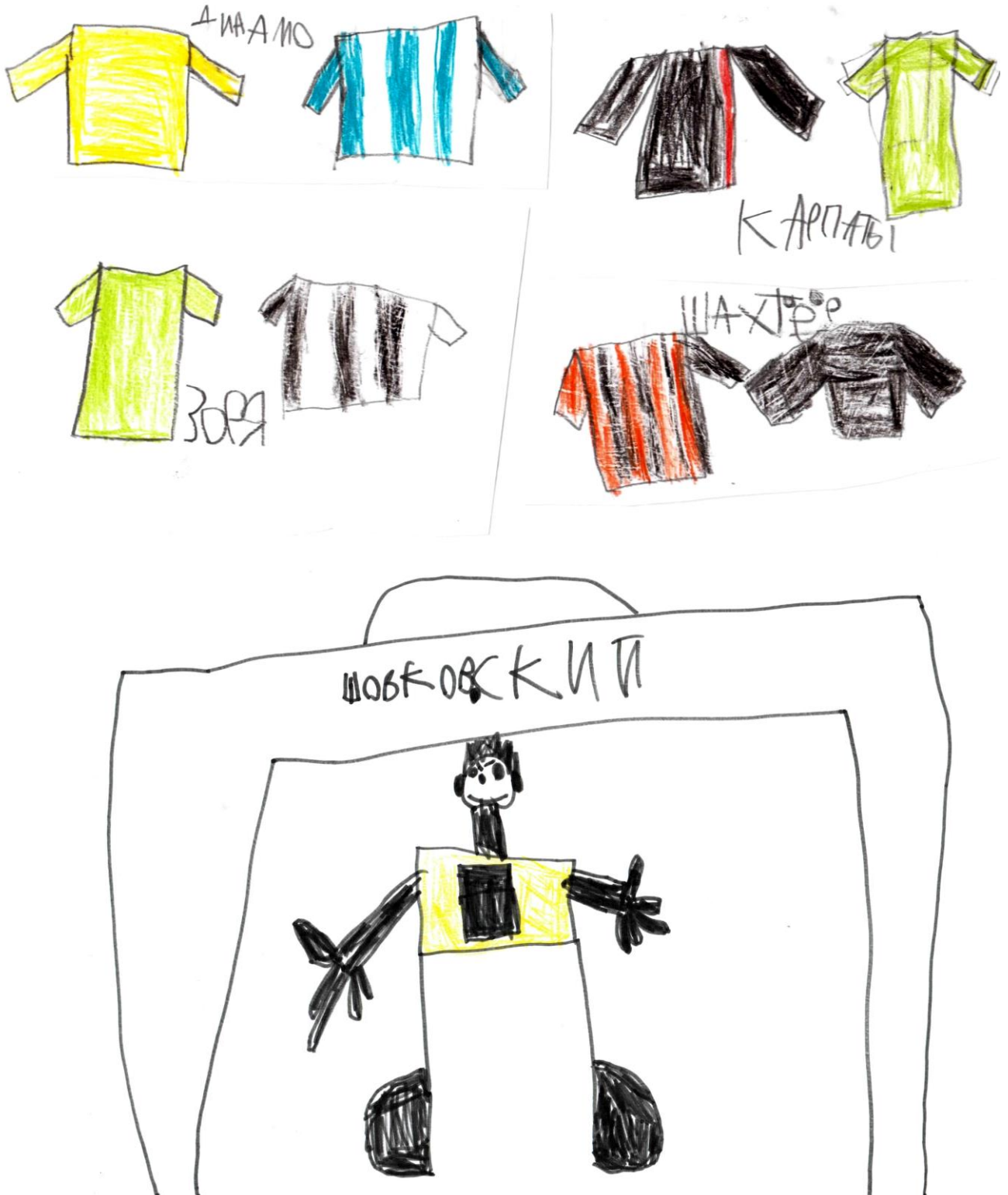
Порівняння емпіричних значень критерію χ^2_e з критичними значенням χ^2_{κ} як для рівня значимості $p \leq 0,05$, так і для рівня значимості $p \leq 0,01$ показує, що виконується співвідношення:

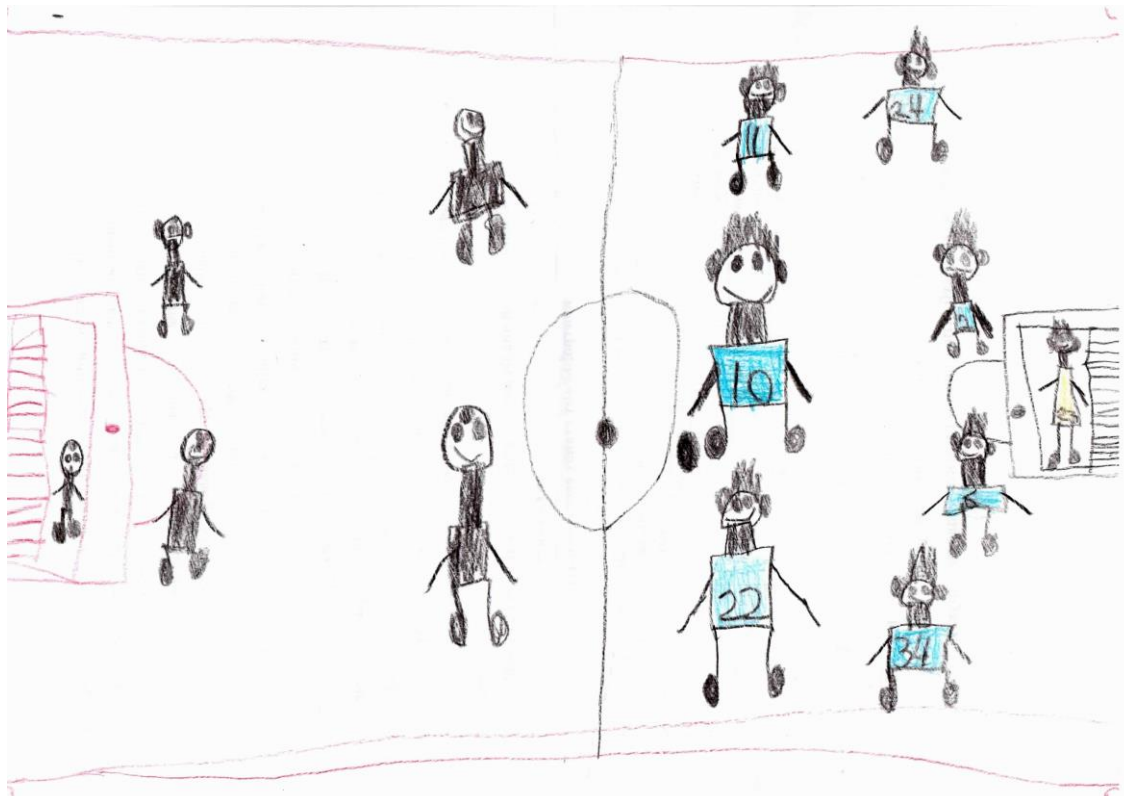
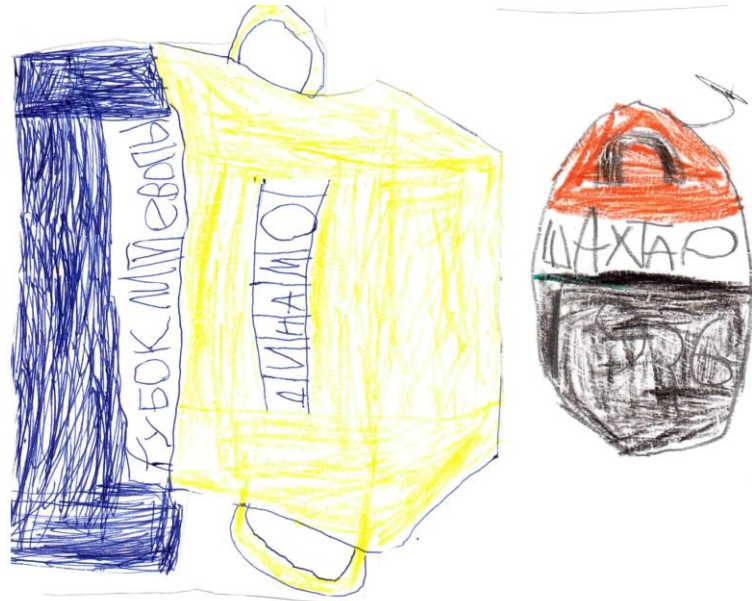
$$\chi^2_e > \chi^2_{\kappa}.$$

Це свідчить, що виявлені кореляційні зв'язки є достовірними.

Додаток 3

Прояв домінантного інтересу (футбол) на малюнках вихованця групи початкового рівня гуртка образотворчого мистецтва Херсонського центру позашкільної роботи Херсонської міської ради (Даниїл, 5 років)





Додаток К

Оптимізація дидактичних одиниць змісту навчального плану занять із дітьми старшого дошкільного віку у творчому об'єднанні раннього розвитку «Маленька школа» Луцького палацу учнівської молоді

**Традиційний навчально-тематичний план
(образовторче мистецтво)**

№	Назва теми	Кількість годин		
		Теоретичні заняття	Практичні заняття	Усього
1	Вступ	1	–	1
2	Техніка малювання пластиліном на склі	1	2	3
3	Техніка малювання фарбами на склі	1	2	3
4	Техніка малювання пластиліном та фарбами на склі	1	3	4
5	Прості колажні композиції	1	3	4
6	Підсумок	–	1	1
Разом		5	11	16

**Експериментальний навчально-тематичний план
(образовторче мистецтво)**

№	Назва теми	Кількість годин		
		Теоретичні заняття	Практичні заняття	Усього
1	Вступне заняття. Сутність техніки малювання на склі	1	–	1
2	«Активні мандрівні сюжети». Малювання пластиліном на склі	–	3	3
3	Техніка малювання фарбами на склі. Поєднання краплеграфії, монописьма	1	2	3
4	Техніка малювання пластиліном та фарбами на склі. Фантастичні історії про створені сюжети	1	3	4
5	Прості колажні композиції. Пальчиковий театр. Ілюстрації з колажів. Моє ставлення до героїв	1	3	4
6	Підсумкове заняття	–	1	1
Разом		4	12	16

ЗМІСТ ПРОГРАМИ

1. Вступне заняття. Сутність техніки малювання на склі (1 год.)

Мета і зміст занять гуртка. Техніка безпеки під час проведення занять. Сучасні тенденції в образотворчому мистецтві. Евристична бесіда за картинами Тетяни Воропай (вітражний живопис), Леонтія Гринюка («Вже знову прийшла весна», «Батьки»), Михайла Онацько («Україночка»), Анастасії Рак («Козак і дівчина»), Івана Сколоздри («Чумацький шлях», «На Івана Купала») тощо.

2. «Активні мандрівні сюжети». Техніка малювання пластиліном на склі (3 год.)

Теоретична частина. Правила техніки безпеки. Прилади та матеріали. Пластилін, його властивості та особливості роботи з ним, технологічні прийоми малювання пластиліном на склі.

Практична частина. Малювання овочів, фруктів, глечиків, тарілок за зразком. Малювання простого натюрморту за ескізом, утвореним комбінацією декількох зразків. Малювання людини у природі за самостійно дібраним зразком. Створення довільної композиції за самостійно розробленим ескізом та на основі фантазування придумування сюжетів із намальованими предметами.

3. Техніка малювання фарбами на склі. Поєднання краплеграфії, монописьма (3 год.)

Теоретична частина. Правила техніки безпеки. Прилади та матеріали, технологічні прийоми, що необхідні для малювання фарбами на склі.

Практична частина. Малювання квіткового вітража за зразком. Малювання вітража з геометричним орнаментом за ескізом, утвореним комбінацією декількох зразків. Малювання українського подвір'я за самостійно дібраним зразком. Створення композиції на вільну тему за самостійно розробленим ескізом. Використання технік краплеграфії та монописьма і застосування їх за методом вільних асоціацій.

4. Техніка малювання пластиліном та фарбами на склі. Фантастичні історії про створені сюжети (4 год.)

Теоретична частина. Правила техніки безпеки. Прилади та матеріали, технологічні прийоми, необхідні для одночасного малювання пластиліном та фарбами на склі.

Практична частина. Малювання дерев, тварин, птахів за зразком. Малювання пейзажу з тваринами, зокрема птахами, комахами, за ескізом, утвореним комбінацією декількох зразків. Малювання фігури людини у побуті за самостійно дібраним зразком. Створення композиції на вільну тему, за самостійно розробленим ескізом, словесний, ігровий супровід створених творчих продуктів.

5. Прості колажні композиції. Пальчиковий театр. Ілюстрації з колажів. Моє ставлення до героїв (4 год.)

Теоретична частина. Правила техніки безпеки. Прилади та матеріали, технологічні прийоми, необхідні для процесу створення композиції у техніці колажу.

Практична частина. Створення композиції «Моя сім'я, мої друзі» за зразком. Створення композиції «День народження» за власним ескізом. Створення колективної композиції «Весела подорож». Застосування пальчикового театру, ілюстрацій з колажів. Висловлювання власного ставлення до героїв.

6. Підсумкове заняття (1 год.)

Оформлення та підготовка робіт для виставки. Виставка творчих робіт.

Додаток Л

Корекційно-розвивальна тренінгова програма «Формування творчої спрямованості старших дошкільників у позашкільному навчальному закладі»

Пояснювальна записка

Дитина народжується творчою індивідуальністю, відкритою світові, його різноманіттю, різнобарв'ю, унікальності. Вона сама неповторна, унікальна і ні з ким не порівнювана. На думку В. О. Сухомлинського, «кожна дитина не тільки сприймає, вона ще й малює, творить, створює. Те, як дитина бачить світ, – є своєрідною художньою творчістю. Образ, що сприйняла й одночасно створила дитина, несе в собі яскраве емоційне забарвлення. Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи навколишнього світу і додаючи до них що-небудь із фантазії. Емоційна насиченість сприйняття – це духовний заряд дитячої творчості».

Метою нашої програми є допомога педагогам у створенні умов для розвитку дитячої творчості, поповнення педагогічної скарбнички практичною добіркою творчих завдань, допомога вихованцям у розкритті свого творчого потенціалу, підтримці інтересу до творчості, налаштуванні їх на свободу творення. Безпосереднє призначення – сприяти формуванню творчої спрямованості старших дошкільників у позашкільному навчальному закладі.

Корекційно-розвивальна програма може бути використана в роботі методичних центрів, психологів, педагогів позашкільних та дошкільних закладів.

Загальні положення

Мета: здійснювати психолого-педагогічний супровід батьків у формуванні творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Головним завданням тренінгу є актуалізація творчого потенціалу дитини, розвиток її творчих здібностей, сприяння формуванню творчої спрямованості дитини.

Принципи: добровільності, толерантності, дитиноцентризму, свободи.

Рекомендована кількість учасників 10–12 осіб. Програма складається із чотирьох занять по 25 хв кожне.

Структура

№	Зміст	Орієнтовна тривалість, хв
<i>Заняття 1. Тема «Я у світі мрій»</i>		25
1	Вправа «Чарівне перетворення»	
2	Вправа «Хмаринки»	
3	Вправа «Шлях до мети»	
4	Вправа «Прощання»	
<i>Заняття 2. Тема «Чарівні шнурочки»</i>		25
1	Вправа «Клубочки»	
2	Вправа «Я і природа»	
3	Вправа «Подяка і прощання»	
<i>Заняття 3. Тема «Чарівні краплинки»</i>		25
1	Вправа «Незвичайна Клякса»	
2	Вправа «Дракон кусає свій хвіст»»	
3	Вправа «Ритуал прощання»	
<i>Заняття 4. Тема: «Театр казок»</i>		25
1	Вправа «Малюнок у дві руки»	
2	Вправа «Жива казка»	
3	Вправа «Зміни голос»	
<i>Заняття 5. Тема «Малювалочки»</i>		25
1	Вправа «Лінії з характером»	
2	Вправа «Подорож до Диво-острова»	
<i>Заняття 6. Тема «Солодкі посиденьки»</i>		25
1	Вправа «Історії з торбинки»	
2	Вправа «Фантастичні гіпотези» (робота в групах)	
3	Вправа «На що схожий настрій?»	

	<i>Заняття 7. Тема «Незвичайне у звичайному»</i>	25
1	Вправа «Неіснуючий прилад»	
2	Вправа «Машина часу»	
3	Вправа «Речі, що дарують радість»	
4	Вправа «Неіснуючий вид транспорту»	
5	Вправа «Незвичайні проблеми»	
6	Вправа «Художники»	
7	Підведення підсумків. Вправа «Мікрофон»	

Заняття 1. «Я у світі мрій»

Мета: розвиток креативності дошкільників, формування «Я»-концепції.

Вправа «Чарівне перетворення»

Обладнання: аркуші паперу з намальованими фігурами, олівці.

Педагог. Діти, пофантазуймо! У мене є чарівні олівці, які допоможуть вам перетворити ці фігури на різні фантастичні предмети.

Завдання: Беріть олівчики і займайтесь перетворенням!

Методичні рекомендації: «Перетворюємо» предмет або вигадуюмо нові образи, використовуючи форму кіл, квадратів, прямокутників, ромбів тощо. При цьому перетворювати можна як одну окрему фігуру, так і з'єднувати декілька деталей.

Вправа «Хмаринки»

Ситуація. Влаштуємо спостереження за хмаринками: фотографуємо, споглядаємо.

Які вони бувають?

Який у них настрій?

Як можна зобразити хмаринки?

Куди вони мандрують?

Про що мріють?

Завдання: Дітям пропонується намалювати хмаринки і придумати про них невелике оповідання. У роботі краще використовувати тонований папір.

Спробуйте малювати хмари на мокрому аркушеві паперу акварельними фарбами. Можна запропонувати намалювати діям малюнки-невидимки, на яких педагог попередньо намалював зображення свічкою, а діти повинні затонувати папір фарбою, щоб проявився малюнок.

Вправа «Шлях до мети»

Завдання: намалюй (зліпи, побудуй) шлях до мети для свого героя з безліччю перешкод.

Героєм може бути сама дитина, інша людина або казковий персонаж. У героя обов'язково повинна бути мета: навіщо він долає всі ці труднощі (скарби, будинок, друг)? Шлях героя зазвичай пролягає через весь листок, і чим більше ви намалюєте перешкод, тим краще.

Коли малюнок закінчено, важливо обговорити кожну перешкоду: як саме герой зможе її подолати. Важливо, щоб герой сам долав їх (ліз, стрибав, плив, бився) і не користувався казковими способами – чарівною паличкою або шапкою-невидимкою.

Добре, якщо ви зможете придумати 2–3 способи подолання кожної перешкоди і запропонуєте свої варіанти. Але остаточне рішення залишається за дитиною. І, звичайно, добре було б намалювати безпосередньо на цьому малюнку, як герой долає всі перешкоди.

Вправа «Прощання»

Педагог дякує дітям за активність. Усі плескають у долоні самі собі та прощаються до наступного заняття.

Заняття 2. «Чарівні шнурочки»

Вправа «Клубочки»

Мета: актуалізація творчого потенціалу дошкільників, фантазування, покращення дрібної моторики рук, створення нових образів.

Пояснення. На цьому занятті ми будемо застосовувати ниткографію. Ниткографія – викладання за допомогою шнурка або товстої нитки контурних

зображень різних предметів, тобто «малювання» за допомогою нитки. Чудова ідея для занять із дітьми молодшого віку. Ця техніка розвиває пам'ять, акуратність, дисциплінованість, фантазію, дрібну моторику, зоровий аналізатор, увагу та мислення. Завдяки цій техніці можна навіть навчити дитину різних геометричних фігур та цифр. Крім того, техніка гарно підходить для роботи з гіперактивними дітками. Це найбільш актуальний вид заняття для дітей віком від п'яти до семи років, але підходить також і для молодших і для старших. Потрібно пам'ятати: чим менша дитина, тим товщі треба брати нитки. Дітям трьох років можна дати шнурок завтовшки 4–5 мм. Важливо, щоб він легко вигинався і не був слизьким (не синтетика). Довжина нитки (шнурка) повинна бути 25–30 мм.

Малюнки, виконані товстою ниткою або шнуром, вирізняються м'якістю одержуваних форм, здаються об'ємними та «живими», як порівнювати зі звичайним контурним зображенням. Крім того, заняття з податливою, м'якою і пухнастою ниткою заспокоюють дітей і розвивають у них інтерес до декоративно-прикладного мистецтва. Як основу для зображення можна використовувати будь-яку поверхню. Краще, щоб це була **цупка основа**. Наприклад, підійде картон чи лист фланелевої тканини, натягнутої на щільну основу. Також можна використовувати однотонний ковролін.

Суть техніки полягає в тому, що малюнок викладається з ниток. Можна дати дитині зразок, а можна, щоб вона уявляла бажаний результат, тоді активніше включатимуться в роботу увага, фантазія, пам'ять. Саме тоді можна отримати терапевтичний ефект, адже те, що малює дитина, зумовлене її підсвідомістю, й усі емоції вивільняються на зображення.

Зручна ця техніка малювання ще й тим, що **дитина може змінювати зображення постійно**. Наприклад, вона намалювала сумну людину, тут же може змінити її на радісну, додавши деякі деталі, не відкладаючи початок роботи.

Діти працюють у техніці ниткографії. При цьому їм пропонується коментувати те, що вони роблять, наспівувати, фантазувати. Після вправи робиться презентація робіт.

Вправа „Я і природа”

Мета: зняття психоемоційного напруження, досягнення відчуття спокою.

Хід проведення. Діти заплющують очі, слухають і уявляють себе в ролі тих, кого зобразили у своїх малюнках.

«Я – хмаринка». Велика, темна, пухнаста, легка хмаринка. Я вільно пливу в синьому небі. Мої руки легкі, вони допомагають мені летіти. Я піднімаю вгору очі й наповнююся світлом. Я стаю добрішою, красивішою. Я відчуваю в собі дощ. Я можу подарувати свій дощ землі. Я видихаю дощ і прозорими крапельками падаю на землю.

«Я – дощ». Я випливаю з великої хмари і лечу над землею. Я маленька прозора краплинка. Я кружляю в повітрі, кричу землі: «Вітаю тебе!» Я падаю на зелений листочок, торкаюся його губами, руками, усім тілом. Я падаю на землю, вона обіймає мене і легко зітхає.

«Я – листочок». Я маленький листочок, расту на могутньому дереві. Мене весело гойдає вітерець і ніби кличе за собою. І ось я відриваюсь од гілочки, злітаю. Як хороше кружляти над землею! А коли я втомлюся, спущусь на неї відпочити...

«Я – сонечко». Я маленьке сонечко. Я купаюся в голубих хвилях річки. Я подібне до жовтої кулі. У мене багато тепла і світла. Я дарую своє тепло всьму на землі: полям, лісам, річкам, людям. Я перетворююся на маленький сонячний промінчик і весело стрибаю. Як сонячний зайчик.

Педагог. Тепер розплющіть свої оченята, повертайтеся із подорожі додому. Наступного разу ми знову будемо мандрувати незваними світами. А тепер – до побачення!

Вправа «Подяка і прощання»

Діти вітають один одного з презентацією робіт і прощаються до другого заняття.

Заняття 3. «Чарівні краплинки»

Вправа «Незвичайна Клякса»

Мета: розширення уявлень про створення нових образів.

Педагог працює з дітьми в техніці краплетерапії. Цей вид дитячої творчості має особливості.

По-перше, робота з різними кольорами привертає увагу дитини, робить заняття яскравим і цікавим. Малювати потрібно точно й акуратно, тому діти вчать зосереджувати увагу, їх рухи стають усе більш координованими.

По-друге, краплетерапія дозволяє дітям розвивати дрібну моторику, підготувати руку до письма. Розвинені пальчики зможуть правильно і зручно тримати ручку і виконувати різні завдання вчителя: малювати прямі лінії при копіюванні геометричних фігур і друкованих літер, вирізати ножицями необхідний контур.

По-третє, заняття краплетерапією можна використовувати як арт-терапевтичну техніку. Вони сприяють вираженню дитиною своїх проблем і переживань. Адже дуже часто малюк не може розповісти, що він зараз відчуває, і, як наслідок, не може знайти вихід зі складної ситуації. Дитині набагато легше проявити себе, описати свою проблему будь-яким видом художньої творчості, ніж словами.

По-четверте, краплетерапія – хороший спосіб самовираження і підняття самооцінки творчо обдарованих дітей: зрештою, хто з однокласників зможе похвалитися, що теж вмів малювати піпеткою?

По-п'яте, краплетерапія розвиває у дитини творчу уяву.

Для занять краплетерапією необхідний такий набір «інструментів»: *стаканчики з кольоровою водою (у воді розведено акварельні фарби різних кольорів – жовта, зелена, синя, червона, коричнева, чорна і біла), звичайні скляні піпетки з гумовими наконечниками, дошка для ліплення із білого пластику, губка з поролону (це «шапка-невидимка» для видалення зайвих крапель), листи щільного паперу, серветки для рук.*

Основний принцип роботи: дитина набирає піпеткою кольорову воду і «малює» крапельками на пластиковій дошці або папері.

Завдання краще поступово ускладнювати, так дитина вчиться малювати з крапельок складніші фігури. Вона активно експериментує з водою, папером, кольором, губкою.

На першому занятті дорослий показує дитині, як малювати піпеткою плямки і краплі. Разом із дитиною вони вивчають кольори, форми крапельок і плям, знайомляться з персонажем усіх занять – Кляксою.

Тепер із крапельок складаємо доріжки, по яких буде гуляти Клякса (її теж малюємо), будиночок, у якому живе Клякса, промальовуємо траву, квіти, погодні умови (сонце з променями, хмари, дощик, грозу).

Поступово дитина вчиться малювати великі та маленькі краплі, переносити краплі на інше місце. Якщо щось не виходить – не біда, адже є чарівна шапка-невидимка, надягнувши яку, герой може зникнути з дошки (вбираємо поролоном краплі).

Після заняття проводиться невеличка бесіда з дітьми:

Чи сподобалось вам малювати?

Чи помітили ви щось незвичайне у такому малюванні?

Вправа «Дракон кусає свій хвіст»

Мета: сприяти зниженню м'язової напруги.

Діти стають у шеренгу. Перша дитина (голова) повинна зловити останню дитину (хвіст). Після гри з дітьми обговорюють: де краще було гратися – на початку (головою) чи в кінці (хвостом)?

Вправа «Ритуал прощання»

Діти і педагог прощаються до наступного заняття.

Заняття 4. «Театр казок»

Вправа «Малюнок у дві руки»

Мета: розвивати вміння узгоджувати свої дії у процесі виконання спільного завдання.

Педагог. Неможливо уявити казку без казкових героїв. Тому завдання для вас – створити казкового героя. Для цього вам потрібно знайти собі пару. Візьміть, будь ласка, зі стола по одній геометричній фігурі: дівчата – ромб, а хлопці – трикутник. Прочитайте уважно, що там написано, і попробуйте знайти собі пару. Ті, що знайшли, займайте столи. Кожен із вас повинен задумати казкового героя, якого він хотів би намалювати. Але малювати ви будете в парі, кожен свого по черзі. У вас має вийти один казковий герой, який матиме риси обох. Дайте йому назву.

Тож бажаю вам успіху. На виконання цього завдання ви маєте п'ять хвилин.

Вправа «Жива казка»

Мета: інсценування казки, поєднання різних видів творчості; розвиток уяви, творчого мислення, комунікативних навичок, уміння висловлювати власну думку.

Обладнання: вирізані з білого паперу частини всіх героїв, а також матеріали для будиночків, дерев, різноманітних предметів, про які йдеться в казці. Можна додати природний матеріал, наприклад, «соллома» – прутики від віника (чистого), зубочистки з відрізаними гострими кінцями – «паркан» і т. ін.

Інструкція. Дитині пропонується розмалювати героїв, приклеїти все на аркуш та інсценувати казку.

За отриманим плакатом можна розповідати казку в класичному варіанті або придумувати щоразу нову і фантазувати з дитиною різноманітні ситуації розвитку подій.

Після вправи всі діляться емоційними переживаннями.

Вправа «Зміни голос»

Мета: розвивати вміння дітей змінювати голос, добираючи потрібну інтонацію, змінюючи силу голосу та темп мовлення.

Інструкція до виконання: психолог пропонує дітям (і сам бере участь) розіграти в ролях складену ними казку, уявити себе на місці головних героїв, змінити голос, використовуючи персонажів пальчикового театру.

Педагог. Молодці, малята, справжні артисти. Поаплодуємо один одному, ми це заслужили.

Заняття 5.

Вправа «Лінії з характером»

Мета: формування уяви і фантазії, творчих здібностей, розвиток емоційної сфери дитини.

Матеріал: Кольорові олівці, фломастери, аркуш чистого паперу. Можна дібрати музичні фрагменти на різний настрій – спокійний, веселий, сумний, енергійний, плавний – і вмикати їх, коли діти налаштовуються і малюють ту чи іншу лінію.

Педагог: Ми знаємо, що лінії бувають прямими і хвилястими. Але, виявляється, вони можуть бути не простими, а з характером. Саме такі ми й будемо сьогодні малювати. Який же характер може бути у ліній? Такий же, як і в людей. У когось спокійний, у когось веселий, у когось похмурий. Спокійній лінії до вподоби тихо полежати, поспати. Забіякувата лінія так і хоче кого-небудь зачепити. А вертка любить покрутитися.

Щоб у нас вийшло намалювати лінії з характером, ми повинні зосередитися на тому характері, який малюємо, відчуті його. І тоді наші руки зможуть намалювати те, що ми відчуваємо. Приготуйте аркуш. На ньому сьогодні з'являться шість ліній.

Перша лінія – спокійна-спокійна. (Педагог уповільнює мову, говорить повільно, плавно). Вона повільно рухається аркушем паперу. Уявіть це, відчуйте, дайте руці це намалювати. Цікаво, який колір підійде для спокійної лінії? (Зелений, синій. Діти добирають колір і малюють спокійну лінію).

Друга лінія – весела і радісна! (Бадьорий голос). Відчуйте цей настрій! Ця лінія хоче співати, веселитися, танцювати! Яким кольором намалюємо її? Червоним, помаранчевим, жовтим. Діти малюють радісну лінію. Хто хоче, коментує свої малюнки).

Третя лінія – хвилююча. Що вона вам нагадує? Який колір для неї підходить? Який у неї настрій?

Четверта лінія – сумна. Вона погано себе почуває. Напевно, захворіла. Яким кольором її зобразити? Який у неї вигляд?

П'ята лінія – зубаста! Характер у неї сильний, рішучий, небезпечний! Це – лінія-забіяка! Від неї краще триматися подалі! Яким кольором ми її покажемо?

Шоста лінія – стрибуча! Вона не стоїть на місці, весь час стрибає, ніби в неї вставлено пружину або моторчик! Якого вона кольору?

Коли всі лінії намальовані, педагог може обговорити з дітьми їхні малюнки, а потім поставити **питання на розвиток уяви**:

1. Що радісна лінія говорить спокійній?
2. Які лінії дружать, а які – не дружать?
3. Запитаймо хвилясту лінію, чи була вона на морі та з ким там познайомилася.
4. Чим любить займатися зубаста лінія?
5. Де любить гуляти радісна лінія?

Вправа «Подорож до Диво-острова»

Педагог. Ви чудово впоралися із завданнями, втомилися, тому я пропоную вам розслабитися і відправитись у подорож. Сядьте зручно. Так, як вам добре. Заплющте очі. Ми з вами відправляємося в дивовижну мандрівку до чудового місця далеко в океані. Його назва – Диво-острів. Живуть тут різноманітні казкові герої. Відбуваються різноманітні дива. Побувавши тут, ви стали свідками багатьох див, зустріли героїв, які до цього часу існували лише у ваших мріях. Ви відчули захоплення, радість, піднесення. Але все хороше закінчується. Приходить час повертатися. Та з собою ви берете захоплені спогади та чудовий настрій.

Заняття 6. «Солодкі посиденьки»

Вправа «Історії з торбинки»

Мета: розвиток уяви, швидкості та гнучкості мислення.

Обладнання: торбинка з різноманітними предметами.

Педагог пропонує дітям дістати по предмету з торбинки і придумати історію, яка трапилася з цим предметом.

Вправа «Фантастичні гіпотези» (робота у групах)

Мета: розвивати вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оригінальність, продуктивність, гнучкість мислення.

Педагог ділить дітей на невеликі групи і просить розподілити ролі: керівник групи, секретар, доповідач і той, що слідкує за часом. Кожна група отримує завдання, над яким працюватиме протягом п'яти хвилин.

Завдання для груп – подумайте і скажіть, що станеться, якщо:

1. всі тварини заговорять людським голосом;
2. у людей виростуть крила;
3. оживуть усі казкові герої.

Вправа «На що схожий настрій?»

Мета: згуртування групи, налаштування на роботу, розвиток здатності до рефлексії.

Учасники по черзі говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній сьогоднішній настрій. Наприклад: «Мій настрій схожий на білу пухнасту хмаринку в спокійному блакитному небі, а твій?» Потім одна дитина узагальнює і заповнює таблицю «Наш барометр», розставивши картинки зі смайликами навпроти фотографій дітей.

Заняття 7. «Незвичайне у звичайному»

Вправа «Неіснуючий прилад»

Мета: розвивати вміння створювати щось нове, використовуючи попередній досвід.

Напевно, ви не будете заперечувати, що вирішувати складні завдання людям допомагають певні прилади, які винайшла сама ж людина. Тому зараз я пропоную вам виконати таке завдання – створити неіснуючий прилад, який може стати людям у пригоді. Можна також придумати незвичне застосування тим речам, які нам добре знайомі. Намалюйте цей прилад. Дайте йому назву.

Вправа «Машина часу»

Мета: розвиток уяви дошкільників.

Завдання. Запропонувати дитині обрати у приміщенні який-небудь предмет, взяти в руки (якщо можливо), розглянути і спробувати уявити його минуле і майбутнє, придумати, що з ним було раніше і що станеться потім.

Примітка. Уява дитини може розвиватися у двох напрямках: реальному («Колись цей олівець продавався у магазині, потім його купили, а коли він зламається – його викинуть») і казковому («Колись цей олівець був чарівним і міг малювати будь-що, треба було лиш уявити собі картинку. Але його зачаклувала зла чарівниця і тепер він сам малювати не вміє, тільки з нашою допомогою»).

Педагог. А чи хочете ви, любі діти, потрапити у своє майбутнє? Потрапимо ми туди за допомогою чарівної палички. Оченята заплющте. Раз, два, три – у майбутньому ми!

Вправа «Речі, що дарують радість»

Мета: розвивати уяву та створити умови для відпочинку.

Педагог. Сядьте зручніше і заплющте очі. Зробіть три глибокі вдихи і видихи. Пригадаємо про ті речі, які коли-небудь дарували вам радість і гарний настрій. Виберіть що-небудь, що здається вам у цю хвилину особливо приємним. Це може бути і предмет, який існує лише в уяві. Намагайтеся отримати задоволення від зустрічі з приємними відчуттями. Тепер нехай образ цього предмета почне поступово бліднути, поки зовсім не розтане. Але не забувайте саме відчуття радості, бережіть його.

Вправа «Неіснуючий вид транспорту»

Мета: розвиток продуктивності та оригінальності мислення.

Наступне наше завдання – створити неіснуючий вид транспорту, який би став у пригоді людям. Ваш винахід має мати такі характеристики:

- назва;
- застосування;

– технічні характеристики.

Вправа «Незвичайні проблеми»

Мета: розвиток продуктивності та оригінальності мислення.

Виконувати наступне завдання ви будете в парах. Кожній парі буде запропоновано скласти невелику розповідь на одну із незвичайних проблем. Виберіть собі проблему, над якою ви працюватимете:

- «літаючий поїзд»;
- «автобус, який їздить задом наперед»;
- «велосипед, який має квадратні колеса»;
- «корабель, який співає»;
- «автомобіль, який може говорити».

Вправа «Художники»

Мета: зниження напруги у м'язах, розвиток тактильних відчуттів.

Педагог. Сподобалася вам подорож? Тоді згадаймо, з ким ми зустрічалися сьогодні у країні казок і спробуймо намалювати їх, але незвичайним способом – пальчиком на спинці своїх друзів. Як ти думаєш, Наталочко, кого намалював Петрик у тебе на спинці? А кого намалювала Наталочка на спині Оксанки?.. А тепер посміхніться – і до нових зустрічей!

Підведення підсумків. Вправа «Мікрофон»

Мета: підбити підсумки заняття, розвивати здатність до рефлексії.

На завершення заняття пропоную вам виконати вправу «Мікрофон». А журналістом у нас сьогодні буде...

Запитання:

- Що вам найбільше сподобалося?
- Коли вам було найцікавіше?
- Коли ви відчували труднощі?

Додаток М

**Розподіл дошкільників КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників
емоційно-вольового компонента творчо спрямованої особистості, %**

Емоційний потенціал				
Рівень	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Домінантний</i>	18,1	21,7	25,3	34,9
<i>Виражений</i>	22,9	29,2	24,8	41,1
<i>Нестабільний</i>	30,4	26,3	28,2	15,9
<i>Латентний</i>	28,6	22,8	21,7	8,1
Вольовий потенціал				
<i>Домінантний</i>	11,4	14,6	13,6	29,9
<i>Виражений</i>	26,3	29,1	31,8	37,8
<i>Нестабільний</i>	28,1	25,5	34,3	20,7
<i>Латентний</i>	34,2	30,8	20,3	11,6
Довільність				
<i>Домінантний</i>	8,3	12,9	13,2	20,8
<i>Виражений</i>	15,6	20,6	21,4	33,8
<i>Нестабільний</i>	45,9	40,4	44,5	28,0
<i>Латентний</i>	30,2	26,1	20,9	17,4

Додаток Н

Емпіричні значення критерію χ^2

Компонент, показник,	КГ і ЕГ до експерименту	КГ і ЕГ після експерименту	КГ до експерименту і КГ після експерименту	ЕГ до експерименту і ЕГ після експерименту
Емоційно-вольовий компонент	1,538	10,422	3,113	11,821
Емоційний потенціал	2,018	15,021	2,299	14,356
Вольовий потенціал	0,831	12,245	4,875	15,273
Довільність	2,317	10,582	3,740	11,713
Інтелектуально-творчий компонент	0,854	9,052	3,858	15,718
Система цінностей	1,848	8,329	3,908	13,761
Творчий потенціал	1,920	9,158	4,846	14,845
Творче мислення	0,481	10,714	3,449	20,774
Мотиваційний компонент	0,300	9,963	1,048	13,049
Мотивація досягнень	1,018	12,946	1,475	14,307
Пізнавальний інтерес	0,296	7,832	0,781	12,580
Соціально-комунікативний компонент	1,028	9,840	3,966	20,628
Комунікативні здібності	2,240	12,604	4,811	30,193
Соціальна компетентність	1,424	13,062	5,179	15,466
Творча активність	1,096	14,297	3,062	20,309
Операційний компонент	1,403	8,394	3,987	14,700
Творчі компетентності	1,451	8,018	2,987	17,884
Досвід творчої діяльності	3,503	9,414	5,911	11,987
Сформованість загалом	0,602	8,823	2,848	14,662

$$\chi_k^2 = \begin{cases} 7,815, p \leq 0,05 \\ 11,345, p \leq 0,01 \end{cases}$$

Порівняння емпіричних значень критерію χ_e^2 з критичними значенням χ_k^2 показує, що у випадках, коли порівнюються розподіли дітей КГ і ЕГ після та ЕГ до і ЕГ після експерименту, виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 > \chi_k^2.$$

Тобто після експерименту проявляються статистично достовірні відмінності між дітьми контрольної та експериментальної груп за рівнями

розвитку відповідної якості, достовірне зростання рівня розвитку цієї якості в експериментальній групі.

При порівнянні розподілів КГ і ЕГ до та КГ до і КГ після експерименту виконується співвідношення:

$$\chi_e^2 < \chi_k^2,$$

тобто до експерименту діти контрольної та експериментальної груп статистично не відрізнялися за рівнями сформованості відповідної якості, зміни у рівнях сформованості цієї якості дітей КГ, які відбулися під впливом неконтрольованих факторів, також є випадковими. Це дає підстави стверджувати, що підвищення рівня розвитку та сформованості відповідної якості дітей ЕГ зумовлене впровадженням розробленої нами технології.

Додаток П

Розподіли дошкільників КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників інтелектуально-творчого компонента творчо спрямованої особистості, %

Система цінностей				
Рівень	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Домінантний</i>	15,6	17,3	21,6	34,8
<i>Виражений</i>	28,6	35,9	36,2	41,2
<i>Нестабільний</i>	30,5	23,7	24,8	14,3
<i>Латентний</i>	25,3	23,1	17,4	9,7
Творчий інтерес				
<i>Домінантний</i>	21,2	25,4	27,6	38,3
<i>Виражений</i>	25,1	30,6	33,9	42,1
<i>Нестабільний</i>	33,6	26,5	25,8	15,0
<i>Латентний</i>	20,1	17,5	12,7	4,6
Творче мислення				
<i>Домінантний</i>	14,7	17,8	19,1	32,9
<i>Виражений</i>	27,9	24,9	33,9	41,5
<i>Нестабільний</i>	34,6	33,8	33,3	17,2
<i>Латентний</i>	22,8	23,5	13,7	8,4

Додаток Р

**Розподіл дошкільників КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників
мотиваційного компонента творчо спрямованої особистості, %**

Мотивація досягнень				
Рівень	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Домінантний</i>	17,4	21,4	21,6	35,6
<i>Виражений</i>	18,5	21,3	22,7	33,9
<i>Нестабільний</i>	35,7	30,9	31,4	16,2
<i>Латентний</i>	28,4	26,4	24,3	14,3
Пізнавальний інтерес				
<i>Домінантний</i>	28,1	26,5	31,2	38,2
<i>Виражений</i>	30,5	32,8	33,4	43,7
<i>Нестабільний</i>	25,8	27,1	22,6	10,2
<i>Латентний</i>	15,6	13,6	12,8	7,9

Додаток С

Розподіл дошкільників КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників соціально-комунікативного компонента творчо спрямованої особистості, %

Комунікативні здібності				
Рівень	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Домінантний</i>	18,5	22,5	26,7	39,8
<i>Виражений</i>	25,1	20,8	31,4	41,4
<i>Нестабільний</i>	30,6	37,1	25,7	11,2
<i>Латентний</i>	25,8	19,6	16,2	7,6
Соціальна компетентність				
<i>Домінантний</i>	13,9	17,3	15,9	36,1
<i>Виражений</i>	28,3	23,3	41,7	30,9
<i>Нестабільний</i>	28,7	33,6	19,6	21,4
<i>Латентний</i>	29,1	25,8	22,8	11,6
Творча активність				
<i>Домінантний</i>	19,4	21,6	25,8	37,6
<i>Виражений</i>	24,9	29,2	30,8	43,5
<i>Нестабільний</i>	27,3	26,5	21,0	11,1
<i>Латентний</i>	28,4	22,7	22,4	7,8

Додаток Т

**Розподіл дошкільників КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників
операційного компонента творчо спрямованої особистості, %**

Творчі компетентності				
Рівень	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<i>Латентний</i>	30,7	28,6	22,3	13,4
<i>Нестабільний</i>	27,6	32,8	24,3	18,2
<i>Виражений</i>	25,9	20,1	33,6	31,9
<i>Домінантний</i>	15,8	18,5	19,8	36,5
Досвід творчої діяльності				
<i>Латентний</i>	32,8	24,6	25,5	11,4
<i>Нестабільний</i>	31,5	29,9	22,8	20,1
<i>Виражений</i>	27,3	29,8	35,3	38,9
<i>Домінантний</i>	8,4	15,7	16,4	29,6