Формування творчої особистості у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Монографія

Миколаїв – 2021

ББК 74.100.2
УДК 373.2.015.31
Ф 79

За загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора О. С. Трифонової

Рекомендовано до друку Вченою радою Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (протокол № 19 від 28.05. 2019 р.)

Р е ц е н з е н т и :

Листопад О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

Іщенко Л. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Ф 79 Формування творчої особистості у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / О. С. Трифонова, Т. М. Степанова, Т. А. Лісовська та ін. / За заг. ред. д. пед. н., проф. О. С. Трифонової. 2-ге вид., випр. Миколаїв, 2021. 248 с.

ISBN 978-617-534-656-3

У колективній монографії публікуються результати досліджень проблеми формування творчої особистості у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності, йдеться про розвиток і формування творчих здібностей дитини в комунікативно-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, театрально-ігровій, музичній діяльності; а також формування творчої особистості дитини передшкільного віку засобами іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі. Висвітлено інтеракцію українознавчого та родинного компонентів у формуванні творчої особистості дитини, різні за змістом та емоційно-привабливі за формою види завдань творчого характеру.

Адресована науковцям, аспірантам, студентам спеціальності «Дошкільна освіта», а також широкому загалові вихователів закладів дошкільної освіти.

ББК 74.100.2

ISBN 978-617-534-656-3 © О.С. Трифонова, 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKY
NATIONAL UNIVERSITY

DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILD CREATIVE PERSONALITY IN DIFFERENT TYPES OF ACTIVITY

Monograph

Mykolaiv – 2021

LBK 74.100.2
UDC 373.2.015.31
F 79

Under the general editorship of DSc (Pedagogical), Professor Olena Tryfonova

Reviewers:

Oleksii Lystopad – DSc (Pedagogical), Professor, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi, Odesa;

Liudmyla Ishchenko – DSc (Pedagogical), Professor, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman.

F 79 Development of senior preschool age child creative personality in different types of activity : monograph / O. Tryfonova, T. Stepanova, T. Lisovska et al. / Under the general editorship of DSc (Pedagogical), Professor O. Tryfonova. Second edition, corrected. Mykolaiv, 2021. 248 p.

ISBN 978-617-534-656-3

The researches results of the problem of development of the senior preschool age children creative personality in different types of activity are published in the multi-authored monograph. The monograph deals with the development of the creative abilities of the child in speech and communicative, art and speech, theatre and game, and musical activities. It is also deals with the development of the creative abilities of the child by means of a foreign language in an inclusive educational environment. The interaction of Ukrainian and family components in the development of creative personality of the child is covered.

The monograph is addressed to scientists, students of speciality 'Preschool education', and to the teachers of preschool educational institutions.

LBK 74.100.2

ISBN 978-617-534-656-3 © O.S. Tryfonova, 2021

ЗМІСТ

Передмова..... 7

Частина І. Творча особистість дитини старшого дошкільного віку у взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності……. 10

Трифонова О. Формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в комунікативно-мовленнєвій діяльності..... 11

Тесленко С. Формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності..... 47

Шапочка К. Формування творчої особистості дитини передшкільного віку засобами іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі..... 89

Частина ІІ. Формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в різних видах діяльності…… 113

Лісовська Т. Формування творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності..... 114

К*ардаш І.* Формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в театрально-ігровій діяльності……..... 152

Степанова Т., Курчатова А. Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку на засадах родинної педагогіки як чинник формування їхньої творчої особистості……..... 183

Соколовська О. Формування творчої особистості дитини передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій……..... 219

CONTENTS

Foreword 7

Part 1. Creative personality of senior preschool agechild in the interconnection of different types of speech activity……..... 10

Tryfonova O. Development of speech and creative personality of senior preschool age child in communicative and speech activity …… 11

TeslenkoS. Development of speech and creative personality of preschool age child in art and speech activity….. 47

Shapochka K. Development of creative personality of preschoolagechild by means of foreign language in inclusive educational environment …… 89

Part 2. Development of creative personality of preschool age child in different types of activity…… 113

Lisovska T. Development of creative and improvisational personality of preschool age child in musical activity…… 114

*Kardash I.*Development of creative personality of senior preschool age child in theatre and game activity…… 152

Stepanova T., Kurchatova A. Moral education of senior preschool age children on the basis of family pedagogy as a factor of development creative personality……. 183

Sokolovska O. Development of creative personality of preschool age child in the process of learning family traditions…… 219

ПЕРЕДМОВА

Входження України до єдиного європейського простору зумовлює прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах Нової української школи здійснюється модернізація першої освітньої – дошкільної ланки, яка з-поміж провідних підходів насамперед виокремлює особистісно-орієнтований, гуманістичний, компетентнісний, в руслі яких створюються умови, що забезпечують ефективний розвиток у дошкільників самостійності, ініціативності; формування творчої, впевненої в собі особистості дитини, готової реалізовувати свої творчі здібності в подальшому житті. Про це наголошено в таких загальнодержавних документах, як: «Національна стратегія розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки», Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти». На сучасному етапі українська держава потребує національно свідомих, творчо активних громадян, в яких органічно поєднуються відповідальність, ініціативність, професійна компетентність, почуття любові до Батьківщини. Підвалини розвитку й накопичення особистісного, творчого й національно патріотичного потенціалу людини започатковуються ще на етапі дошкільного дитинства. Від того, наскільки ефективно буде організовано роботу з вирішення цієї проблеми, залежить і успішність дітей в подальшому житті.

Аналіз наукових розвідок засвідчив, що проблема творчої особистості дитини є актуальною в усі часи і репрезентується науковцями досить ґрунтовно. Ученими досліджено різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх компоненти, методи і прийоми формування; розкрито сутність і характерис-

тику понять «особистість», «індивідуальність», «суб'єкт» (І. Бех, Г. Костюк, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Шапар та ін.), психолого-педагогічні теорії творчої особистості (А. Богуш, Л. Виготський, Л. Іщенко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Подд'яков, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Ямницький та ін.); розроблено технологію творчого проєктування в межах проблемного навчання (Д. Дьюї, К. Кілпатрик та ін.), технологію інтерактивного навчання (Л. Пироженко, О. Пометун та ін.); виявлено взаємозв'язок активності й самостійності особистості (Д. Богоявленська, М. Данилов, В. Крутецький, М.Махмутов, Г. Щукіна та ін.); з'ясовано місце різних видів діяльності у психічному й творчому розвитку дитини (А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Н. Гавриш, П.Гальперін, О. Запорожець, В. Котирло, К. Крутій, Н. Луцан, Г. Люблінська, С. Рубінштейн та ін.).

Водночас вивчення теоретичних засад і практики формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти засвідчило наявність суперечностей між:

- рівнем сучасних вимог до загального розвитку особистості дітей та усталеністю традиційних методик розвитку їхніх творчих здібностей у різних видах діяльності;

- необхідністю розробки інноваційних технологій формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку, які б відповідали меті Концепції Нової української школи, та наявною усталеною моделлю організації роботи з формування творчої особистості дітей в закладах дошкільної освіти.

У монографії висвітлено результати дослідження науково-педагогічних працівників кафедри дошкільної освіти за плановою темою «Теоретико-методичні засади формування творчої особистості дітей дошкільного віку в різних видах діяльності».

Зміст монографії охоплює дві взаємопов'язані частини.

У першій частині висвітлено теоретичний і практичний аспект дослідження проблеми формування мовленнєво-

творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в комунікативно-мовленнєвій та художньо-мовленнєвій діяльності, а також проблему формування творчої особистості дитини передшкільного віку засобами іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі.

Другу частину присвячено висвітленню результатів експериментальної роботи з формування творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності й творчої особистості старшого дошкільника в театрально-ігровій діяльності; закцентовано увагу на методичних рекомендаціях Василя Олександровича Сухомлинського щодо розвитку творчих здібностей дитини під час вивчення нею українських родинних звичаїв і традицій.

Частина І

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в комунікативно-мовленнєвій діяльності

Олена Трифонова

Теоретичний аспект дослідження. Аналіз наукових розвідок засвідчив про те, що творчість досліджується як міждисциплінарна проблема, вивчення якої виявило різноманітність розуміння вченими сутності феномена «творчість», який розглядається ними в аспекті таких понять, як: «пізнавальний процес», «активність», «діяльність», «творчі здібності», «творче мислення», «творчий потенціал», «творча особистість», «творча індивідуальність». Як зауважує В. Кремень, «загадка творчості й досі продовжує містифікуватися у розумінні її сутності»(Синергетика і творчість, 2014: 7). Водночас учені одностайні в думці, що творчість базується на таких ознаках, які позначаються лексемами: нове, оригінальне, корисне, прогресивне.

Проблема творчого розвитку особистості та прояв її творчих здібностей в різних видах діяльності є актуальною у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних наукових розвідках, оскільки саме творчість найбільш ефективно впливає на самореалізацію та саморозкриття особистості. Погоджуємося з думкою О. Твердовської, що потреба в творчій самореалізації посідає вище місце в ієрархії потреб людини. Самореалізація у творчості постає як процес якнайповнішого виявлення і здійснення особою своїх можливостей, досягнення намічених цілей у вирішенні поставлених завдань, що дозволяє максимально

повно реалізувати свій креативний потенціал (Синергетика і творчість, 2014: 213). Як зазначає Л. Ткаченко, з погляду філософії, кожна людина займається у своєму житті творчістю, коли вона не просто механічно виконує свою роботу, але й намагається внести в неї щось від себе, хоч у чому-небудь її удосконалити (Там само: 232).

Проведене дослідження ґрунтувалося на доробку науковців, зокрема: теорії розвитку особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, В. Рибалка та ін.); психологічні теорії розвитку діяльності та її суб'єкта (І. Бех, П. Гальперін, Г. Костюк та ін.); сутність понять «творчість» / «креативність» як прояв самоактуалізації особистості (А. Маслоу, Н. Роджерс, М. Снайдер, Х.Уоллах, Д. Эйнон та ін.); місце різних видів діяльності у психічному розвитку дитини-дошкільника (О. Запорожець, В. Котирло, Т. Піроженко та ін.); теоретичні засади розвитку мовлення, мовленнєво-творчого самовираження дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Л. Калмикова, К. Крутій, Н. Луцан, Т. Піроженко та ін.); теорія дискурсивної діяльності (Ф. Бацевич, М. Вашуленко, О. Потебня та ін.).

У зв'язку з цим, одним із найбільш актуальних пошуків усієї сучасної освіти є формування творчої особистості на ранніх етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожець, О. Трифонова та ін.). Феномен «творча особистість» базується на двох поняттях: «творчість» та «особистість», що вимагає їх розгляду.

Людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. Зауважимо, що поняття «особистість» входить до концептуального апарату різних наук – філософії, психології, соціології, педагогіки тощо й має різні інтерпретації в сучасних дослідженнях. У межах парадигми означених дисциплін феномен «особистість» трактується як відносно стабільна організація мотиваційних нахилів, що виникають у процесі діяльності із взаємодії між біологічними мотивами із соціальними і фізичними умовами. За В. Давидовою, поняття «осо-

бистість» охоплює два різні аспекти явища: особистість як продукт суспільного розвитку та особистість як активний учасник трудової та пізнавальної діяльності. Безумовно, що особистість формується своєю епохою, її суспільною свідомістю, психологією, культурою, системою дозволів та заборон, вона входить до систем рольових функцій, наказів та очікувань, тобто вона є похідною соціального середовища, оскільки формується цим середовищем (Давидова, 1997: 118). В. Сафін визначає два типи становлення суб'єкта як особистості. Перший тип зумовлюється спеціальною ситуацією розвитку (Л. Виготський), що формує адаптивну поведінку, а інший – самою особистістю в аспекті її постійного розвитку. Учений зауважує, що перший тип становлення особистості є результатом панівних відносин людей, які її оточують, до конкретного суб'єкта через призму ставлень до предметного світу, до сукупності продуктів його праці, що формує в нього прагматичні відношення. Щодо другого типу, то це є результатом панівних ставлень до суб'єкта як самостійної, ініціативної особистості; ставлень, що передбачають розвиток творчої особистості (Сафин, 1986).

Відповідно до культурно-історичної концепції Л. Виготського, особистість трактується вченим як така, яка є «поняттям соціальним, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому «особистість» є поняттям історичним. Вона охоплює єдність поведінки, котра вирізняється ознакою оволодіння…». Важливим чинником у розвитку особистості дитини вчений називає мовлення й усвідомлення свого «Я»: «мовлення – це головний засіб розвитку особистості» (Выготський, 1983: 315-316).

Розкриваючи сутність поняття «особистість», зауважимо, що в ньому виокремлюють такі риси, як свідомість, самостійність та ініціативність.

Учені (Л. Виготський, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Шапар та ін.) з-поміж психічних властивостей особистості називають: а) активність – прагнення суб'єкта вийти за власні

межі, діяти за межами вимог ситуації та рольових приписувань; б) спрямованість – стійка система домінувальних мотивів (інтереси, переконання, потреби, ідеали тощо).

В усіх трактуваннях феномена «особистість» науковці виокремлюють такі ознаки: цілісність, системність (О. Леонтьєв), творча спрямованість (С. Рубінштейн), індивідуальна неповторність і унікальність (Дж. Гилфорд), усвідомлення свого «Я» (Л. Виготський), наявність свідомості (Г. Костюк, К. Платонов), самосвідомості (У. Джеймс, Г. Костюк), ставлень (В. М'ясищев), суспільних відносин (Б. Ананьєв), настанов (Д. Узнадзе), позицій та мотивів (Л. Божович), соціалізація індивіда (Л. Анцифєрова).

Категорія «особистість» виступає провідною в модернізації дошкільної освіти, розкриває сенс особистісно зорієнтованої її моделі, привертає увагу педагога до дитини як цінності, заради якої здійснюється розвиток суспільства, трансформуються та реформуються всі освітні ланки. По суті, особистістю позначають здатність дитини до самовизначення (в дошкільному віці вона лише зароджується, проте знаходить своє відображення в різних життєвиявах дитини), активного прояву ціннісного ставлення до світу та самої себе. Розвиток особистості є становленням свого роду «єдиномножинності», що містить чотири основні форми суб'єктивності: дитина виступає суб'єктом вітального ставлення до світу, суб'єктом предметного ставлення, суб'єктом спілкування та суб'єктом самосвідомості (П. Флоренський) (Кононко, 2002: 134-136). Розвиваючись як особистість, дошкільник розкриває власну природу, привласнює і створює предмети культури, знаходить коло значущих для себе людей, стає предметом власної уваги.

Як бачимо, вчені однією з провідних умов розвитку особистості називають її творчу спрямованість.

Творчість, на глибоке переконання В. Сухомлинського, – це «найвище духовне багатство людини», «суть *життя в світі знань і краси*», завдяки якій «збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особистості» (Су-

хомлинський, 1976: 278 - 279).

У наукових розвідках зустрічаються різні трактування феномена «творчість»: це така діяльність людини, яка створює щось нове, незалежно від того, чи буде це створене творчою діяльністю, будь-яким предметом зовнішнього світу чи побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині (Л. Виготський), це особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікального потенціалу індивіда в певній галузі, людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники, мужністю (С. Рубінштейн), її інтелектуальна активність, творче мислення та творчий потенціал (Н. Кічук), підсистема особистості, яка характеризується сукупністю творчих якостей особистості, що забезпечують їй успіх у творчій діяльності (С. Сисоєва).

В. Кремень зазначає, що «творчість є поліфункціональним поняттям, вона характеризує різні форми взаємовідносин особистості з собою, іншими людьми та суспільством. Ці форми численні та різноманітні, тому і незліченними є відтінки творчості: вона виступає як психологічна категорія, оскільки відображає індивідуальні, універсальні, неповторні особливості людини, а також як категорія культурологічна та соціально-історична, в якій розкривається вся складність життєдіяльності суспільства та цивілізаційного досвіду людства. Також творчість неодмінно виступає як онтологічна й естетична категорії» (Синергетика і творчість, 2014: 6). І надалі В. Кремень пише: «свідомість людини-творця суперечлива, завдяки зовнішнім імпульсам вона створює нові ідеї, що втілюються в продуктах творчості. Тому творчість необхідно характеризувати не лише як соціальну діяльність, але і як вид складноорганізованого процесу, в якому людина-творець є своєрідною біфуркаційною точкою систем, що самоорганізуються (Там само: 8).

У дослідженні орієнтувалися на визначені Л. Ткаченко методологічні орієнтири (Синергетика і творчість, 2014: 245 - 246):

– ставлення до особистості як до відкритої системи, в якій постійно відбувається обмін інформацією;

– врахування того, що особистість є системою, яка постійно самодетермінується й саморозвивається, і розвиток її в принципі необмежений;

– саморозвиток, базуючись на креативності, є чинником самотворчості особистості;

– виховний вплив на особистість має відбуватися в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії як єдиній системі, в якій розвиваються обидва суб'єкти, за допомогою м'якого управління (урахування флуктуацій та можливості надмалого впливу);

– педагогічний вплив має бути орієнтований на внутрішні потреби й властивості суб'єкта розвитку, а отже, має спонукати до креативних рішень та творчості відповідно до здібностей та обдарувань особистості;

– саморозвиток особистості, її креативність, а також творчі вияви здійснюються на основі її духовності, збагаченню якої має передусім сприяти суб'єкт впливу.

Творча особистість – це людина, яка має високий рівень знань і вміє відкинути звичайне, шаблонне. Для творчої особистості потреба у творчості є нагальною і неодмінною (Туриніна, 2007: 58). У психології розрізняють поняття «креативна особистість» і «творча особистість». Креативною називають особистість, яка має внутрішні передумови для творчої діяльності: особистісні утворення, специфіку когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки, що зумовлюють її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Отже, креативність особистості – детермінанта її творчої активності. Творчою називають креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників набула потрібні для актуалізації творчого потенціалу додаткові моти-

ви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності (Там само: 59-60).

Як зазначає О. Туриніна, творча особистість проходить у своєму розвитку певні стадії:

• вибіркової мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певну діяльність;

• інтелектуально-творчого потягу особистості до якоїсь діяльності;

• підвищеної професійно-творчої активності особистості в певному виді діяльності;

• перших значних творчих досягнень особистості, стійкої творчої продуктивної діяльності;

• розвиток таланту, геніальності (Туриніна, 2007: 66).

У контексті означеної проблеми слугує на увагу дослідження Л. Іщенко, спрямоване на вивчення творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку, яку вчена визначає як комплекс властивостей особистості: креативність, ініціативність, самостійність, винахідливість, що забезпечують формування цієї якості і проявляються у творчому мисленні, здібностях, активності (творчій, вольовій, емоційній), спрямованості, суб'єктному досвіді творення (інтелектуальному, емоційному практичному,) у творчій діяльності і взаєминах з однолітками та іншими людьми (Іщенко, 2015). Формування творчої індивідуальності дитини старшого дошкільного віку вчена розуміє як динамічний, неперервний, цілісний процес розвитку особистості.

Цінною в аспекті дослідження є позиція Л. Виготського, який стверджував, що кожній дитині властивий творчий потенціал, «творчість є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку». В. Холоденко зазначає, що складовою частиною творчого потенціалу є творча активність, яка народжується в неповторному сплаві емоцій, інтелекту, волі, характерологічних особливостей особистості і є тим згустком енергії, що викликає до життя творчі потенції. Творча активність, за

словами автора, мотивована внутрішньою потребою у творчості, виявляється, розвивається і формується у процесі творчої діяльності, в подоланні суперечностей та проблемних ситуацій і по суті є самодіяльністю, важливою умовою якої є свобода. Розвиток творчих здібностей, таких як продуктивна уява, емпатія, фантазія, інтуїція, нестандартне асоціативне дивергентне мислення неминуче призводить до розвитку творчої активності. І навпаки – завдяки творчій активності розвивається творчий потенціал особистості, відбувається реалізація особистості у творчості (Холоденко, 2013: 87).

Основою будь-якої творчої діяльності є уява, зокрема творча, та досвід дитини. Водночас, зазначимо, що вчені (Л. Калмикова, В. Роменець, С. Рубінштейн та ін.) наголошують на розвитку рефлексії, яка слугує «критичним переосмисленням особистістю первісних уявлень про себе як носія і реалізатора інтелектуальних стереотипів», і приводить до побудови нового образу «Я» як суб'єкта творчої діяльності (Семенов, 1983: 36). На думку вчених, «можливості творити культивуються у спілкуванні, а реалізуються і розвиваються безпосередньо в актуальному процесі самої творчості шляхом самостійного здійснення рефлексивних зусиль особистості» (Там само: 42).

Нам імпонує думка І. Беха про те, що «найвищим суспільним проявом людини, її духовною вершиною і життєвою цінністю є творчість. Це сфера її справжньої свободи і розкутості як індивідуальності. Тому суб'єктивну привабливість вільного творення кожна дитина має неодмінно відчути і пережити у своїй життєдіяльності якомога раніше» (Бех, 2003: 264). Суголосною з цією тезою є думка О. Кононко, яка зауважувала, що «будь-яке тупцювання на місці, будь-яка пауза, зупинка в розвитку – передумова до поразки в боротьбі за реалізацією дитиною своїх задатків за творчу самовіддачу» (Кононко, 1991: 416).

Учені (О. Матюшкін та ін.) зазначали, що вже на етапі дошкільного дитинства спостерігаються прояви творчого ми-

слення, що відображується в постійній емоційно насиченій пізнавальній активності, творчому переживанні, бажанні дитини творити у взаємодії з іншими. Водночас учені зауважують, що дитяча творчість має переважно неусвідомлений характер і виявляється спонтанно в невимушеній (наприклад, ігровій) обстановці, досягаючи дуже високого рівня оперування найабстрактнішими символами (звуками, математичними знаками, словами). Підтримуємо думку О. Туриніної, що дітям старшого дошкільного віку вже властива імпровізація як один зі специфічних параметрів творчості, що найчастіше виявляється саме в дитячому віці. Незаданість, мимовільність, зовні випадковий характер дитячої творчості з часом зазвичай зазнає змін, пов'язаних із потребою створити щось, певною зовнішньою детермінованістю (Туриніна, 2007: 82).

Розглядаючи проблему формування творчої особистості дитини, важливо пам'ятати про зону її найближчого розвитку (Л. Виготський), про співробітництво педагога й дитини. Л. Виготський писав: «Будь-яка можливість переходу дитини від того, що вона вміє робити самостійно, до того, що вміє робити у співробітництві, й виявляється чуттєвим симптомом, яке характеризує динаміку розвитку й успішності розумової діяльності дитини. Вона вповні збігається із зоною її найближчого розвитку» (Выготский, 1982: 124). У цьому зв'язку важливим є те, що дорослий виступає для дитини не лише як носій засобів і способів діяльності, але і як реальне уособлення тих мотиваційних і смислових рівнів, до яких з часом може піднятися дитина.

Аналіз наукових розвідок (К. Абульханова, В. Біблер, Д. Богоявленська, М. Богоявленська, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов, З. Фрейд та ін.) свідчить про те, що реалізація творчих здібностей залежить від розвиненої свідомості, уяви, що спирається на досвід і знання, мотивів особистості, її ціннісних орієнтацій і проявів творчої інтуїції, яка супроводжується яскравими позитивними емоціями.

Мова є носієм культури, яка відображує менталітет, ха-

рактер, психології нації, систему загальнолюдських і національних цінностей: через мову особистість пізнає культуру. Отже, і мова, і культура є надзвичайно важливими для становлення особистості, оскільки людина є членом суспільства і формування її внутрішнього світу відбувається під впливом норм і цінностей, властивих певному соціуму. Саме в контексті певної культури відбувається становлення мовної особистості, пошук «своїх» цінностей, прилучення до національних традицій. У процесі оволодіння мовленнєвими компетенціями відбувається становлення самосвідомості, здійснюється процес самоідентифікації. Вбираючи в себе знання, відображені в мовленнєвій картині світу, дитина вибудовує власний внутрішній світ, формує себе як особистість. Засвоюючи рідну мову, як слушно стверджує Л. Калмикова, дитина творить власну, притаманну тільки їй мовну підсистему, крокує в загадкові країни з назвами «Мова», «Мовлення» своїм особистим, неповторним шляхом випробувань і помилок, обирає індивідуальну стратегію мовно-мовленнєвого розвитку, виформовує власну граматику (Калмикова, 2008: 80).

В. Сухомлинський наголошував на тому, що в житті дітей чільне місце має посідати творчість словом. Завдяки цій творчості діти стають чутливими до найтонших засобів впливу – до слова і до краси. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості». Радість творчості словом – найдоступніша для дитини інтелектуальна одухотвореність (Сухомлинський, 1976: 507-509).

Мовлення супроводжує всі види діяльності, воно є одним із компонентів творчої діяльності. У науковому обігу функціонують такі терміни, як «мовотворча діяльність», «мовотворення», «словотворення», «словотворчість», «дитяче словотворення», «дитяча словесна творчість», «мовленнєве самовираження»,«мовленнєво-творча діяльність» (А. Богуш, Л. Булаховський, Н. Гавриш, В. Кононенко, Н. Луцан, О. Потебня, В. Харченко та ін.).

Н. Гавриш було введено в науковий обіг поняття «мовленнєво-творча діяльність дітей дошкільного віку», яку вчена розглядає як феномен мовленнєвої культури, що відображає рівень психічного розвитку, мовленнєвої компетентності, внутрішнього духовного і душевного стану, вираження переваг та інтересів дітей, вона також є могутнім засобом їхнього художньо-естетичного, інтелектуально-творчого розвитку, формування креативного начала особистості. Вищим щаблем мовленнєво-творчої діяльності, за словами вченої, є словесна творчість – спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання (Гавриш, 2001: 78-79).

На думку Н. Луцан, маленька дитина використовує слово, як «перший засіб творення», і тому не дивно, що дитина використовує слово як засіб самовираження в мовленнєвій творчості. За словами науковця, якщо ці прагнення підтримати і розвинути, то дошкільник на все життя збереже любов до рідного слова, здатність побачити, оцінити, емоційно пережити і розповісти іншим про те, що його схвилювало (Луцан, 2002: 99).

Термін «самовираження» тлумачиться як: «дія за значенням самовиражатися, розкривати своє «Я», свою індивідуальність; виявляти (переважно в художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009: 1287). Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Творче самовираження дитини дошкільного віку А. Богуш розуміє як уміння розкрити своє власне «Я», виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення певної проблеми, вміння творчо та

оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації (Богуш, Березовська, 2008: 103). Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості дитини, формування в неї мовленнєвої і комунікативної компетенцій, особливої значущості в цьому аспекті набуває принцип дитиноцентризму, який передбачає оптимізацію освітньо-виховного процесу в напрямі посилення уваги до потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості. Особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної творчої життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття в системі «дитина-дорослий», що сприяє становлення його в якості мовленнєвої особистості.

Суттєвою ознакою самовираження є індивідуальна творча свобода особистості, яка зокрема може виявлятись у ставленні дитини до довкілля, національної культури, мовленнєво-комунікативних ситуаціях, усвідомленні власного мовлення. Чинниками, що позитивно впливають на розвиток творчого мовленнєвого самовираження є: врахування індивідуальності дитини; комплекс доречних методів, прийомів, форм і засобів творчої діяльності; організація відповідного мовленнєво-розвивального середовища.

Залежно від умов, в яких відбувається творчий процес, Н. Гавриш наголошує на тому, що мовленнєво-творча діяльність може відбуватись як в умовах навчання, так і в ситуації ініціативної творчої діяльності. Так, в умовах організованого навчання ініціатива майже завжди виходить від вихователя, який заздалегідь планує зміст навчання, тему, навчальні завдання. В ініціативній творчості дитина вільна і звертається до творчої діяльності лише тоді, коли насправді відчуває потребу творити. Ініціативна мовленнєво-творча діяльність базується на досягненнях, знаннях дитини, які вона здобула у процесі навчання (Гавриш, 2001).

Отже, мовленнєво-творчу особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як таку, в якій сформовані кому-

нікативно-мовленнєві вміння й навички, яка здатна творчо самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях (володіє мовними й немовними засобами виразності), виявляючи свої мовленнєво-творчі здібності у складанні віршів, чистомовок, казок, римовок.

Формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку здійснювалось у комунікативно-мовленнєвій діяльності. Опишемо її сутність.

Спілкування є найважливішою частиною людського життя. У процесі спілкування дитина засвоює концептуальну й мовленнєву картину світу, загальнолюдські цінності, набуває певного досвіду. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає вміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства, керування своєю поведінкою і способами спілкування, відчуття свого місця в товаристві інших людей.

Комунікація є складовим компонентом спілкування, проявляє когнітивний та емоційно-ціннісний аспект взаємовідношень між суб'єктами, а їхнім результатом є досягнення згоди в діяльності і спілкуванні. Проблему комунікації дітей дошкільного віку досліджували психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, В. Петровський, Т. Піроженко), педагоги й лінгводидакти (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Луцан та ін.). Учені розуміють процес комунікації як передачу кодованої інформації від суб'єкта до суб'єкта, що носить діяльнісний і діалогічний характер. А. Богуш наголошувала на тому, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей – це комплексна характеристика особистості, яка вимагає як досконалого розвитку мовлення, зокрема словникового запасу, звукової культури мовлення, граматичної правильності і виразності мовлення, діалогічних і монологічних форм мовлення, сформованих оцінно-контрольних дій, так і розвитку форм спілкування та індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, які зумовлюють індивідуальний стиль спілкування кожної особистості на різних вікових етапах її розвитку і го-

тують дитину до навчання у школі.

Комунікативна діяльність – це взаємодія мовців, які породжують і продукують висловлювання, таким чином відбувається обмін інформацією. У структурі комунікативної діяльності науковці виокремлюють: предмет, мотив, потреба у спілкуванні, дії комунікантів, результат.

На думку вчених (А. Богуш, Н. Гавриш), «життя в суспільстві потребує вміння діяти як з позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності» (Богуш, Гавриш, 2007: 79).

Під комунікативно-мовленнєвою діяльністю А. Богуш розуміє комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових (ігрових, мовленнєвих) ситуаціях; уміння адекватно й доречно користуватися мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання); вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, його ініціативність (Богуш, Гавриш, 2007). На думку Т. Піроженко, орієнтовна і виконавча частини комунікативно-мовленнєвої діяльності акцентують увагу дитини на людину як головний зміст будь-якої інформації в різних видах пізнавальної діяльності. Це сприяє розвиткові комунікативних якостей особистості (повага до людей, доброзичливість, товариськість, толерантність). Орієнтування на людину, комунікативна спрямованість у взаємодії визначає швидке та високоякісне засвоєння мови, необхідного інструменту соціального контакту, забезпечує розвиток здатностей застосування мови для реальних цілей і завдань мовленнєвого спілкування (Піроженко, 2010: 13-14).

Т. Піроженко розглядала комунікативний розвиток дітей за трьома рівнями: комунікативний, комунікативно-

лінгвістичний і особистісний рівні. Комунікативний рівень (поведінка) передбачає спрямованість на партнера, настанова на відповідну реакцію; різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контактовстановлювальних засобів взаємодії. Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість): розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану дійових осіб (знання слів, що характеризують емоційний стан людини); розуміння дитиною характеру персонажів та дійових осіб (знання слів, що характеризують риси, якості особистості); словникове багатство (різноманітність і точність вживання лексики, що відповідає ситуації спілкування); граматична правильність, відмінювання та узгодження слів у фрази згідно з мовними нормами; фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу). Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції і самовираження в мовленнєвому спілкуванні) передбачає довільність мовлення: прагнення до розгортання, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення; управління мовленням, умінням його змінити в разі потреби; характер тексту (репродуктивний або творчий) (Там само: 178-179).

Комунікативно-мовленнєва діяльність, за Н. Луцан, є цілеспрямованим процесом мовленнєвої взаємодії дітей в системах «вихователь – діти», «діти – вихователь», «діти – діти», встановлення і підтримка контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт (Богуш, Луцан, 2008: 16). На думку вчених, комунікативно-мовленнєва діяльність може здійснюватися за наявності в її структурі оцінного компонента, який визначає протікання мовленнєвої діяльності на всіх її етапах – від прогнозування і планування через реалізацію до аналізу і підбиття підсумків.

Отже, формування мовленнєво-творчої особистості ди-

тини старшого дошкільного віку відбувається в комунікативно-мовленнєвій діяльності, оскільки в ній дитина продукує різні тексти, ініціює діалог, міркує на різні теми, творчо самовиражається.

Результати експериментального дослідження. Креативно-мовленнєва компетенція характеризується володінням дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупністю особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв'язних текстів); наявністю адекватної взаємооцінки й самооцінки та взаємоконтролю й самоконтролю у власному мовленні (Трифонова, 2012). Відповідно показниками креативно-мовленнєвої компетенції виступають: наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків та ін..); здатність до творчого мовленнєвого самовираження; наявність адекватної самооцінки, прояву самоконтролю у власному мовленні. Згідно з визначеними показниками було розроблено уявну гру-казку з різними завданнями: розповіді історій Громовичка, наприклад, Визволяємо сонечко (вміння дітей складати творчі розповіді), Моя презентація (вміння дітей творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях), «Мій улюблений український мультфільм» (мета: з'ясувати ініціативність дітей спілкуватись українською мовою, наявність у висловлюванні виразних засобів мовлення), «Змагання з Василинкою» (для визначення обізнаності дітей із українськими прислів'ями, приказками, загадками, колисанками); «Допомога Тарасику» (мета: з'ясувати обізнаність дітей із формулами українського національного етикету); «Виправ Інтонавочку», «Перевтілення», «Упізнай мій настрій» (з метою виявлення вміння дитини користуватись мовними й немовними засоби виразності мовлення); «Зустріч із вербою» (мета: з'ясувати вміння дітей будува-

ти діалог у ситуації «Зустріч з другом»); «Лисичка та Журавель» (для з'ясування вміння дітей будувати діалог-примирення); «Василинка йде до школи» (мета: виявити вміння старших дошкільників контролювати й виправляти чуже українське мовлення), «Я – український актор!!!» (мета: з'ясувати вміння дитини помічати й виправляти помилки у власному зв'язному висловлюванні українською мовою, оцінити його).

Рівнями сформованості мовленнєво-творчої особистості дітей старшого дошкільного віку виступили: інтуїтивний, нормативний, репродуктивний, початковий (Трифонова, 2012: 312-315).

Інтуїтивний рівень характерний для дітей старшого дошкільного віку, які вільно експериментують із мовним матеріалом, створюють оригінальні синтаксично та логічно завершені типи дискурсів (діалоги, монологи); швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати його (кількість діалогічних єдностей – 7-8); щодо монологічного дискурсу, то тексти вирізняються чітким формуванням думки, відповідністю темі та жанру, композиційною цілісністю; правильною синтаксичною побудовою речень (кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює7-8 (слів – 20-25), сюжетній – 9-10 (слів – 25-30), міркування – 3-4 (слів – 15-20), із власного досвіду – 8-10 (слів – 25-30)); використовують у розповідях різні за структурою речення (прості, складні, складнопідрядні та складносурядні безсполучникові та зі сполучниками речення); у мовленні дітей віддзеркалюється власний життєво-мовний досвід (відчуття, враження). Мовлення дітей характеризується лексико-граматичним багатством і правильністю, зокрема фонетико-орфоепічною; діти виявляють ініціативність під час слововживання, прагнуть до словотворення та словозміни, розуміють пряме і переносне значення слів і вміють їх пояснити, наводять приклади з власного досвіду; у мовленні дітей наявні образні вирази, приказки, прислів'я, порівняння (5 і більше). У старших дошкільників цього рівня сформовані ко-

мунікативні мотиви (потреба висловитися, вплинути на співрозмовника, отримати додаткову інформацію). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо й оригінально мислять, володіють лінгвістичними й екстралінгвістичними мовними засобами, яскраво виявляють свої емоції; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (7-8); для них характерне яскраве творче мовленнєве самовираження, адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

Нормативний рівень властивий старшим дошкільникам, які експериментують із мовним матеріалом, у них наявна здатність до фантазування, водночас продуктивність різних типів дискурсу залежить від їхнього емоційного настрою. Діти правильно й чітко вимовляють звуки рідної мови; створюють синтаксично та логічно завершені типи дискурсів; швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати власні діалоги, між репліками відсутні довгі паузи (кількість діалогічних єдностей – 5-6); щодо монологічного дискурсу, то тексти оформлені відповідно до теми й композиційних вимог, водночас наявні помилки (подекуди незавершеність думок, порушення логічності їх викладу, лексико-граматичні інтерферентні огріхи). Кількість речень у висловлюванні описового типу дорівнює 5-6 (слів – 15-19), сюжетній – 7-8 (слів – 19-24), міркування – 1-2 (слів – до 14), із власного досвіду – 6-7 (слів – 19-24); дотримуються логіко-синтаксичного зв'язку висловлювання, подекуди зустрічаються паузи, використовують у реченнях переважно прості поширені або складносурядні безсполучникові чи зі сполучниками речення. Під час складання розповідей використовують власний життєво-мовний досвід. Діти цього рівня виявляють ініціативність у слововживанні; в їхньому мовленні спостерігалося прагнення до словотворення та словозміни; вони розуміють пряме і переносне значення слів, уміють їх пояснити; у мовленні присутні образні вирази, приказки, прислів'я (3–4). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо мислять, створюють мовленнєво-ігрові сюжети; використовують засоби художньої виразності, вміють творчо

самовиразитись, виявляють свої емоції залежно від настрою; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (5-6); їм здебільшого властиві адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

Репродуктивний рівень притаманний дітям старшого дошкільного віку, які не вміють самостійно виявити свою індивідуальність, хоча подекуди є бажання творчо самовиражатися, роблять це лише за допомогою вихователя; не завжди вміють відповісти на відповідну репліку діалогу, діалогічні єдності одноманітні (кількість 3-4); щодо монологу, то наявна велика кількість помилок, тексти не відповідають змісту, в них наявні значні композиційні порушення; кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 3-4 (слів – 9-14), сюжетній – 4-6 (слів – 10-18), із власного досвіду – 3-5 (слів – 10-18); зв'язок між реченнями формально-сурядний, обмежено вживають поширені речення і складні конструкції, використовують однотипні способи міжфразового зв'язку; мовлення насичене довгими паузами, збіднене засобами художньої виразності. Діти цього рівня не розуміють стилістично-образної ролі, значеннєвих відтінків фразеологізмів; пояснення переносного значення викликає в них певні труднощі (в мовленні наявні образні порівняння (1-2); вони не виявляють бажання утворювати нові слова. Мовлення дітей емоційно збіднене, подекуди використовують лише окремі засоби виразності (як мовні, так і позамовні), допускають вади у вимові звуків рідної мови; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (3-4); діти здебільшого не можуть адекватно оцінити й контролювати своє і чуже мовлення.

Початковий рівень характерний для дітей старшого дошкільного віку, яким важко самостійно (без допомоги вихователя) створювати діалогічні й монологічні висловлювання; вони підтримують діалог одноманітними репліками (кількість діалогічних єдностей – 1-2); у складених ними текстах відсутні сюжетні лінії, композиційна структура, логічний зв′язок, завершеність; кількість речень в описових розповідях дорів-

нює 1-2 (слів – до 8), сюжетній – 1-3 (слів – до 9), із власного досвіду – 1-2 (слів – до 9), розповіді-міркування – відсутні; використовують здебільшого прості поширені речення, які містять довготривалі паузи, подекуди послуговуються складними реченнями; мають порушення у звуковимові. Діти цього рівня не виявляють ініціативність у слововживанні, не прагнуть до словотворення та словозміни; вони не розуміють пряме і переносне значення слів, не вміють їх пояснити; не сприймають образні вирази й тому не вживають їх у власному мовленні. Діти не виявляють бажання творчо самовиражатись; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (1-2); неадекватно оцінюють і контролюють власне мовлення і мовлення інших.

У дослідженні дотримувались таких принципів: мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва (О. Савченко), розвитку мовлення як творчого самовираження (А. Богуш, Л. Березовська, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Л. Калмикова), комунікативності (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, М. Пентилюк, Т. Піроженко та ін.), мовленнєвої активності (А. Богуш, К. Крутій, О. Хорошковська та ін.), креативний, лінгвосоціокультурологічний (Л. Калмикова).

Учені (І. Бех, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) наголошують на тому, що процеси навчання і виховання розвивають дитину лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми з відповідним змістом, що сприяє формуванню тих чи тих видів діяльності. Ампліфікація дитячого розвитку передбачає розвиток усіх видів діяльності. У процесі розвитку дитина, з одного боку, оволодіває «мовою» кожної діяльності, з іншого, через досягнення логіки діяльності за допомогою дорослого дитина відкриває, «створює» для себе світ. Як свідчить практика, старші дошкільники краще засвоюють знання, вміння і навички, якщо навчання здійснюється в різних видах діяльності.

Оскільки деякі діти 6-го р.ж. мали вади у порушенні звуковимови, засвоєнні лексико-граматичних норм, то насампе-

ред здійснювалося педагогічне коригування мовлення дітей. Під педагогічним коригуванням розуміли цілеспрямований вплив вихователя на виправлення будь-яких мовленнєвих порушень у дітей за допомогою, зокрема, таких методів і прийомів:

дидактичні ігри: «Допоможи ляльці», «Заверши речення», «Хто живе в будиночку?» та ін. (з метою вправляння у чіткій вимові звуків рідної мови та засвоєння морфологічних норм у словозміні);

рухливі ігри: «Ходить гарбуз по ґанку», «Злови ґаву на городі» (для диференціації звуків [г] та [ґ]);

дидактичні вправи: «Як шумить вітер», «Пісенька бджілки (комаря, змії)», «Швидкий поїзд», «Гарчання цуценяти» та ін., які були спрямовані на вміння дітей розрізняти на слух свистячі, сонорні, шиплячі, шиплячі-свистячі, дзвінкі-глухі приголосні звуки;

прийом «Запитай – і почуєш відповідь», у процесі яких діти вчилися правильно задавати запитання, відповідати на них, дотримуватися етикетних норм ввічливості, доречно використовувати мовні й немовні засоби виразності мовлення;

інтерактивний метод «Мікрофон», який сприяв засвоєнню дитиною лексико-граматичних норм, що обумовлювалося комунікативно-ситуативним характером виконання відповідних завдань та їх максимальною емоційною насиченістю. Дітям пропонувалося висловити свої думки щодо таких тем: «Як я почуваюся, коли чую, що хтось голосно кричить», «Як я можу допомогти іншій дитині, щоб вона правильно й чітко вимовляла звуки», «Як я допомагаю своїй бабусі (матусі, татькові, дідусеві)» та ін.

Розпочинали формування мовленнєво-творчої особистості старшого дошкільника на заняттях з художньої літератури: звертали увагу дітей на авторський стиль твору, використовували різні дидактичні вправи, спрямовані на засвоєння почутих із твору образних виразів, фразеологізмів, порівнянь, які б дитина надалі могла вжити у власному мовленні, створюючи

свої оригінальні тексти, як результат – діти накопичували позитивний досвід складання казок, віршів тощо. Використовувалися такі методи і прийоми роботи, як читання, розповідання, вивчення напам'ять фольклорних і художніх творів; образно-етичний коментар фольклорних творів; етичні бесіди; дидактичні ігри.

Старші дошкільники брали участь у конкретних ситуаціях спілкування, в процесі яких вони вчилися розуміти, за допомогою яких мовних засобів, особливостей усного мовлення можна вплинути на іншу дитину.

Знайомили дітей із прислів'ями, які були використані К. Ушинським у його «Рідному слові», наприклад, «Рибам вода, птахам повітря, людині вся земля», «Їсти – так сьогодні, а працювати – так завтра», «Своя хатка – рідна матка», «Хліб – батюшка, водиця – матінка», «При сонечку тепло, при матері добре». Після засвоєння дітьми фольклорних текстів, на заняттях з розвитку рідного мовлення з метою розвитку немовних засобів виразності їм пропонувалось (наприклад за прислів'ям «При сонечку тепло, при матері добре») уявити себе Сонечком і передати його характер - придумували йому певні рухи, як сонечко танцювало, прибирало, готувало обід. З метою розвитку образного мовлення, збагачення словника дітям пропонувалося позмагатися один з одним і сказати найбільше «теплих» слів сонечку.

Проілюструємо відповідями дітей.

Іванко П. звернувся такими словами: «Сонечко, ти таке лагідне, як моя матуся, а гаряче, як пательня, з якої тільки матуся зняла мої улюблені тістечка»;

Даринка Г.: «сонечко, ти тепле й ласкаве, як улітку водичка в морі, як ніжні мамині ручки, які зігрівають мене після морської водички».

Надалі завдання ускладнювалось і дітям пропонували скласти за змістом прислів'я якусь цікаву історію. Проілюструємо прикладом.

Дмитро П.: «Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко», –

так голосно прохали його вийти із хмаринок маленькі горобчики. А сонечко не могло, бо його тримала міцно велика хмаринка. Але на допомогу прийшов Дідуган-вітруган і визволив його. Вийшло сонечко, визирнуло у віконце й обігріло своїм теплом маленьких горобчиків. А вони дуже зраділи йому, як своїй матусі. Всі обнялися і стало весело!»

Як бачимо, в закладах дошкільної освіти створювалося відповідне етносередовище з широким використанням різних жанрів українського фольклору, народних ігор із метою збагачення дітей знаннями про свою родину, націю, елементи культури і традиції.

Мовленнєво-творча особистість старшого дошкільника залежить від максимального занурення в мовленнєво-творче середовище, проблемні ситуації, які будуть стимулювати дитину діяти не за заданим зразком вихователя, а до самостійного виконання та прояву ініціативи, оригінальності в мовленнєвому імпровізаційному самовираженні. Важливу роль у цьому відіграє позитивно-емоційне ставлення дитини до виконання творчих завдань. Відомо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями і почуттями й відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди і негативними (у ситуації неуспіху). Відтак, в організації навчання враховувалась також ситуація успіху: намагалися створити такі завдання, що передбачали емоційно-ігрове спілкування між учасниками. Зазначимо, що більшість творчих завдань, ігор були побудовані на знайомих дітям фольклорних текстах і розігрувалися у другій половині дня, оскільки, як слушно зауважує Л. Масол, «у таких фольклорно-звичаєвих структурах виконавці подекуди перевтілювалися в образи персонажів ритуального дійства, одухотворяли явища природи, імітували повадки звірів, ілюстрували окремі епізоди трудових процесів. Ось чому ці народознавчі форми, що ввібрали людську мудрість, багатство народного життєвого досвіду, становлять непересічні етичні й естетичні цінності» (Театр у школі, 1990: 102).

Погоджуємось із О. Листопадом, який наголошує на використанні системного підходу у формуванні творчої особистості старшого дошкільника, що визначає розгляд системи творчих завдань у розвитку, та передбачає зміцнення і інтенсифікацію зв'язків між вихователем і дітьми; дітьми і творчими завданнями, які він виконує; вихователем і системою творчих завдань, яку він доопрацьовує; творчими завданнями всередині їх системи, що підвищує ефективність функціонування системи творчих завдань (Листопад, 2011: 78). Під системою творчих завдань учений розуміє впорядковану групу взаємопов'язаних творчих завдань, сконструйованих на основі ієрархічно збудованих методів творчості й орієнтованих на пізнання, створення, перетворення і використання в новій якості об'єктів, ситуацій, явищ, спрямованих на розвиток творчих здібностей старших дошкільників, їхнього творчого мислення, творчої уяви.

Проілюструємо приклади різних видів завдань, вправ, ігор.

Розвивально-творчі діалогові технології

Діалоги казкових героїв:

- Діти, пригадайте оповідання Костянтина Ушинського «Суперечка дерев». Як потрібно було поводитись Дубові, щоб його не образила Яблунька? Що б ви порадили йому? Спробуйте уявити себе на місці Дуба та Яблуні й розіграти між собою діалог між ними;

- Діти, пригадайте оповідання Василя Сухомлинського «Деркач і Кріт». Як зустрів Кріт маленького Деркача? Чому здивувався? Чи співчував Кріт маленькому стомленому Деркачеві, що той до крові поранив ноги? Як ви думаєте, чи зрозумів Кріт, що значить Батьківщина для маленького, але відданого Деркача? Уявіть себе на місці Крота й Деркача й розіграйте між собою діалог «Що значить для мене Батьківщина?»;

- Діти, пригадайте казку «Морозко». Яка була за вдачею дідова дочка? А бабина була схожа на дідову дочку? Уявіть

себе на місці дідової та бабиної дочки, які разом відправились у мандрівку на Мадагаскар. Розіграйте між собою діалог-домовленість «як швидше дібратись до кінцевого пункту»;

Діалоги з літературним героєм:

- Після прослуховування вірша Вадима Скомаровського «Військова таємниця»: Діти, герой вірша – маленький хлопчик розповідав про свого старшого брата – майбутнього офіцера. Уявіть, що сьогодні до нас на гостини прийшов старший брат. Про що б ви в нього запитали? Цікаво вам було б дізнатися, чому на всі запитання молодшого брата старший з усмішкою відповідав, що це «таємниця»? Яку б пораду ви хотіли від нього почути? Уявіть цю зустріч і розіграйте між собою діалог;

- Після прослуховування оповідання Василя Сухомлинського «Безрідний дятел»: Діти, герой оповідання – Безтурботний Дятел. Чи правильно він чинив, що в нього немає ні дятлихи, ні дятленят? Уявіть, що сьогодні ми в лісі і зустрілись із нашим літературним героєм. Про що б ви в нього запитали? Розіграйте між собою діалог-зустріч;

Діалоги за змістом прислів'я:

–«Рідна земля – мов колиска золота»

–«Людина без Батьківщини – мов соловій без пісні»

–«З добрим дружись, а лихих стережись». Дітям пропонували обрати собі співрозмовника й розіграти діалог-міркування за текстом прислів'я;

Діалоги по телефону:

- Дитині пропонувалось розіграти діалог: потелефонувати своєму другові чи родичеві і запросити його до: кінотеатру на перегляд улюбленого фільму; скайпарку, щоб розважитись; зоопарку, щоб поспостерігати за тваринами.

Комунікативно-ігрові вправи

«Мої фантазії»

Мета: формувати в дітей вміння висловлювати власну думку.

Виконання: до дітей приходить казковий персонаж Олаф із мультфільму «Крижане серце», який пропонує дітям помріяти разом з ним:

Щоб було, якби наше місто перетворилося на крижане?

Щоб було, якби серед солодощів було лише морозиво?

Щоб було, якби всі були з такими здібностями, як Ельза?

«Оголошення лісових друзів»

Мета: формувати в дітей вміння визначати об'єкт оголошення за властивими йому ознаками, вчити обґрунтовувати свою думку, вживати підрядні сполучники *бо, тому що, оскільки*, вставні конструкції *я вважаю*, *мені видається*; придумувати свої оголошення.

Матеріал: дідусь Громовичок і картинки із зображенням тварин.

Виконання: До дітей на гостини приходить дідусь Громовичок і приносить із собою оголошення його лісових друзів. Пропонує дітям послухати їх і відгадати, кому вони належать:

«*Дорогі діти! Якщо вам потрібні горішки, жолуді й грибочки, приходьте до мене*!»;

«*Діти! Якщо ви хочете когось налякати, звертайтеся до мене!» (діти відгадують*). Надалі дітям пропонується одягнути маски звірів і самим придумати оголошення.

«*Заверши казку*»

Мета: вчити дітей придумувати казку за поданим початком; розвивати уяву, креативне мислення.

Матеріал: казкові ситуації, літературні персонажі.

*Виконання***:** хлопчик Мрійник розповідає дітям, що він поспішав на гостини до дітей середньої групи, ніс їм казки,

щоб позабавити їх, але хтось вирвав з його рук кошик, де зберігалися ці казки. Тепер у нього є тільки початок казки і казкові герої. Мрійник пропонує дітям обрати собі іграшку – казкового персонажа, уважно послухати початок казкової історії, а кінець придумати самим.

«Слово як квітка»

*Мета***:** стимулювати дітей до використання образно-виразних засобів у процесі продукування різних типів монологічного дискурсу; розвивати уяву, креативне мислення.

*Матеріал***:** квіти.

Виконання: Красномовник розповідає дітям: уявіть, що ми з вами на чудовому полі. Погляньте, скільки тут гарних квітів, рослин, які вони пахучі. Уявіть, що ці квіти – це слова нашої рідної мови, відчуйте, які вони пахучі, милозвучні, кожне слово, як і кожна квітка, по-своєму прекрасне. А тепер виберіть собі улюблену квітку і спробуйте придумати про неї 1) фантастичну розповідь; 2) описати її; 3) пояснити, чому вона у вас найкраща.

Вправи асоціативного характеру

1. Вихователь розповідає дитині, що отримала від Котигорошка лист, де він пише, як він відпочивав, бавився на сонечку, а його друзі сказали, що він такий сильний, а «байдики б'є». Та Котигорошко не зрозумів їх, ніякі байдики він не бив у цей час, у нього взагалі нічого в руках не було. Що ж це означає, замислився Котигорошко і звернувся до тебе за допомогою. Як ти думаєш, з яким словом асоціюється «байдики бити»? Поясни, як ти розумієш цей вислів.

2. Вихователь розповідає дитині, що вчора зустріла дідуся Казкаря, який був із сорокою-білобокою. Вона була геть засмучена. Виявляється, облітала вона всіх лісових мешканців і без зупину розповідала про всякі дрібні справи, і кожного разу при зустрічі з кимось додавала до цих новин щось новенького. Лисиця, яка спостерігала цю розмову при зустрічі і з

вовком, і з ведмедем, не витримала і сказала, що в сороки-білобоки язик як помело! А вона не знає, радіти цьому чи ні і засмутилась. Скажи, з яким словом асоціюється вислів «язик як помело», як ти поясниш його сороці.

Вправи, спрямовані на вміння дитини будувати розповіді-міркування:

1. Уяви, що ти опинився на телестудії і тобі запропонували взяти участь в опитуванні на тему «Яку професію я вважаю найкращою?». Подумай і дай відповідь журналісту на це запитання. Пам'ятай, що треба не лише назвати професію, а ще й пояснити, чому, на твою думку, вона є найкращою.

2. Уяви, що ти з другом хочеш відпочити в Карпатах. Але не можете вирішити, в яку пору краще туди їхати: взимку чи влітку. Подумай і скажи свій варіант, обґрунтуй чому.

Комунікативно-творчі ситуації

1. **«*Розмова по телефону*».** Дитині пропонується обрати собі співрозмовника й розіграти ситуацію: ви домовилися зустрітися біля Сіті-центру в призначений час. Але друг не прийшов. Зателефонуй йому і поцікався, чому він проігнорував цю зустріч і не попередив тебе.

2. **«*Не згаяний час*».** Уяви, що твій друг дуже хотів побувати на злеті байкерів і запросив тебе. Але помилився часом і засмутився. Якими словами ти заспокоїш його? Що запропонуєш, щоб усе-таки весело провести разом час.

3. «***Гості із Польщі***». Дитині пропонується уявити, що до неї на гостини приїхали друзі із Польщі. Якими словами ти їх зустрінеш? Розкажи їм, що ти знаєш про українські звичаї, традиції при зустрічі гостей.

4. «***Славні наші козаки!***». У мультиплексі показували новий фільм, в якому взяли участь козаки. А діти з сусідньої групи не знають, хто це такі. Розкажи їм про козаків і їхні традиції.

5. **«*Привітання до публіки*».** Тетянка довго збиралася

на показ мод. І настільки перехвилювалася, що забула слова привітання до публіки. Що ти їй порадиш? Яким чином допоможеш у цій ситуації?

6. «***Українські страви***». Орися і Тарасик зустрічатимуть гостей із Мадагаскару. І хочуть здивувати їх українськими національними стравами. Але чомусь розгубилися і не можуть скласти меню. Що ти їм порадиш? Які національні страви запропонуєш приготувати?

7. **«*У кафе*».** Ти замовив у кафе улюблені тістечка. Та офіціант помилково відніс твоє замовлення іншим відвідувачам. Що ти скажеш офіціантові?

8.**«*У крамниці*».** Перед новорічними святами тобі захотілося придбати сувеніри для рідних. Ти довго шукав їх і нарешті в одній крамничці знайшов. Але покупець попереду замовив ті ж самі сувеніри. Як ти відреагуєш на це? Що скажеш іншому покупцеві?

Мовленнєво-творчі ігри

1. **«*Садівник*».** Перед дітьми розгортається ігрове поле, на якому розташовані клітинки з квітами, до яких можна потрапити фішкою шляхом кидання кубику. Діти по-черзі кидають кубик. Гравець, чия фішка зупинилась на відповідній клітинці, повинен придумати казкову розповідь про зображену квітку.

2. **«*Моя улюблена страва*».** Перед дітьми розгортається ігрове поле, на якому розташовані клітинки з продуктами, до яких можна потрапити фішкою шляхом кидання кубику. Ведучий роздає дітям картки з продуктами і олівець. Гравець, чия фішка зупинилась на відповідній клітинці, відмічає олівцем на своїй картці отриманий продукт. Коли картка заповниться, дитині пропонується розглянути продукти і розповісти команді про свою улюблену страву.

3. **«*Ввічливі тваринки*».** Вихователь кидає дитині в руки м’яч із зображенням певної тваринки: лисички, зайчика, півника, ведмедика. Дитина, яка зловила м’яч, називає, хто на ньому зображений. Вихователь озвучує завдання:

• від лисички: вибачитись перед Журавлем за «ввічливий» обід;

• від зайчика: втішити зайчика від образ кози-дерези;

• від півника: помиритись із мишенятами;

• від ведмедика: домовитись із Сніговою королевою, щоб подовжила зиму для солодкого сну ведмежат.

4. **«*Привітання*».** Під музику діти рухаються навколо стільців. Як тільки музика припиняється, діти повинні встигнути сісти на стільця. Кому не вистачило, необхідно витягнути із кошика ігрове завдання (картка із зображенням певної ситуації) і виконати його. Гра продовжується, поки не залишається останній гравець.

Пропонуються завдання – привітати:

• рідних із Новим роком;

• бабусю з днем народження;

• дідуся з Днем Українського козацтва;

• матусю з Днем матері;

• дітей зі святом Святого Миколая.

Зауважимо, що відповідно до плану на заняттях з розвитку мовлення вчили дітей складати творчі розповіді на різні теми, пригадувати і доречно використовувати у своїх розповідях прислів'я, приказки й інші твори морально-етичної спрямованості. На початку кожного заняття з дітьми проводилась бесіда за темою розповіді, потім педагог пропонував план, прислів'я або інші фольклорні твори й опорні слова до теми, давав зразок, відповідно до них діти складали розповідь.

Наприклад, до теми: «Мій сердечний друг (подруга).

*План***:** 1) Як я познайомився з моїм другом; 2) як ми товаришуємо; 3) добрий вчинок мого друга; 4) побажання моєму другові.

Прислів'я та приказки: Не той друг, що лащиться, а той, що печалиться. Не залишай друга в біді. Не радій чужому горю. Ми з тобою як риба з водою. Над товаришем не смійся, бо над собою заплачеш. Сонце зігріває повітря, друг – душу.

Опорні слова: друг, найкращий, сердечний, люб'язний,

дякувати, запрошувати, гратися, веселитися; ввічливо, весело, чемно, обережно, скромно; добре серце; доброго здоров'ячка.

На сучасному етапі все більшої актуальності набуває використання в закладах дошкільної освіти STREAM-технології (К. Крутій, І. Стеценко). Проілюструємо прикладом заняття із застосуванням STREAM-технологій (інтегроване заняття: ознайомлення з навколишнім, розвиток мовлення, математика, пошуково-дослідницька діяльність, образотворче мистецтво), у процесі якого зокрема вирішувалось завдання розвитку мовленнєвотворчої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Тема: Знайомство із професією фармацевта

Мета: познайомити дітей з професією фармацевта, навчити користуватися планом-схемою у виготовленні крапель, закріпити знання дітей про цілющі властивості кімнатних рослин, кількісну лічбу, сприяти розвиткові пізнавальних процесів, збагачувати словниковий запас дітей назвами професій та знаряддями праці, вдосконалювати трудові навички, виховувати повагу до людей праці, відповідальність.

Словник: фармацевт, журналіст, інтерв'ю, каланхое, фото колаж.

Хід заняття: Вихователь: діти, я отримала оголошення про проведення в нашому місті конкурсу дитячих газет із теми: «Найважливіша професія в Миколаєві». Я пропоную вам взяти участь у конкурсі. Ви погоджуєтесь? (*діти відповідають*). Для цього нам необхідно створити свою газету та дати їй назву (*діти пропонують свої варіанти*).

Вихователь: Діти, як ви думаєте, про що повинна розповідати наша газета? Давайте пригадаємо, які професії ви знаєте. Для цього поділимося на три команди: одна команда буде показувати певну професію за допомогою жестів без слів, інша – називати професію, а третя – оцінювати, як виконали ви завдання (*діти виконують завдання*).

Вихователь: Молодці, діти. Багато професій ви знаєте,

але як же дізнатися, які з них найважливіші? Де можна отримати інформацію? Я пропоную, як справжнім журналістам, взяти інтерв'ю у наших гостей, друзів. Що вони знають про найважливіші професії? (вихователь нагадує, що треба звертатися ввічливо, запитати, чи є час поспілкуватись, запитання задавати чітко за темою, яка цікавить).

Гра: «Інтерв'ю» *(діти стають у пари і беруть інтерв'ю у свого співрозмовника).*

Вихователь: Молодці, діти. Я пропоную вам відправитись у лабораторію і познайомитись ще з однією професією, яка є в нашому місті. Це – професія фармацевта. Сьогодні у нас на гостини завітав фармацевт, який працює на фармацевтичній фабриці, що знаходиться в нашому місті на вулиці Великій Морській, недалеко від головної вулиці міста – Соборної. Давайте дізнаємось про особливості цієї професії (*фармацевт розповідає*).

Фармацевт: щоб ближче познайомитись із професією фармацевта, ви можете допомогти мені виготовити краплі для носу. Які рослини нам підійдуть? Я вам буду описувати квітку, а ви будете її відгадувати.

Гра «Вгадай квітку за описом» (*діти називають лікарські рослини*).

Фармацевт: Молодці, діти, а сьогодні ми виготовимо ліки із кімнатної квітки – каланхое *(діти разом із фармацевтом виготовляють краплі за допомогою піктограм).*

Вихователь: Діти, ви навчилися виготовляти прості краплі, а щоб робити складні ліки і стати справжнім фармацевтом, потрібно багато навчатися і працювати. А зараз, ми станемо фотокореспондентами і зробимо декілька фотографій.

«Психомоторна розминка»

(діти приймають якусь нерухому позу. Ведучий говорить: «Увага! Знімаю!» і діти швидко повертаються і відтворюють позу, що побачили на картинці. Ведучий оцінює найвдаліший знімок).

Вихователь: Ми з вами зібрали багато інформації про рі-

зні професії. Час розпочати оформлення газети. Чи змогли ви знайти найважливішу професію? Чому?

Вихователь: Так, діти, правильно. Усі професії – важливі. Тому, я пропоную в нашій газеті розповісти про професії ваших батьків (*діти створюють фотоколаж*).

На прикінцевому етапі з'ясовувались рівнів сформованості мовленнєво-творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в комунікативно-мовленнєвій діяльності. Так, у дітей експериментальної групи значно покращилися результати інтуїтивного й нормативного рівнів. Природним для дитини у процесі мовленнєвої творчості є момент естетичного милування результатом своєї творчості – самостійним зв'язним висловлюванням. Відтак, це передбачає володіння «нормою», «технікою» побудови різних типів висловлювання, а також високий рівень художньо-естетичного сприймання і творчої уяви (Н. Луцан). Проілюструємо створеними дітьми висловлювання на прикінцевому етапі.

Іринка С. за приказкою «Без калини немає України» придумала таку казку: «За тридев'ять земель у чарівному царстві жила собі дівчинка Калина. Така гарна була, що очей не відірвати! І ось надумала Калинка подорожувати. Їздила-їздила і опинилась у чарівній країні – із зеленими лісами, синіми морями, могучим Дніпром і радісними її мешканцями! Подивилась усе Калинка і так їй тут сподобалось, що вирішила вона залишитись! І сказала всім: «Калина – це Україна!». Покликала вона за собою своїх сестер, осіли вони в різних куточках нашої держави і такі гарні стоять, усміхаються до нас своїми червоними ягідками! І ми їх любимо!».

Вовчик Т. після прослуховування оповідання «Сміливе зайченятко» придумав свій вірш: «Матусю, татка я люблю. Усіх я поважаю. Радість завжди я несу! Маленьких захищаю!!!».

Катруся П. до прислів'я «І мурашки мають подушки» створила таку казочку: «В далекому царстві жили-були пра-

цьовиті мурашки. Якось проїжджав їхньою країною чаклун. Побачив, що вони весь час працюють і з кожним днем усе завзятіше. Здивувався, як це в них сил вистачає? Розлютився від цього і вирішив забрати в них цю силу. Щось там собі ворожив, а в нього нічого не виходить. Упав він безсилий. А мурашки собі тихенько з нього сміються: знав би ти, що і мурашки мають подушки! Ось чому ми працьовиті, бо вночі відпочиваємо».

Отже, результати дослідження підтвердили такі закономірності:

- ініціативність мовленнєвих проявів дитини (креативність, самовираження, запитання, розпитування, пояснення, само і взаємооцінка та коригування мовлення) зумовлюється наявністю розвивального потенціалу мовленнєвого середовища (як стимульованого, так і нестимульованого), розвитку комунікативних якостей мовлення (логічність, доречність, послідовність, виразність, образність, змістовність та ін.) та обізнаністю дитини з національно-культурними цінностями українського народу (національний мовленнєвий етикет, звичаї, традиції, обряди, усна народна творчість тощо);

- результативність формування мовленнєво-творчої особистості дошкільника детермінується своєчасним переходом дитини від спонтанного мовлення до його довільності, навмисності, усвідомленості, внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, що сприяє появі осмислених процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінки й самокорекції мовлення.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1.: Особистісно-орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. Наук. видання. 2003.280 с.

2. Богуш А. М., Березовська Л. І. Творче самовираження

дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 203 с.

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / За ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

4. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч.-метод. посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2008. 256 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.

7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. Москва : Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.

9. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. 218 с.

10. Давидова В. Фактори формування національної мовної особистості. *Пам'ять століть*. 1997. № 4. С. 117-120.

11. Іщенко Л. В. Формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку: навч. посіб. Умань: ФОП Жовтий, 2015.162 с.

12. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.

13. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. Київ : Рад. школа, 1991. 221 с.

14. Кононко О. Л. Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти : суть та стратегія впровадження у практику. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002.Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України* / Академія педагогічних наук України. Харків : «ОВС», 2002. Ч. 1. 640 с. С.134-147.

15. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Изб. психол. тр. Москва :Моск.

психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 447 с.

16. Листопад О. А. Творчі завдання як засіб розвитку творчих здібностей старших дошкільників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011. № 23. С. 78-81.

17. Луцан Н. І. Креативне мовлення в дошкільній лінгводидактиці. *Наука і освіта*. 2002. № 2. С. 98-102.

19. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010.152 с.

20. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск : СПИ, 1986. 201 с.

22. Синергетика і творчість : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.

24. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1976. Т.1. 654 с.

25. Театр у школі: кн. для вчителя / упор. Н. Є. Миропольська. Київ : Рад. школа, 1990. 155 с.

26. Трифонова О. С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: монографія. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

27. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : МАУП, 2007. 160 с.

28. Холоденко В. О. Сутність, зміст та структура творчої активності особистості. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. С. 84-88.

Формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності

Світлана Тесленко

Проблема творчих здібностей дітей досліджувалася багатьма вченими в різних аспектах (П. Блонський, А. Богуш, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, О. Кульчицька, М. Поддьяков, Т. Поніманська, С. Рубінштейн, П. Сімонов, О. Твердовська , О. Трифонова та ін.). Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення.

Філософський енциклопедичний словник (К., 2002) трактує творчість як – «продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів». І далі зауважено, що «з психологічного боку творчість пов'язана з самореалізацією індивідуальності, чинниками уяви, інтуїції, ейдетичності (ідейнообразного відчуття прихованих закономірностей) з евристичним мисленням» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 630).

У працях С. Рубінштейна висвітлено проблему творчих здібностей та обдарованості. За словами науковця, здібності мають органічні, спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків. Люди від народження бувають наді-

лені різними задатками, хоча відмінності ці є не такими великими. Відмінності між людьми в задатках, на думку С. Рубінштейна, полягають насамперед у природжених особливостях їхнього нервово-мозкового апарату – в анатомо-фізіологічних, функціональних його особливостях. Вихідні природні розходження між людьми є розходженнями не в готових здібностях, а саме в задатках. Між задатками і здібностями, як зауважує вчений, дуже велика дистанція; між одними й іншими – весь шлях розвитку особистості. Задатки багатозначні, вони можуть розвиватися в різних напрямках. Задатки – лише передумови розвитку здібностей. Розвиваючись на основі задатків, здібності є все ж результатом не задатків самих по собі, а розвитку, в який задатки входять як вихідний момент, як передумова. Включаючись у розвиток індивіда, вони самі розвиваються, тобто перетворюються і змінюються (Рубинштейн, 1999: 373).

П. Блонський зауважував, що «Кожна дитина від природи – творець всіляких, зокрема й естетичних, цінностей: споруджуючи будиночки, вона виявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи, є скульптором і живописцем, нарешті, дитина має дуже великий потяг до хороводу, пісень, танців і драматизації» (Блонский, 1979: 263). П. Сімонов застерігав, якщо дитина навіть недосконало володіє необхідними зображувальними засобами, але фантазія та уява дітей завжди носить творчий і самобутній характер, що є вже саме по собі безумовною естетичною цінністю (Симонов, 1978: 263).

Т. Поніманська наголошувала на тому, що «від того, наскільки правильно будуть виявлені художньо-творчі здібності дитини, наскільки вміло буде спрямований їхній розвиток, часто залежать її мистецькі успіхи в майбутньому. Ці здібності формуються в процесі засвоєння способів діяльності – сприймання, виконання і творчості» (Поніманська, 1998: 287).

Саме в перші роки життя, як слушно зауважує О. Твердовська, розкривається потенційно закладена здатність до соціально-обумовленої діяльності, реалізується іманентно при-

хована сутнісна сила людини творити. Становлення дитини відбувається в межах осягнення кінцевого результату соціального досвіду, «останньої версії» дисипативної відкритої системи діяльності, що формувалася та накопичувалася впродовж тисячоліть людської історії. Втрата початкового виховного фактора повертає дитину до стану «tabula rasa», де людська історія лише зароджується, а природна система людини ще не набула соціалізованих форм свого вираження. Розпредметнення матеріальної та духовної культури шляхом діяльнісного опанування її формоутворень є неодмінною умовою соціалізації особистості, вироблення в неї соціальних якостей та творчих здібностей (Синергетика і творчість, 2014: 212).

Мова стає транслятором необхідних для діяльності зв'язків, відбувається обмін інформацією, фіксація набутого досвіду, передача його від покоління до покоління. Нерозривним є взаємозв'язок діяльності та мислення, адже людська активність пов'язана з раціональністю, обумовлена логічною необхідністю, каузальністю. Людина має можливість діяти, оскільки здатна розкривати причинно-наслідкові зв'язки, що визначають перебіг змін. Діалектична єдність процесу діяльності, творчості та пізнання стає основою накопичення суспільно-історичного досвіду, формування наукової картини світу (Там само: 208).

Як зауважують науковці (А. Богуш, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Трифонова та ін.), діяльність у дошкільному віці реалізується тільки у спільному житті дитини з дорослими, у спілкуванні з ними і під їхнім керівництвом. Зміна змісту та форми цих взаємовідносин та місця дитини всередині них виступає об'єктивним джерелом зміни провідної діяльності і переходом до нового періоду соціального розвитку (Трифонова, 2012: 41).

У контексті дослідження важливу роль, як нам убачається, відіграє художньо-мовленнєва діяльність, яка виступила засобом формування мовленнєво-творчої особистості старшого дошкільника.

Художньо-мовленнєва діяльність була предметом досліджень таких науковців, як А. Богуш, Н. Гавриш, О. Монке, О.Ушакової, С. Чемортан та ін. Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. За А. Богуш, художньо-мовленнєва діяльність є складовою як художньої, так і мовленнєвої діяльності. Художня (естетична) діяльність – це специфічний вид практично-духовної і духовної діяльності, а мовленнєва діяльність – це форма спілкування, що опосередкована мовленням, складається з мовленнєвих дій і мовленнєвих операцій, передбачає фази орієнтування в ситуації спілкування, планування, реалізації і контролю мовлення (Богуш, 2006: 43). Отже, художньо-мовленнєва діяльність – це полікомпонентне утворення, в якому А. Богуш виокремила чотири складові: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) (Богуш, 2006: 45).

У художньо-мовленнєвій діяльності присутній художній образ, залежно від виду мистецтва. В. Сухомлинський зазначав, що через казкові образи у свідомість дитини входить слово з його найтоншими відтінками: воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлювання думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджується казковими образами, дитина вчиться мислити словами (Сухомлинський, 1977: 176).

Отже, художньо-мовленнєва діяльність визначається А. Богуш, як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств, це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча,

конструктивна, що супроводжується образним мовленням та в процесі якої використовується різні жанри художнього слова (Богуш, 2006: 45).

Зазначимо, що до структури художньо-мовленнєвої діяльності науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Таллер, О. Ушакова, С. Чемортан) відносять такі компоненти: сприймання літературних творів, виконавча мовленнєва діяльність, словесна творчість. Усі компоненти художньо-мовленнєвої діяльності знаходяться в тісному зв'язку.

Художню літературу як засіб всебічного розвитку дітей досліджували О. Білецький, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Костецький, О. Монке, В. Плахтій, О.Савченко та ін. У працях сучасних українських дослідників наголошується на значенні художньої літератури у формуванні загальнолюдських й патріотичних цінностей особистості дитини (І. Бех, Г. Бєлєнька, А. Богуш, І. Вавілова, Н. Гавриш, О. Кисельова, К. Крутій, О. Трифонова та ін.), оскільки художні твори насамперед впливають на почуття та емоції дитини, яка в процесі слухання і сприйняття твору переживає за героїв, їхні вчинки. О. Запорожець зазначав, що під час сприймання художнього слова дитина активно, дійове ставиться до змісту твору, «дитина ставить себе на місце героя, подумки діє разом з ним, бореться з його ворогами» (Запорожец, 1977: 72). На твердження О. Монке, «будь-який художній твір акумулює в собі мистецтво, мову, психологію, і педагогіку. Відтак, кожний художній твір дає дитині нові знання, збагачує її словник образними виразами, стимулює розвиток зв`язного мовлення (розповіді і перекази дітей за змістом художніх творів), викликає співчуття, співпереживання, виховує вищі моральні та естетичні почуття, формує оцінно-етичні судження (Монке, 2002: 127).

За словами А. Гончаренко, художні твори здатні викликати в уяві дошкільника яскраві чуттєві образи, активізувати розумові процеси, надати емоціям конкретного забарвлення, збагатити його життєвий досвід, внутрішній світ, сприяють встановленню причинно-наслідкових зв'язків між різними

проявами поведінки, а як результат – формування позитивного образу іншого і самого себе, гуманістичних цінностей та природодоцільної поведінки (Гончаренко, 2015: 10). Погоджуємось із думкою Н. Жадан, що художні твори ефективно впливають на формування складників патріотичної вихованості, які ґрунтуються на життєвих стереотипах українського народу і узгоджуються з народними уявленнями про високі виміри морального, естетичного, етичного, духовного, гуманістичного та відображають національний менталітет (Жадан, 2012: 4).

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш) виокремлюють такі види художньо-мовленнєвої діяльності: театрально-мовленнєва, образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, літературно-мовленнєва. Так, театрально-мовленнєва діяльність – це вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний з відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, і складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів (Богуш, 2006: 220). Театралізована діяльність є одним із найулюбленіших видів діяльності дітей, і водночас ефективним засобом педагогічного впливу на розвиток комунікативної культури дитини, її мовленнєво-творчих здібностей. Під час створення вистави дитина перевтілюється у сценічний образ, створює його за допомогою експресивних засобів, вчиться творчо застосовувати художньо-мовленнєвий і музично-пластичний досвід. С. Русова зазначала, що діти щиро включаються в театралізовану діяльність, стимульовану літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них виникає потреба в грі, що формується під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У своїй праці «Дошкільне виховання» вчена дає такі настанови: «кращим засобом викликати в дітей активне переживання з того або іншого оповідання – це драматизація його самими дітьми при найменшому втручання самого педагога» (Русова, 1997: 170); в драматизації важливо, щоб діти самос-

тійно знаходили ті рухи, ті вирази словесні, що вони їх визнають… добре, як вони схоплюють ті самі яскраві вирази, які даються в народних творах, але цікаво й те, щоб вони давали власні вирази»(Там само: 242).

Музично-мовленнєву діяльність учені (А. Богуш, Н. Гавриш) визначають як вид художньо-мовленнєвої діяльності, пов'язаний із вербалізацією музичних образів (у різних типах висловлювання), які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності (Богуш, 2006: 52). Слухаючи мелодії, діти малюють у своїй уяві різні образи, які вони відображають у власних малюнках, а потім у своїх розповідях. Кожна дитина розповідає про те, що вона намалювала, або прослухала. Учені (А. Богуш, Н. Гавриш) зазначали, що формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливо без участі мовлення, що може виступати в різних формах вербалізації музичних образів (Богуш, 2006: 269).В. Сухомлинський стверджував, що краса музики – могутнє джерело, а після прослуховування музики «діти намагаються словами намалювати те, що створила уява, що вони відчувають» (Сухомлинський, 1977: 192). Дітям дошкільного віку властивий інтерес саме до почуттєво забарвлених музичних творів, діти із задоволенням визначають характерні ознаки музики. Можуть їх передавати в рухах, виконуючи українські народні пісні, діти відчувають емоційний стан, краще сприймають зміст пісень, знайомляться з побутом українського народу. У старшому дошкільному віці діти із задоволенням слухають козацькі пісні, які сприяють залученню дітей до історії рідного краю, викликають захоплення силою, красою козаків, бажання стати такими ж захисниками своєї Батьківщини. Глибокі почуття викликають у дітей народні думи та історичні пісні, через які вони дізнаються про такі якості, як любов до рідної землі, мужність, воля до перемоги, а музика підсилює негативне враження до якостей, які засуджує народ: зрадництво, боягузтво. Музика, спрямована на внутрішній

світ дитини і сприяє вихованню патріотичних почуттів, виконує пізнавальну роль, збагачує емоційний досвід дитини. Під час музично-мовленнєвої діяльності дитина не тільки слухає, а і драматизує українські народні казки із музичним супроводом, такі драматизації сприяють накопиченню досвіду дитини. Ми погоджуємось із думкою І. Газіної, що завдяки українській музиці можна досягти головної умови формування першооснов національної самосвідомості в дітей старшого дошкільного віку, а саме – поєднання когнітивного (знання) та емоційного (переживання) чинників, адже народна музика ввібрала ідеї, принципи, які сьогодні характеризують українську націю (Газіна, 2008: 8). Дитина, слухаючи українську народну музику, закохується в її мелодійність, дізнається про історичне минуле, традиції, звичаї, пізнає свій національний світ, починає його шанувати.

Образотворчо-мовленнєва діяльність – це вид художньомовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання і коментарю (Богуш, 2006: 251). Щодо способів поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова, то вони можуть виступати в таких формах, як словесне малювання, якщо педагог через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики показує дітям приклад художнього опису явища природи, предметів та об'єктів довкілля. Спільним й одним із найважливіших компонентів образотворення є мовленнєва діяльність в естетичному аспекті з огляду на унікальність її ролі в життєдіяльності дитини. Емоційне, естетично забарвлене мовлення збагачує, спрямовує, стимулює невербальні творчі прояви дитини, водночас у процесі художньої діяльності відбувається й зворотний позитивний вплив на розвиток зв'язного монологічного мовлення, лексики, передусім за рахунок збагачення художнього, емоційно-чуттєвого досвіду (Баранова, 2014: 67-68). В. Баранова образотворчо-мовленнєву діяльністю розглядає як інтегровану художньо-мовленнєву діяльність у процесі

якої дитина подумки (чи вголос) планує (моделює) процес і результат художньо-образного творення (перетворення) предметів і явищ довкілля (малюнки, вироби, ліплення, аплікація і т. ін.), використовує різні типи мовленнєвого супроводу: пояснення, планування, констатація, міркування, оцінні судження» (Там само: 68-69). У процесі образотворчо-мовленнєвої діяльності діти супроводжують зображувальні дії активним мовленням. Такі мовленнєві дії А. Богуш визначає, як «штрих-мовлення», що будується за законами, відмінними від зв'язного висловлювання (Богуш, 2006: 252).

Важливу роль відіграє розвивальне мовленнєве середовище, що сприяє розвитку пізнавально-творчих здібностей старших дошкільників, які виступають засобом їхнього самовираження, самореалізації, та виявляється в різних видах дитячої діяльності: ігровій (за допомогою складання казок, ігрових діалогів, придумування власних ігор, ігор-драматизацій); пізнавальній (через вислови-міркування, вислови-пояснення); образотворчій, музичній, конструктивній, театральній (завдяки акомпанементу дій, їх коментарю, словесному малюванню, придумування й розігрування власних казкових сюжетів); комунікативній (через самопрезентацію і фантазування) тощо. Вплив мовленнєвого середовища на формування творчої особистості здійснюється через усі види художньо-мовленнєвої діяльності: слухання й розуміння художніх творів, ігри-драматизації, інсценізації та театралізації художніх творів; виконання українських народних пісень; розігрування ігор різної спрямованості (Трифонова, 2017: 180-181).

У контексті нашого дослідження особливу увагу звертали на використання в освітньо-виховному процесі закладів дошкільної освіти малих жанрів українського фольклору, які впливали не лише на комунікативно-мовленнєві здібності дитини старшого дошкільного віку, а й розвивали її творче мислення й уяву. Такі «перлини народної творчості», як прислів'я, приказки, загадки впливають на формування в дітей національно-мовної самосвідомості, національної психології, що

є важливим в аспекті національно-патріотичної вихованості майбутніх громадян української держави.

Мовленнєва-творчу особистість дитини старшого дошкільного віку визначаємо як особистість, у мовленні якої наявні образні вирази, речення, фразеологізми, які повною мірою відтворюють образи, що виникають у свідомості дитини на основі її творчої уяви у процесі слухання художніх, фольклорних і музичних творів; яка створює нові або доповнює наявні розповіді, казки, вірші, загадки, пісеньки, незвичні мовленнєві ситуації-розігрування, сценарії до театралізації художніх текстів та яка виявляє бажання передавати придумані нею образи на малюнку.

Аналіз сучасних програм для закладів дошкільної освіти засвідчив, що, по суті, в усіх них наголошується на проблемі творчого розвитку дитини-дошкільника. Авторами програм звертається увага на багатство словника, образність і виразність мовлення старшого дошкільника «стимулювати вживання художньо-виражальних засобів (порівнянь, прислів'їв, епітетів)»; приділена значна увага ознайомленню дітей із сімейними та родинними традиціями, рідним краєм, народним одягом, народною іграшкою, календарно-обрядовими святами тощо. Наголошується на стимулюванні дитини брати участь у розігруваннях малих фольклорних жанрів, інсценуванні українських народних казок, придумуванні власних сценаріїв, віршів, римовок тощо.

Було проведено анкетування вихователів із метою з'ясування розуміння ними проблеми формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку. З'ясувалося, що на перше запитання «Як Ви розумієте поняття «творчість»?» було отримано такі відповіді: «це здатність дитини щось створювати, придумувати, наприклад, вірші, сценарії, казки, художня творчість» – 26% вихователів, «це схильність до занять певним видом діяльності, в якій дитина може проявити свої творчі здібності» – 32% респондентів, «це розумова й практична діяльність, результатом якої є створен-

ня оригінальних, неповторних виробів, виявлення нових фактів» – 42 % вихователів.

На друге запитання «Які ознаки, на Ваш погляд, характеризують творчу особистість дитини?» відповіді виявилися такими: «це прагнення до певного виду діяльності, бажання дитини займатися ним» – 42% респондентів; «це виняткова пам'ять та критичне мислення» – 32% вихователів; «це оригінальність, активність, здатність придумування нового, високий рівень розвитку творчої уяви, фантазії, мислення» – 26% респондентів.

Щодо третього запитання «Що таке мовленнєво-творча діяльність?», зауважимо, що майже всі вихователі правильно розуміють сутність означеного поняття. Так, 82% вихователів визначили її як «складання різних типів зв'язних висловлювань, за допомогою яких дитина виражає власні почуття, уявлення, навіяні художніми творами, сприйняттям довкілля». Інші ж респонденти (18%) обмежились такими визначеннями: «це складання дитиною твору і вміння правильно висловлюватись», «це вміння фантазувати, при цьому правильно говорити, не порушуючи мовної норми».

Щодо запитання «Які засоби Ви використовуєте для формування мовленнєвої творчості своїх вихованців?», то було названо такі: дидактичні картини (20%), перегляд діафільмів, відеороликів (16%), художня література (32%), мовленнєві й зображувальні етюди (6%), сюжетні ігри (28%), рольові ігри (18%).

На запитання «Які види діяльності Ви використовуєте для формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку» вихователі переважно називали форми організації: заняття з розвитку мовлення (72 %), художньої літератури (64 %), 18 % респондентів назвали навчально-мовленнєву діяльність.

Отже, результати анкетування засвідчили обізнаність вихователів із сутністю понять творчість, мовленнєво-творча діяльність, водночас ніхто з них не назвав різні види художньо-мовленнєвої діяльності у формуванні мовленнєвої твор-

чості старших дошкільників.

У дослідженні було визначено критерії і показники сформованості мовленнєво-творчої особистості старших дошкільників, а саме: 1) мотиваційний (бажання розігрувати художні твори, придумати відповідно до змісту необхідні атрибути); 2) когнітивний (обізнаність із літературними і фольклорними творами,жанрами в межах програми, обізнаність із різними формулами мовленнєвого етикету, святами і традиціями українського народу); 3) креативно-мовленнєвий (вміння самостійно придумувати інших персонажів, передавати їх своєрідність за допомогою мовних і немовних засобів виразності, розробляти ситуації, казки тощо, відображувати їх у малюнку, розігрувати в музичній і театралізованій діяльності).

На основі визначених критеріїв та показників було схарактеризовано чотири рівні сформованості мовленнєво-творчої особистості старших дошкільників: високий, достатній, задовільний і низький.

Високий рівень мовленнєво-творчої особистості дітей старшого дошкільного віку засвідчили ті діти, які обізнані з різними жанрами літератури (казка, вірш, оповідання, небилиці, фольклорні жанри (скоромовки, колисанки, забавлянки), гуморески), знають до 6-7 творів кожного жанру; в дітей цього рівня наявний інтерес до музичної, театралізованої діяльності, вони із задоволенням розповідають про свята (5-6) і традиції українського народу, придумують нові персонажі, змінюють або початок, або кінцівку до художнього твору, беруть участь в іграх-драматизаціях, інсценізаціях, передають свої фантазії на малюнку; діти самостійно придумують деталі, атрибути до театралізованого дійства; їхні репліки, діалогічні й монологічні дискурси логічні, змістовні, насичені образними виразами, фразеологізмами з художніх творів, формулами мовленнєвого етикету.

Достатній рівень характерний для дітей, які обізнані з різними жанрами літератури, знають по 4-5 творів кожного жанру, розповідають про свята (3-4) і традиції українського народу,

проявляють інтерес до театралізованої й музичної діяльності, із задоволенням пропонують нові персонажі, передають свої уявлення на малюнку, беруть участь у розігруванні вистави та виготовленні атрибутів до неї, проте здебільшого віддають перевагу редагуванню тексту, аніж його створенню, у своєму мовленні використовують художні образи із художніх текстів та фразеологізми, формули мовленнєвого етикету.

Задовільний рівень мовленнєво-творчої особистості виявили діти, які обізнані з творами літератури (2-3 твори кожного жанру), святами українського народу (1-2), але не завжди можуть назвати характерні традиції чи обряди свята; беруть участь у розігруванні вистави, придумуванні нового героя або створенні нового сюжету за допомогою вихователя, водночас не проявляють у цьому ініціативи, на малюнку відображують окремі деталі, але не можуть його презентувати; в музичній діяльності придумані рухи одноманітні; у мовленні майже не використовують засоби художньої виразності.

Низький рівень засвідчили діти, які знають лише 1 фольклорний твір, але самостійно його не розповідають; діти цього рівня не знають традицій українського народу, майже не проявляють інтерес до музичної, театралізованої діяльності та будь-яких дій в підготовці до неї, не виявляють бажання брати участь у придумуванні сценарію, казок, загадок, передавати на малюнку придуманих героїв; мовлення без емоційного забарвлення, не вживають у висловлюваннях образних виразів, фразеологізмів.

Відповідно до визначених критеріїв і показників були розроблені діагностувальні завдання щодо виявлення рівнів сформованості мовленнєво-творчої особистості старших дошкільників.

Проілюструємо прикладом.

Завдання. **Допомога Незнайкові.**

Мета: з'ясувати знання дітьми твори художніх і фольклорних жанрів.

Матеріал: лялька Незнайка.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що до них на гостини прийшов Незнайко, але він прийшов не просто так, а за допомогою. В його родині будуть святкувати свято Осені, а щоб взяти участь в іграх, йому треба розповісти віршики, забавлянки, колисанки. Але ж це Незнайко і він знову забув, про що йому говорив його братик Знайко. Знайко поїхав запрошувати на свято інших друзів, і тому Незнайко просить твоєї допомоги. Допоможи йому, будь-ласка, розкажи йому, які ти знаєш твори, він запам'ятає і потім розкаже своїм друзям на святі.

Завдання. **Допомога Оленці.**

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету.

Матеріал: лялька Оленка й дидактичні картинки.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що до них завітала лялька Оленка, вона дуже засмучена й прийшла не просто так, а за допомогою. Оленка збиралася на заняття до дітей іншої групи, аж раптом вона впустила картки з ввічливими словами і вони переплутались. Допоможи їй, будь-ласка, я буду показувати тобі картки із зображенням, а ти мені скажеш, які ввічливі слова можна сказати (Пропонуються такі картки: зустріч двох хлопчиків; один хлопчик випадково штурхнув іншого; дівчинка просить іграшку).

Завдання: **Поспілкуйся з Гарбузиком.**

*Мета:*з'ясувати обізнаність дитини із святами і традиціями українського народу.

*Матеріал:*лялька Гарбузик, іграшки-тварини.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитину, що до неї завітав Гарбузик, який хоче з тобою поспілкуватись. Він хоче дізнатися, які в тебе є улюблені свята? Які з них святкуєте вдома? Яких традицій дотримуєтеся? Розкажи йому.

Завдання**. Допомога Знайкові.**

Мета: з'ясувати бажання дітей розігрувати художні тво-

ри, добирати відповідно до змісту необхідні атрибути.

Матеріал: лялька Знайко й атрибути до казки «Колобок».

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що до них на гостини прийшов Знайко і знову за допомогою. Він хоче показати театральну виставу лісовим друзям. Але коли він їхав туди, то по дорозі Зла чаклунка все заплутала і він тепер не може пригадати сценарій і як слід показати цю виставу своїм друзям. Допоможи йому, будь ласка, придумай атрибути до казки «Колобок» і покажи, як треба розіграти цю казкову виставу.

Завдання. **Допомога Художнику Вінні.**

Мета: з'ясувати вміння дітей складати сценарії за допомогою атрибутів.

Матеріал: атрибути до оповідання «Дрізд і голуб», іграшкова лялька.

*Процедура виконання:*Вихователь повідомляє дитині, що до них на гостини прийшов художник Вінні. Він завжди малює картини (показує ілюстрації до оповідання «Дрізд і голуб»), а тепер хоче бути ще й розумненьким: писати сценарії і ставити театральні вистави в театрі. Але ж його ніхто не може навчити, бо не знає, до кого звернутись. Ось і зараз він прийшов з надією, що ти його навчиш: пригадай, з якого оповідання ці ілюстрації і придумай свою казку, а потім ще й склади сценарій для театралізованої вистави, придумай музику, рухи до танців.

Завдання. **Розвесели Золоту рибку.**

Мета: з'ясувати вміння дітьми самостійно придумувати нові персонажі, передавати їх своєрідність за допомогою мовних засобів виразності.

Матеріал: лялька Золота рибка.

Процедура виконання: Вихователь читає дітям казку «Золота рибка»,потім повідомляє, що до них завітала дуже засмучена Золота рибка, її образила поведінка баби. Давайте

звеселяти її. Придумайте кожен, будь-ласка, персонажа, який би прийшов до Золотої рибки, і як би він її розвеселив.

Завдання: **Придумай сюжет гри.**

*Мета:*з'ясувати вміння дитини висловлювати свою думку, наміри, бажання.

*Матеріал:*українська народна гра «Фарби», лялька Грайлик.

*Процедура виконання:*вихователь повідомляє дитину, що до неї на гостини прибув хлопчик Грайлик. Його звати так тому, що він дуже полюбляє грати, він знає багато ігор. Та ось трапилася біда: зла чаклунка зачаклувала Грайлика і він забув, як грати в ігри. Він дуже засмучений. Давай йому допоможемо: в нього є улюблена гра «Фарби», він часто грає в цю гру зі своїми друзями в себе на подвір'ї. І пам'ятає лише те, що в цій грі є такі герої: Баба, Дід і продавець. А от що далі, як грати – це він не пам'ятає. Допоможи йому: придумай свій сюжет гри і розкажи його Грайлику.

Завдання: **Розкажи на малюнку**

*Мета:*з'ясувати вміння дитини передавати зміст придуманого нею сюжету на малюнку.

*Матеріал:*олівці, аркуш паперу, конверт.

*Процедура виконання:*Вихователь розповідає дітям, що Грайлик влаштовує конкурс на кращий малюнок і просить тебе взяти участь у цьому конкурсі. Але треба передати на малюнку те, що ти сам придумаєш: чи текст гри для Грайлика, чи якусь казку з твоїм сюжетом. Подумай, про що б ти хотів розказати на малюнку?

Завдання: **Зустрічай гостей з огороду.**

*Мета:*з'ясувати вміння дитини адекватно до ситуації використовувати мовленнєві формули етикету і немовні засоби виразності мовлення (жести, міміка, рух).

*Матеріал:*ляльки: Гарбузик, овочі (Гарбуз, Морквиця, Огірок, Диня, Бараболя).

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що до неї завітали Гарбузик із його друзями. Познайомся з ними, запроси до столу, розкажи їм щось цікаве, щоб їм не було сумно (дитина виконує завдання).

Під час експериментальної роботи дотримувалися принципів, визначених Л. Іщенко: *обліку суб'єктного досвіду дитини* (актуалізація і збагачення соціального досвіду і досвіду творчості дитини); *педагогічної підтримки дитини її ініціативи* (надання педагогом допомоги дитині, коли вона цього потребує в процесі певної діяльності); *спільного проектування методичного забезпечення* (залучення педагогів і батьків у процес розвитку творчості старших дошкільників у спільній діяльності); *синкретичності* (об'єднання різноманітних методів активізації дитячої творчості, різноманітних форм та видів творчої діяльності дошкільників); *цілеспрямованості розвитку творчості старших дошкільників* у спільній діяльності, що дозволяє визначитися з етапами педагогічного супроводу та адекватними методами і формами роботи; *систематичності і послідовності* змісту, методів і способів організації педагогічного супроводу (систематична робота з дітьми, поступове ускладнення змісту і завдань розвитку, зв'язок змісту, форм, засобів і методів навчання) (Іщенко, 2017: 83-84).

Насамперед було розроблено перспективний план використання художніх і фольклорних творів у різних видах художньо-мовленнєвої діяльності з метою формування мовленнєво-творчої особистості дитини старшого дошкільного віку. Так, наприклад, на заняттях із художньої літератури й розвитку рідного мовлення використовували різні дидактичні вправи, спрямовані на засвоєння почутих із твору образних виразів, фразеологізмів, порівнянь, які б дитина надалі могла вжити у власному мовленні, створюючи свої оригінальні тексти. Проілюструємо прикладом заняття з художньої літератури.

Тема: Читання оповідання В. Сухомлинського «Що сталося з моїми дітками?»

Мета: продовжувати вчити дітей складати розповідь за картиною, логічно, послідовно висловлюючи свою думку, розвивати творчу уяву, здібності до фантазування, вправляти дітей у використанні інтонаційних засобів виразності та невербальних засобів мовлення. Виховувати любов та турботливе ставлення до мами.

Словник: горнутися, турботливо, сумлінно.

Матеріал: оповідання В. Сухомлинського «Що сталося з моїми дітками?», прислів'я «Як квочка з курчатами, так і жінка з дитятами», іграшкові курчатка.

Хід заняття. Вихователь: Доброго дня. Діти, сьогодні до мне потрапив дивний лист. Давайте розглянемо його. Як ви думаєте, чому цей лист дивний?

(Діти: Немає адресату, дивної форми, кольору, замість букв картинки). Вихователь: Так, діти, правильно. Як же нам дізнатися, від кого цей лист? Пропоную вам сьогодні стати справжніми дослідниками та розгадати таємницю листа. (Діти висловлюють міркування*: лист у формі яєчка, цей лист від курчатка, або мами квочки, тому що намальована курочка*)

Вихователь: Молодці. Ви багато чого дізналися. Подивіться, а в листі є ще картина. Давайте розглянемо її. Що в ній незвичного? (Діти*: Біля квочки маленькі каченята, а повинні бути курчата*).

Вихователь: Це дійсно незвично. Давайте поміркуємо, що могло статися, що біля мами квочки не курчата, а каченята?

*(*Діти висловлювали свої міркування*: мама квочка доглядає за дитинчатами качки, каченята загубились та шукають свою маму качку*).

Вихователь: Діти, а я вважаю, що квочка турботлива мама, яка висиділа своїх дітей-каченят, а тепер сумлінно їх доглядає. Як ви думаєте, чому я так вважаю? (Діти:Ви побачили шкарлупки від яєць, а це означає, що малюки нещодавно народились, курчата не бояться, а горнуться до квочки як до

мами, квочка оберігає курчат). Так, діти, дійсно, іноді господині підкладають яйця інших птиць квочці, бо вона турботливо ставиться до своїх дітей. У народі кажуть: Як квочка з курчатами, так і жінка з дитятами. Як ви розумієте це прислів'я? (Діти висловлюють свою думку).

Послухайте оповідання В Сухомлинського «Що сталося з моїми дітками?»*(читання казки, бесіда за її змістом)*

Вихователь: Діти, я пропоную вам розіграти діалог між курчатами та мамою-квочкою. Як ви думаєте, який настрій в мами-квочки? Як вона звертається до дитинчат? А яким голосом відповідають курчата? Оберіть собі пару: хтось буде матусею – квочкою, а хтось її курчатком і розіграйте діалог. Проілюструємо прикладами діалогів дітей:

1. Вихователь (роль квочки):Мої любі курчатка, не можна купатися в річці – це небезпечно.

Тетяна: Люба матусенько, не хвилюйся.

2. Галина: Мій синочок, не пливи далеко, ти не вмієш плавати!

Максим: Рідна матусенько, я тебе люблю. Все буде добре.

3. Ірина: Дітки, рідненькі, повертайтеся до мене швидко! Будемо обідати!

Дарина: Мамо, рідна, ми вміємо плавати. Матусенько, ти – найкраща!

Вихователь: Молодці, діти. Ви гарно попрацювали.

У другу половину дня діти придумували продовження казки за опорними картинками та логіко-семантичними схемами: «Одного разу…..»,«На другий день…..», «Раптом…..», «На мою думку…», «З того часу…».

Наведемо приклад розповідей дітей.

Даша П.: «Одного разу мама-квочка гуляла по берегу річки зі своїми дитинчатами.

- «Мамо, – сказало курчатко, я так хочу поплавати»!

- «Не можна, – відповіла квочка. Це – небезпечно»!

Раптом, одне саме непосидюче курчатко стрибнуло у воду, відштовхнулось лапками і поплило.

- Мамо, це так весело. Стрибай до нас! Квочка посміхнулась і сказала: «Які в мене талановиті діти».

Цікавою формою роботи було розігрування забавлянок, що спонукало дітей до висловлювання власних думок, сприяло розвитку творчості та ініціативності.

Наприклад, за текстом **забавлянки «Півнику, півнику, де наше курчатко?»**

Вихователь розповідає дітям українську забавлянку:

Півнику, півнику, де наше курчатко?
Побігло до криниці.
Кринице, кринице, де наше курчатко?
Побігло в город трави пощипати.
Городе, городе, де наше курчатко?
Побігло додому, побігло до бабці.
Бабусе, бабусе, де наше курчатко?
На кухні зі мною, варить борщенятко.

Вихователь пропонує дітям обрати необхідні атрибути й розіграти забавлянку *(діти розігрують забавлянку).*

Вихователь: Діти, забавлянки придумав український народ, щоб розважити маленьку дитину. Давайте і ми з вами спробуємо придумати свою власну забавлянку. А допоможуть нам картинки із нашої чарівної торбинки. Саме вони вам будуть підказувати, кого зустріло наше курчатко.

Приклад забавлянки:

Кицю, кицю, де наше курчатко?
Побігло до річки.
Річко, річко, де наше курчатко?
Побігло до жабки.
Жабенятко, де наше курчатко?
Побігло до лісу, щоб квітів нарвати.
Лісе, лісе, де наше курчатко?
Побігло додому, побігло до Марічки.
Марічко, Марічко, де наше курчатко?
У кімнаті зі мною читає про малятко.

З-поміж актуальних і пріоритетних для сьогодення технологій досить яскраво виокремлюється STREAM – технологія, яка передбачає компонування різних методів, прийомів, засобів навчання, поєднання міждисциплінарних знань. STREAM – технологія, на нашу думку, ефективно впливає на формування творчої особистості дитини, різних видів компетенцій, її самореалізації.

Наведемо приклад використання STREAM-технології з теми «Професії»:

Професія	Зміст роботи
Ательє	Читання казки «Як сорочка на полі виросла»
	Розглядання рослин льону, бавовни
	Досліди з тканиною. Д/ гра «З чого зроблено»; «Підбери тканину для одягу»
	Знайомство із професією швачки
	Виготовлення одягу для ляльки
	Декоративне малювання «Прикрасимо одяг»; Знайомство з працею дизайнера
	Заняття «Одяг»
	Складання розповідей «Про що розповідає одяг?»; «Як до нас одяг прийшов»
Хлібороб, садівник, квіткар	Звідки до нас хліб прийшов?
	Дошкільнята-малюки – справжні друзі трудівники
	Комунікативна ситуація «Уяви себе квіткою»
Театральні професії	Бесіда «Як створювалась музика»; «Що я бачив у театрі»
	Заняття «Тиха казка»;Історія створення народних музичних інструментів
	Заняття «Театральна абетка»
	Комунікативна-мовленнєва ситуація «Створюємо рекламу»; «Ми – декоратори»

У дослідженні було розроблено і впроваджено цикл занять «Таємниці звичайних речей» з використанням означеної технології: «Таємниці морозива», «Історія створення іграшок», «Як з'явився перший мультфільм»; «Подорож по морях: дізнаємось історію створення кораблів», «Як з'явився папір»; «Таємниці магніту», «Як подорожує насіння», «Таємниці веселки». Зазначимо, що головний персонаж таких занять був професор Чайників. Проілюструємо приклади протоколів запису занять.

Інтегроване заняття (ознайомлення з навколишнім, розвиток мовлення, математика, пошуково-дослідницька діяльність, образотворче мистецтво).

Тема: Таємниці звичайних речей

Програмовий зміст: ознайомити дітей з історією знайомих для них речей, продовжувати вчити дітей будувати розповіді-міркування, знайомити з об'ємними формами предметів, відображати предмети за допомогою художніх засобів виразності, розвивати пізнавальну й емоційну активність дітей, збагачувати уяву, фантазію. Виховувати інтерес до пошукової діяльності.

Словник: графіт, шестигранної форми, деревне вугілля, вапняк

Хід заняття: Вихователь: Діти, нас сьогодні на гостини запросив професор Чайників. Послухайте його відеозапрошення.

(Професор: Діти, відгадайте про який предмет ця загадка? Так, правильно – це такий звичний для нас олівець. Майже кожного дня ви тримаєте його у своїх руках. От і я сьогодні прокинувся вранці і поспішив до своєї лабораторії, щоб записати нову формулу і не знайшов там олівця. Нахилившись, щоб підняти його із під стола, я раптом подумав, а що ми знаємо про походження такого звичного для нас помічника. Я запрошую Вас зі мною в подорож, щоб дізнатися про пра-пра-прадідуся олівця та про всіх його родичів. А для того, щоб наша

подорож була цікавою, мені потрібна Ваша допомога у створенні казкового Майстра Олівця, який буде допомагати нам у подорожі. Подумайте, який в нього характер, як він буде виглядати та намалюйте його портрет. Це буде Вашим квитком до нашої подорожі).

Андрій: Я вважаю, що Олівець веселий, тому що з ним завжди весело. Він може допомогти створити цікаві історії.

Катруся: А мені здається, що олівець спокійний, коли я навчалася писати літери, то мама казала, не поспішай, малюй лінії рівненько, і він мене слухався.

Петрусь: А я вважаю, що він може бути швидким та непосидючим, тому що, коли мама принесла розфарбовку – мені так захотілося швидко розфарбувати робота, що мій олівець став аж підстрибувати на аркуші паперу.

Світланка: А я думаю, що він тендітний, тому що, коли мій олівець упав на підлогу, він зламався.

Вихователь: Молодці, діти, які прекрасні міркування ви висловили. Ви дуже спостережливі і помітили майже всі особливості олівця. Він, дійсно, буває вправним і не дужим, спокійним і гомінким і, навіть бешкетником. А залежить це від вас, від того, як старанно ви малюєте, пишете. А ще олівці бувають м'якими та твердими, різної форми, довжини, кольору. Від чого це залежить ми дізнаємось під час нашої подорожи.

(*діти створюють портрет Майстра Олівця*)

Вихователь: Які прекрасні портрети у Вас вийшли! Ви так постаралися, що сталося диво. Ви чуєте тоненький голосок? Так це ж наш олівець перетворився на Майстра Олівця. І все це завдяки вашим старанням. Відправляємось у подорож.

Професор Чайників: Я рад вас вітати у своїй лабораторії. Подивіться, історія нашого Олівця починається раніше, ніж я думав. Ось які фотографії я знайшов.

(*діти розглядають настінні малюнки древніх людей*).

Давайте поміркуємо, чим були зроблені ось ці перші малюнки? Для того, щоб дізнатися необхідно дослідити. Давайте спробуємо дослідити, які предмети можуть залишати слід?

(*діти досліджують*: камінь, вугілля, паличку дерев'яну та металеву)

Ігор: *На настінному малюнку я бачу предмети чорного кольору, тому я думаю, що вони зроблені вугіллям, оскільки воно залишає чорний слід*.

Ілона: *Я вважаю, що твердим каменем на скелі також можна залишити подряпини. А ще ми бачимо на малюнку білий колір. Його залишає цей камінець, який схожий на крейду*.

Професор: Молодці, діти. Дійсно, древні люди використовували чорний, білий та червоні кольори. Ви правильно сказали, що білий колір створює камінець, який схожий на крейду, а називається він крейдовий вапняк і з нього, дійсно, виготовляють крейду. Що стосується вугілля, то воно знаходиться глибоко в надрах Землі, а наші предки використовували деревне вугілля. Воно утворюється, коли згорає дерево, гілочки та прутики. Ось Вам обгорілий прутик. Спробуйте створити малюнок. Чи зручно?

(*Діти висловлюють свої міркування*: Ні. Брудняться руки, слід від прутика не чіткий, швидко осипається, легко розмазується).

Професор: Так, діти. Саме тому ті, кому приходилось багато писати або малювати, експериментували та шукали, як вдосконалити знаряддя письма. Так почали писати металевими паличками зі свинцю та срібла. Подивіться на цю картину, його створив видатний італійській художник Леонардо да Вінчі. Уявіть, скільки майстерності та праці покладено в такий малюнок, адже стерти намальовану лінію було неможливо. От і доводилось малювати точно і безпомилково.

А історія звичайного олівця розпочинається в Англії. Саме там і з'явився пра-пра-пра-дідусь нашого Майстра Олівця. Адже там були виявлені поклади невідомої речовини, яку потім назвали – графітом, що в перекладі означає пишу. Вона залишала чорний слід і її стали використовувати для письма, але вона знову таки бруднила руки, тому спочатку її замотували в ганчірку, папір, а потім вже придумали одягнути на

графіт дерев'яну сорочку. Ось так і з'явився перший олівець. Він не перестає вдосконалюватися і досі.

Діти, я пропоную вам відпочити і влаштувати змагання. У мене на столі олівці червоного та зеленого кольорів. Оберіть собі олівець і розпочинаємо змагання: «Чий олівець швидше скотиться по поверхні».

Вихователь: Діти, якого кольору олівці швидше скотилися? Як ви думаєте, чому? Давайте їх уважно розглянемо. Якої вони форми?

(Припущення дітей: зеленим олівцям заважають сторони, а червоні олівці – круглі, тому так швидко скочуються).

Професор: молодці, діти, правильно. Давайте порахуємо, скільки сторін в олівця (шість). Цю властивість помітили виробники олівців і стали їх випускати шестигранними, щоб вони не скочувались зі столу.

Вихователь: Професор, на початку нашої подорожі ми звернули увагу, що олівці бувають тверді та м'які. Від чого це залежить?

Професор: Подивіться, діти, в мене в руках олівці відомої на весь світ фірми KOH-I-NOOR. Саме чеський власник фірми Йозеф Гармут придумав досконалу суміш для виготовлення олівцевих стрижнів, змішуючи глину та графіт. Те, що олівець твердий вказує, що в суміші багато глини, а те, що він м'який показує перевагу графіту.

Вихователь: Діти, а чи хотіли б ви створити олівець власноруч? Тоді за роботу. Ми підготували для Вас стрижні та основу: дерев'яну сорочечку для олівця. Нам необхідно склеїти частинки та прикрасити олівець кольоровим папером.

(*діти виконують роботу*)

Вихователь: Молодці, діти. Які гарні олівці у вас вийшли. Давайте для нашого друга Майстра Олівця створимо Музей. Як ви думаєте, які експонати можна помістити в музей і чому? (*припущення дітей*)

Професор: Ну що ж діти, вам час повертатись.

Вихователь: Яка гарна була подорож. Молодці, ви вико-

нали всі завдання. Давайте запишемо про все, що з нами сталося за допомогою схем.

Така робота зацікавила дітей і спонукала їх до розгортання нових сюжетів: «Ніч у музеї», «Розкажи про найцікавіший експонат», «Конкурс на найоригінальнішу історію про олівця».

Інтегроване заняття (ознайомлення з навколишнім, розвиток мовлення, математика, пошуково-дослідницька діяльність, образотворче мистецтво).

Тема: Створення пластилінового мультфільму

Мета: дати дітям уявлення про послідовність створення мультфільмів, спонукати дітей до емоційно позитивного відгуку на отриману інформацію, розширити уявлення дітей про творчі професії, продовжувати вчити складати розповіді-міркування, вміння передавати характер героїв за допомогою малюнка різними матеріалами,поповнити словник дітей назвами професій та знаряддями праці, закріпити уявлення про час,розвивати пізнавальну активність, логічне мислення, творчу уяву, виховувати повагу до людей різних професій.

Словник: кадр; режисер, сценарист, декоратор

Хід заняття: Вихователь: Діти, ви полюбляєте мультфільми? А за що ви їх любите? Розкажи про свій улюблений мультфільм (*діти розповідають про улюблені мультфільми*). Діти, а ви знаєте, що точно невідомо, коли з'явилися перші мультфільми. З давніх давен люди намагалися оживити малюнки. Так, у далекій країні Китаї з'явилися тіньові вистави, які так схожі на майбутні мультфільми. Пам'ятаєте, як ми дивилися тіньовий театр. На екрані оживали тіні. Як це відбувалося? (*Діти:ми їх рухали*). Так і в мультфільмах картинки оживають, коли їх рухають. Потім вигадали проектор, в якому зображення передавалися один за одним. Давайте розглянемо плівку, яку використовують у проекторі для показу казки «Ріпка». Кого ви бачите на першій, другій, третій картинках? (дідуся, дідуся, бабусю; дідуся, бабусю, онучку….) Так, прави-

льно, всі герої намальовані на плівці послідовно і розділені лініями на рівномірні прямокутники. Такі окремі картинки на плівці називаються кадрами.

Д/гра «Що далі»

Мета: закріпити уявлення дітей про час, продовжувати вчити визначати послідовність подій, розвивати логічне мислення.

Хід гри: на картинках зображені різні події, дитині необхідно розставити її в логічній послідовності.

(день, вечір, ніч ранок; гусениця, метелик, лялечка: насіння саджанець, дерево.)

Вихователь: Діти, як ви думаєте, люди яких професій створюють мультфільми?

Діти: художники, письменники, артисти.

Вихователь: Так, діти, правильно. Над створенням мультфільму працює велика кількість людей: художники – малюють персонажів мультфільму; письменники – пишуть казки, оповідання, на основі яких створюють сценарій. Сценарії придумують сценаристи, а актори – озвучують героїв мультфільму, освітлювачі працюють, щоб мультфільми були яскравими.

Д/гра «Вгадай професію за знаряддям праці»

Мета: закріпити уявлення дітей про значення різних професій, вчити аргументувати свій вибір, поповнювати словник дітей словами назвами знаряддями праці.

Словник: мольберт; костюми, грим, сценарій, сценарист, декорації.

*Хід гри:*діти збирають пазли: Декоратор: фарби, ножиці, папір.

Вихователь:А сьогодні ми з вами познайомимося з новими професіями, які допомагають створювати мультфільми. Зрозуміти, де саме розвиваються події, глядач може, придивившись до предметів навколишньої обстановки – декорацій. Фахівців, що створюють декорації, називають декораторами.

Вони можуть виготовити дерева, будинки, різні предмети побуту тощо. Якщо потрібно яскраво розмалювати інтер'єр будинку – на допомогу прийде художник. Водночас обов'язково має бути головна людина, яка керує всім процесом, яку слухають усі – і сценарист, і актори, і декоратори, і художники. Це – режисер. Він наставляє всіх учасників процесу, допомагає їм правильно виконати свої завдання. Як ви думаєте, яка професія – найголовніша?

Словесна гра: «Яка професія – найголовніша»

Мета: розширити уявлення дітей про різні професії, закріпити уявлення про те, що всі професії важливі. Виховувати повагу до праці.

Словник: декоратори, режисер, хлібороби, сценарист.

Хід гри: діти обирають картинки та аргументують важливість, зображеної на ній професії.

Відповіді дітей:

Аліна: художник – без нього не створити персонажів;

Тетяна: режисер – він усім керує;

Сергійко: декоратори – без них неможливо створити дерева, будинки та інші предмети,

Руслана: актори – без них персонажі будуть мовчати;

Іванко: хлібороби – без них усі будуть голодні,

Станіслав: водії – без них неможливо привезти обладнання до театру.

Вихователь:Як бачимо, діти, всі професії – важливі!

Діти, а ви би хотіли у нас у групі створити студію мультфільмів? Яку роль ви би хотіли взяти на себе? Створення мультфільму дуже трудомісткий процес. Ми будемо поступово створювати свою студію. А сьогодні ми створимо найпростіший мультфільм. Подивіться, у вас на столах лежать блокноти, в яких ми зробимо малюнок казкового героя, який буде рухати руками. На першій сторінці ви намалюєте свого улюбленого героя, в якого руки опущені вниз, а на всіх інших – руки підняті вгору.

(*діти малюють свого улюбленого героя*)

Молодці, діти, гарних казкових героїв ви намалювали, а тепер починаються дива. Давайте будемо швидко гортати аркуші паперу і ви побачите, як оживають ваші казкові герої. Це і є ваш перший мальований мультфільм створений власноруч. Розкажіть, про що він? Яку музику ви б дібрали до своїх героїв, щоб краще передати їх характер?(*складання оповідань дітьми*).

Зауважимо, що робота над створенням мультфільму захопила дітей. Нами було створено алгоритм послідовності підготовки мультфільму, діти під час такої роботи не тільки проявляли свої творчі здібності, а вчилися під час обговорення висловлювати свої думки, доводити їх правильність. У такому творчому процесі на першому етапі діти створювали мультфільми за сюжетом знайомих для них оповідань, віршів, казок: Платон Воронько «Облітав журавель»; М. Познанська «Про нашу Україну»; Д. Павличко «Де найкраще місце на Землі»; Н. Щербина «Який це край», а на другому – власно створених казок та розповідей.

Інтегроване заняття (розвиток мовлення, ознайомлення з довкіллям, математика, художня праця, народознавство)

Тема: Іграшки рідного краю.

Мета: збагачувати знання дітей про різні види української народної іграшки, формувати уявлення про час, закріпити уявлення про порядковий рахунок, народні способи лічби, викликати бажання емоційно сприймати народну іграшку, розвивати чутливість до гармонії форми народної іграшки, виховувати інтерес і повагу до народної іграшки; розвивати емоційно виразне мовлення.

Матеріал: українські народні іграшки, дидактичні картинки для ігор, торбинка,солома.

Словник: солом’яна іграшка, ремесла, традиції, майстер, запашний, зайчик-мотанка, цяцянка, забавка, літунець, вуркало, гуркотало.

Хід заняття: Вихователь:Діти, яка ваша найулюбленіша справа?(*діти відповідають*). А яка ваша улюблена іграшка? Розкажіть про неї: яка її назва, з чого зроблена, чим вона тобі подобається(*діти складають розповідь за планом*).

Вихователь: Які гарні розповіді у вас вийшли. Я відчуваю, що ви дуже любите свої іграшки і бережно до них ставитесь. Діти, а як ви думаєте іграшки були завжди такими, як сучасні іграшки? (*Припущення дітей*). Так, діти, правильно. Іграшки існували завжди. Мінявся час – мінялись і іграшки. А давайте поміркуємо, що могло служити іграшкою, коли люди жили в печерах та займалися полюванням?

Д/ гра «Придумай іграшку»

Мета: розвивати творчі здібності, винахідливість, мовлення.

Хід гри: Діти дістають із торбинки природний матеріал: камінець, шматок шкури, глину, пір'ячко, насіння, ганчірку та придумають, як ними можна бавитись.

Вихователь: Діти, першою забавкою для дитини-дошкільника був камінець, який шпурляли у воду для того, щоб позмагатись у спритності, а коли люди винайшли глину та стали виготовляти з неї посуд – з'явилися перші глиняні іграшки – брязкальця, м'ячі. Раніше не було заводів з виготовлення іграшок, тому іграшки виготовляв сам народ: мами, бабусі, дідусі, старші сестрички і називаються такі іграшки народними. Українська народна іграшка…… У народі її називають цяцька, лялька, цяцянка, забавка. Вона була простою, але в ній зберігалося все: сила землі і сонця, теплота рук рідних людей. Іграшка завжди пов'язана з працею і діяльністю дорослих.

Д/ гра «Впізнай іграшку за ремеслом»

*Матеріал:*дидактичні картинки із зображенням народних майстрів та іграшок.

Хід гри: на картинках зображено народних майстрів та силуети народних іграшок. Діти називають професію, з яким

матеріалом працює народний майстер, яку іграшку він виготовив. Наприклад, якщо завітали до гончара: коник – глиняний; брязкальце – глиняне, лялька – глиняна, монетки – глиняні; коваль: коник – металевий; брязкальце – металеве, монетки – металеві; ткаля: коник – ганчірний; брязкальце – ганчірне, лялька – ганчірна тощо.

Вихователь: Діти, народна іграшка є ниточкою в руках дитини, яка з'єднує її з історією Батьківщини. Я пропоную вам сьогодні ближче познайомитись із традиціями виготовлення іграшки нашого рідного краю. А як ви розумієте вислів рідна земля? (*діти відповідають*). Які прислів'я про рідний край ви знаєте? А як називається наш рідний край? (*діти відповідають*). Давайте подаруємо рідному краю красиві слова:

Словниковий дивограй: щедрий, рідний, вільний, пісенний, працьовитий, веселковий, казковий.

Вихователь: Молодці, діти. Народні іграшки пов'язані із сімейними традиціями, оточенням дітей турботою і увагою до них дорослих. Я підготувала для вас сюрприз і принесла вам незвичайну торбинку. Як ви думаєте, що в ній? Відгадаєте, загадку, й одразу зрозумієте:

Із всього робили її,
Що щедра земля дарувала.
Свої родючі врожаї
Майстрам умілим роздавала.

Правильно, діти. Це іграшки, але вони незвичні, вони розповідають про традиції моєї родини і іграшки, про які мені розповідала моя прабабуся. У народі кажуть: «спочатку нянька, а потім лялька». Моя прабабуся була найстарша в родині, тому і стала нянькою для своїх маленьких братиків та сестричок. Зберігали свої скарби ось у таких торбинках, які робили зі старої маминої спідниці. Давайте розгорнемо і подивимось, що ж там за скарби?

Загадка: Ця іграшка пишалась тим, що зроблена з святого.

І кольором яскравим, золотим
Нагадувала: з хліба запашного!

Вихователь: Іноді мама чи бабуся робила ляльку нашвидкуруч, щоб зайняти дитину, аби вона не плакала. На що схожа лялька? Так, правильно, на соску. Така народна пустушка називається хлібною лялькою. Як ви думаєте, чому? Правильно. В голівку дитячої ляльки зав'язували шматочок хліба. А ось ще одна лялька – це зайчик-мотанка. Виготовляли її для дітей 2-3 років. Матусі треба було вечерю підготувати чи по хаті господарювати, а щоб дитинка не боялася або не нудьгувала, їй на пальчик одягають веселого зайчика. Дитині стає весело і зовсім не страшно, тому що з іграшкою завжди весело.

Давайте і ми пограємо з такою іграшкою (*розігрування забавлянок*).

Український народ був дуже винахідливий. У нього вигадка скрізь лежить, куди оком кинеш. Щоб виготовити наступну іграшку, необхідно взяти качан кукурудзи, а ще те, що і дитина підніме, а дорослий через двір не перекине. Що це? Так, це пір'ячко.

Загадка: Вийшла іграшка така:
З кукурудзи і пера.
Нагадала літака,
Вгору запускать пора.

Саме так виготовляли іграшку літунець. А потім змагались, у кого далі полетить. А ще іграшки виготовляли із усього, що дарувала щедра земля: із гарбуза, із листочків акації,із картоплі, із гілочки очерету. І назви давали іграшкам залежно від їх дії.

Гра «Придумай назву іграшці»

Вихователь демонструє іграшку та промовляє загадку:
Забавку з акації листочків
Створили дітям для утіх.
Як гучно вдариш пелюсточок,
Також лунає гучний сміх.(*Діти: гучномовець, хлопавка*)
Дитина знає іграшку цю кожна,
Її із очерету роблять.

На ній заграти гарно можна,

Мелодію її всі люблять.(*Діти: сопілка, дудка, пищалка*).

Вийшла іграшка така:

Із картоплі і пера.

Нагадала літака,

Вгору запускать пора.(*Діти: літунець, картопляний літачок*)

Нитка, дощечка мотузка та хист.

Краще верти, горобців відгони. (*Діти: гудок*).

Вихователь: Така іграшка видає звук, який схожий на гуркіт грому, гудок і називається по-різному: вуркало, вітрячок, кружальце, гуркотало. Народна іграшка не тільки розважала, але й навчала. Моя прабабуся розповідала про головоломки, в які вони грались у дитинстві. Називаються вони великі та малі мороки. Щоб їх розібрати, а потім скласти, необхідно було виявити кмітливість і винахідливість.

Порахуйте, скільки цеглинок у малій мороці, а у великій?(*складання малої мороки*)

Вихователь: Діти, а в мене в торбинці була ще одна іграшка. Дивно, куди вона зникла. Залишилась ось ця гілочка. Давайте з'ясуємо, що це і яка іграшка зникла (*діти розглядають гілочку та висловлюють свої припущення*).

Вихователь: Так, діти, ми можемо припустити, що це стеблинка від зернової культури: жита, пшениці, проса, які виросли на наших славетних чорноземах. Люди навчилися переробляти зерно і цінувати солому, використовуючи її для різних потреб. Адже визолочені літнім сонцем стрункі стебла, піднісши вгору колоски і напоївши соками землі янтарні зерна, потім знадобились людям для багатьох справ. Давайте подумаємо як використовують зернові культури (*діти працюють підгрупами і складають взаємозв'язки*).

Д/гра «Відшукай соломи слід»

*Обладнання:*картинки із зображенням солом'яних виробів.

Хід гри: діти розповідають, як використовували солому:

соломою покривали дахи хат, годували худобу, взуття,брилі, виготовляли прикраси, посуд, у казках зустрічаються солом'яні герої.

Вихователь: А ще солома ховає секрет. Якщо торкнутися до неї працьовитими руками, то солома перетвориться на казкових героїв: златогривого коника, вершника, козака, ляльку, брязкальця. Саме іграшка із соломи була в бабусі в торбинці як символ нашої рідної, щедрої землі та моїх прабабусь і дідуся, які все своє життя вирощували хліб.

І нам соломка подарує свій секрет, якщо ми з вами дуже, дуже постараємося. Я пропоную вам сьогодні виготовити ляльку та коника. Ви готові? Але спочатку давайте розглянемо солому. Яка вона?(яскрава, золотиста, сонячна, суха, ламка). Так, діти, правильно, солома ламка, ми не можемо з неї виготовити іграшки, тому що вона ламається. Для того, щоб солома стала еластичною, її необхідно замочити у воді. Після зволоження вона набуває необхідної пластичності. Ну що ж солому ми підготували. Починаємо працювати. А як же виміряти довжину соломи? Які народні міри ви знаєте? (*діти відповідають*). Надалі з дітьми виготовляли солом'яних іграшок.

Які гарні ляльки у Вас вийшли! Ви працьовиті, тому соломка ділиться ще одним секретом!!!! Як тільки заграє музика, постукайте під столом, на яких зібрались у хороводі виготовлені вами ляльки і вони затанцюють!

Ой, а ось і моя іграшка знайшлася. Це шкідливе мишеня його хотіло поцупити. Хто ж це?

Що то за красень завітав до нас,
З соломи в нього боки?
Це вірний товариш – Пегас,
Представив себе на весь світ широкий.

Вихователь: Так – це солом'яний коник. Діти, давайте після денного сну познайомимо його з вашими іграшками. (В другу половину дня вихователь запропонував познайомити коників з іграшками та придумати про це історію).

Тема: Театральна абетка

Мета:розширювати та закріплювати знання дітей про світ театрального мистецтва, продовжувати знайомити їх з працею діячів мистецтв, визначати театральні професії на основі набутих знань, збагачувати словник дошкільнят словами-назвами театральної атрибутики та назвами театральних професій; закріплювати вміння дітей перевтілюватись у певні образи, розігруючи їх перед іншими, розвивати уяву, емоційність, творчість, виховувати інтерес до театральної діяльності, самостійність, дружні взаємини під час спільної праці.

Матеріал:скрині із завданнями, іграшки тварин, аркуші паперу, клей, олівці, схеми-заборони, пазли із намальованими професіями, музичний супровід.

Словник: гример, бутафор, режисер, задоволення, старанність.

Хід заняття: Вихователь: Діти, вже скоро Новий рік і ви будете показувати виставу!Давайте перевіримо ваші знання і дізнаємось, чи готові ви до цього. Казкові герої, які допомагали нам опановувати казкову грамоту, підготували для нас завдання, які лежать у цих скриньках на столі. Обирати скриню будемо за допомогою чарівної стрілки. Отже, розпочинаємо!

Скриня 1. Завдання від Лисички

(вона була у театрі та почула багато красивих, але незнайомих слів). Дітям пропонується пограти в гру «Живий словник»: обирається дитина, яка кидає м'яч комусь із дітей. Той, хто зловив, повинен пояснити значення слова. Пропонуються такі слова: декорації, атрибути, оснащення, репетиція, сценарій.

Вихователь: Молодці, діти. Продовжуємо далі.

Скриня 2. Завдання від Ведмедика

(*Йому цікаво знати, люди яких професій створюють виставу. Вам необхідно дібрати знаряддя праці для тієї чи іншої професії. Пояснити свій вибір та викласти схему).*

Вихователь: Діти, як в думаєте, щоб створити виставу

достатньо праці лише акторів? Давайте поміркуємо «Що сталося б, якби не було…». Наприклад, якби не було гримерів, то актори не змогли б краще показати роль свою роль.

(*діти аргументують свої міркування*).

Скриня 3. Завдання від Зайчика

Як ви вважаєте, чи пов'язані театральні професії з іншими професіями? А це ми зрозуміємо, якщо ви зберете пазли.

Гра «Як пов'язані професії»

У скрині знаходяться пазли, які діти збирають та висловлюють свої думки щодо взаємозв'язку між професіями: режисер – листоноша; художник – швачка, бутафор – водій, актор – будівельник, музикант – лікар (*діти пояснюють*).

Вихователь: Які ви, молодці! Обертайте стрілку! Наступне завданні від Колобка.

Скриня 4. Завдання від Колобка

Вихователь: Це завдання незвичне. Музика допомагає у виставі визначати характер героїв, їх настрій. Коли заграє музика, уявіть, якому герою вона підходить і покажіть, передайте його настрій. (*діти виконують завдання*).

Вихователь: Як у вас гарно вийшло! Молодці! Отже, продовжуємо!

Скриня 5. Завдання від Вовка

Діти, вовк хоче дізнатися, як необхідно поводитись у театрі. Давайте створимо Діти створюють знаки-заборони, які допоможуть Вовку зрозуміти, чого не можна робити в театрі *(діти виконують завдання).*

Вихователь: Діти, чи легко підготувати виставу? Якими повинні бути люди театральних професій, щоб їхня праця приносила всім задоволення та радість? (Діти: *старанними, уважними, працьовитими*). Так, діти, щоб підготувати навіть невеличку виставу треба проявити старанність, прикласти багато зусиль. А чи знаєте ви прислів'я про працю? Давайте їх розкажемо за допомогою жестів (*діти виконують завдання*).

Вихователь: Молодці! І остання скриня від казкових героїв.

Скриня 6.Завдання від Казкових героїв

Діти, казкові герої підготували для вас сюрприз. Щоб виставу було приємно дивитися іншим гостям, вони вважають, що в залі повинні бути ще певні предмети, які принесуть радість глядачам. Ці предмети заховались у групі *(діти роблять припущення, що це може бути. Знаходять кульки).*

Вихователь: Що з них можна виготовити? *(припущення дітей)*

Вихователь: Давайте виготовимо ялинки, адже вони потрібні нам для виготовлення казкового лісу в нашій виставі (*спільне виготовлення ялинки*).

Надалі в другу половину дня діти показували виставу для дітей молодшої і середньої груп.

У дослідженні, як засвідчив аналіз власних спостережень, було виявлено закономірність: результат мовленнєвотворчих висловлювань дитини старшого дошкільного віку залежить насамперед від її обізнаності (з предметом, святом, традиціями тощо), накопичення активного словника образними виразами з художніх творів, фразеологізмів, інших форм фольклору, активної участі її в різних видах художньомовленнєвої діяльності. Проілюструємо прикладом роботи з активізації знань дітей про свято Вербна неділя в різних видах художньо-мовленнєвої діяльності:

1) заняття з художньої літератури (знайомили дітей із оповіданням Василя Сухомлинського «Верба мов дівчина золотокоса»);

2) заняття з народознавства (розповідали прислів'я і приказки, легенди, перекази, пісні, вірші про вербу та калину, пояснювали їх символічне значення);

3) заняття з малювання (пропонували дитині намалювати свій сюжет із калиною);

4) «пісенні хвилинки» у другу половину дня (разом з дітьми співали українські народні пісні, наприклад «Ой, є в лісі калина»);

5) «порівняльні хвилинки» (коли дітям пропонувалося пригадати або придумати самим порівняння з вербою, наприклад, *зігнувся, як верба над водою; будь високим, як верба; гнеться, як верба; любить воду, немов верба; дзвенить, мов вербочка шелестить*);

6) творчі майстерні (де дітей вчили з вербових гілочок плести іграшки для малечі);

7) заняття з розвитку рідного мовлення (дітям пропонувалося придумати розповідь про калину чи вербу, або уявити діалог із народними символами України тощо).

Порівняльні дані рівнів сформованості мовленнєво-творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності засвідчили ефективність упроваджених форм роботи й технологій.

Проілюструємо прикладом висловлювань дітей експериментальної групи на прикінцевому етапі.

Придумування діалогу за змістом української народної гри «Кіт і миші»:

Ігор К.: Ой, мишко, доброго дня! Радий тебе бачити!

Віктор В.: І мені, коток, тебе приємно бачити!

Ігор К.: Ходи сюди, будемо разом гратися.

Віктор В.: Якщо ти мене не обдуриш, то я з радістю!

Павло С. (розповідь за малюнком): «Я намалював головний символ-оберіг нашого народу – це рушничок. Він як райдуга-дорога, бо довгий і вишитий різними кольорами. Але я використав червоний, блакитний, і жовтий. На ньому можуть бути різні кольори, але головний – це червоний. І я його більше намалював, бо він символізує калину. Я ще знаю таке прислів'я «Без верби та калини нема України»».

Марія З.(розповідь за малюнком): «Моє улюблене свято – Великдень. У цей день усе гарно! Запашні пасочки і крашанки святять у церкві. А потім уся родина збирається за столом. Ми граємо в гру «Чия крашанка сильніша», це весело. Я і мій братик разом із батьками по черзі б'ємо свячені крашанки. А

ще до нас прилітає лелека – це символ любові до рідної домівки, сімейного благополуччя. Я ще знаю прислів'я про лелеку «Де лелека водиться, там щастя родиться».

Таня Б. (історія про іграшки): «На іграшковій полиці завжди був лад, який наводили діти старшої групи та вихователь Тетяна Іполитівна. Усі іграшки товаришували між собою. Але серед іграшок був войовничій робот, який всім був незадоволений. Усі іграшки звикли до його буркотіння і не звертали на нього увагу. Одного разу на полицю поставили дивну іграшку. Вона було яскраво-жовтого кольору як сонечко, та ще і така запашна, від неї відчувалося дуже приємне тепло, її запах нагадував запах скошеної трави, хлібного колоска. «Це – солом'яний коник. Українська народна іграшка», – сказала вихователька. Коник був добрим та ввічливим, але він не терпів, коли ображали менших та слабких. Одного разу, робот був у поганому настрої, він усіх штовхав та сварився, що іграшки займають багато місця, але іграшки не звертали на нього уваги. Це дуже дратувало Робота. Він підійшов до самої беззахисної, тендітної маленької ляльки, яка була зроблена із порцеляни і з силою штовхнув її. Іграшки завмерли від жаху. Ось ще хвилинка і лялька розсиплеться на дрібні шматочки. Це побачив коник. Він ні хвилинки не вагався, стрибнув з висоти на підлогу і розсипався на маленькі м'які соломинки, які захистили ляльку від загибелі. На шум прибігли діти: «Подивіться, наш коник ціною свого життя врятував маленьку ляльку»; «Такий маленький, а має таке велике серце», – промовила вихователька. Діти бережно зібрали соломинки і зробили маленького коника, який стояв на самому почесному місці. А робот все зрозумів і більше не воював, а захищав іграшки. Він також хотів мати велике та добре серце».

Сашко Ф. ((Історія про олівця): «У далекому царстві, у підземному государстві жив злий король. Він постійно любив придумувати страшилки, щоб усі його боялися. Не залишилося вже в нього ні друзів, ні рідних. І ось одного разу вирішив Олівець його провчити. Взяв і викотився на вулицю. А там

стільки дива! Розсердився він на свого господаря, що той весь час його тримав на столі, і вирішив трохи світом помандрувати. Але олівець був трохи хитренький і все ж таки залишив записку: «Повернусь тоді, коли ви, о мій почтенний господарю,станете добрим!». І щасливий покотився по вулиці. Скільки часу пройшло, ніхто не знає. Але Олівець був такий щасливий! Він дізнався і про моря, і про річки, і про ліси. Познайомився з різними тваринками. Та якось він почув розмову між двома моряками, що нібито король хворіє, йому погано без свого мудрого помічника Олівця, що він усіх уже любить і буде писати тільки гарні історії. Він так хоче щоб до нього всі повернулися. Сумно стало Олівцю, адже йому все ж таки подобалося виконувати свою роль і він з радістю покотився назад до короля. Як же зрадів король, коли його побачив, взяв бережно в руки і одразу записав ось таку історію!».

Отже, результати засвідчили, що художньо-мовленнєва діяльність має вагомий вплив на формування мовленнєвотворчої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Література:

1. Баранова В. В. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності : дис… к-та пед. наук : 13.00.08. / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2014. 217 с.

2. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1979. Т 1. 304 с.

3. Богуш А. М. Методика організації художньомовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. К.: Видавничій Дім «Слово», 2006.304 с.

4. Газіна І. О. Формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Національний пед. ун-т імені М. П.Драгоманова. Київ, 2008. 14 с.

5. Гончаренко А. Комплексна модель роботи з літературним твором. *Палітра педагога*. 2015. С. 10-13.

6. Жадан Н. М. Виховуємо патріотів рідним словом. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2012. № 15. С. 4.

7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2-х томах. Психическое развитие ребенка. Москва-Ленинград: Педагогика, 1977. 320 с.

8. Іщенко Л. В. Педагогічний супровід формування творчої індивідуальності старших дошкільників у спільній діяльності. *Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника* : колективна монографія / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко та ін.; за заг. ред. В. Кузя. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.

9. Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень з художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку : дис… к-та пед. наук : 13.00.02. / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2002. 215 с.

10. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки. Київ : Абрис, 1998. 446 с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 473 с.

12. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.1 / за ред. Є. І. Коваленко. Київ : Либідь, 1997. 272 с.

13. Симонов П. В. Категории сознания, подсознания и сверхсознания в творческой системе К. С. Станиславского. *Бессознательное: природа, функции, методы исследования* / под общ. ред. А. С. Прантишвили и др.: в 4 т. Тбилиси : Мецниереба,1978. Т. 2. С. 518-527.

14. Синергетика і творчість : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 314 с.

15. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Т.3. Київ : Радянська школа, 1977. 670 с.

16. Трифонова О. С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: монографія. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

17. Трифонова О. С. Оцінно-контрольна діяльність як за-

сіб формування мовленнєво-творчої особистості старшого дошкільника. International scientific-practical conference: Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms. Tbilisi, 2017. P.178-181.

18. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

Формування творчої особистості дитини передшкільного віку засобами іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі

Катерина Шапочка

Нині відбувається переформатування традиційної освітньої практики, вироблення нового бачення організації навчально-виховного процесу в інклюзивному середовищі на засадах дитиноцентризму та особистісно орієнтованого навчання, використання технологій універсального дизайну в освіті, розподілу функцій між членами команди, вироблення стратегії взаємодії вчителя та асистента з орієнтацією на потреби всіх дітей класу.

В умовах модернізації освітньої системи особливої уваги набуває питання навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі, що активізувало наукові пошуки дослідників. Так, теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти було розроблено вітчизняними та зарубіжними вченими (В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Савчук, О. Таранченко, Д. Деппелер, Т. Лорман, Д. Лупарт, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.). Науковці розглядають концептуальні засади та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивного навчання освіти (Л. Будяк, Е. Данілавічютє, І. Дмитрієва, Т. Сак, Н. Софій, О. Федоренко та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання (О. Глоба, Е. Данілавічютє, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Таранченко, Т. Скрипник, О. Федоренко та ін.), викладання в інклюзивному навчальному закладі (Л. Даниленко, Е. Данілавічютє, С. Єфімова, Л. Савчук, Ю. Найда та ін.).

Як зазначають науковці (Е. Данілавічютє, С. Литовченко), стрімке поширення ідей інклюзії (від англ. *inclusion* – включення), їх поступове визнання громадськістю дає змогу ширше залучати дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл і потребує від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу (Данілавічютє Е.А., Литовченко, 2012).

Отже, як зазначено в Законі України «Про Освіту» ст.1, п.12,13 інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші).В українському законодавстві термін *«діти з особливими освітніми потребами (ООП)»* використовується у вужчому розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю (Інклюзивна освіта від А до Я, 2016).

У Законі України «Про Освіту» зазначено, що особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Так, у Законі визначаються основні зміни в дошкільній, загальній середній, про-

фесійній, вищій освіті, освіті дорослих, а також наголошується на рівності права на освіту для всіх її здобувачів і гарантується при цьому створення відповідних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами. Це узгоджується із загальними світовими тенденціями щодо забезпечення прав осіб з особливими потребами, в тому числі права на освіту в умовах інклюзивного освітнього середовища. На цих положеннях наголошується і в основних документах Організації Об'єднаних Націй як провідної правозахисної організації, а саме: в Конвенції ООН про права дитини та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, які Україна ратифікувала відповідно у 1989 та 2009 роках.

Утім, як слушно наголошує Н. Софій, попри очевидні позитивні зміни в освітній галузі, проголошення рівності умов доступу до освіти та надання необхідної додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах, існує брак досвіду, а іноді і розуміння особливостей забезпечення такої підтримки (Софій, 2017). Тому вважаємо питання формування творчої особистості молодшого школяра засобами іноземної мови в інклюзивному просторі актуальним.

Серед сучасних дослідників проблеми формування мовленнєвої компетентності в дітей в процесі вивчення іноземної мови слід назвати А. Бєляєву, Н. Богомолову, Є. Верещагіна, Л. Гураль, Б. Жаббарова, О. Журавльову, І. Зимню, О. Іванчишову, П. Ісаєву, В. Костомарова, Б. Лапідуса, Р. Лотовську, Н. Скляренка, Л. Смолкіну, Є. Соловову, Л. Соломко, Р. Цибу, С. Швачко.

У процесі вивчення іноземної мови в дошкільників передшкільного віку формуються спеціальні мовні знання, збагачується їхній словниковий запас, виробляються навички усного й писемного мовлення, реалізуються важливі розвивальні та виховні завдання.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюються різні аспекти процесу оволодіння іноземними мо-

вами (В. Артьомов, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, Є. Маслико та інші). В них, зокрема, досліджено спільні риси та відмінності в вивченні рідної та іноземних мов, сформульовано загальні положення особистісно-діяльнісного підходу, що визначають особливості для педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання.

Іноземна мова – як навчальний предмет ґрунтується на комунікативному підході, що визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень у галузі лінгвістики — теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О. Леонтьєв, І. Зимняя, Ю. Пассов, С. Шатілов, Г. Рогова та інші). Реалізація комунікативного підходу в навчальному процесі з іноземної мови передбачає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню дитиною іншомовної мовленнєвої діяльності. Тобто, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування в процесі спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність дітей зорганізується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови вибудовується згідно з процесом мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю співпадати з процесом комунікації, оскільки навчання іноземної мови дітей із ООП в інклюзивному освітньому середовищі відбувається в умовах рідномовного оточення. Вочевидь, для того, щоб відбулося зближення процесів навчання і реального спілкування за такими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка педагога та дітей, необхідно ретельно підбирати комунікативно-мовленнєві наміри, теми, ситуації, які віддзеркалюють інтереси та потреби дітей.

Важливим вважаємо твердження, що «іноземна мова в дошкільному віці засвоюється так само, як і рідна» (Л. Виготський). На основі аналізу загальних закономірностей засвоєння рідної та іноземної мов учені вважають, що розбіжність елементів мовних систем не впливає на умови засвоєння дитиною рідної та іноземної мов, що мають багато подібного. На думку Н. Жинкіна, засвоюючи мову, рідну чи іноземну, дитина проходить шлях від пасивного сприйняття почутої нею мови до самостійного продуціювання розгорнутих висловлювань завдяки встановленню активних стосунків із навколишніми в процесі спільної діяльності.

Вивчаючи психологічні питання, пов'язані з проблемою раннього навчання іноземних мов, О. Леонтьев наголошує на його розвивальній ролі. Дослідники (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Мухіна) підкреслюють, що в організації навчання дітей слід ураховувати особливості, якості та здібності, які вже є рисами особистості дитини. Вочевидь, лише за умов чіткого визначення психологічних можливостей дитини та труднощів, які вона може зустріти в процесі навчання, можна створити ефективні педагогічні умови для всебічного розвитку дитини. Незважаючи на багатоаспектність проведених досліджень із проблеми мовленнєвого розвитку дітей, дотепер залишається досить суперечливим питання навчання дітей із ООП іноземної мови. Водночас В. Редько наголошує, що передшкільний та молодший шкільний вік – сенситивний період для вивчення іноземної мови завдяки тому, що дитині притаманні певні психологічні особливості, а саме: інтенсивне формування пізнавальних здібностей, швидке та легке запам'ятовування мовної інформації – імпрітінг, особлива чуйність до мовних явищ, здібність до імітації (Редько, 2002).

Стосовно дітей з ООП Л. Виготський зазначав, що не будь-яке навчання є ефективним, а тільки те, що орієнтується на зону найближчого розвитку, на ті функції, що формуються, а не на ті, що є вже сформованими. Навчання дитини може відбуватися і стихійно, і цілеспрямовано, але завжди у співро-

бітництві (явному чи прихованому) з іншою людиною-дорослим або однолітком. «Не можна запитувати, – писав Л. Виготський, – сприятливим чи гальмуючим чинником є двомовність, завжди, скрізь, у будь-яких умовах, без урахування тих конкретних умов, у яких відбувається дитяча двомовність, і закономірностей розвитку дитини в кожній віковій групі» (Выготский, 1991).

Справедливо зауважують учені (Л. Виготський, В. Гені, В. Штерн, Л. Щерба та ін.), що коли дитина опановує дві мови, ці мови взаємно не гальмують одна одну, а навпаки, навчання іноземної мови зводиться до взаємозв'язків засвоєних операцій над мовою та перенесення вже сформованих мовних умінь і навичок в іноземну мову. Засвоєння нових навичок і вмінь, правильне перенесення вже сформованих мовних умінь і навичок потребують опори на рідну мову (Выготский, 2003; Выготский, 1991; Методика викладання, 2002; Методика діагностики, 1998; Методика обучения, 1982).

Діти передшкільного віку опановують іноземну мову так само, як і рідну, на основі імітації та автоматизації певних мовних зразків у відповідних ситуаціях, не знаючи ніяких граматичних правил. У дітей передшкільного віку починає з'являтися інтерес до окремих мовних явищ. Мимовільне запам'ятовування, що розвивається, наштовхує їх на уявне членування фрази та слова, аналіз граматичних явищ, порівняння з рідною мовою. Цей «філологічно свідомий» підхід до вивчення іноземної мови, безперечно, має величезне значення для розвитку логічного мислення (Роман, 2005). Завдяки цьому підходу мовні явища аналізуються і систематизуються, що дає можливість ширше і глибше пізнати систему досліджуваної мови. Спираючись на свій філологічний досвід у галузі рідної та іноземної мови, дитина передшкільного віку свідомо конструює висловлення іноземною мовою, що потребує від неї великого розумового напруження. Це свідоме конструювання висловлень гальмує процес розвитку мови. Потрібна велика мовна та мовленнєва практика, щоб досягти вільного

володіння мовою.

Окремі зарубіжні вчені і методисти (Г. Палмер, О. Есперсен та ін.) вважають, що можна уникнути свідомого конструювання висловлень іноземною мовою, що вивчається, якщо на початковому етапі навчання застосовувати не «конструктивний» метод, а «наслідувальний» чи «усний», що ґрунтується на природній здібності людини – імітації та допомагає розвинути «не аналітичні здібності тих, хто навчається, а їхню пам'ять і мовні навички» (Паламар, 1997). Зокрема, в учнів із ООП це пов'язано з активізацією психічної діяльності, мобілізацією резервів пам'яті, подоланням індивідуально-психологічних бар'єрів у спілкуванні тощо. На заняттях педагог повинен створювати такий психологічний клімат, який би стимулював спілкування між ним і дитиною, між дитиною і групою дітей. Завдання потрібно формулювати з урахуванням схильностей учнів із ООП, тому що людина, як правило, говорить про те, що її хвилює і цікавить, набагато охочіше, навіть іноземною мовою.

Зважаючи на особливості протікання психічних процесів у дітей із ООП проблема пам'яті в навчанні дітей передшкільного віку із ООП займає винятково важливе місце. При вивчені іноземної мови Л. Блумфілд рекомендував: «Переписуйте форми, читайте їх уголос, вчить їх напам'ять, а потім тренуйте їх знову і знову, щодня, поки вони не стануть звичними і цілком природними для вас. Вивчення мови – це заучування та надзаучування; все інше даремно». При цьому Л. Блумфілд вважав, що потрібно приділяти увагу імітації та заучуванню напам'ять, цілеспрямованому розвитку слухового сприйняття та слухової пам'яті (Пассов, 2001). Творці аудіолінгвального методу (Ч. Фриз і Р. Ладо) опираючись на методичні принципи, сформульовані Л. Блумфілдом, уважають, що оволодіння мовою є процес формування навички, що створюється шляхом багатократного повторення того самого матеріалу.

Вочевидь, для дітей із ООП, враховуючи аудіовізуальний, або глобально-структурний, метод заснований на синтезі

звукового і зорового сприйняття, повинні запам'ятовувати всі структури цілком (глобально), не розчленовуючи їх на значеннєві лексичні або граматичні елементи. При цьому структура має відпрацьовуватись до ступеня спонтанного її вжитку. Досягається це достатком прикладів, повторенням однієї й тієї ж граматичної форми в різних ситуаціях.

Більшість учених уважають, що особливості рідного мовлення істотно впливають на успішність оволодіння іноземною мовою дітьми із ООП. Коли мають на увазі особливості рідної мови, то акцентують думку на можливому бар'єрі, створюваному мовними стереотипами, звичками. Як правильно зауважив Л. Щерба, в навчанні іноземної мови можна виключити рідну мову з викладання, але позбавитись її неможливо. Індивідуальний стиль мовлення не може не впливати на навчання іншомовного мовлення дітей із ООП. Це має враховуватись у навчанні дошкільників передшкільного віку із ООП іноземної мови.

На основі аналізу наукових джерел дійшли висновку, що думки всіх учених збігаються в тому, що основною характеристикою комунікативної компетенції, формування комунікативних умінь та навичок є врахування психологічних, соціальних і культурних чинників, які залежать від соціальної приналежності індивіда та конкретної ситуації, в якій здійснюється висловлювання.

Отже, комунікативні вміння та навички дітей передшкільного віку є інтегрувальним компонентом їхньої комунікативної компетенції і розглядаються як знання, навички, вміння, що забезпечують ефективність комунікативної функції та сприяють подальшому самовдосконаленню й самореалізації мовленнєвої діяльності дошкільників.

Початковий етап навчання іноземної мови дітей передшкільного віку із ООП надзвичайно важливий у всьому навчальному курсі. Він має забезпечити базу для більш якісного вивчення іноземної мови в основній школі. Початковий етап це той період навчання, під час якого формуються основи ін-

шомовної комунікативної компетенції, потрібні та достатні для подальшого їх розвитку й удосконалення. Тут відбувається становлення початків фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання й письма в межах програмних вимог (Методика викладання іноземних мов, 2002).

У дошкільному інклюзивному освітньому середовищі відбувається формування комунікативних навичок і вмінь у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів цієї категорії та їхніх інтересів, на основі використання прийнятих для цього мовленнєвих зразків. Діти вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, в них формуються вміння переносити вивчений навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям. Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови, як зазначають учені-методисти, потрібно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, а й сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному й моральному розвитку людства.

Спрямованість на розвиток дитячої особистості і, зокрема формування творчої складової, вимагають пошуку новітніх, дієвих технологій навчання і виховання. Однією з головних цілей дошкільного виховання та початкового навчання є мовленнєвий розвиток дитини, її комунікативної компетентності, що розглядається в контексті загального розвитку особистості. Крім того, демократизація освіти посилює увагу до розвитку творчих здібностей особистості дитини. Сьогодні іноземну мову вже вивчають у закладах дошкільної освіти, звичайних та інклюзивних класах, у класах інтенсивної педагогічної корекції початкової школи. Проте мовлення дітей із ООП зазвичай формується самостійно, але дещо повільніше порівняно з віковими періодами розвитку в нормі. Їхнє мовлення має деякі особливості, визначені характером дефекту. Характер дефекту впливає на

розвиток продуктивного (творчого) мислення дітей із ООП передшкільного віку, яке, зазвичай, перебуває в початковій стадії свого формування, при цьому ті або інші компоненти мислення розвиваються нерівномірно.

Т. Єгорова відзначає істотне підвищення ефективності конкретних розумових операцій та мислення в цілому при наданні дітям, зокрема із затримкою психічного розвитку, направляючої й організуючої допомоги в пізнавальній діяльності. Як показують дослідження дефектологів (Р. Боскис, К. Коровин, Р. Левіна, В. Лубовський, Н. Нікашина, В. Петрова, Т. Розанова, та ін.), практично в будь-яких відхиленнях у розвитку тією чи тією мірою страждає мовна й пов'язана з нею пізнавальна діяльність дітей.

Відомо, що не тільки засвоєння курсу іноземної мови, але й пізнавальна діяльність взагалі, та, як наслідок, загальний всебічний розвиток, багато в чому залежать від рівня практичного володіння рідною мовою, що опирається на достатній словниковий запас, і побудови відповідно до граматичних норм мови.

У період від трьох до семи років формується потенціал для подальшого пізнавального, вольового та емоційного розвитку дитини, розвиваються сенсорні й інтелектуальні здібності. Таким чином, з метою формування творчих здібностей дитини, роботу необхідно розпочинати із ранніх років, враховуючи наявні нахили дитини, адже саме в цей період більше шансів на їх розкриття. Як зазначає А. Лук, творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури; якщо ж вона нова лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення (Зимняя, 1991: 104).

Творча особистість – це значною мірою результат навчально-виховного процесу. Педагог, вихователь, вчитель, асистент, батьки працюють з унікальною людиною, тому голов-

ним завданням є, з огляду на інтелектуальний, морально-вольовий та фізичний потенціал дитини, розкрити творчі, індивідуальні здібності, дати можливість кожній дитині відчути свою гідність та рівність.

Формування продуктивної пізнавальної активності дитини ґрунтується на творчій діяльності, яка починається з проблеми або запитання, з подиву, здивування, із суперечності. Основою творчості є пошукова активність, що сприяє саморозвитку і самовдосконаленню дитини. Отже, одним із завдань вчителя є збереження інтересу до знань й активності дітей.

Ураховуючи психолого-педагогічні особливості дітей із ООП та з метою підвищення ефективності роботи, підвищення інтересу на заняттях англійської мови вчитель має використовувати навчальні ігри та навчально-творчі завдання, створювати ситуації уявного мовного середовища. Гра – це і робота, і відпочинок. Адже будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, творчість, терапію, в модель людських відносин і проявів у праці. У рольовій грі насамперед розвиваються уява, увага й образне мислення дітей, закладається здатність оперувати образами дійсності, що, у свою чергу, створює основу для опанування складних форм творчої діяльності. Особливу роль відіграє рольова гра в розвитку здатності дітей взаємодіяти з іншими людьми. Відтворюючи в грі взаємини дорослих, дитина освоює правила і способи спілкування, здобуває досвід взаєморозуміння, вчиться пояснювати свої дії і наміри, координувати їх з іншими дітьми (Выготский, 1991: 52).

Отже, по-перше, творчі можливості дітей на уроках англійської мови ефективно реалізовуються в різних видах діяльності, зокрема в грі, діалогічному та монологічному мовленні, груповій та проектній роботі тощо. Розвиток творчих здібностей дітей на уроках англійської мови безумовно вимагає від учителя чимало зусиль у виборі та постановці завдань, спрямованих на розвиток творчої особистості дитини, зокрема використання інтерактивних технологій, що сприяють розвитку креативного мислення учнів. По-друге, вважаємо, що для пла-

нування необхідної корекційної роботи на уроках іноземної мови, необхідно знати, які саме типи порушень пізнавальної, навчально-пізнавальної діяльності існують і відповідно до цього будувати роботу з розвитку пізнавальної діяльності (творчої особистості) в молодших школярів із ООП. Робота з корекції мовної діяльності дітей має враховувати особливості їхнього мовного розвитку та ті відхилення від норми, які характерні для дітей із ЗПР, ДЦП, ТМП, глухих та слабо чуючих.

І нарешті, виконання комунікативно спрямованих вправ та завдань на уроках іноземної мови сприяє розвитку пізнавальної діяльності, творчої особистості дітей із ООП. Отже, саме через спілкування і мовленнєву діяльність дитина розвивається, виховується, пізнає світ і себе, тобто опановує все те духовне багатство, яке може дати дитині процес опанування мовою, зокрема іноземною (англійською) мовою.

У роботі враховували принципи навчання,серед яких найважливішими, з погляду С. Миронової, Т. Сак, В. Тарасун, та ін. (Миронова, 2007; Сак, 2005; Тарасун, 1999) є: принцип корекційної спрямованості навчання; внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання; дозованої педагогічної допомоги;максимального використання в навчанні різних аналізаторів; принцип формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого засвоєння навчального матеріалу. Опишемо їх.

1) *Принцип корекційної спрямованості навчання.*

Основні положення, що визначають суть принципу корекційної спрямованості навчання дітей із ООП іноземної мови, зводиться до того, що, по-перше, компенсація й корекція відхилень у розвитку цих дітей повинна здійснюватись в умовах спеціально організованого педагогічного процесу. Необхідно враховувати типологічні та індивідуальні особливості їх психічного і фізичного розвитку, при цьому корекційна спрямованість навчання дітей реалізується в процесі засвоєння ними знань, умінь та навичок.

Важливою умовою продуктивного (творчого) розвитку в

дітей із ООП компенсаторних процесів і корекції відхилень у розвитку є максимально раннє включення їх у систему спеціально організованих педагогічних впливів. При цьому навчання дітей із ООП передшкільного віку іноземної мови орієнтується на потенційних можливостях. Поряд з цим ураховується, що найбільш оптимальний корекційний ефект навчання іноземної мови досягається в процесі наочно-практичної діяльності дітей, який передбачає їх активну і свідому взаємодію з учителем і дітьми групи.

2) *Принцип внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчання.*

Диференціація навчання в межах одного класу передбачає застосування методів, організаційних форм, спрямованих як на підтягування відстаючих у навчанні дітей, так і на поглиблення знань дітей із ООП. Здійснюючи диференціацію навчання на занятті з іноземної мови, вчителеві треба знати психофізичні особливості кожної дитини із ООП, необхідно цілеспрямовано виявляти як відмінні, так і спільні особливості їх, зокрема із ООП, що є основою диференціації навчання і важливою умовою досягнення максимальних результатів кожною дитиною. Адже, виходячи саме з цього, вчитель іноземної мови повинен зв'язати навчальний матеріал з умовами конкретного класу так, щоб матеріал став доступним для учнів із ООП і водночас не спрощеним, щоб, не звужуючи змісту, максимально зацікавити дітей. Для цього вчитель добирає (або розробляє) спеціальні вправи, зорієнтовані на окремих дітей із різними здібностями; передбачає, залежно від підготовленості кожного з них, педагогічну допомогу; планує оптимальне поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, їх поєднання в ході уроку створює умови для одночасної роботи з різним, але доступним навчальним матеріалом для учнів з різними пізнавальними можливостями, порушеннями. Колективна форма організації навчальної діяльності використовується за умови, якщо завдання розроблене з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей дітей і за своєю

складністю буде доступне всім дітям. Індивідуальну роботу з дітьми в інклюзивному середовищі слід розглядати передусім як роботу корекційну: вона повинна бути спрямована на виправлення недоліків в інтелектуальному розвитку дитини, ліквідацію найбільш слабких ланок її психічної діяльності, усунення мовленнєвого недорозвитку.

3) *Принцип дозованої педагогічної допомоги*.

Одним із засобів досягнення успішного розв'язання дитиною завдання є підказка – допоміжне завдання, більш просте за змістом, але таке, що включає в себе принцип вирішення основного завдання. Серйозне значення для вчителя дітей із ООП є вміння правильно використовувати пряму і непряму підказку. Для цього необхідно враховувати таке: пряма підказка стимулює пошук вирішення на основі узагальнення та переносу принципу з підказки на основне завдання, а непряма підказка стимулює несвідоме використання принципу розв'язання, викликаючи ефект творчого переживання при його знаходженні й усвідомленні. У цьому розумінні застосування прямих підказок відповідає методичному прийому навчання «за зразком», а застосування непрямих здебільшого відповідає прийомам навчання, спрямованим на розвиток продуктивного мислення.

У спеціальній психології та педагогіці з приводу питань, пов'язаних з педагогічною підказкою, зазначається, що вміння дитини використовувати допомогу дорослого може розглядатися як інструмент для найбільш точної диференціації дітей за ступенем відхилення інтелектуального розвитку. Зокрема, в роботах багатьох дослідників (Т. Власова, Н. Певзнер, Г. Сухарева, В. Єгорова та інш.) підкреслюється, що діти із ЗПР відрізняються від дітей з тяжкою формою інтелектуального порушення, перш за все, саме здібністю «брати допомогу», значно підвищуючи під її впливом рівень виконання завдань (Власова, 1973; Сухаревская, 2003; Егорова, 1971). Допомога вчителя спрямовується на усунення недоліків розвитку словесно-логічного мислення дітей із ООП і повинна полягати в значному збільшенні наочного матеріалу, яким вони опери-

ють. Саме за цієї умови вдається найбільш повно виявляти приховані можливості словесно-логічного мислення в дітей із ООП. Така робота часто призводить до значних змін у їх мисленнєвій діяльності.

4) *Принцип максимального використання в навчанні аналізаторів.*

У навчанні дітей із ООП іноземної мови доцільно також максимально використовувати всі збережені аналізатори. Для того, щоб дитина могла досягти повного сприймання потрібного звука, слова, числа, увага його передусім повинна фіксуватись на їх правильному звучанні при чіткій вимові їх вчителем. Завдяки збереженому слуховому аналізатору, діти вчаться розрізняти і виділяти потрібний звук серед інших мовленнєвих звуків, потрібне слово серед інших іншомовних слів, близьких за звучанням. За допомогою зорового аналізатора дитина сприймає деякі рухи мовленнєвих органів вчителя (губ, язика, нижньої щелепи), що допомагає їй правильно відтворювати звуки, слова, речення, назви числа, ритм, інтонацію тощо під час їх запису. Для засвоєння дітьми із ООП лінгвістичного навчального матеріалу з іноземної мови особливе значення має також використання рухово-кінестетичного відчуття дитини, яке добре формується при повторних хорових промовляннях скоромовок, віршів і т.ін.

5) *Принцип формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого засвоєння навчального матеріалу.*

Зазначимо, що дослідження вітчизняних психологів і педагогів ґрунтуються на положенні, що було висунуто Л. Виготським, про провідну роль навчання у відношенні до розвитку особистості (Выготский, 1991). Ученим було описано два рівні розвитку: актуальний і найближчого розвитку. Актуальний розвиток – це попередні успіхи та розвиток. Знаходження зони найближчого розвитку – це майбутній розвиток. Треба підкреслити, що обсяг понять «зона актуального розвитку» та «зона найближчого розвитку» для конкретної

дитини із ООП є індивідуальним, оскільки кожна особистість має свій набір специфічних рис. Таким чином методика формування комунікативних умінь та навичок у дітей із ООП передшкільного віку має бути орієнтована як на досягнутий, так і на перспективний рівень комунікативних умінь та навичок. Це означає, що умови методики є зрозумілими та доступними, базуються на засвоєному матеріалі, тобто орієнтовані на досягнутий, актуальний рівень розвитку, а вимоги мають бути адресовані рівню найближчого розвитку.

Дослідження провідних фахівців Ю. Пасова, В. Біляєва, М. Вашуленка, Т. Донченко, Л. Мацько, Г. Шелехової, Т. Ладиженської та інших засвідчують, що процес формування комунікативних умінь відбувається за певних умов: 1) випереджувального слухання мови; 2) імітації як першої стадії засвоєння; 3) використання механізму аналогії; 4) використання мимовільного запам'ятовування; 5) різноманітності ситуативних умов; 6) системності в роботі мозку.

Оскільки різноманітність проявів недоліків розуміння мовлення в дітей із ООП досить значна, у більш складних випадках при достатньому розумінні значення окремих слів і словосполучень у деяких дітей спостерігається нерозуміння їх на тлі розгорнутого висловлювання. Іноді розуміння окремих слів утруднює дитину більше, ніж розуміння смислу фрази, тобто загальний смисл фрази сприймається легше ізольованих слів. Вловлюючи у зверненому до неї мовленні не всі звуки або слова і їх відтінки, дитина неадекватно на них реагує. Подекуди діти недостатньо розуміють слова, що мають однакову складову структуру і наголос; близькі за звучанням слова сприймають як однакові. Іноді діти просять повторити звернене до них мовлення і точно розуміють тільки те, що промовляється кілька разів, тобто одноразова інструкція є недостатньою для усвідомленого сприймання її змісту. У деяких випадках у них спостерігається знижена можливість охопити всю граматичну структуру (всі слова речення з їх граматичними зв'язками) і об'єднати їх в єдине ціле - в смисл речення. У результаті такі

діти важко проникають у суть, смисл повідомлення, в його підтекст, що виражається через особливу побудову речення (тексту), через його особливу інтонацію, міміку й жести, які супроводжують висловлювання. Усе це ускладнює процес навчання англійської мови.

У зв'язку з цим учителям іноземної мови, які працюють в інклюзивних групах, доцільно обов'язково передбачити розвиток чи корекцію в дітей процесу розуміння мовлення і розглядати цю роботу як принцип формування в них передумови осмислення і розуміння навчального матеріалу.

З цією метою доцільно застосувати систему спеціальних ігор та завдань з іноземної мови для розвитку різних рівнів розуміння мовлення. Ця система повинна включати завдання по усуненню недостатнього розвитку: 1) обсягу пам'яті, уваги і сприймання; розподілу уваги, що структурно порушує розуміння; 2) розуміння слів, словоформ, граматичних категорій, а також відношень, які приховані за граматичними конструкціями словосполучень і речень; 3) визначення цілісності і зв'язності тексту (висловлювання), проникнення в його прихований підтекст.

Наведемо деякі приклади ігор та вправ із формування творчої особистості дитини передшкільного віку засобами іноземної мови в інклюзивному освітньому середовищі.

«Звірі грають у м'яч».

Мета – закріплення лексичних одиниць, граматичної структури *«I am a …»,* розвиток мовлення.

Діти сідають у коло на стільцях. Кожна дитина стає якимось звірятком чи птахом: мишкою, левом, ведмедиком, голубом, вороною тощо. Ведучий високо підкидає м'яч (волан, хустинку) і вигукує назву тварини чи птаха. Тепер потрібно швидко відгукнутись і встигнути підхопити м'яч до того, як він торкнеться підлоги. Спіймавши м'яч, дитина називає себе і вітається мовою свого персонажа. Далі вона або може повернути м'яч ведучому, або сама стати ведучим.

Приклад: Ведучий вигукує : *«A tiger!».* Дитина, що підхопила м'яч, називає себе: *«I am a tiger!»* і вітається: *«R-r-r-r-r»*.

«***Виконай прохання***».

Мета – введення і закріплення лексичних одиниць, граматичної структури наказового способу, розвиток мовлення.

Діти сидять у колі. Ведучий викликає дітей почергово і англійською мовою просить виконати якусь дію, доручення – наприклад, доторкнуться до підвіконня, привести зелену книжку, пострибати на одній нозі, піднести праву руку до лівого вуха тощо. Дитина повинна виконати його. Якщо вона зробила все правильно, отримує фант. Якщо ж не зрозуміла, тоді хтось інший, за бажанням, робить спробу виконати це прохання.

Спершу ведучий допомагає дітям зрозуміти його прохання різноманітними жестами, мімікою, пантомімікою. На наступному етапі ведучий лише висловлює прохання, вже без підказування. На прикінцевому етапі ведучий може навмисне говорити те, що не відповідає його жестам, наприклад, вказуючи на вікно, просити *«Please. Go to the door»* («Будь ласка, йди до дверей»). *(«Don't run», «Close the door», «Touch the window», «Walk tiptoe to the teacher's desk», «Touch the chalkboard», «Girls walk tiptoe to your chairs and sit down», «Boys, hop to your chairs and sit down*», і.т.ін.)

«***Хованки***».

Мета – розвиток усного мовлення.

На столі розкладений набор предметів, назви яких добре відомі дитині і для найпростішого опису котрих вона має достатній лексичний запас. Скажіть, що зараз ці предмети будуть гратися з нами у хованки. Отже, для прикладу, на столі може знаходитися таке: м'ячик (наполовину жовтий і наполовину зелений), синій олівець, червона ручка, коричневий круглий ґудзик, ложка і т.ін. Дитина підходить до столу і уважно роздивляється предмети. Після цього ведучий накриває їх чимось. Дитина відвертається або виходить з кімнати, тим часом

прибирається один предмет зі столу. Наприклад, заховали м'яч. Коли дитина повертається, ви пропонуєте їй відгадати, який саме предмет заховався. Щоб легше було це зробити, вона може поставити стільки запитань, скільки вважатиме за потрібне, а ви відповісти на них.

Приклад:
Is it big? (Yes.)
Is it soft? (No.)
Is it hard? (Not very hard.)
Is it red? (No.)
Is it yellow? (Yes.)
Can it jump? (Yes.) і.т.д.

Після того, як дитина назвала предмет, ви знімаєте накриття, щоб пересвідчитися, чи справді саме ця річ відсутня на столі.

«***Снігова куля***».

Перший гравецьвимовляє коротке речення, яке складається з 3-4 слів, наприклад: *«I like autumn»*. Другий повинен повторити його і додати до нього своє. Наприклад: *«Autumn is a beautiful season»*. Наступні гравці за чергою роблять те ж саме. Той, хто не може з пам'яті відновити всі речення, вибуває з гри. Можна грати, починаючи з одного слова чи з одної літери.

Оскільки метою спеціального навчання дітей із ООП є забезпечення компенсації недоліків їхньої інтелектуальної діяльності, а формування комунікативних умінь і навичок неможливе без засвоєння іншомовної лексики слід звернути увагу на особливості засвоєння англійської лексики дітьми із ООП.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які полегшують його засвоєння, і такі, що його утруднюють. До перших відноситься зв'язок лексики із змістом комунікації, що сприяє концентрації уваги дітей. До других відноситься практично невичерпний запас лексики іноземної мови, а також труднощі засвоєння іншомовної лексики, що пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його

значенням/значеннями, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови. Тому необхідна тривала і трудомістка робота з метою засвоєння іншомовної лексики, яка передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності.

Пропонуємо такі ігри на введення та закріплення лексичних одиниць.

«***Фантастичні історії***».

Дітям повідомляють таке: «Ми будемо вчити нові слова. А щоб нам не було нудно, будемо вигадувати різні фантастичні історії». Покажіть дитині 5 карток з тими англійськими словами (та малюнки до них), які ви хочете вивчити з нею. Наприклад, це можуть бути слова: bed (ліжко), egg (яйце), dog (собака), pen (ручка), hen (курка). Хай дитина добре роздивиться малюнки і назве те, що на них зображено. Потім назвіть відповідні англійські слова. Дитина може взяти кожну картку в руки і повторити англійське слово. А далі разом з дитиною придумайте фантастичну історію з цими словами. Стимулюйте їх власну творчість, вказуючи на будь-який можливий зв'язок між поняттями, які позначають нові англійські слова.

У вас може вийти, наприклад, така фантастична історія: «*Hen* (курка) сиділа на *bed* (ліжку) і знесла *egg* (яйце). Прийшла *dog* (собака) і приготувала з *egg* (яйця) сніданок, а потім взяла *pen* (ручку) і написала *hen* (курці), щоб вона ще посиділа на *bed* (ліжку) і знесла ще одне *egg* (яйце) для *dog* (собаки) на обід». У подальшому, придумуючи разом з дітьми нові фантастичні історії, ви можете використовувати для них дедалі більше вже вивчених слів.

Наступний тип ігор може активно використовуватися впродовж усього початкового навчання англійської мови, оскільки постійно є потреба в поповненні активного та пасивного словників дітей, а також забезпечення якнайдовшої тривалості їх «життя» в пам'яті дитини.

«***Крок-слово***».

Ця рухлива гра призначена для закріплення лексичних одиниць. Для її проведення знадобиться вільний простір у групі, а також картки зі словами. Ведучий розкладає на столі картки лицем вниз. На них написано: *animals, fruits, vegetables, furniture* … Один з учасників витягає картку і починає робити кроки, називаючи, наприклад, тварин, якщо йому дісталася ця картка. Темп він вибирає сам, але неодмінною умовою є те, що він не має права зупинятися. Якщо запас слів гравця вичерпався, а хтось інший знає ще якісь слова, він може спробувати зробити більше кроків. Перемагає той, хто зробив найбільше кроків і назвав найбільше слів.

Можливий і такий варіант цієї гри, при якому до ключового слова, наприклад «room», слід на кожний крок називати слова, пов'язані з ним за змістом.

Говорячи про особливості засвоєння іншомовної лексики дітьми із ООП треба враховувати їх психофізіологічні особливості, зони інтересів та життєвого досвіду, створення на заняттях доброзичливого теплого мікроклімату, обстановки зацікавленого спілкування, обов'язкову інтеграцію в навчальний процес ігрового компонента, широке вживання сугестивної психотерапії. Ураховуючи психофізіологічні особливості дітей із ООП – наочно-образне мислення, нестійку увагу, розвинуте емоційно-чуттєве сприйняття світу – вчитель іноземної мови має вдаватись до нестандартних форм і методів навчання лексичних одиниць – ігрової діяльності, елементів драматизації, використовуючи яскраву, кольорову наочність тощо.

Пісні та вірші надають чудову можливість для багаторазового повторення та запам'ятовування лексичного та граматичного матеріалу, створення відповідного соціокультурного англомовного середовища Наприклад: дитячі пісні The Alphabet Song, Good Morning to You, Hickory Dickory Dock, Bingo, The Happy Song, Head, Shoulders, Knees, and Toes, Old MacDonald, Jingle Bells та інші.

В. Кан-Калик і М. Нікандров виділяють основні умови

перетворення діяльності кожного з учасників професійної спільноти у творчу: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання дитини як особистості в педагогічному процесі (Кан-Калик, 1995).

Отже, працюючи в розмаїтому дитячому колективі, вчитель іноземної мови покликаний застосовувати гнучкі й творчі підходи до викладання, планувати й проводити заняття таким чином, щоб вони були насиченими й багатогранними, використовувати різні інноваційні методи і прийоми, ігрові технології, які сприятимуть, зокрема формуванню творчої особистості дитини передшкільного віку.

Література:

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. Москва : Просвещение, 1973. С. 65-67.

2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб. : Лань, 2003. 656 с.

3. Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / За ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

4. Егорова Т. В. Некоторые особенности памяти и конкретного мышления младших школьников с пониженной успеваемостью. *Психологические проблемы неуспеваемости школьников*. Москва, 1971. С. 12-15.

5. Закон України «Про Освіту». URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 222 с.

7. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.

8. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. Москва, 1995. 231 с.

9. Колупаєва А. А., Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному

закладі: навч.-метод. посіб. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ.: Ленвіт, 2002. 328 с.

11. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, Л. Т.Обухівська ; ін-т дефектології АПН України. Кам'янець-Подільський : Абетка, 1998. 144 с.

12. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник /Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А.Миролюбов и др. Москва : Высш. школа, 1982. 373 с.

13. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, С. П. Миронова. 2007. 304 с.

14. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К.,1997. 45 с.

15. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Кузовлева Н. Е., Царькова В. Б. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта : Наука, 2001. 240 с.

16. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. Київ : Генеза, 2007. 210 с.

17. Редько В. Г. Професійна майстерність вчителів іноземних мов у раціональному використанні підручника як умова ефективності навчального процесу. *Проблеми сучасного підручника*: Зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2002. С.155-159.

18. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навч. посіб. К.: Ленвіт. 2005. 208 с.

19. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції : монографія. Київ :

Актуальна освіта, 2005. 246 с.

20. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: дис…. к-та пед. наук: 13.00.03. К., 2017.

21. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока. Ростов-н/Д. : Учитель, 2003. 128 с.

22. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03. К., 1999. 57 с.

Частина ІІ

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності

Тетяна Лісовська

Одним із важелів, що визначає напрям культурного розвитку людства є мистецтво. З огляду на це в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується на необхідності посилення впливу музичного мистецтва на виховання і розвиток творчої особистості.

З позицій сучасних надбань мистецтвознавчої, психологічної та педагогічної наук музично-естетичне виховання й навчання дітей та молоді потребує розв'язання багатьох художньо-педагогічних проблем, нагальними серед яких є створення нових теоретичних розробок, ефективних методик музичного навчання й виховання, зокрема методик, спрямованих на музично-імпровізаторську діяльність. Імпровізація проявляється в діяльності, а музична імпровізація – в музичній діяльності. Тому логіка дослідження диктує необхідність звернутися до сучасних уявлень про специфіку музичної діяльності, імпровізації як специфічного виду музично-імпровізаторської діяльності.

У сучасній термінологічній літературі музику (від грец. – мистецтво муз) тлумачать як: «мистецтво, що відображає дійсність у художньо-звукових образах (Гіптерс, 2008: 388); мистецтво, в якому переживання, настрої, ідеї виражаються сполученням звуків і тонів; гармонійне звучання чогось (Гончаренко, 1997: 250); звук, що має специфічну форму організа-

ції, інтонацію, ритм, через які й здійснюється вплив на почуття людини (Петрушенко, 2006: 151-152). Основою типізації в музиці є музичний (художньо-звуковий) образ, що часто містить у собі елемент звукової образності (наприклад, засоби наслідування певному звуку, рухових асоціацій). Узагальнювальна сила музичних образів значно зростає при їх співставленні, чергуванні, контрастуванні (Там само: 152).

У філософському аспекті музика – категорія духовна, і духовна природа музики має глибинні метафізичні корені. У світлі метафізичної категорії «духу музики», уведеної Ф. Ніцше, жива музика, яка звучить у повсякденній діяльності, – це лише явище цього духу. Самий же дух музики становить якусь «метамузику», що лунає з метафізичних глибин універсуму й змушує відзиватися «струни» різних реалій, починаючи з живого космосу й до людського духу та створених людиною музичних інструментів (Ніцше, 2005). За допомогою з'єднання слів, звуків, образів у людей можна викликати художні переживання. За словами Д. Шостаковича, музика «може показати мільйонам людей те, що робиться в душі однієї людини і одній людині відкрити те, чим наповнена душа всього людства» (Шостакович, 1993: 10).

У теорії педагогіки мистецтва музична діяльність посідає вагоме місце і є одним із головних завдань мистецької освіти. Науковці з різних галузей науки (В. Анісімов, Н. Ветлугіна, Є. Голубєва, Ж. Далькроз, А. Гостдинер, Д. Кабалевський, Д. Кирнарська, Н. Киященко, З. Кодай, Ю. Майноринг, В. М'ясищев, С. Надяліна, С. Науменко, К. Орф, В. Ревес, Г. Ревеш, Б. Теплов, Ю. Цагарелі та ін.)вивчали сутність та зміст окремих компонентів музичної діяльності – музично-навчальної мотивації, структури музикальності, музично-творчого потенціалу, музичної компетентності тощо.

Передшкільний вік є важливим етапом особистісного зростання особистості, який створює підґрунтя для динамічних змін у подальшому онтогенезі людини. Саме цей період науковці порівнюють із закладенням фундаменту в побудові

будівлі, від якості і надійності якого залежатиме вся краса і велич майбутньої споруди. Вітчизняні та зарубіжні науковці зазначають про те, що дошкільний вік володіє виключною сенситивністю для музичної діяльності, відрізняється надзвичайною емоційністю й допитливістю, наївно-ігровим характером пізнання, синкретичністю художнього сприйняття (Л. Виготський, Г. Овсянкіна, О. Ростовський та ін.), а також закладає основи майбутньої долі, створюючи підґрунтя для написання основного сюжету життєвого сценарію (Й.Стюарт, В. Джонс та ін.) (Малашевська, 2017).

Згідно з логікою розвитку дитини, становлення музичної діяльності проходить у певній послідовності: перший етап – музично-предметна діяльність (інтерес до предметів, що видають звуки, накопичення досвіду маніпулювання ними); другий – музично-ігрова діяльність (музика стає джерелом збагачення емоційного досвіду, соціального ставлення в грі і спілкуванні); третій – музично-художня діяльність (дитину починає цікавити поряд з процесом і результат діяльності, емоційний досвід дозволяє їй творчо імпровізувати музичні твори). Досвід участі в музичній діяльності дає можливість старшому дошкільнику вибирати найбільш успішні способи своєї реалізації: слухача (здібність оцінити музику і виразити результати власного сприймання); виконавця музичних творів (танцівника, співака тощо); митця, (імпровізатора, автора музичної гри тощо). У старшому дошкільному віці глибина емоційного переживання виражається в здатності імпровізувати не стільки зображувальний музичний ряд, стільки нюанси настрою, характерів, що виражені в музиці (Онищук, 2012).

Цілком погоджуємося з висловлюванням Н. Ветлугіної про те, що ланкою, яка поєднує дитину і мистецтво, є діяльність. Музична діяльність як особливий вид діяльності допомагає зростаючій особистості зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, осягнути складні закони людського буття. Базуючись на позиціях фахівців, можна підсумувати, що завдяки емоційному змістові музика об’єктивує, посилює прагнення

дошкільника виразити себе. Ґрунтуючись на наукових положеннях, можна дійти висновку, що розвиток особистісної суті дитини в процесі музичної діяльності виступає елементом творчого самовираження.

Осмислення змісту творчості знаходимо ще в давньогрецького філософа Платона (V–IV ст. до н.е.). «Творче мистецтво, – зазначав він, – є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід із небуття в буття, є творчість. Отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла, можна назвати творчістю, а всіх створювачів – їх творцями» (Ніцше, 1990).

Про імпровізацію в дитячій творчості писали П. Блонський, Н. Брюсова Н. Крупська, А. Луначарський та ін. Думка про те, що рання дитяча творчість носить імпровізаційний характер, висловив Б. Юсов. Взагалі, творчість – загадковий процес. В істинно високому і широкому значенні поняття творчості доступне не багатьом. Але в житті нашого суспільства ми щоденно стикаємося з масовими виявами творчості в різних сферах. На ній ґрунтується наука й музичне мистецтво, всі здобутки людської цивілізації, самі форми життя людей. Імпровізацію прийнято розглядати як невід'ємний компонент творчого процесу (виникає під час художньо-творчої діяльності), а також її результат і засіб удосконалення. Більшість дослідників визнає, що головне в імпровізації – раптовість творчого імпульсу. У зв'язку з цим її розглядають, насамперед, як особливий вид художньої творчості, за яким її результат досягається безпосередньо під час виконання, без попередньої підготовки. Творчий процес в імпровізації характеризується не лише спонтанністю, важливим є те, що продукт творчості за способом здійснення стає невіддільним від творчого акта.

У музичній культурі імпровізація є специфічним явищем і представляється або як окремий вид творчості, або як значна частина творчого процесу. «Індивідуальна або колективна імпровізація на основі спочатку заданих ладових, мелодійних, ритмічних моделей – найдавніший тип музикування, що панував у

музичному фольклорі і професійній музиці практично всіх цивілізацій … ». Імпровізація представлена в музиці неєвропейських культур, а також отримала широке поширення на ранньому етапі формування європейської професійної музики, коли запис був приблизним і неповним (невми, гачки).

В історико-культурному контексті феномен імпровізації розглянуто в працях В. Коваленко, В. Конен, Ю. Лотмана, М. Сапонова. У низці видань з проблем музичного виховання імпровізаційне музикування висвітлено в руслі ключової проблеми музичного виховання (Л. Баренбойм, Г. Келлер, К. Орф). Відтак, у наукових дослідженнях представлено різноманітні підходи, концепції тлумачення імпровізації, а саме: як художнього феномена (В. Брилін, Б. Греков, В. Конен, Г. Шостак), творчого методу (Г. Волнер, А. Колосов, Є. Феранд, Є. Шпаковська), способу організації музичного матеріалу (Ю. Бойко, І. Бриль, В. Мацієвська, І. Мацієвський, В. Молотков. Ф. Челебієв), як одного з актуальних напрямів у галузі концертмейстерської підготовки майбутніх педагогів (Г. Бошук, Т. Карпенко, М. Мосієва,Д. Науказ) та ансамблевого музикування (К. Виноградов, В. Зеленін, І. Польська), як ключового принципу розвитку естрадного мистецтва. Досліджуваний феномен висвітлено у працях провідних науковців у галузі теорії і методики музично-педагогічної освіти (Е. Абдулін, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Звернімося до термінологічних джерел, в яких означений феномен (від франц. improvisation, італ. improvvisazione, від лат. improvisus – несподіваний, раптовий) тлумачиться як: «особливий вид художньої творчості, що властивий різним видам мистецтв (поезія, драма, музика, хореографія тощо); творчий акт створення художнього твору без попередньої підготовки під час виконання(Музична енциклопедія, 1974: 508); вид музичної творчості, при якому твір створюється спонтанно, під час виконання (Естетика, 1989: 107); обов'язковий компонент мистецтва джазу, коли музика створюється безпосередньо у

процесі виконання; музичний твір, написаний в довільній формі (Юцевич, 2003: 96); різновид творчості, який здійснюється швидко, безпосередньо, шляхом фіксації вільного потоку асоціацій(Літературознавча енциклопедія, 2007: 418); творчий метод виконання композиції без попередньої підготовки на очах у глядачів. Перевага імпровізації полягає в силі натхнення та безпосереднього вияву художнього чуття автора. Недолік імпровізації – незавершеність композиції та можлива слабкість форми (Енциклопедичний словник, 1994). Імпровізацію також розуміють як складний психологічний процес, що стимулює створення продукту та сприяє формуванню інтересу до творчості (Васильєва, 1997).

Аналіз тлумачення феномена «імпровізації» дає можливість дійти висновку про відсутність її однозначного визначення. Це: вид художньої та музичної творчості, форма діяльності (творча, музично-практична, музично-композиційна), творчий акт, метод творчості, створення музики без попередньої підготовки. Узагальнення різноманітних підходів тлумачення цього мистецького явища уможливлює уточнення цього поняття. Імпровізація – це вид художньо-креативної діяльності, в процесі якої створюється творчий продукт.

Імпровізація – явище не нове в педагогіці. Це вид творчості «первинний і найдавніший, і виник він тоді, коли головною формою пізнання людиною світу й самої себе було почуттєве сприйняття одиничних фактів, а відповідною їй формою реакції на конкретні образи, що виникали у свідомості – безпосередній миттєвий відгук» (Харькін, 1997). Уперше термін «імпровізація» з'явився в кінці XV століття в Італії, зокрема в палацах герцогів Турбіно, Феррарі, Мантуї, Мілана та Неаполя. Імпровізатори-віршувальники, які декламували або співали під акомпанемент музичного інструмента на будь-яку запропоновану тему, складали вірші без підготовки, не маючи ніяких письмових нотаток. Високого мистецтва імпровізація досягла у XVI – XVIII століттях в італійській комедії масок «дельварте» – особливому виді драматичних вистав, де діалоги і репліки акторів

не були суворо фіксовані і мали «живий» природний, імпровізаційний характер (Енциклопедичний словник, 1994: 23 - 24).

На основі ретроспективного аналізу імпровізації в музичному мистецтві простежено еволюцію імпровізаційної музики, виявлено її витоки та форми прояву. Унаслідок вивчення та аналізу наукових досліджень Б. Неттл, В. Апель, В. Іванова, Р. Столяра, А. Глінки з'ясовано, що джерела імпровізації в професійному мистецтві беруть витоки в народній творчості. Із усіх давніх музично імпровізаційних культур учені апелюють до індійської класичної музики, азербайджанського мугаму та слов'янської народної пісні. Імпровізаційність в індійській класичній музиці та азербайджанському мугамі здійснюється за певними канонами і передбачає мелодійне та інтонаційне одноголосне варіювання. Іншою за викладенням характеристик є імпровізація в слов'янській народній пісні. Музикознавці (А. Глінка, Е. Ліньов, П. Богатирьов) вказують на особливу манеру руху голосів, підголосків, що не вкладається в системи, передбачені класичною гармонією.

Імпровізація в танці з давніх часів є також невід'ємною частиною народних обрядів, ігор та свят. У країнах Сходу й Азії імпровізація в танці зберігається не лише в народних уявленнях, а й у професійному мистецтві. Імпровізація варіює від примітиву до високого професіоналізму. У багатьох народних танцях у відповідь на «виклик» продемонструвати силу, спритність, моторність імпровізатор виходить за межі усталених танцювальних форм (чоловічий грузинський, армянський та інші танці). Імпровізація в народному танці проявляється також і в змаганнях (російський перепляс та ін.). Підвищене значення музики в хореографічному мистецтві початку XX століття викликало ще один вид імпровізації: інтуїтивне вираження музики танцем. У більшій мірі імпровізаційним було мистецтво О. Дункан, яке викликало ряд наслідуваних шкіл. У XX сторіччі імпровізація залишалася обов'язковим елементом народного танцю, широко використовувалася в бальних танцях (чарльстон, твіст, шейк тощо) (Башкір, 2010).

Найбільший прояв імпровізації спостерігався в театрі, де вона розглядалася як гра актора, заснована на його здібностях будувати сценічний образ, діяти й створювати власний текст на задану тему в обставинах, непередбачених сценарієм, працюючи без попередньої підготовки під час виступу. Зародившись у народній театральній творчості, притаманна народному мистецтві в різних його формах, імпровізація була і є одним із суттєвих елементів сценічної дії театру Сходу, існувала в античності, середньовічному та ренесансному театрі.

Імпровізація поширена в народній музично-пісенній творчості завдяки усному передаванню пісень та награванню по пам'яті (колискова, думи, коломийки, голосіння), де використовуються відповідні формули, специфіка римування, метричної матриці та ін; довільне виконання фольклорних творів застосовується у вертепних сценках тощо. Живлена народною фантазією, імпровізація тяжіє до варіативності і водночас до чіткої фіксації та шліфування віднайдених образів, хоча вони щоразу позначені манерою виконавця. Різні форми імпровізації відомі з давен. Їх практикували давньогрецькі аеди, гельські барди, провансальські трубадури, французські трувери, німецькі мінезингери, каталонські хугларі, західноєвропейські жонглери, українські кобзарі, киргизькі акини, вірменські гусани (Літературознавча енциклопедія, 2007:418). У професійному мистецтві найбільшого розвитку набули поетичні, музичні та хореографічні імпровізації. Поетичні імпровізації зазвичай виконуються на задану тему. Блискучим поетом-імпровізатором був А. Міцкевич; серед російських поетів мистецтвом імпровізації володіли П. В'яземський,В. Брюсов («Весняні води») та ін. Образ поета-імпровізатора зобразив О. Пушкін в «Єгипетських ночах» тощо. До імпровізації зверталися Леся Українка, О. Олесь,Г. Чупринка, М. Рильський та ін. (Там само: 418).

У якій би галузі імпровізація не проявлялась – це завжди відхід від шаблону. Відомий музикант-педагог Б. Рунін розглядає імпровізацію як ефективний метод навчання музичного

виконавства. Він пропонує використовувати для складання завдань з імпровізації принцип індивідуалізації та диференціації (Рунін, 1980). Як підкреслював Д. Кабалевський, заняття імпровізацією мають на меті розвиток інтонаційного й ладового слуху, формування творчої фантазії (Кабалевський, 1986). Уміння імпровізувати – це не тільки внутрішня воля й безмежна фантазія. Це складна робота, що вимагає певних музичних знань і умінь. Своєрідна мелодико-гармонійна мова імпровізатора утворюється в результаті копіткої й тривалої праці та безпосередньо залежить від особистості музиканта, рівня його музичного розвитку й засобів музичної виразності, наявних в його арсеналі.

Заняття з імпровізації – це не тільки заняття музикою, а й уроки життя. К. Орф, І. Карлей вважали, що немає більш ефективного й надійного шляху досягнути цієї мети, як навчити імпровізувати (Галузинський, 1995: 37). Проте вміння імпровізувати, про що свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, досліджується в педагогіці лише з другої половини XX сторіччя в працях Е. Гришина, С. Дуделя, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, В. Харкіна, Л. Берикханової, В. Смиренського, Г. Панченка та інших (Башкір, 2010).

Імпровізація – це найдавніший вид музичної творчості, джерело музичної культури. У музичній педагогіці XVI–XVIII ст. важливим було виховання імпровізатора поряд з композитором, виконавцем, слухачем. Музична практика вокальної та інструментальної імпровізації позитивно впливала на розвиток музичних здібностей і творчої особистості в цілому. У давнину мистецтво музичної імпровізації було розвинене дуже широко. Кожен музикант, виступаючи в концерті, мав імпровізувати на замовлення публіки твір у певній формі – варіацій, фуги, сонати, на тему, запропоновану ким-небудь з присутніх. Розповідають такий випадок. У XVII і XVIII століттях було прийнято влаштовувати змагання між виконавцями. І ось, восени 1717 року в м. Дрезден приїхав досить модний французький органіст, клавесиніст і композитор Луї Маршан.

Туди ж викликали Йоганна Себастьяна Баха, в той час ще мало кому відомого німецького музиканта. За день до призначеного змагання Бах з'явився в королівський палац послухати свого конкурента. Маршан грав блискуче. Йому багато аплодували, а потім запропонували і німецькому музикантові «спробувати інструмент». Бах тут же повторив пісеньку, на тему якою імпровізував Маршан, і варіював її з величезним мистецтвом, абсолютно затьмаривши суперника. Потім Бах написав на аркуші паперу мелодію і передав її Маршану. Це була тема, на яку французький музикант мав назавтра імпровізувати. Бах, у свою чергу, попросив у Маршала тему для своєї імпровізації. На наступний день придворне суспільство довго чекало прибуття в палац знаменитого француза, але він так і не з'явився. Виявилося, що він втік, не зважившись змагатися з геніальним імпровізатором. Відомий австрійський композитор Вольфганг Амадей Моцарт з самого раннього віку проявив себе як геніальний музикант, імпровізатор. У шість-сім років він уже виступав з концертами в різних країнах. В одному італійському місті слухачі, які не могли повірити, що дитина здатна так натхненно імпровізувати, зажадали, щоб він зняв з пальця перстень. Вони вирішили, що перстень чарівний і керує руками хлопчика. Звичайно, знявши його, Моцарт продовжував грати так само добре. Чудовим імпровізатором був і Людвіг ван Бетховен, і багато інших композиторів минулого. Про геніального скрипаля і композитора Ніколо Паганіні, наприклад, розповідали, що найкращі його твори – не ті, що записані, видані і відомі всім, а ті, що він імпровізував за настроєм і ніколи більше не повторював. У XVII – XVIII ст. виконавська імпровізація збереглася в традиції віртуозних фантазій, варіацій, сольних каденцій інструментальних концертів, в хоральних обробках (і навіть фугах) у органістів.

На рубежі XVIII – XIX ст. в аристократичних салонах і на концертній естраді імпровізація була поширена в якості спеціального номера програми у віртуозів. У XX столітті імпровізація відродилася в фольклорному за генезисом мистецт-

ві джазу, а також у деяких прикладних галузях музичної культури (музичні ілюстрації до «німих» кінофільмів на початку XX століття, музично-виховних вправи для дітей Е. Жак-Далькроза, К. Орфа). З 1950-х рр. імпровізація стала опорним принципом у відкритих формах музики «авангарду» і «неоавангарду». Важливу роль імпровізація відігравала в діяльності музикантів епохи Відродження, Бароко, в періоди європейського класицизму, романтизму, в музиці XX століття. Епоха Відродження підносить музичну імпровізацію, відповідно до гуманістичних ідеалів Ренесансу, на одну з високих ступенів ціннісної ієрархії. Імпровізація стає невід'ємною частиною світської культури, а музичне виховання і навчання в школах вже не мислиться без вправ в імпровізації. Поява нового інструментарію (клавесин, віола, лютня), гомофонно-гармонійної системи призводить до пошуку нових форм і народженню феномена «моментальної композиції» на професійному виконавському рівні. У музичному словнику Гроува констатується той факт, що для музики епохи Відродження, а пізніше і Бароко, було характерно те, що в інструментальних творах практикувалося імпровізоване варіювання мелодій (зазвичай шляхом роздроблення тривалостей) на основі заданої гармонійної схеми. Майстерність імпровізатора розкривалася в миттєвому вигадуванні п'єси, музично-поетичної композиції на задану тему, акомпанементу танцювальної сюїти, різних видах змагань: змагань вокалістів по виконанню колоратурних «юбіляцій», «дуелей» органістів і клавесиністів і т. ін. Музиканти епохи Бароко також вважали вільне володіння імпровізованим орнаментом одним із головних художніх достоїнств. Імпровізаційні виконавські форми також присутні і у всіх напрямках естрадної музики – від популярних шлягерів і року до «хіп-хопу» і «ейсід-джазу».

Диференціація системи музичних жанрів і відповідних нормативів привела до відокремлення виконавства від композиції. Однак імпровізація збереглася у вигляді виконавського мистецтва орнаментики, що мало на увазі неповну нотну фік-

сацію твору. Замість імпровізації кристалізувалося мистецтво інтерпретації. У творчості композитора і інтерпретатора імпровізація існує в «знятому» вигляді: на підготовчому етапі формування музичних образів; в нюансах виконання авторського тексту.

У наш час мистецтво імпровізації майже зовсім забуто. Лише вкрай рідко зустрічаються музиканти, здатні складати «на очах у публіки». Сталося це насамперед тому, що в музиці, як і в усіх галузях нашого життя, панує «вузька спеціалізація»: композитори тепер не є одночасно концертуючими музикантами-виконавцями, а професійні інструменталісти-концертанти, як правило, не володіють видатними композиторськими даними. Старі традиції імпровізування збереглися хіба лише в деяких органістів. У наш час багато музикантів відчувають необхідність відроджувати традиції музичної імпровізації в руслі академічної музики і в музичній освіті. Зазвичай композитор, вигадуючи якийсь твір, заздалегідь обмірковує його, робить начерки, а потім уже записує твір на нотному папері, ретельно обробляючи кожну деталь. Але буває і так: музикант сідає за рояль, бере кілька безладних акордів, а потім, немов розмірковуючи, починає грати. Звучать пасажі, виникають і зникають мелодії, знову змінюючись розливами пасажів. Запитаєте цього музиканта, що він грав, і він відповість: та так, нічого, просто імпровізував.

Якщо по суті імпровізація передбачає виконання певних музичних творів, то, безперечно, цей термін можна використовувати і в контексті музичної діяльності, адже у старшому дошкільному віці, коли є певний досвід музичних вражень, діти здатні до самостійної імпровізації нескладних музичних композицій. Звичайно, дитяча імпровізація – це просте, дещо наївне музикування, яке дає можливість набуття різноманітного досвіду: руху й мовлення, першооснов музики; слухача, композитора, виконавця й актора; спілкування, творчості й фантазування, самовираження й спонтанності; переживання музики як радості й задоволення. Однак, під вмілим керівництвом педаго-

га під час виконання різних видів імпровізацій – вокальної, ритмічної та інструментальної – розкривається і розвивається наявний творчий потенціал дітей.

Застосування вокальної імпровізації на музичних заняттях є найпоширенішим, оскільки самовираження через голос, спів закладене в самій природі людини. Серед вокальних творчих завдань можуть бути такі: запитання-відповідь, музичний діалог, музична бесіда між педагогом та дітьми, дитиною і дитиною (у парах, трійках), завдання на продовження чи закінчення музичної фрази поспівки, пісні та ін. Яскравим прикладом може стати музична гра-діалог, де педагог співатиме початок якоїсь відомої мелодії (до казки, наприклад), а дитині необхідно її відгадати й продовжити (або ж вигадати свою мелодію, але відобразити її інтонаційно доцільно та ритмічно). У таких музичних іграх-діалогах педагогу важливо використовувати різноманітні пісні, влучно міняти ладове забарвлення мелодій, їх жанр та динаміку. У музичних іграх діти мають почергово переймати ролі то слухачів, то виконавців. Щоб гра стала більш захоплюючою, «критикам»-слухачам можна запропонувати оцінювати виконавську майстерність тих, хто імпровізує. Наприклад, можна показувати картки, на яких зображені обличчя з різними емоціями (подобається – не подобається). Так, поступово в дітей формуватимуться музичне мислення, художній смак, ініціативність, самостійність та відповідальність.

Діти дошкільного віку з радістю відгукуються на пропозиції педагога створити вокальну імпровізацію на прості ритмічні малюнки, в основу яких закладено промовляння: дитячих імен, ситуаційних фраз,звуконаслідування. У результаті цієї діяльності в дітей формується потреба музичного вираження власних емоцій, проявляється інтерес до способу вираження емоцій через музику іншими дітьми.

У виконавському процесі найрельєфніше виявляються особистісні творчі якості, загострюються естетичні почуття, грає натхнення, з’являється «дух переможця», відчуття задо-

волення від здійснюваної справи. Тож для дошкільників, які пізнають світ музики, імпровізаторська діяльність є необхідною, а крім того – бажаною, тому що завжди сполучена з улюбленою дітьми ігровою діяльністю. Виконати будь-який музичний твір завжди означає зіграти його, діяти за принципом образно-ігрового входження в музику. Тож виконання навіть коротенької пісні щоразу потребує від дітей нових перевтілень, нового проникнення в емоційно-чуттєвий світ твору. Зробити це діти можуть насамперед завдяки зоровим асоціаціям («кінострічці уявлень» за Констянтином Станіславським), доклавши вміння бачити «внутрішнім зором» те, про що вони співають. Натомість педагог має:

– доповнити «кінострічку», запропонувавши дітям уявні картини;

– зосередити дітей на виконанні, надавши їм змогу вдало реалізувати творчі завдання.

Зауважимо, що до музично-імпровізаторської діяльності необхідно залучати всіх дітей, незважаючи на рівень їхньої музичної обдарованості. Адже захоплені процесом музичної творчості дитина прагнутиме досягти гідних творчих результатів навіть за тимчасової (через брак досвіду) інтонаційно-слухової чи вербально-логічної обмеженості або недосконалої моторики.

Музично-ритмічні рухи – один з наймогутніших та необхідніших засобів формування особистості дитини, адже рух є:

– наріжним компонентом фізичного здоров'я дитини;

– стимулятором духовної та фізичної енергії;

– побудником творчих сил.

Музично-ритмічні вправи допомагають підготувати старшого дошкільника до спонтанного рухового вираження, навчають зображувати звуки й настрої через елементарний рух (удари, клацання, плескання, притупування), при цьому в них виробляється швидкість реакції, уміння чекати, знаходити момент вступу. У музично-ритмічних вправах дитина водночас виконує і творить, оскільки вона придумує рухи, виходячи

з характеру, темпу, ритму, тембру пропонованої їй музики. Дитина починає усвідомлювати музику через рух.

На перших етапах музичного навчання складно знайти доцільніший шлях розвитку музично-ритмічного чуття, ніж музично-ритмічні ігри, які побудовані на втіленні ритму музики в простих і доступних дітям рухам. На думку українського композитора, збирача й дослідника фольклору Василя Верховинця, ритмічно проведені ігри єднають дітей, бо «така властивість ритму» і перетворюють гру на серйозну гуртову працю, а учасників гри – в об'єднаний спільною думкою колектив. Натомість Карл Орф, засновник однієї з найефективніших систем комплексної музичної діяльності, наголошував, що без тілесного відчуття ритму не може розвиватися відчуття ритму музичного.

Зауважимо, що імпровізаційно-виконавські музичні ігри справляють комплексний позитивний вплив на дітей: розвивають тіло і розум, ефективно стимулюють творчу фантазію, уяву, мислення, надихають дітей на творче перетворення набутого досвіду й інноваційну діяльність.

Інструментальні імпровізації пов'язані із використанням на музичних заняттях найпростіших музичних інструментів, зокрема й шумових, ударних. Якщо в музичній залі є ударні, то їх можна використовувати для ритмічного супроводу пісень, поспівок. Шумові музичні інструменти доречні під час супроводу музичних казок для створення музичних фонів (шум лісу, шелест листя, дзюрчання струмочка тощо). Широкою популярністю в роботі з дітьми на музичних заняттях користуються власноруч виготовлені приладдя, які імітують певні інструменти (каштани, олівці та ін.). Одним із творчих завдань для реалізації колективної інструментальної імпровізації може бути музична казка, яка супроводжуватиметься використанням низки музичних інструментів. За основу можна взяти будь-яку добре відому казку, в якій є можливість відтворити широке коло художніх образів. Прикладом такої казки може бути «Ведмідь у лісі», створеної вихователем разом із

дошкільнятами. Роздавши дітям музичні інструменти, необхідно зосередити їхню увагу на розвитку казкових подій і на тому, з якою метою вони повинні використовувати свої інструменти: барабани (ведмідь йде по вулиці, біжить лісом), ксилофон, трикутник, бубонці, ксилофон (скаче білочка), голос (заревів ведмідь від укусів бджіл, каркнула ворона), дзвіночки (синичка), тріскачки (летять бджілки, жалять бджілки), олівці (вулик з бджілками) та ін. Добре, коли на заняттях педагог приділяє час для інструментальної імпровізації та навчає дошкільників підбирати підголоски, придумувати мелодії, що мають різні мелодичні лінії, ритми та ін. Володіння такими вміннями допоможе дошкільнятам у створенні музичних образів – передаванні характеру конкретного персонажа (вовк, мишка, зайчик), навіть у певних музичних жанрах (танець, вальс, мазурка).

Музичні інструменти й іграшки, як-от дзвіночки, трикутники, бубон, тамбур, тамбурин, брязкальця, смичкові інструменти, ксилофони, органчики, кастаньєти, сопілки, цимбали, а також саморобні інструменти, сприяють розвиту музичного і тембрального слуху, емоційно-чуттєвої сфери дитини. Музикуючи, діти творчо усвідомлюють елементи музичної мови – форму, інтонацію, фразування, нюансування, штрихи, – вправляючись водночас у сольній та колективній імпровізації, вмінні знаходити нові способи звуковидобування, цікаві виконавські «фарби» тощо.

Отже, як з’ясувалося, застосування різних видів музичної імпровізації на музичних заняттях сприятиме глибшому пізнанню музичного мистецтва й одночасно розкриттю творчої особистості: засвоєнню інтонаційно-образного ладу музики, осягненню її жанрово-стилістичної природи, формуванню глибокого емоційного відгуку на музику, виробленню художньої гнучкості, розвитку асоціативного мислення, творчої уяви. Виконання старшими дошкільниками низки таких завдань залежить від умінь і майстерності педагога та вибору тих чи тих методів навчання музичної імпровізації.

Дослідно-експериментальну роботу розпочали з вивчення стану досліджуваного феномену в сучасній практиці музичного виховання. До участі в констатувальному експерименті були залучені діти старших груп (40 осіб), які були розподілені на 2 підгрупи: контрольну (КГ) – 20 осіб і експериментальну (ЕГ) – 20 осіб, а також вихователі та музичні керівники закладів дошкільної освіти м. Миколаєва.

Констатувальний експеримент включав три напрямки:

– вивчення сучасних підходів до організації дитячої імпровізації в умовах чинної системи дошкільного музичного виховання;

– виявлення рівнів формування творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності;

– з'ясування залежності рівня музичного розвитку дітей від наявного в них досвіду музично-імпровізаторської діяльності.

Упродовж цього періоду кількість дітей в групах кілька змінювалася (хтось вибував із закладу дошкільної освіти). Незважаючи на це приходили інші діти в цю ж групу, тому чисельність дітей залишилася незмінною. Експериментальне дослідження здійснювалася в групах загальнорозвивальної спрямованості. Дітей спеціально не відбирали, соціальний статус усіх сімей був приблизно однаковий.

Програма констатувального експерименту передбачала застосування таких методів: колективні та індивідуальні опитування дітей дошкільного віку, бесіди,діагностичні колективні та індивідуальні завдання для дітей старшого дошкільного віку, педагогічне спостереження за самостійною та організованою музичною діяльністю, анкетування респондентів: вихователів, музичних керівників.

Аналіз результатів анкетування виявив і плюси, і мінуси наявної практики дошкільного музичного виховання. До плюсів можна віднести те, що незважаючи на всі труднощі, педагоги проявляють ініціативу та великий ентузіазм у справі роз-

будови дошкільної музичної освіти. Великим мінусом є те, що більшість педагогів надають перевагу методам музичного виховання, орієнтованим лише на репродукування зразка без його подальшого перетворення. А це, в свою чергу, суперечить імпровізаційно-творчій природі дитячого музичного виконавства. Крім того педагоги, в силу об'єктивних факторів, залучають дітей здебільшого до співацького і рухового виконавства, не враховуючи розвивального потенціалу інструментального музикування.

Другий напрямок констатувального експерименту вимагав визначення критеріїв і показників формування творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності відповідно до його компонентної структури. Когнітивно-ігровий критерій з показниками: самостійне виконання засвоєної пісні від початку до кінця; виконання декількох різних рухів у руховій імпровізації на заданий музичний супровід; володіння декількома способами гри на кожному із запропонованих музичних інструментів.

Емоційно-виразний критерій з показниками: доповнення співу руховими та ритмічними імпровізаціями; вигадування оригінальних рухів в імпровізації на заданий музичний супровід; доповнення інструментального музикування співацькими та руховими імпровізаціями.

Творчо-діяльнісний критерій з показниками: мелодичний слух у точному відтворенні мелодії пісні; чуття ритму в рухових імпровізаціях на заданий музичний супровід; динамічний слух у відтворенні заданих у музично-імпровізаційному супроводі динамічних змін.

Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності.

Високий рівень відображений в самостійному виконанні засвоєних пісень без сторонньої допомоги з боку дорослого, застосуванні в музично-рухових імпровізаціях декількох різ-

них рухів відповідно до характеру музичного супроводу, відтворенні завершених ритмічних малюнків та мелодичних поспівок із використанням декількох способів гри на кожному із запропонованих інструментів; у імпровізації власних поспівок на теми знайомих пісень, доповненні співацького виконавства руховими та ритмічними імпровізаціями, вигадуванні оригінальних рухів і композиційно завершених танцювальних імпровізацій, доповненні інструментального музикування співацькими та руховими імпровізаціями; у супроводженні власного виконавства адекватно виразними мімікою, пантомімікою і жестикулюванням, емоційних висловлюваннях з приводу власного виконавства і виконуваної музики. Високий рівень також передбачає вільне орієнтування в назвах вивчених пісень та назвах музичних інструментів, вербальне визначення частин пісні (куплет – приспів) і стильової приналежності музичного супроводу на прикладах маршу, польки, вальсу, а також поняття оркестру як результату власної участі в колективній імпровізації.

Задовільний рівень виявляється у виконанні засвоєних пісень із допомогою дорослого, одноманітності і повторювальності імпровізованих рухів під заданий музичний супровід, відтворенні ритмічних малюнків та мелодичних поспівок із використанням лише одного способу гри на кожному із запропонованих інструментів. При цьому виконавська творчість та емоційна виразність можуть проявитися не в усіх, а в якомусь окремо взятому виді музично-імпровізаторської діяльності. У вербальному визначенні основних моментів власної імпровізації може спостерігатися плутанина.

Низький рівень характеризується неповним виконанням засвоєних пісень (або приспіву, або куплету), частковим відображенням у власних рухах характеру музичного супроводу, слабким володінням способами гри на декількох музичних інструментах без можливості подальшого відтворення завершеного ритмічного малюнку або поспівки, частковим виявленням виконавської творчості та емоційної виразності в

поодиноких діях та вербальним визначенням незнаної кількості музичних знань у зв'язку з власною імпровізацією.

У процесі організації експериментальної роботи ми керувалися відповідними принципами творчо-імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності:

– **Принцип гуманної взаємодії педагога і дітей.**

Реалізація цього принципу забезпечує особистісно-орієнтований підхід і ціннісне відношення до дитини, культивування її неповторної індивідуальності, необхідності визнання її суб'єктивного досвіду як індивідуальної основи особистісного розвитку. Цей принцип забезпечує кожній дитині правона визнання її в суспільстві як особистості, шанобливого і доброзичливого відношення; виражається в набутті дитиною свого образу, творчого початку, незалежності, індивідуальності. Це дозволяє закласти механізм самореалізації, саморозвитку, самовиховання, необхідні для становлення самобутнього особистісного індивідуума, діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою.

– **Принцип співтворчості.**

Співтворчість – предметний процес спільного пошуку істини. Цей принцип передбачає творчу взаємодію вихованців і педагога, вихованців один з одним у процесі музично-імпровізаторської діяльності. Сумісна діяльність в умовах музичного виховання – створення певного мікроклімату в творчій групі. Пошуковий характер продукує взаємодію, котра не має однозначного вирішення в дослідженні проблеми. Сумісна творча діяльність призводить до зміни у відношеннях між педагогом і вихованцями, сприяє засвоєнню вихованцями діалогічного стилю спілкування. Найголовніше в цьому стилі є гуманістична орієнтація на співпрацю в діяльності, стратегія рівноправності в спілкуванні.

Таким чином, на основі принципу співтворчості, може бути побудований освітній процес, котрий буде сприяти становленню творчо-розвинутої особистості. Важливо пам'ятати,

що успішність реалізації означеного принципу визначається тим, яке місце в ній відводиться авторській творчості дітей.

– **Принцип синкретизму.**

Дослідницька думка справедливо розглядає синкретизм як поєднання рівноправних компонентів художньої творчості, підлеглих єдиною ідейно-естетичною концепцією, таких як слово, рухи і музика. В умовах музичного виховання саме синкретична діяльність є найбільш адекватним засобом урахування вікових особливостей, завдяки синкретизму розширюється сфера художнього та естетичного самовираження особистості дитини. Окрім того, ця діяльність у силу своїй синкретичності сприяє оптимальному розвитку творчих здібностей, таких як образне мислення, продуктивна уява, співпереживання, випереджальна емоційна оцінка об'єкта в проблемній ситуації і т. ін. Сказане означає, що саме синкретична діяльність у досліджуваних умовах є джерелом реалізації однієї з ключових установок особистісно-орієнтованої освіти, різнобічного творчого розвитку особистості (Гіптерс, 2008).

– **Принцип навчання в дії.**

Сучасне розуміння проблеми розвитку творчості передбачає залучення дітей в процес спілкування з музикою на основі діяльності. Дослідницька думка справедливо доводить, що рух первинний. Рух основний фактор адаптації, він проявляється в ранньому віці, коли відбувається засвоєння дійсності. Цей принцип дозволяє дитині разом з педагогом брати участь у процесі активних творчих дій. Зв'язок музики з рухами і мовою – одне із положень дитячої музичної творчості. Реалізація цього принципу витікає із наступного положення: музика не повинна бути сама по собі, кожний повинен брати участь у процесі для створення музики. Музика спирається на мовленнєвий і рухливо-пластичний досвід життя. Зв'язок цей обумовлений біологічною природою людини. Таким чином, на основі цього принципу виникає розвиток слухо-моторних, зорово-просторових координацій, музичного слуху, загальних рухів і творчо-емоційної сфери дитини.

– **Принцип імпровізаційності.**

Цей принцип забезпечує формування імпровізаційного мислення, вміння фантазувати, комбінувати знайомий матеріал у мовних, рухливих вправах і робити це спонтанно, що створює передумови для мовних і пластичних імпровізацій. Імпровізація завжди пов'язана з ризиком, саме тому реалізація означеного принципу орієнтує вихователя на активізацію самостійності дітей, гнучкості мислення, пошук власних, спонтанних рішень, різноманітних ідей, для вирішення проблеми. Варіативність і імпровізаційність припускають відношення дітей до звуку, слову, жесту, руху як до ігрового матеріалу, що створює фундамент для творчості. Важливо відзначити, що цей принцип відрізняється простотою і доступністю в процесі музичної діяльності.

– **Принцип позитивної емоційності.**

Зумовлюється тим, що в дошкільному віці поведінка і дії дитини скеровуються її внутрішніми потребами, тісно пов'язаними з центром позитивних емоцій. Щоб зрозуміти це, достатньо згадати себе в дитинстві, або поспостерігати за дошкільнятами, котрі співають улюблені пісні, б'ють у барабани, рухаються під жваві танці тощо. Навряд внутрішнім мотивом їхніх дій є бажання щось пізнати, хіба що реакцію дорослих. Скоріше за все, в миті такої музичної активності дитина просто радіє. Саме в умовах радості педагогу під силу виховати в дітей щиру та міцну любов до музики на все життя. Тому власні дії дитини та дії дорослих, які вона наслідує, музичні образи та ігри з приводу них варто наповнювати приємними емоційними переживаннями.

– **Принцип активної співучасті** є провідним у нашій методиці, оскільки передбачає безпосереднє включення дітей в музику засобами співу, рухів та гри на музичних інструментах. За цим принципом діти спільно з однолітками та дорослими активно діють «у середині музики», запам'ятовуючи і засвоюючи музичну інформацію в її практичному застосуванні. Особиста активність кожної дитини стимулюється в

процесі наслідування дій дорослого за показом. У результаті такого наслідування в дітей досить інтенсивно накопичується «резерв» творчості.

Експериментальній роботі передувало визначення педагогічних умов ефективного формування творчо імпровізаційної особистості дитини старшого дошкільного віку в музичній діяльності. Під педагогічними умовами розуміємо зовнішні відносно особистості дошкільника штучні обставини організації освітнього процесу в ЗДО, які виступають причиною і стимулом якісних позитивних змін особистісного розвитку, зокрема становлення творчо-імпровізаційної особистості:

– активне включення дітей в музично-імпровізаторську діяльність у синкретичній єдності її видів;

– цілеспрямована активізація емоційних і творчих проявів дітей в процесі освоєння різноманітних стилів і жанрів музики;

– доброзичлива підтримка самостійності і творчості дітей в музично-імпровізаторській діяльності.

Реалізацію експериментальної методики започаткував підготовчо-наслідувальниий етап, метою якого було формування в дітей досвіду музично-імпровізаторської діяльності. На цьому етапі застосовувався традиційний музичний репертуар: програмові пісні і п'єси, а також кращі приклади дитячого музичного фольклору.

Музичний матеріал дошкільники засвоювали в процесі емоційно виразного відтворення музично-практичних дій за поданим педагогом зразком із застосуванням методів музично-стилістичних трансформацій дитячого репертуару, інтеграції різних видів музично-виконавської діяльності та оперування елементами музичної виразності. В основу методу музично-стилістичних трансформацій лягла ідея Т. Тютюнникової про стилістичні трансформації як «перевдягання» відомої музики в інший одяг, яку діти «активно слухають», одночасно імпровізуючи ритмічний акомпане-

мент до неї, що максимально відповідає самій суті творчого музикування (Тютюнникова, 2003). Упровадження цього методу в практику дошкільного музичного навчання й виховання якнайкраще відповідає особливостям сучасної музичної культури, що характеризується постійним оновленням, взаємопроникненням та поєднанням різноманітних стилів. Наприклад: під музичний супровід у стилі маршу діти імпровізували на барабанах, під музичний супровід в стилі польки – стрибали підскоками, під музичний супровід в стилі вальсу – співали ліричні пісні і виконували плавні рухи в парах і з атрибутами.

Реалізація методу інтеграції різних видів музично-імпровізаторської діяльності передбачала засвоєння дітьми прикладів взаємодії видів музичної діяльності (співи, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах) засобами музично-ігрових комплексів. Наприклад, ігрове завдання може бути висвітлено в сюжетній пісеньці, а вирішене в танцювальній або інструментальній імпровізації. При цьому і пісенька, і імпровізація виконуються самими дітьми. Це підвищує розвивальну цінність багатьох музичних творів, навіть найпростіших, оскільки через правила гри, сюжет і ролі дошкільники емоційніше реагують на зміни в музичному супроводі, частіше проявляють творчу ініціативу. Реалізовувалась така педагогічна умова – активне включення дітей в музично-імпровізаторську діяльність у синкретичній єдності її видів. Така робота здійснювалася поетапно.

Проілюструємо прикладом.

Завдання 1. «Хто в гості прийшов?»

Мета: з'ясувати вміння дітей у співах передавати характер музичного твору відповідно до тексту пісні, імпровізувати на музичних інструментах.

Матеріал: іграшки, які відповідають музичному образу (іграшка-півник, іграшка-кішка,іграшка-журавель, іграшка-бджілка).

Процедура виконання. Педагог пропонує дітям подивити-

ся, хто до них у гості прийшов. Коли діти вітаються із гостями – педагог по черзі виконує на фортепіано поспівки: українська народна поспівка «Півню мій», музика В. Верховинця «Кицю, кицю, няв». Дитина повинна проспівати ритмічно поспівку з музичним супроводом, а потім без нього, відповідно передаючи характер мелодії та доповнити імпровізованою грою на дитячому музичному інструменті (за вибором дитини). Потім музичний керівник пропонує проспівати знайомі дітям пісні: музика А. Філіпенка, слова Т.Волгіної «Ой жур-журавель»; музика К. Мяскова, слова Г. Бойка «Прилетіла бджілка», ритмічно в темпі, з динамічними відтінками.

Завдання 2. «Пісенний годинник».

Мета: з'ясувати вміння дітей імпровізувати, відповідними рухами передавати характер мелодії знайомих пісень.

Обладнання: годинник (діаметром 25-30 см.), по краях якого закріплюються картинки із зображенням казкових персонажів (Петрушка, білочка, лисичка, жабка), шумові інструменти.

Процедура виконання. Педагог пропонує дитині прослухати фрагменти мелодій пісень: музика і слова Н. Вересокіної «Петрушки», музика Т. Гросу, слова Г. Бойка «Білочка», музика і слова Н. Рубальскої «Пісня лисички», музика і слова Ю. Литовко «Веселі жабенята». Після повторного послідовного прослуховування музичних творів, дитина повинна за ритмом відгадати персонажа, відстукати ритм на шумових інструментах і на пісенному годиннику стрілочкою вказати на відповідну картинку. Потім педагог пропонує дитині уявити себе (петрушкою, білочкою, лисичкою, жабкою), придумати і зімпровізувати танець, спробувати передати характер музики відповідними рухами й жестами.

Завдання повторюється 2-3 рази (зі зміною послідовності).

Завдання 3. «Музичні загадки».

Мета: з'ясувати вміння дітей розрізняти на слух тембр музичних інструментів та добирати нескладний ритмічний

малюнок мелодій на дитячих музичних інструментах.

Обладнання: музичні інструменти (бубонці, цимбали, дзвоники, трикутник), ширма.

Процедура виконання. Діти сидять півколом перед ширмою, за якою на столі знаходяться музичні інструменти. Педагог програє фрагмент української народної мелодії «Гречаники» на одному з інструментів. Дитина повинна за тембром звучання впізнати музичний інструмент і зобразити на ньому ритмічний малюнок фрагменту, передати при цьому характерні особливості музичного твору. Завдання повторюється двічі.

Другий етап – репродуктивно-діяльнісний – передбачав занурення старших дошкільників у активну музично-імпровізаторську діяльність. Традиційний музичний репертуар доповнювався творами сучасних українських і зарубіжних композиторів. Кожен новий музичний твір діти засвоювали в ситуаціях його варіативного виконання та імпровізацій. За умов активізації виконавської творчості дошкільників педагогічно доцільним виявилось застосування методу спрямованого залучення дітей до імпровізації. Цей метод став логічним продовженням методу оперування елементами музичної виразності і полягав у керованій педагогом імпровізації дошкільників, в якій вони мали змогу оригінально використовувати і, тим самим, розширювати набутий в музично-імпровізаторській діяльності досвід. Творчі завдання спрямовані на розвиток фантазії; вміння передавати свої почуття, настрої; вміння накопичувати спостереження, втілення їх в імпровізаціях, рольових іграх, музичних діалогах; навичках придумування найпростіших мелодій, поспівок, інтонацій в певному ритмі, мінорному або мажорному ладі; вміння втілювати в словесних, мальовничих, пластичних імпровізаціях власні враження про художнє явище, музичний твір.

Наприклад, вокальна імпровізація може бути спрямована на придумування мелодії: на певну емоційно-образну ситуацію; на жанр (марш, полька, вальс); на певний настрій; на заданий лад (мажор або мінор); на заданий ритм (вальс, пун-

ктирний ритм); на певну форму (пісня, танець марш).

В інструментальних імпровізаціях педагог пропонує дітям створити власний оркестр на основі певного музичного твору. Ознайомившись з цим твором, діти визначають його характер і жанрову приналежність (в залежності від стилю виконання педагога). Дітям також надається можливість обирати із запропонованих музичних інструментів ті, звучання яких відповідає характеру почутої музики. Педагог обов'язково нагадує, що грати на цих інструментах можна лише тоді, коли звучить музика, налаштовуючи дітей на імпровізацію в заданому темпі і метроритмі, але одночасно з музикою.

Діти поступово привчались до злагодженого відтворення метричної пульсації музичного супроводу, а деякі з них досить швидко освоїли основи злагодженої імпровізації, вигадуючи власні завершені ритмічні малюнки в межах заданої метричної пульсації.

На репродуктивно-діяльнісному етапі реалізувалася така педагогічна умова, як цілеспрямована активізація емоційних і творчих проявів дітей в процесі освоєння різноманітних стилів і жанрів музики.

Проілюструємо прикладом конспектів занять та ігрових завдань.

Завдання 1. «Котилася торба».

Мета: з'ясувати вміння дітей імпровізувати відповідно до контрастних частин у музиці.

Обладнання: невелика яскрава торбинка.

Процедура виконання. Група дітей стоїть по колу та передають торбинку зі словами:

Котилася торба
З високого горба.
Кому торба попаде,
Той таночок заведе.

Дитина, в якої залишилася торбинка, виходить у середину кола та виконує свій імпровізований таночок під музичний

супровід: українська народна мелодія «Козачок», українська народна мелодія «Ой лопнув обруч», музика К. Стеценка «Танок осінніх листочків», музика і слова Н. Ткаченко «Краплинки».

Завдання 2. ««Голосно-тихо».

Мета. Закріплювати вміння розрізняти динамічні відтінків музики: тихо (p), голосно (f), не дуже голосно (mf).

*Обладнання:*Картка, розділена на три квадрати. Три маленьких картки-квадрати одного кольору, але різних за насиченістю, (одна помаранчевого кольору, інша – рожевого, третя – бордового), які умовно відповідають певному динамічному відтінку. Картка помаранчевого кольору відповідає тихому звучанню музики; рожевого – більш гучному звучанню та картка бордового кольору – голосному звучанню музики.

Процедура виконання. Дітям роздають картки, пояснюється їх призначення. Потім вони слухають музичний твір, де динамічні відтінки змінюються послідовно: від не голосного (меццо форте) звучання першої частини до тихого (піано) другої і гучного (форте) – третьої. П'єса повторюється двічі. Спочатку діти слухають музику. При повторному виконанні вони викладають на картці квадрати, відповідні за кольором динамічних відтінків музики. Потім педагог пропонує зімпровізувати на музичному інструменті свою мелодію або проспівати пісню чи зімпровізувати танок відповідно до динамічних відтінків.

Для підвищення інтересу й емоційної активності в дітей була використана музично-дидактична рухлива гра, інсценівка невеличкої казки, де діти, зображуючи різних героїв, повинні були імпровізовано співати, танцювати,грати відповідно динамічних нюансів: «голосно», «тихо», «трохи тихіше», «трохи голосніше» і зображувати це. Кожного разу героїв грали діти з різним рівнем сформованості динамічного слуху, і день від дня можна було спостерігати щось нове з елементами творчості дітей.

Музичне заняття: «Ми веселі квіточки».

Мета: *слухання* – визначати жанр музичного твору, характер і засоби музичної виразності у творі П. Чайковського «Вальс квітів» із балету «Лускунчик». Імпровізуючи, змінювати рухи відповідно до динамічних нюансів, закінчувати виконання рухів одночасно з музикою. За допомогою ігрових ситуацій сприяти глибокому зануренню дітей у творчу музично-імпровізаторську діяльність, викликати бажання нею займатись. *Співи* – вміти впізнавати вступ до знайомої пісні «Гарно в нашому садку», музика В. Герчик, слова А. Пришельця; – вміти співати природним голосом, правильно передавати мелодію пісні, характер музики (динаміку, темп). *Гра на музичних інструментах* – виявити вміння зімпровізувати знайому пісню на одному із запропонованих музичних інструментів (на вибір).

Обладнання: аудіозапис музичного твору, свистульки, наголівнички із зображенням квітів, духмяні палички с квітковими ароматами, малюнки із зображенням квітів, музичні інструменти (металофон, трикутних, бубон, мара- каси).

Протокол заняття (фрагмент)

Педагог: Діти, уявіть собі, що кожен із вас є маленькою чарівною квіточкою. Уважно послухайте мелодію, щоб потім визначити, який настрій вона передає. (Звучить у запису «Вальс квітів» із балету П. Чайковського «Лускунчик». Прослухавши мелодію, діти визначають характер музики: світла, радісна, ніжна, сонячна, гарна тощо).

Педагог: – А що під цю музику можна робити: співати, крокувати чи танцювати? Правильно, а який танок можна затанцювати: польку, вальс чи народний танок?

Педагог:– Так, цей танок називається «Вальс квітів»; написав його відомий композитор Петро Ілліч Чайковський. А що означає слово «вальс», хто пам'ятає? (Відповіді дітей)

Педагог: – Давайте разом покружляємо під звуки цієї чудової музики.

(Діти вдягають наголівнички із зображенням квітів і ім-

провізують, виконуючи довільні рухи, кружляючи по залі).

Педагог: А зараз я гратиму вступ до пісні, хто її впізнає, хай поплескає в долоні (виконується вступ до пісні). Правильно, ця пісня називається «Гарно в нашому садку», а перший впізнав її Діма. Хто хоче її проспівати? Молодці, майже всі. Давайте всі разом виконаємо її.

Пам'ятаєте, як треба її співати? Так, ця пісня весела, танцювальна, і співати її треба весело, легко, щоб усім захотілося танцювати.

Під музичний супровід педагога діти виконують пісню, доповнюючи імпровізованими рухами.

Педагог: А тепер зіграють Катя Н. і Рома Л. , кожний на своєму музичному інструменті мелодію пісні (по-черзі). Слідкуйте, діти, щоб Ви правильно передавали характер мелодії, темп і динамічні відтінки, а всі уважно слухайте і скажете, чия гра вам найбільше сподобалась і чим саме.

Індивідуально-групове заняття «День народження» – друга половина дня.

Мета: закріпити вміння дітей створювати нескладні імпровізації, в яких передаються різні настрої, жанрові особливості музики, використовуючи музично-ритмічні рухи та гру на музичних інструментах.

Протокол заняття

Педагог повідомляє дітям про те, що в Сашка сьогодні день народження і пропонує їм привітати хлопчика, приготувавши такий подарунок: придумати веселу пісеньку або таночок, під який Сашко зміг би потанцювати. Діти виконують завдання по-черзі.

Індивідуально-групове заняття. «Допоможи Ведмедику».

Мета: формування творчо-імпровізаційних умінь у музично-ритмічних рухах (друга половина дня).

Матеріал: іграшковий Ведмедик.

Протокол заняття

Педагог повідомляє, що сьогодні до дітей завітав Ведмедик, який просить у них допомоги, а то на острові «Музичної вихованості» з нього всі сміються, бо він не вміє взагалі танцювати. Педагог пропонує виконати завдання творчого спрямування («танцювальний конкурс»). Діти обирають собі партнера і виконують свій імпровізований танок під мелодію, запропоновану педагогом. Решта дітей разом із Ведмедиком оцінюють кожну пару й обирають найкращу.

Комплексне заняття «Чарівні мелодії».

Мета: музично-ритмічні рухи – імпровізувати рухи відповідно до динамічних нюансів (тихо, голосніше, голосно) у вправі «Вітерець і вітер», музика Л. Бетховена; слухання – закріпити вміння дітей порівнювати твори різного характеру та змісту, вміти визначати жанр і структуру, характерні особливості музичних творів: «Колискова», муз. М. Римського-Корсакова; «Вальс», муз. І. Штрауса (аудіозапис); «Клоуни», муз. Д. Кабалевського; Співи – розрізняти довгі й короткі звуки, не обривати кінці фраз, визначати контрастний характер музики і структуру (вступ, заспів, приспів, закінчення) у пісні «Журавлик», муз. А. Філіпенка, сл. Т. Волгіної; Гра на музичних інструментах – музично-дидактична гра «Веселий оркестр». Закріпити навички імпровізування на дитячих музичних інструментах (металофон, трикутник, бубон).

Протокол заняття (фрагмент)

Педагог: діти, сьогодні я вас хочу познайомити з новою вправою, яка називається «Вітер і вітерець». Хто скаже, чим відрізняється вітерець від вітру?» (Відповіді дітей). Правильно, вітерець – маленький, він тихо, легенько повіває, а вітер дме сильно. Запропонувавши прослухати твір ще раз, педагог просить звернути увагу і відповісти, чи вся музика однакова. (Виконується, діти відповідають). Так, у музичному творі три частини. Спочатку тихо – це вітерець легенько гойдає гілки дерев, потім – голосно: піднявся вітер, і, нарешті, знову тихо – повіяв легенький вітерець. Після повторного прослу-

ховування мелодії, педагог пропонує дітям зімпровізувати рухами вітер і вітерець.

Педагог: А зараз, я хочу запропонувати вам прослухати музичні твори, а ви повинні визначити, до якого жанру відноситься певний твір. Після програвання музичного твору «Колискова», муз. М. Римського-Корсакова, діти визначають жанр, характерні особливості колискової пісні: тиха, наспівна, спокійна.

Педагог: діти, а зараз прослухайте наступний музичний твір (аудіозапис твору в супроводі симфонічного оркестру). (Відповіді дітей). Так, ви здогадались, це прозвучав вальс і написав його австрійський композитор І. Штраус, якого називають «королем вальсу». Його вальс захоплюючий, стрімкий, схвильований, хочеться танцювати, вальс кружить, начебто літаєш. Штраус створював прекрасні вальси, які звучали не тільки на сценах, але і на королівських балах, у парках, на вулицях у святкові дні. Тому місто Відень, столицю Австрії, де жив і творив композитор, стали називати «столицею вальсу».

Педагог: діти, а зараз прослухайте ще один музичний твір, який називається «Клоуни» і написав його композитор Д. Кабалевський. Після повторного прослуховування діти визначають трьохчасну форму музичного твору, педагог звертає увагу на те, що перша і третя частини однакові за силою звучання – вони гучні, бо багато клоунів перекидаються, а друга – тихіша, бо там виступає один клоун.

Після прослуховування пісні «Журавлик», педагог ставить дітям запитання стосовно змісту даної пісні, структури та характеру мелодії. У ході розучування двох перших фраз пропонує визначити, з якого звуку починається мелодія, а яким закінчується. У процесі розучування пісні звертається увага на дихання, дикцію, виразність співу та чітке виконання ритму.

Педагог: сьогодні я вас хочу познайомити з новим танцем – «Полькою». Музику написав композитор М. Глінка. Зараз ви її почуєте (виконується).

Педагог: діти, що можна сказати про цю музику? (Від-

повіді дітей). Правильно, музика легка, весела, всім хочеться танцювати.

Педагог: зараз я зіграю ще раз, а ви порахуйте, скільки частин у музиці, скільки разів вона змінюється. (Більшість дітей порахувала правильно –в музиці дві частини, але дехто помилився). Після повторного прослуховування, педагог пропонує імпровізованими рухами виконати цей танок.

Педагог: я бачу, що вам сподобалась музика. А якщо нам спробувати створити свій оркестр і самим зіграти польку Глінки.

Діти разом з педагогом підбирають музичні інструменти, розподіляють партії, роль диригента виконує дитина (за бажанням).

У розробці індивідуальних діагностичних ігор ми намагалися враховувати вікові особливості старших дошкільників та ступінь їхньої музичної навченості.

Наведемо приклади діагностичних ігор.

Гра «Загубилася пісенька»

Педагог виконує веселу, або сумну пісеньку, останній звук якої загубився. Завдання дитини – завершити незакінчену мелодію необхідним тонічним звуком, знайти загублений звук.

Гра «Пори року в кольорі і в звуці»

Матеріал: фарби, пензлики і прямокутники (по чотири на кожну дитину).

Дітям пропонується прослухати чотири музичні твори А. Вівальді із циклу «Пори року». У процесі слухання музики діти зафарбовують кожен із запропонованих прямокутників кольором, який більше всього підходить до певної музики. Таким чином прямокутники отримують назви: «Зима», «Весна», «Літо», «Осінь». Кожна дитина визначає, котрий із прямокутників відповідає певній мелодії і певній порі року. Потім, дивлячись на прямокутники, діти – зі словами, або без слів – повинні імпровізовано заспівати «зимові», «весняні», «літні» та «осінні» мелодії. При цьому вони можуть акомпа-

нувати собі на будь-якому музичному інструменті.

Результатами роботи було вміння дітей визначати характер музичних творів і співвідносити його зі своїми творчими фантазіями; оригінальність у придумуванні мелодій; чистота інтонування; правильність дихання, тренування голосового апарату; інтерес до музичної імпровізації.

Гра «Композитор» спонукала дітей до складання власної музики. Отримавши малюнки із зображенням тварин, пташок, казкових героїв, пейзажів, діти розповідали про них та з допомогою навідних запитань дорослого (в якому регістрі буде написана музика? У якому темпі? Весела чи сумна? Швидка чи повільна? словесно описували уявну музику, а потім імпровізуючи виконували на музичному інструменті (на вибір). У другій половині дня з дітьми проводився імпровізований «Конкурс юних музикантів-виконавців, який складався з виступів співаків, танцюристів та інструменталістів. Із групи обиралося «журі» на чолі з «головою-дорослим», яке оцінювало виконання, коментувало виступи. Усі присутні нагороджували виконавців оплесками. Переможцям вручалися призи: дитячі книжки про музику, музичні листівки.

Тематичний проект «У магазині». «Крамниця музичних іграшок».

Мета: вчити розрізняти звучання музичних інструментів за тембром та силою звучання, закріплювати вміння імпровізувати на них, розвивати чуття ритму, створювати позитивно-ігровий настрій.

Обладнання: дзвоник, великий і малий барабани, музичні інструменти та інструменти-іграшки, ширма, оформлена під вітрину магазину, картинки із зображенням музичних інструментів.

Варіанти гри:

І. Обладнавши центр мистецької активності під магазин інструментів-іграшок, діти самостійно розподіляють ролі по-

купців та касира.

У магазині без продавця діти вибирають товари самостійно. Касир пропускає їх за умови опису вибраного музичного інструмента-іграшки та показу гри на ньому (імпровізація).

ІІ. Ширма обладнана як магазин іграшок. На ній висять картинки із зображенням музичних інструментів. Дитина підходить до ширми, вітається з продавцем, і показує на інструмент, який бажає придбати, запитує про його ціну. Продавець-дорослий пропонує послухати звучання кількох інструментів, серед яких покупець має впізнати бажаний інструмент, зімпровізувати на ньому на задану тему і лише тоді він зможе його придбати. Якщо не впізнає тембру інструмента, або не в змозі зімпровізувати, то залишається без покупки.

Наприкінці експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку було проведено концерт «Творчі таланти», до репертуару якого ввійшли різнохарактерні пісні, в яких оспівувались емоційні стани, почуття, дружба. Знайомі пісні діти виконували, імпровізуючи придумували закінчення пісень, акомпанували на музичних інструментах, придумували творчі завдання. Результатом стало набуття старшими дошкільниками вмінь імпровізувати, творити, фантазувати, взаємодіяти, ритмічно рухатись і чисто співати.

Метою третього – продуктивно-творчого етапу було активізувати музичну діяльність дітей за допомогою імпровізації. Для цього добирались аудіозаписи із кращими зразками різноманітної музики, щоб діти обов'язково почули її і навчились під неї красиво рухатися, музикувати в ансамблі, імпровізувати, по можливості, співати та вигадувати власні музичні ігри, а також додалося застосування методу включення засобів мультимедіа в дитяче музичне виконавство. Цей метод впроваджувався у виконанні дітьми пісень під фонограми мінус-голос, а також через прийом медіазапису результатів музично-імпровізаторської діяльності. Завдяки вокальній імпровізації під фонограму «мінус-голос» діти мали змогу відчути себе справжніми артистами, а грамотне за-

лучення до такого імпровізованого співу позитивно позначилось і на виразності дитячого виконання пісень.

У процесі експерименту старшим дошкільникам пропонувалися спеціально підібрані етюди, ігри, творчі вправи та завдання, що сприяли формуванню потреби і здатності реалізувати себе в процесі різних видів музично-імпровізаторської діяльності.

Міцному та усвідомленому засвоєнню дошкільниками репертуарної музики сприяло систематичне застосування методу введення музичної інформації в пам'ять дітей під час засинання (природного денного сну), що значно підвищило і ефективність музично-розвивального впливу. В межах цього методу використовувалась та музика, яку дітям необхідно було краще засвоїти для її подальшого виконання на заняттях і святах (аудіозаписи пісень, оркестровок, музичного супроводу до ігор і танців тощо). Поряд з цим використовувались і кращі приклади релаксаційної інструментальної музики (твори А. Вівальді, І. Баха, В. Моцарта, Е. Гріга, К. Дебюссі, П. Чайковського), колискових пісень тощо. Релаксаційні вправи та ігри за методикою Д. Джекобсона застосовуються в цілях зняття фізичного та психічного напруження, створення позитивного емоційного настрою, оволодіння найпростішими вміннями корекції власного психосоматичного стану. Також створювались умови щодо застосування вправ танцювально-ритмічної імпровізації, а саме танцювально-ігрова гімнастика «Са-Фі-Дансе», котра поступово завойовує своє місце в музичній діяльності.

Під час експериментальної роботи систематично аналізувались записи спостережень і складались плани музичної вихованості дітей, вносились корективи в роботу. Прикінцевий етап дослідження засвідчив позитивні зміни в усіх рівнях сформованості творчо-імпровізаційної особистості старших дошкільників експериментальної групи. Одержані експериментальні дані підтвердили ефективність педагогічних умов, розробленої експериментальної методики реалізації музично-

імпровізаторської діяльності у формуванні творчої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Література:

1. Башкір О. І. Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації в процесі фахової підготовки: дис… к-та пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 239 с.
2. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 1997. 23 с.
3. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посіб. Київ: 1995. 168 с.
4. Гіптерс З. В. Культурологія: Словник-довідник: навч. посіб. Київ: УБС. НБУ, 2008. 407 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления. Москва : Педагогика, 1986. 188 с.
7. Літературознавча енциклопедія: У двох томах / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 1, 608 с.
8. Малашевська А. І. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 36 с.
9. Музыкальная энциклопедия /гл. ред. Г. В. Келдыш. Москва : «Сов. Энциклопедия, 1974. Т. 2. 959 с.
10. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки; пер. с нем. Г. А. Рачинского. СПб. : Азбука-классика, 2005. 208 с.
11. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла.: Прелюдия к философии будущего. Москва : 1990. Т. 2. С. 290.
12. Онищук І. А. Розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. Київ: 2012. 20 с.

13. Петрушенко О. П. Словник з естетики. Львів: «Магнолія – 2006», 2009. 353 с.

14. Рунин Б. М. О психологии импровизации: Психология процесса художественного творчества. Л.: 1980. 176 с.

15. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи… Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.

16. Харькин В. Н. Импровизация… Импровизация? Импровизация! Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 288 с.

17. Шостакович Д. Д. Письма к другу: Дмитрий Шостакович – Исааку Гликману. Москва; СПб., 1993. 299 с.

18. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. Москва : Политиздат, 1989. 447 с.

19. Энциклопедический словарь / Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. С. Петербург: Типо-Литография И. А. Ефрона, 1994. Т. 13. С. 23–24.

20. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.

Формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в театрально-ігровій діяльності

Ірина Кардаш

Проблема творчого розвитку особистості та її прояву в творчій діяльності до цього дня залишається актуальною у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній теорії і практиці. Ситуація сьогодення розглядає процес становлення творчої особистості як вирішальний чинник у розвитку підростаючого покоління. З позицій цих вимог одним із найбільш актуальних пошуків усієї сучасної освіти виступає потреба у формуванні творчої особистості на ранніх етапах її розвитку, а саме в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін). Проаналізувавши базові положення більшості сучасних педагогічних технологій, можна констатувати, що концептуальною засадою кожної технології є формування творчої особистості на основі вияву творчих здібностей у ранній віковий період.

Творчість, згідно з переконаннями В. Сухомлинського, – «найвище духовне багатство людини», «джерело любові до праці». Вона повинна спонукатися високими мотивами, почуттями, естетичними емоціями: «Завдяки творчості збагачується емоційне життя, розкриваються задатки, здібності, нахили особи» (Сухомлинський, 1997: 278-279). Але творчості треба вчити, щоб насамперед не було зворотного процесу розчарування невдалими спробами та пошуками легкого витвору,

вкорінюючи у підсвідомості дитини відчуття вкрай необхідного інтелектуального підґрунтя творчості – знань, умінь та навичок.

Аналіз філософських та психолого-педагогічних джерел дозволяють застосувати такий підхід до визначення творчої особистості. За визначенням психологів, під творчою особистістю слід розуміти таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу особистість, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність (Сисоєва, 2006: 53). Р. Нізамов розглядає творчу особистість як складне ставлення людини до дійсності, як комплекс якостей людини, де взаємодіють інтелектуальні, вольові, емоційні процеси; як прагнення проникнути в суть речей, застосувати нові прийоми подолання перешкод, здібність вносити елементи новизни у способи виконання завдань та розв'язання завдань (Нізамов, 1975: 6). Д. Іванова стверджує, що творча особистість у різних видах діяльності виявляється в пошуку нового, ініціативі та самостійності у виборі об'єкта діяльності й у процесі її здійснення, в оригінальності способів та результатів цієї діяльності, а також в умілому використанні знань, умінь і навичок, у вмінні бачити нові завдання у звичному, щоденному (Іванова, 1997).

Н. Біла зазначає, що творча особистість є цілісною якістю особистості, яка спрямована на перетворення діяльності. Вона є не відокремленою групою вмінь та навичок, а цілісним формуванням якостей, що визначають ідейну зрілість особистості, її моральну позицію, високий рівень загальної культури, активну виконавську діяльність і методичну підготовку (Біла, 1985). О. Лобова визначає творчу особистість як сталу і водночас динамічну інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, що спрямовує людину на перетворювальну діяльність та забезпечує творчий рівень цієї діяльності завдяки єдності двох основних структурних елементів: творчо орієнтованої мотиваційної сфери та творчих здібностей, які є своєрідним підґрун-

тям творчої активності (Лобова, 1998).

Погоджуємось із тим твердженням, що творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні для актуалізації творчого потенціалу додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Цілком зрозуміло, що результати будь-якої діяльності людини залежать від рівня розвитку відповідних здібностей. Основні положення теорії здібностей були розроблені в 30–50-х роках минулого століття психологами Л. Виготським, С. Рубінштейном, Б. Тепловим і пізніше розвинуті у працях О. Леонтьєва, К. Платонова, Н. Лейтеса, В. Шадрікова, Т. Артем'євої. У цьому контексті фундаментальне значення має наукове положення про провідну роль навчання в розвитку дитини, у формуванні її творчості (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Давидов та ін.). Так, Л. Виготський дотично проблеми творчості дітей дошкільного віку зазначав: «З однієї сторони, очевидно, необхідна певна основа для того, щоб у дитини розвивалась творчість, і в цьому розумінні навчання є передумовою творчості. З іншої, жодне глибоке засвоєння, оволодіння людським досвідом без творчої активності дитини є неможливим, і в цьому відношенні творчість є умовою повноцінного, розвивального навчання» (Виготський, 1982: 22).

У дошкільному віці відбувається початкове становлення індивідуальності дитини. Максимальні прояви індивідуальності спостерігаються у процесі творчості (Д. Богоявленська, В. Кузьменко, Я. Пономарьов, Ю. Приходько). Дитині цікаво пізнавати світ, створювати власні деталі, які органічно доповнюють і прикрашають навколишню дійсність.

Аналіз психолого-педагогічної практики і вивчення досвіду діяльності закладів дошкільної освіти показують, що для ефективного протікання процесу розвитку творчої особистості дошкільника необхідне відповідне керівництво з боку вихователя, готового цілеспрямовано і цілісно здійснювати означену

діяльність, що можливо тільки за умови реалізації таких педагогічних функцій:

– інформаційної, що включає вміння користуватися мовною виразністю, точно і образно висловлювати матеріал, користуватися різними методами викладу, активізувати дітей в процесі творчої діяльності;

– організаторської, що включає вміння планувати навчально-виховний процес, добирати матеріал, методи, прийоми і засоби для змістовної творчої діяльності дошкільників;

– діагностичної, що включає вміння визначати особливості творчих здібностей дітей і враховувати це в організації творчої діяльності, здійснювати облік і контроль ефективності розвивальної роботи в цілому, бачити зв'язки розвитку творчої особистості дитини з використанням різних методів творчої і пізнавальної діяльності.

Отже, відповідне керівництво з боку вихователя є важливим чинником активізації процесу розв'язання творчих і винахідницьких завдань, проблемних ситуацій, допомагає розвинути самоконтроль.

Розвиток кожної дитини як творчої особистості відповідає потребам педагогіки сьогодення, сприяє гуманізації освіти. Залучення дітей до мистецтва формує емоційно-ціннісне ставлення до світу, активізуючи їх прагнення до творчої діяльності, тому особливого значення в цьому набуває театрально-ігрова діяльність.

Театрально-ігрова діяльність – діяльність надзвичайно емоційно насичена, що робить її привабливою для дітей і приносить їм радість. Така діяльність досить повно охоплює особистість дитини, відповідає специфіці розвитку її психічних процесів, і, на наш погляд, впливає на розвиток творчих здібностей дошкільників.

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують такі терміни: «театральна діяльність», «театралізована гра» (Л. Артемова), «театралізована діяльність» (А. Богуш), «театрально-ігрова діяльність»

(О. Аматьєва), «ігри за сюжетами літературних творів» (Ю. Косенко), «театрально-мовленнєва діяльність» (Н. Гавриш). Театралізована діяльність – це гра в театр «для себе», підготовка та показ вистав «для глядачів». А. Богуш виділяє такі види театралізованих ігор дошкільників за змістом: ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування (Богуш, 2006: 220–222).

Театрально-ігрова діяльність дає широкі можливості щодо творчих проявів дітей. За Л. Виготським, акторська праця є «своєрідною творчістю психофізіологічних станів» людини. Вона поєднує в собі театралізовані ігри: режисерські, ігри-драматизації та імпровізації (за класифікацією Л. Артемової) та інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав. Завдяки цій діяльності розвивається фантазія дошкільнят, в їхньому уявленні виникають яскраві образи літературних героїв. Крім того, малюки вдаються до виразного втілення психологічних особливостей персонажів, самостійно добирають для них засоби мовленнєвої (інтонація) та зовнішньої виразності (виразні рухи: рук – жести, обличчя – міміка, всього тіла – пантоміміка) (Артемова, 1991).

У театрально-ігровій діяльності розвиваються творчі здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до перевтілення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір); удосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність), діти опановують діалогічне і монологічне мовлення, вчаться працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажу, виражати почуття героїв у міміці та жестах, обігрувати сюжети улюблених казок через гру-драматизацію та різні види театрів. У театралізованій грі використовуються виразні мовленнєві і пантонімічні дії. Через театрально-ігрову діяльність дорослий вчить розмовляти дітей один з одним не прямо, а опосередковано. Ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей (Луцан, 2005: 41-42).

Театралізовані ігри розвивають творчу самостійність дітей, спонукають до імпровізації в складанні невеликих розповідей і казок, підтримують прагнення дітей самостійно шукати виразні засоби для створення образу, використовуючи рухи, позу, міміку, різну інтонацію і жест.

Драматизація, або театральна постановка, представляє найпоширеніший вид дитячої творчості. Це пояснюється двома основними моментами: по-перше, драма, заснована на дії, що здійснюється самою дитиною, дієво й безпосередньо пов'язує художню творчість з особистим переживанням, по-друге, дуже тісно пов'язана з грою. Творчі здібності виявляються в тому, що дошкільники об'єднують у грі різні події, вводять нові, недавні, які справили на них враження, іноді включають у зображення реального життя епізоди з казок, тобто створюють ігрову ситуацію. У діяльності, що театралізується, дії не даються в готовому вигляді. Літературний твір лише підказує ці дії, але їх ще треба відтворити за допомогою рухів, жестів, міміки. Дитина сама вибирає виразні засоби, переймає їх від старших. У створенні ігрового образу особливо велика роль слова. Воно допомагає дитині виявити свої думки і відчуття, зрозуміти переживання партнерів.

У режисерській грі дитина не є дійовою особою, діє як іграшковий персонаж, сама виступає в ролі сценариста і режисера, керує іграшками або їх заступниками. «Озвучуючи» героїв і коментуючи сюжет, дитина використовує різні засоби вербальної виразності. Провідними засобами вираження в цих іграх є інтонація і міміка, пантоміма обмежена, оскільки дитина діє з нерухомою фігурою або іграшкою. Важлива особливість цих ігор полягає в перенесенні функції з одного об'єкту реальності на інший. Їх схожість з режисерською роботою в тому, що дитина придумує мізансцени, тобто організовує простір, сама виконує всі ролі або просто супроводжує гру «дикторським» текстом. У цих іграх дитина-режисер набуває вміння «бачити ціле раніше частин», яке, згідно з концепцією В. Давидова, є основною особливістю уяви як ново-

утворення дошкільного віку.

Організація театрально-ігрової діяльності передбачає:

– відвідування музею ляльок, лялькового (драматичного) театру з педагогами та батьками;

– виготовлення атрибутів, костюмів, декорацій;

– участь у театральних заняттях, театралізованих іграх, святах і розвагах;

– розігрування театралізованих ігор-спектаклів, мінісценок, вистав з ляльками;

– самостійну театралізовану діяльність у повсякденному житті;

– постановку спектаклів за участю батьків і дітей.

У роботі з дітьми можна застосовувати такі види театрально-ігрової діяльності: театралізація, тобто передача авторського або складання власного тексту на задану тему, за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності, підготовка та показ вистави за ним; казки-показки, тобто такі казки, де персонажами є не лише живі істоти, а й неістоти; гра «Оживи, картино», під час якої учасники мають представити свою картину, супроводжуючи «живий» показ стислою розповіддю за змістом власного «шедевру»; творчі ігри та вправи, спрямовані на розвиток уяви і мислення; творчі завдання, спрямовані на вдосконалення мовлення; розігрування ситуацій; мовленнєві вправи (імітаційні та творчі); ігри за сюжетами художніх творів.

Уже з раннього віку вихователі залучають дітей до театрально-ігрової діяльності, починаючи із фланелеграфа, театральних та настільних ігор. Для старших дошкільників – ігри-драматизації та імпровізації (розігрування сюжету без попередньої підготовки). Традиційно використовують у роботі з дітьми різні види театрів: настільний, тіньовий, пальчиковий, лялькoвий.

Отже, кожен із видів театрально-ігрової діяльності дозволяє вирішувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив на формування творчих здібностей у дошкільників.

Теоретичними засадами дослідження виступили такі положення: кожна дитина – індивідуальність, що має від природи неповторний комплекс задатків, на основі яких можуть бути сформовані загальні творчі здібності; завдання педагога полягає в тому, щоб якомога раніше діагностувати перші прояви здібностей і на цьому тлі створити умови для повноцінного гармонійного розвитку особистості кожної дитини; в розробці методики роботи з дітьми, які мають різний рівень здібностей, ми виходили з наявності в дітей інтересу до театрально-ігрової діяльності, не примушуючи їх, бо це пригнічує дитячу зацікавленість.

Діти старшого дошкільного віку більш яскраво й різноманітно проявляють самостійність і суб'єктивну позицію в театралізованій грі засобами стимулювання їх інтересу до творчості й імпровізації у процесі придумування змісту гри й втілення задуманого образу за допомогою засобів виразності. На конкретних прикладах необхідно допомогти дитині зрозуміти, що «краща імпровізація завжди підготовлена». Підготовка досягається наявністю попереднього досвіду, вмінням інтерпретувати зміст тексту й осмислювати образи героїв, певним рівнем освоєння різних засобів реалізації своїх задумів. Розв'язання цього завдання вимагає надання дітям права вибору засобів для імпровізації й самовираження. На заняттях і в повсякденному житті, під час різних видів театрально-ігрової діяльності дошкільники перебувають у стані творчості, тобто створюють оригінальні продукти своєї діяльності – малюнки, вироби з глини, пластиліну, паперу, конструкції з будівельного матеріалу, добирають рими до слів, складають вірші. Але новизна цих витворів є суто суб'єктивною. Це вкотре вказує на відмінність дитячої творчості від дорослої.

Розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань закладу дошкільної освіти. Отже, навчально-виховний процес повинен бути орієнтований на стимулювання творчості й формування творчої активності дитини, що можливо в результаті виконання певних умов. Однією з таких умов є організація розвивального середовища, тобто сукупно-

сті просторів, відкритих для дії особи, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, що розвиває творчу особистість дошкільника. Розвивальне середовище формується на основі соціального середовища і виступає як організований педагогічний простір, що заснований на взаємодоповнювальному діяльнісному спілкуванні всіх учасників виховного процесу і припускає смислові і міжособистісні відносини, пов'язані зі створенням нових сторін творчого потенціалу дитини у виконуваній діяльності і взаємозбагаченням кожного суб'єкта виховного процесу, включеного в активну, творчу, діяльнісну взаємодію.

Ефективним чинником розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку, на думку В. Кузьменко, є ігрові ситуації. З цією метою дослідниця радить застосовувати такі ігрові ситуації: «На що схоже?», «Відгадай, що це?», «Відгадай на дотик (в піску)», «Що можна з цим зробити?», «Чим це було раніше?», «Перетвори фігури на різні предмети», «Для кого буде це?» тощо. У процесі організації таких ситуацій діти спроможні розглянути окремі елементи предметів та явищ, співвіднести їх між собою, відгадувати, уявляти, завершувати зображення, фантазувати, висловлювати власну думку, пропонувати різні способи застосування предметів (Кузьменко, 2005).

Гра для дитини є природним засобом самовираження і дає їй можливість «програвати» свої почуття та проблеми. Як поліфункціональне явище, гра визначається науковцями як ключовий засіб розвитку особистості дитини й найважливіший фактор соціалізації особистості (Ю. Аркін, Л. Артемова, Л. Виготський, О. Запорожець, М. Каган, І. Кон, О. Леонтьєв, Д. Менджерицька, О. Усова, Г. Швайко). Сучасна педагогіка найчастіше використовує таку класифікацію ігор:

1. Творчі ігри: режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

2. Ігри за правилами: рухливі й дидактичні ігри.

Окрему групу становлять народні ігри (Поніманська, 2004: 312).

Театралізовані ігри вчені відносять до творчої гри. Так, Г. Косова до творчих ігор відносить ігри-драматизації, при цьому прояви творчості дітей учена вбачає в тому, що кожна дитина по-своєму зображає який-небудь персонаж твору. Відтворюючи сюжет знайомої казки, діти розмовляють мовою героїв, використовуючи заучене мовлення. Творчість дитини проявляється у правдивому обіграванні сюжету та ролей. Л. Артемова театралізовані ігри поділяє на дві групи: режисерські й ігри-драматизації, наголошуючи, що театралізовані ігри засновані на сюжеті літературного твору (Артемова, 1991).

Дослідниця проблеми розвитку мовлення дошкільників у театралізованій діяльності Н. Водолага, спираючись на наявні вже класифікації, пропонує власну класифікацію видів театралізованої діяльності, суттєвими моментами в якій виступають: форма організації (індивідуальна чи колективна гра); свобода відтворення тексту; (точне відтворення літературного тексту, тобто дослівна передача авторських слів, заучування тексту; вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів); адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра) і гра «для інших» (показ вистав, інсценування) (Водолага, 2001).

Л. Фурміна підкреслює, що в театралізованій грі дитині мало взяти на себе роль певного персонажа: зміст його дій буде реальним лише в тому випадку, якщо вона зможе знайти й передати характер зображуваного персонажа, а це можна зробити, якщо точно й адекватно підбирати й використовувати засоби образної виразності (вербальні та невербальні). Використання цих засобів вимагає відповідної підготовки, вироблення вмінь користуватися ними, знаходити відповідний емоційний стан персонажа. Конкретна образність і є основою театралізованих ігор (Худ. творчество…, 1974: 88-89).

Гра-драматизація – це особливий вид ігрової діяльності

дітей дошкільного віку; це гра за змістом оповідання чи казки, добре знайомого дітям. Драматизувати – означає зобразити, розіграти в особах будь-який літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів. При цьому сюжет гри, послідовність подій, що відбуваються, ролі, вчинки героїв, їхнє мовлення визначається текстом літературного твору. Відмінність ігор-драматизацій від інших видів ігор полягає також у тому, що дітям потрібно визначити хід, перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання, їхню поведінку, уявити персонажів саме в такому вигляді, в якому вони показані у творі зі всіма особливостями. Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту; потребує від дітей таких творчих здібностей: поетичного слуху, а також виразного мовлення дитини; здатності швидко сприймати і усвідомлювати зміст літературного твору; вміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя в грі, виражати до нього свої ставлення і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою (Михайлова, 1995: 19).

На думку С. Новосьолової, гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Дітям необхідно дослівно запам’ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і показати їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їхнього втілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, в якій унаслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню вартість, навчає дітей висловлювати свої почуття, сприяє розвитку пам’яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виразних засобів для створення образів (Гра дошкільника, 1989).

У старшій групі гра-драматизація має забезпечити оволодіння дітьми прийомами фантастичного перевтілення, перебільшення, вироблення вміння емоційно й інтонаційно виразного характеризування персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх вчинків, опанування виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин, уміння розігрувати відомі і нові сюжети за змістом і мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості, вміння використовувати і виготовляти атрибути, що характеризують типові риси образу, ознаки місця подій.

Експериментальні дослідження Р. Жуковської, Н. Карпинської засвідчили необхідність розвитку в дітей спеціальних творчих здібностей, потрібних для гри-драматизації:

– розвиток поетичного слуху, тобто особливо чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразності мовлення дитини;

– здатності швидко сприймати зміст літературного твору за умови його розуміння;

– уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх у процесі створення образу героя у грі, виражати своє ставлення до нього і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовленням, рухами, мімікою (Богуш, 2006: 24).

Чітко дотримуючись сюжету літературного твору, кожна дитина по-своєму створює той чи той образ. Учасники драматизації певним чином взаємодіють між собою. Вони уважно слухають репліки товаришів під час гри, слідкують за їхніми рухами, жестами, мімікою, реагують на відхилення від літературного тексту, залишаючись при цьому весь час у створеному образі. У драматизації беруть участь усі діти, їх не поділяють на акторів і глядачів, це не театральна вистава, а дитяча гра. Дитина виступає своєрідним режисером подій, вона змінює кінцівку на свій розсуд, уводить нових героїв тощо.

А. Богуш відзначає, що в закладі дошкільної освіти поряд із іграми-драматизаціями проводять ще й інсценування за

змістом художніх творів. Інсценізація – це точне і послідовне відтворення авторського літературного твору. Тому на відміну від гри-драматизації (джерелом виникнення якої також є літературний твір), тут застосовують спеціальне заучування тексту. Інсценування літературних творів проводять лише з дітьми старшої групи. Обов'язковим є використання декорацій, костюмів, атрибутів. В інсценуванні, як правило, є ведучий, який промовляє слова від автора (Богуш, 2006: 222).

Творчість дітей у театралізованих іграх, за Н. Ветлугіною, проглядається у трьох аспектах – у створенні драматургічного матеріалу, виконанні свого або авторського задуму, оформленні свого спектаклю. Закономірності творчого прояву дітей є загальними для всіх видів театралізованих ігор, незалежно від їх видових розходжень. Творчість дітей у театрально-ігровій діяльності проявляється у трьох напрямках:

– продуктивний (створення власних сюжетів або творча інтерпретація заданого сюжету);

– виконавський (виконавська творчість – мовленнєва, рухова);

– оформлювальний (костюми, декорації).

Отже, театрально-ігрова діяльність – найефективніша для розвитку дошкільника, але вона найскладніша в організації і керівництві. Вихователі часто підміняють її дидактичними вправами, завданнями і таким чином позбавляють дітей насамперед гри як потужного розвивального засобу. Спробуємо розкрити окремі аспекти використання театрально-ігрової діяльності в розвитку творчої особистості дошкільників. Наприклад, пропонуючи дітям гру-драматизацію, не потрібно вимагати від них дослівного відтворення тексту. Адже градраматизація – це вільна творча імпровізація. Дитина проявляє словесну, пісенну, музично-ритмічну творчість, самовиражається. Вихователь не повинен брати на себе роль ведучого: розподіляти ролі, давати вказівки, що і як робити, стежити, щоб діти дотримувались його інструкцій. Усе це обмежує творчість дітей, змушує їх діяти за поданим сценарієм, а не самим

творити свою виставу. Кожна дитина має право обирати роль, яка їй до душі, розкривати образ персонажа так, як вона собі його уявляє і розуміє. Тому зауваження дітям вихователь повинен давати у вигляді поради, пропозиції, але не допускати неадекватної поведінки, галасу, хаосу, проявів агресії тощо.

Успіх гри-драматизації залежить від правильного вибору літературного твору. Насамперед, він повинен бути в повному розумінні слова драматичним – зав'язка, кульмінація, розв'язка; цікаві дії персонажів, їх повчальні вчинки; короткі монологи і діалоги дійових осіб; зміст зрозумілий дітям; багато дійових осіб, щоб можна було залучити до гри більше дітей; розвиток подій швидкий; мова емоційно насичена художніми засобами виразності (Шипіло, 2013: 14-17).

Оскільки в іграх-драматизаціях розвиваються творчі здібності дошкільнят, а тому ставляться відповідні вимоги до виконання ролей:

– виразне, голосне і чітке мовлення;

– зміна темпу мовлення, сили голосу;

– дотримання певних інтонацій, рухів і міміки;

– взаємодія в колективі.

До ігор-драматизацій слід залучати всіх дітей: одні з них будуть виконувати головні ролі, інші – другорядні, решта – глядачі. Одну й ту саму гру можна проводити два-три рази з новим складом дітей.

Отже, впевнені, що театрально-ігрова діяльність дає широкий простір для прояву творчих здібностей, самостійності та ініціативності дітей. Дошкільники активно розповідають, ставлять запитання, відповідають,вживаються в образи, оцінюють дії персонажів.

Для дослідження було обрано дві групи дітей, по 20 осіб у кожній групі, приблизно з однаковим рівнем розвитку, в яких працюють вихователі однакової кваліфікації.

Метою констатувального етапу дослідження було виявити рівень сформованості творчої особистості дітей старшого дошкільного віку.

На основі аналізу науково-методичної літератури оцінювання рівня розвитку творчої особистості старших дошкільників відбувалося з урахуванням таких критеріїв:

– когнітивний із показниками: обізнаність із літературними творами, жанрами; обізнаність із художніми виразами знайомих літературних героїв;

– емоційний із показниками: вміння відчувати власний емоційний стан та вміння ним керувати; вміння виражати свої емоції, почуття та настрої способами мовних і немовних засобів;

– діяльнісно-творчий із показниками: вміння створити власний сюжет, розігрувати його за власним сценарієм; уміння взаємодіяти з іншими персонажами та зображувати їх у театрально-ігровій діяльності.

Згідно із критеріями було визначено рівні розвитку творчих здібностей старших дошкільників відповідно до вимог програм та БКДО:

Високий – діти прагнули втілювати свої здібності у відповідній цікавій для них діяльності, характеризувалися творчим ставленням до виконання завдання, самостійністю та індивідуальністю в доборі різноманітних засобів виразності. Художні образи, які створені цими дітьми, відрізнялися яскравою емоційною забарвленістю, вони добре володіли та самостійно використовували означені засоби зовнішньої виразності, правильно самостійно придумували казку, яка відповідає моделі, насичена деталями, в якій присутні елементи оригінальності (оригінальні персонажі або оригінальні дії). Ці діти самостійно розробляли задум (назву предмета, його призначення, особливості побудови, матеріал). Діти із задоволенням брали участь у театралізованій діяльності, відчували впевненість у собі, у мовленні використовували виразні засоби мовлення (інтонацію, голос, жести, міміку), слідкували за темпом, ритмом та емоційністю власного мовлення, контролювали свою дикцію та влучність реплік.

Діти, що перебували на ***достатньому*** рівні, самостійно придумали розповідь, адекватну ситуації, але схематичну й

неоригінальну, або складали за допомогою дорослого насичену деталями. Діти відтворили в театралізації послідовність основних епізодів, але були допущені несуттєві помилки (пропуск одного-двох персонажів або епізодів, не найважливіших); прислуховувались до запитань педагога по ходу дій; створювали умовну символічну конструкцію, але пояснення її особливостей викликало утруднення. Із задоволенням брали участь у театралізованій діяльності, проте почували себе невпевнено, в мовленні використовували виразні засоби (інтонацію, жести, міміку), намагалися слідкувати за темпом, ритмом та емоційністю власного мовлення, але не контролювали свою дикцію та влучність реплік.

Низький **–** діти не змогли придумати розповідь, а якщо придумували, то таку, яка не відповідала ситуації; відмовилися від виконання завдання або виконали в основному за допомогою педагога, причому придумана казка дуже схематична та неоригінальна, було пропущено багато важливих епізодів. Вони не змогли виконати завданням навіть за допомогою педагога. Не виявляли бажання брати участь у театралізованій діяльності, почувалися невпевнено, в мовленні не використовували виразні засоби, не слідкували за темпом, ритмом та емоційністю власного мовлення.

На основі визначених критеріїв та показників були дібрані завдання, на основі виконання яких визначали рівень сформованості творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в процесі театрально-ігрової діяльності. Наведемо приклади.

Імітаційно-ігрова вправа «Відгук»

Мета: виявити вміння дітей порівнювати, аналізувати, доходити висновків під час інтерпретації вистави; користуватися засобами емоційної виразності мовлення.

Процедура виконання: після перегляду телевистави «Котик і півник» дітям пропонується послухати репліку казкового героя, впізнати його та повторити інтонацію, паузи, передати

силу голосу, тембр, темп мовлення, проаналізувати вчинки героя та порівняти із власними вчинками.

Вправа «Склади казку»

Мета: виявити вміння впізнавати та повторювати репліку казкового героя.

Процедура виконання: вихователь розвиває сюжет казки. Для активізації всіх дітей поступово вводиться робота в колі: діти впізнають казкових героїв, повторюють інтонацію, імітують голос казкового героя, казку продовжує кожна наступна дитина. Як стимул-опора пропонуються листівки, іграшки.

Гра-імпровізація «Крамниця іграшок»

Мета: виявити вміння емоційного спілкування дітей один з одним і з дорослими, відчувати власний емоційний стан та вміння ним керувати.

Процедура виконання: діти розподіляються на дві групи: покупців та іграшок. Роль продавця виконує вихователь. Покупці почергово просять продавця показати ту чи ту іграшку. Діти-іграшки повинні відтворити характер іграшки, яку вони представляють, а діти-покупці відгадати іграшку. Через певний час діти міняються ролями.

Гра-імпровізація «Лікар Айболить» (К. І. Чуковський).

Мета: виявити вміння дітей проявляти почуття емпатії, співчуття, емоційну підтримку, безкорисливі вчинки; відтворювати певний стан і настрій людини засобами вербальної та невербальної комунікації.

Процедура виконання: за бажанням діти виконують ролі лікаря та хворих звірят. Дітям пропонується надати швидку допомогу лисичці, зайчику, ведмедику тощо. Вихователь спостерігає за виконанням ролей і за бажанням стає учасником гри.

Розповідь-ситуація «Словесний портрет героя казки»

Мета: виявити потребу дитини в художній творчості;

виявити вміння порівнювати поведінку героїв (кота, лисички) у різних казках.

Процедура виконання: дітям пропонується згадати свого улюбленого героя казки та скласти його словесний портрет, порівняти вчинки в різних творах. Потім пропонується придумати та намалювати ескіз театрального костюма для улюбленого героя.

Етюд «Капітан»

Мета: виявити вміння діяти в умовній ситуації; вміння взаємодіяти в колективі; вміння саморегуляції (знімати напруження, володіти своїм тілом).

Процедура виконання: одній дитині пропонується роль сміливого капітана (в образі казкового героя, наприклад, лев), що веде свій корабель до порту призначення, інші діти виконують ролі пасажирів (в образах різних казкових героїв: лисичка, мишка, зайчик та ін.). Раптово починається буря. Як повинен діяти сміливий капітан? Як капітан та пасажири будуть взаємодіяти між собою під час порятунку?

Гра «Нова казка»

Мета: виявити вміння будувати гармонійні взаємини в грі-драматизації, творче ставлення до виконання ролі; розвивати вміння доречно використовувати мовні, позамовні, інтонаційні засоби виразності.

Процедура виконання: вибирається кількість учасників, необхідних для показу казки «Ріпка». Дітям пропонується імпровізувати те, що, на їхню думку, відбулося після закінчення казки. Після вистави проводиться обговорення за участю і глядачів, і акторів.

«Читання вірша з дорослим»

*Мета:*визначення вміння дитини вести діалог із дорослим за раніше вивченим текстом.

Процедура виконання: вихователь пропонує дитині в ролях

розповісти вірш «Вітрисько» (розмова людини з вітром).

В.Чом, вітриську, розходився, хазяйнуєш у саду?

Д.Це я в листі заблудився і дороги не знайду.

В.А навіщо трусиш сливи у некошену траву?

Д.Бо удався нелінивим, без роботи не живу!

В.Ой вітриську, робиш шкоду!

Угамуйся хоч на мить!

Д.Краще геть піду з городу, в чистім полі буду жить! (*Тамара Коломієць)*

Лялькoвий театр «Колобок»

Мета: визначити вміння дітей розігрувати постанови за мотивами літературних творів (казки).

Процедура виконання: після довготривалого вивчення напам'ять казки «Колобок» усіма дітьми вихователь розподіляє ролі та м'які іграшки між дітьми та пропонує влаштувати театр для дітей групи, які не задіяні в дослідницькій роботі.

На формувальному етапі експерименту було реалізовано методику формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку засобом гри-драматизації.

При побудові роботи з дітьми ми спирались на загальнодидактичні принципи:

– зв'язку з життям, що передбачав використання літературних творів, малих фольклорних жанрів, казок, змістом яких є відображення реальної дійсності минулого і сьогодення нашого суспільства, людства загалом;

– науковості, що вимагав будувати роботу театрального гуртка з урахуванням особливостей вікової дитячої психології. Діти мали можливість зрозуміти й оперувати термінами театральної абетки;

– систематичності в опануванні знань і навичок, який передбачав створення системи занять із дітьми з використанням театрально-ігрової діяльності;

– доступності, враховував добирання обігруваного мате-

ріалу згідно з віковими особливостями дітей та програми розвитку дитини дошкільного віку;

– свідомості й активності, який передбачав пояснювати дітям причинно-наслідкові зв'язки процесу праці над виставою і кінцевим результатом, довести до їхньої свідомості значущість гри кожного з них для інших людей, для колективу;

– міцності засвоєних та набутих знань, умінь і навичок вимагав систематично повторювати в різних формах, ситуаціях засоби виразності: міміка, жести, рухи, інтонація; розвивати пам'ять, мислення, розширювати світогляд;

– індивідуального підходу до дітей в умовах колективної роботи – шукати, виявляти, розвивати обдарованість дітей у контексті акторських знань, умінь, навичок; гуманно ставитися до дитини: педагогічно вміло виправляти помилки, корегувати гру, заохочувати, стимулювати правильну поведінку та діяльність;

– виховного змісту. Виховний характер змісту сценаріїв вистав, аналіз поведінки героїв, їхніх вчинків; уміння бути чемним у ролі глядача і актора; уболівання за якісно позитивний кінцевий результат роботи всього колективу, що працює над виставою;

– наочності, який передбачав починати шлях дитячого пізнання з живого споглядання, пов'язуючи з обов'язковим суттєвим поєднанням, адже дитина мислить формами, фарбами, відчуттями взагалі.

Було визначено такі вимоги щодо організації театрально-ігрової діяльності:

– цікавість і досяжність розвивального матеріалу;

– приклад для наслідування дій та характеру позитивного героя;

– практичні застосування знань та вмінь у нових ситуаціях;

– створення відповідних умов для формування прагнень дитини до творчих досягнень;

– особиста значущість творчої діяльності кожної дитини

для отримання високої оцінки колективних дій.

Було розроблено модель формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в театрально-ігровій діяльності, яка включала три взаємопов'язані етапи: мотиваційний, діяльнісний, художньо-творчий.

Метою першого етапу (мотиваційного) було ознайомлення дітей із літературними жанрами, розвиток у них стійкого інтересу до театрально-ігрової діяльності. Використовувались такі форми роботи: заняття; організація ігор-імітацій.

Основними методами та прийомами виступили: бесіди; читання казок; ігри; вправи; пояснення. Було реалізовано таку педагогічну умову: добір художніх творів, які сприяють активізації творчих проявів дітей в театрально-ігровій діяльності.

На цьому етапі особливу увагу приділяли ознайомленню дітей із казками, як народними, так і авторськими. Проводили ігри-імітації за мотивами казок.

Наведемо приклад **гри «Колобок».**

Хід гри: Діти стають у коло. Лічилкою вибирають ведучого – Колобка. Колобок біжить по колу і співає:

Я Колобок,Колобок,
По коробу метений,
На яйцях спечений –
Я від баби та від діда втік,
Я від зайця та від вовка втік,
Від ведмедя та від лисиці втік!
І від тебе утечу!

При цьому він торкається рукою дитини, біля якої завершив промовляти слова, і втікає від неї. Колобок біжить по колу, намагаючись зайняти місце дитини, яка ловить. Якщо йому це вдається, то він залишається Колобком. Якщо ж його наздоганяють, то Колобком стає інший. При цьому дитині, яка стає Колобком, пропонується показати рухами ту тваринку, яку назвуть діти (лисичка, вовчик, ведмедик, зайченятко).

Значну увагу приділяли розвитку логічного мислення, пам'яті, мовленню дітей, саме тому кожного дня розучували з дітьми загадки про казкових героїв, чистомовки та скоромовки. Наприклад,

З тіста личко, з тіста ніс –
З підвіконня на доріжку
Стрибнув й покотився в ліс?
Пісеньку співав ведмедю,
Зайця й вовка він зустрів,
А від хитрої лисички
Утекти він не зумів? (Колобок)

Також було створено **гурток «Казкова скарбничка».**

Метою гуртка було навчити дітей за власним бажанням розігрувати інсценівки за змістом знайомих літературних творів та усної народної творчості. У процесі розгортання гри-драматизації дітей-виконавців удосконалювали навички володіння мовою жестів та імітаційних рухів. Вправляли дітей в наслідуванні постави людей в різних життєвих ситуаціях. Вчили бережливо ставитись до дитячої творчості, розвивали вміння імпровізувати, підтримувати винахідливість, бажання щоразу по-новому розігрувати казки або інші твори за певним сюжетом. Учили передавати відповідними рухами дії людей, характерні професійні рухи.

Завданнями виступили:

– спонукати до імпровізації з використанням доступних кожній дитині засобів виразності (міміка, жести, рухи тощо). Допомагати у створенні виразних засобів;

– розвивати здатність до перетворення образної взаємодії, вдосконалюючи початкові акторські навички дітей;

– збагачувати життєвий досвід дитини художніми враженнями;

– учити узгоджувати свої дії з діями партнера (слухати, не перебиваючи; говорити, звертаючись до партнера);

– виконувати рухи і дії відповідно до логіки дій персо-

нажів із урахуванням місця дії;

– викликати бажання промовляти невеличкі монологи і розгорнуті діалоги (відповідно до сюжету гри-драматизації);

– створювати умови для розвитку творчої самореалізації кожної дитини та формування її життєвої компетентності.

У структуру занять гуртка включались: – перегляд ляльковихспектаклів і бесіди за ними, ігри-драматизації; – вправи для розвитку дикції; – завдання для розвитку інтонаційної виразності мовлення; – ігри-перетворення («вчаться володіти своїм тілом»), образні вправи; – вправи на розвиток дитячої пластики; – вправи на розвиток виразної міміки, елементи мистецтва пантоміми; – репетиції і розігрування різноманітних казок та інсценувань.

На перших заняттях говорили про літературні жанри. На наступних заняттях знайомили дітей із казкою, її структурою, чарівністю. Деякі заняття і підготовка до гри-драматизації проводилися із музичним супроводом. Для розширення ігрового досвіду дітей за рахунок освоєння ігор-драматизацій, що досягається послідовним вправлянням під час ігрових завдань, в які включається дитина, було виділено етапи підготовки дітей до гри-драматизації:

– гра-імітація окремих дій людини (в тому числі її емоції), тварин і птахів (виглянуло сонечко – діти зраділи: посміхнулися, заплескали в долоні, застрибали на місці);

– гра-імітація послідовних дій у поєднанні з передачею емоцій героя (веселі мотрійки заплескали в долоні і почали танцювати);

– гра-імітація образів знайомих казкових персонажів (незграбний ведмідь йде до будиночка, хоробрий півник крокує по доріжці), діти імітували рухи персонажу, міміку, жести та голос;

– німа гра-імпровізація з одним персонажем дітям пропонувалось зобразити героя казки так, щоб інші діти змогли зрозуміти, якого героя зображувала дитина;

– гра-імпровізація за текстом коротких казок, оповідань і ві-

ршів, які розповідає вихователь. Діти виразно втілювали психологічні особливості персонажів, самостійно добирали для них засоби мовленнєвої виразності, виразні рухи: жести, міміку;

– рольовий діалог героїв казок;

– інсценування фрагментів казок про тварин;

– гра-драматизація з кількома персонажами з народних казок («Ріпка») і авторським текстів (В. Сухомлинський «Вовк і Зайчата»).

Метою другого етапу (діяльнісного) був розвиток акторської майстерності дітей, стимулювання дитячої творчості, вдосконалення вміння створювати художньо-ігрові образи у відповідності з індивідуальними можливостями.

Використовувались такі форми роботи: заняття; драматизація окремих епізодів казки; інсценування та читання за ролями віршів; розігрування за ролями літературних творів. Основними методами та прийомами виступили:пояснення; вказівка; запитання; розповіді дітей; переказ. Було реалізовано таку педагогічну умову: створення належного середовища та наявності цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу з боку вихователя.

На другому етапі були підготовлені вправи, які сприяли розвитку голосового апарату та слухового сприйняття, формуванню виразності рухів, розвитку звукової уваги та диференціації звуків, на добір атрибутики та декорацій.

Наведемо приклад **вправи на формування виразності рухів «Хто я?».**

Мета: вправляти дітей у відтворенні рухів і дій, які характеризують працю людей різних професій.

Вихователь пропонує для показу в рухах професії: бібліотекаря, вчителя, капітана теплохода, тракториста, міліціонера. Вибирає їх з урахуванням наявних у дошкільнят знань про працю дорослих, зокрема в цій місцевості, необхідності створення образу в подальшій грі-драматизації.

Вправа на добір атрибутики та декорацій «Чий дім?»

Мета: вправляти у визначенні своєрідності предметів залежно від того, якому персонажеві вони належать.

Дітям пропонують обрати якогось героя художнього твору або казки й описати його дім. Об'єднавшись у пари, вони домовляються і по черзі описують оселю того, кого обрали, не називаючи його. Решта вгадує, про кого саме йдеться.

«Кошик»

Мета: вчити дітей добирати відповідну атрибутику для створення конкретного образу в грі-драматизації. Показати, який кошик потрібний Червоній Шапочці, Маші, Ведмедеві («Маша і ведмідь»), Михайликові («Три ведмеді»), Снігурочці, подружкам («Снігуронька», «Снігурка й лисиця»).

Варіант 1. Вихователь пропонує всім дітям підгрупи намалювати кошик для казкового героя (кожен дістає своє завдання). Завершивши роботу, діти розповідають, для кого намалювали кошик і чому зробили його саме таким. (Так, у кошику Червоної Шапочки повинні вміститися пиріжок та горщик із маслом, а в Машиному – лісові ягоди, а у ведмедевому – вона сама разом з пиріжками).

Варіант 2. Діти малюють кошики на заняттях з малювання, аплікації. Вихователь перед цим дає кілька картинок і пропонує визначити, які казкові персонажі на них зображені.

Варіант 3. Діти малюють різні предмети: шапки, миски, столи, стільці, будинки. Визначають, хто господар і обговорюють своє рішення.

«Тихо чи голосно?»

Хід заняття.

Діти вивчають скоромовку (з урахуванням заданого звука, над вимовою якого працює група). Наприклад, при закріпленні звука [р], можна використати таку скоромовку:

Хитру сороку спіймати морока,
А на сорок сорок – сорок морок.

Вихователь пропонує декільком дітям вимовити скоромовку спочатку пошепки або тихо, тобто так, щоб не сполохати сорок, яких збираються зловити, а потім вимовити слова скоромовки голосно, щоб розповісти всій групі про те, що піймати сороку дуже важко.

Для аналогічних вправ із розвитку голосового апарата дії при вимові фраз із різною гучністю можна використати не тільки скоромовки, а й чистомовки, уривки з віршів, потішки, народні пісеньки, лічилки тощо.

«На лузі»

Мета: вправляти у відтворенні рухів і характерних дій комах.

Вихователь розповідає дітям: «На зеленому лужку розквітла надзвичайно гарна квітка. Усі комахи прилітають і приповзають милуватись нею. Ось дивіться, хто приходить до квітки». Діти вибирають собі комаху, рухи якої відтворюватимуть. Біля квітки збираються: муха, бджола, метелик, бабака, мураха, жук-рогач, світлячок.

«Дружні звірята»

Мета: показати прояви однакових почуттів у різних тварин.

1. Сумного зайця прийшли втішити: ведмідь, вовк, їжак, жабка, мишка, півень. Вихователь говорить дітям: «Лисиця вигнала зайця з власного дому. Зайця прийшли втішити…». Спочатку вибирають дитину – зайчика, який плаче, ображений. Проводиться перед драматизацією казок: «Заєць, лисиця та півень» та «Коза-дереза».

2. Радіють звірята: жабка, мишка, півень, заєць, їжак. Вони перемогли сильного і злого вовка, ведмедя та лисицю. Вихователь нагадує дітям, як закінчується казка С. Маршака «Теремок», і пропонує передати радісний стан звірят: «Покажіть, як раділи вони своїй перемозі». Проводиться перед драматизаціями казок «Теремок», «Під грибом», «Рукавичка».

3. Показати звірят, які заблукали в лісі: ведмежа, вовченя, лисеня, зайченя. У ході виконання завдання вихователь стежить за додержанням типового для певної поведінки і спробу пересування тварин.

«Зимові розваги»

Мета: вправляти дітей у різноманітних імітаційних рухах і відтворенні емоційних станів, у взаємодії одне з одним.

Проведення вправи починається з показу окремих сценок: «Граю в сніжки», «Сніг потрапив за комір», «Сніжок боляче вдарив по нозі», «Скочую снігову кулю», «Ліплю сніговика», «Іду на лижах», «Катаюсь на ковзанах», «Розчищаю доріжку від снігу», «Везу санки з малюком».

Діти на свій розсуд придумували і показували найрізноманітніші рухи. Коли поодинці показали дитячі зимові розваги, вихователь пропонував завдання зробити це всією підгрупою. Особливу увагу звертали на спроби дошкільників об'єднатися у гурт, заохочували їх до спільних дій.

За допомогою міміки та жестів учили дітей передавати людські емоції під час вправи «Покажи, що відчуваєш». Дитині пропонували показати, що вона відчула б, коли б цуценя пошкодило собі лапку (співчуття); назустріч біг великий пес (переляк); спекотного дня купалася в річці (задоволення); побачила, як сильний б'є слабшого (гнів) тощо.

Особлива роль приділялася розвитку в дітей міміки і жестикуляції. Проводилися ігри «Веселі перетворення», «Уявіть собі, що ми зайчики, ведмедики та інші звірята», «Ігри з уявними предметами» (з м'ячем, з лялькою та ін.).

У ході занять застосовувалося читання художньої літератури, разом з дітьми складали історії, грали в розвивальні ігри «Мій настрій», програвали міні-етюди, пантоміми, проводили конкурси літературної вікторини, які викликали в дітей велике захоплення. Використовували шапочки, костюми, атрибути, магнітофонні записи, а також залучали батьків до виготовлення костюмів і декорації для ігор-драматизацій.

Метою третього етапу (художньо-творчого) було вдосконалення вміння дітей імпровізувати, виявлення творчої ініціативи та самостійності, заохочення проявів їхньої винахідливості та фантазії, формування вміння дітей передавати колорит українських народних казок засобами театрально-ігрової діяльності.

Використовувались такі форми роботи: розробка сценаріїв; драматизація казок. Основними методами та прийомами виступили: сюжетоскладання; ігрові завдання, заохочення, використання ігор, створення ситуації успіху. Було реалізовано таку педагогічну умову: єдність педагогічної взаємодії, що включає в себе взаємопов'язані ланки: педагоги – діти – батьки.

Наведемо приклад **підготовки дітей до гри-драматизації «Вовк та семеро козенят»:**

– Викликати інтерес до художнього твору.

– Познайомити з ілюстраціями до казки «Вовк та семеро козенят».

– Бесіда за ілюстраціями.

– Імітувати голоси, рухи тварин.

– Вивчити пісеньку кози.

Показ казки засобами настільного театру.

Використання різних засоби виразності: паузи, наголоси, інтонацію, темп, ритм, силу голосу, міміку, жести. Бесіда за змістом казки. Переказ казки за частинами.

Слухання казки засобами театру: використання фланелеграфу.

Опис характерних особливостей героїв; підготовка декорацій дітьми; розподіл ролей. Створити умови для виникнення таких груп: в одному місці розкласти ширму й іграшки; на іншому столі – фланелеграф, книжки, набір персонажів. Провести бесіду з дітьми «Як ти розумієш роль матері-кози?». Спонукати дітей до самостійного показу, що допомагає відшліфувати словесний текст, інтонацію.

Велику увагу приділяли підготовці до гри-драматизації. Спочатку вибирали з дітьми казки, які хотіли б драматизувати. Розподіляли ролі за бажанням дітей. Діти із задоволенням заучували ролі у віршах. Надалі відпрацьовувалися тексти над окремими епізодами. У роботі над роллю, намагалися, щоб діти самостійно вчилися застосовувати жести і виражати мімікою характер і настрій героїв. Потім добирали з музичним керівником супровід. Поєднували різні епізоди казки із супроводом музичного інструменту. Завершальним етапом підготовки до гри-драматизації був повторний показ і генеральна репетиція. Разом з батьками виготовляли костюми і декорації до постановок. Показували свої казки дітям молодших груп.

На контрольному етапі було проведено зрізи з метою виявлення ефективності методики використання театрально-ігрової діяльності як засобу формування творчої особистості дітей старшого дошкільного віку. З'ясувалося, що діти експериментальної групи усвідомили поняття про театрально-ігрову діяльність як вираження життєвих ситуацій в акторській грі; в дітей розвинулись природні задатки, здібності; діти опанували засоби емоційної виразності – міміку, жести, інтонацію; сформувалось уміння співпереживати з персонажем, розуміти зміст дійства, вони усвідомили колективний характер дієтворення на сцені; оволоділи здатністю до природного перевтілення, «входження в образ», навчилися взаємодіяти з іншими персонажами під час театрально-ігрової діяльності.

Література:

1. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 1991. 127 с.

2. Белая Н. Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов в процессе индивидуального обучения: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ : 1985. 21 с.

3. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти. Київ: Видавничій Дім «Слово», 2006. 304 с.

4. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 20 с.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Гл. ред. А. В. Запорожець. Москва : Педагогика, 1982. Т. 4.: Детская психология. 432 с.

6. Иванова Д. Г. Формирование готовности будущих учителей к развитию творческой активности младших школьников: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 1997. 20 с.

7. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новоселовой. Москва : Просвещение, 1989. 286 с.

8. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.

9. Лобова О. В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Сумы, 1998. 22 с.

10. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти: програма спецкурсу. Одеса : СВД М. П. Черкасов, 2005. 92 с.

11. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников: пособие для учителей мл. кл. Москва: Просвещение, 1995. 128 с.

12. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань : КГУ, 1975. 304 с.

13. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб.

для студ. вищ. навч. закл. Київ: «Академвидав», 2004. 456 с.

14. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 260 с.

15. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра : вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т.1. С. 209-400.

16. Художественное творчество в детском саду. Москва : Просвещение, 1974. 170 с.

17. Шипіло Л. Грі-драматизації – належну увагу. *Дошкільне виховання.* 2013. № 1. С. 14-17.

Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку на засадах родинної педагогіки як чинник формування їхньої творчої особистості

Тетяна Степанова,
Анжеліка Курчатова

Сучасне суспільство потребує людей творчих, інтелектуально розвинених, які вміють гнучко адаптуватися до постійно мінливих життєвих ситуацій, здатних застосовувати отримані знання на практиці, шукати і знаходити шляхи раціонального й нестандартного розв'язання проблем.

Творча особистість – це результат життя дитини, її спілкування, взаємодії з дорослими та ровесниками, її власної активності. Одне з провідних педагогічних завдань полягає в тому, щоб організувати таку життєдіяльність дитини, яка відповідає законам її саморозвитку і творчості.

Проблема виховання творчої особистості різноаспектна, привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених та містить значний доробок у психолого-педагогічній науці. Як свідчить аналіз наукових джерел, напрями досліджень із проблеми формування творчо спрямованої особистості дошкільника, можна розподілити на декілька груп. Перша присвячена питанням визначення сутності творчості та творчого процесу. Так, М. Бердяєв розглядав творчість як фундаментальну характеристику людини, суть якої полягає у прирості, збільшенні, створенні нового, якого ще не було в світі (Бердяєв, 2015). За В. Моляко, творчість – «це така діяльність людини, в результаті якої вини-

кає щось нове, таке, чого досі ще не існувало» (Психологічна енциклопедія, 2006: 21), а «продукти творчості – це не тільки матеріальні вироби (будинки, машини, картини), але й окремі ідеї, рішення, просто думки, плоди фантазії, які можуть і не віднаходити матеріального втілення. Іншими словами, творчість – це продукування нового в різних сферах та формах, скажімо, в науці, техніці, мистецтві, педагогіці, у вигляді наукових відкриттів, конструкцій, фільмів, педагогічних ідей» (Там само: 21). Таке розуміння творчості сприяє більш широкому розумінню цього феномену, включенню його практично до всіх видів людської діяльності.

Друга група присвячена характеристиці творчих здібностей. За словами Л. Венгер, оволодіння діями наочного моделювання на матеріалі аналізу художніх творів сприяє розвитку здібностей, які забезпечують максимально високий для дітей дошкільного віку рівень переказу літературних творів і самостійність літературної творчості (Борисенко, 2007).

Психолого-педагогічні аспекти формування творчих здібностей були предметом дослідження багатьох науковців різних часів. Учені (О. Ковальов, В. Моляко, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов) розглядали здібності з позицій діяльності. Визначивши здібності як індивідуально-психологічні особливості індивіда, науковці наголошували на тому, що вони не можуть бути вродженими. Погляди О. Леонтьєва на здібності знаходять вираження в роботах П.Гальперіна, Д. Ельконіна і В. Давидова. Здібності людини, на їхню думку, то – внутрішні умови її розвитку, які формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини зі світом. На думку Н. Лейтеса, всебічний розвиток здібностей у їх індивідуальній своєрідності є нормальним, повноцінним вираженням людських можливостей, а розумова активність та саморегуляція є необхідними умовами розвитку різних видів здібностей у найрізноманітніших видах діяльності (Выготский, 1991). За словами Н. Ветлугіної, розвиток творчості йде від наслідування дорослому до застосування набутого досвіду в самостійній дія-

льності, а потім і до творчої ініціативи (Бердяєв, 2015). На наявності зразка творчої поведінки дорослого наголошував Р. Стернберг: «Творчі здібності розвиваються не тоді, коли педагог або батьки говорять дітям про необхідність їх розвитку, а тоді, коли дорослі показують їм, як треба робити» (Психологічна енциклопедія, 2006). Наслідування дорослого у грі, на думку Ж. Піаже, виступає особливою формою мотивації, що є джерелом ініціативи, розвитку творчих здібностей (Там само, 2006). Більшість учених пов'язують розвиток творчих здібностей дитини дошкільного віку з появою символів, розвитком здатності заміщення (М. Поддьяков, І. Смолярчук, І. Якиманська). Заміщення формується в різних видах діяльності дитини, зокрема у грі.

Третя група напрямів досліджень присвячена питанням створення умов та технологій розвитку творчого мислення. Н. Гавриш визначила психолого-педагогічні умови розвитку творчості дітей, як-от: спеціально організована цілеспрямована робота з розвитку творчої діяльності; створення у групі піднесеної атмосфери, відкритої до пошуку й експерименту; інтеграція різних видів діяльності дошкільників; зацікавлене ставлення педагога до дитячої творчості (Богуш, 2013). Особливостям розвитку творчої особистості на різних вікових етапах присвячена четверта група напрямів досліджень.

Дослідники (Л. Виготський, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, В. Моляко) творчу особистість розглядають крізь поняття творчого стилю діяльності або творчої активності. Для творчої особистості характерний високий рівень розвитку творчих здібностей, незвичайний творчий потенціал, схильність до творчої діяльності. Творча особистість виявляє високу життєву енергію, працездатність, здатність тривалий час утримувати увагу на певному об'єкті, критичність мислення, впевненість у собі, високу самооцінку, кмітливість, внутрішню свободу, почуття власної гідності. Учені наголошують на тому, що розвиток творчої особистості трактується як процес її самозростання на основі забезпечення відповідних умов: «Скла-

дність вирішення проблеми полягає також у тому, що мета розвитку якостей творчої особистості не може механічно нав'язуватись, ставитись ззовні перед дитиною, ігноруючи її як суб'єкта діяльності» (Поніманська, 1993).

Продуктивним для нашого дослідження є положення щодо сутності творчості, яке переносить акцент із творчості як об'єктивного результату діяльності на особистісний аспект індивідуального переживання процесу створення чогось нового. Творчість – це звичайна природна функція мозку, що проявляється в діяльності за наявності спеціальних умов та можливостей до різних видів діяльності.

Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу знайшла своє відображення в нормативних державних документах – Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр., Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти. Уважаємо, що вагомий вплив на розвиток творчої особистості старшого дошкільника здійснює моральне виховання як у закладах дошкільної освіти, так і в родині. З'ясуємо сутність понять «мораль», «моральне виховання», «моральність».

Словникові джерела потрактовують «мораль» як: «предмет вивчення етики; суспільний інститут, що виконує функцію регулювання поведінки людини» (Постовий, 2006: 327). Мораль підтримується силою суспільної думки і зазвичай виконується в силу переконання. При цьому мораль оформлюється в різних заповідях, принципах, де сказано, як треба поводитись. Мораль – одна із важливих сфер людських взаємин. Мораллю є система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей.

Моральність – практичний бік моралі, що відображається в поведінці людей. Це здатність творити Добро не із примусу ззовні, а на засадах внутрішньої свідомості та добровільності (Богуш, 2009: 4). Моральність включає такі складові: моральні почуття; сенсожиттєві орієнтації (ідеали, традиції,

норми, категорії, принципи, заповіді, канони, кодекси); моральні переконання, моральні стосунки (моральна діяльність та моральна поведінка). Отже, формування моральності передбачає вироблення моральних вимог, що відкладаються в моральній свідомості людини й суспільства у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять, чеснот.

Проблема морального виховання завжди хвилювала педагогів (І. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський). На сучасному етапі вивченню означеної проблеми присвячені праці І. Беха, А. Богуш, Н. Антонець, О. Кисельової, Т. Кочубей, В. Кузя, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, В. Тригубенка, М. Ярмаченка та ін.

Стрижневим поняттям феномена «моральне виховання» є «виховання». За словниковими джерелами, поняття «виховання» тлумачиться як: «сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання» (Тлумачний словник, 2004: 76); «процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку та дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів». Мета виховання полягає у сприянні розвиткові у вихованця виявленого обдарування чи стримання якихось задатків відповідно до мети» (Гончаренко, 1997: 53).

І. Бабій визначила моральне виховання особистості як складний динамічний процес, що забезпечується безперервним зростанням якісних змін особистості до рівня, який відповідає потребам сучасного суспільства (Бабій, 2009: 41). Як цілеспрямований процес він оптимально дієвий, коли організовується вихователем з урахуванням взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників і здійснюється під час моральної діяльності, яка спрямовується на утвердження моральних принципів і норм, що регулюють моральні відносини.

Моральне виховання дітей дошкільного віку, слідом за Т. Поніманською, розуміємо як взаємодію вихователя і дитини з метою прилучення її до моральних цінностей суспільства,

формування морального досвіду, виховання морально-вольових якостей особистості, мотивів поведінки (Марушкевич, 2002: 35). Сучасна педагогіка розглядає процес формування моральних якостей особистості як послідовний перехід знань про моральні норми поведінки в моральні переконання і потім – у потребу в моральних учинках і взаєминах.

Основними й обов'язковими умовами формування моральної особистості є: виховання у дитини волі, моральної свідомості, честі, гідності, поваги до праці, патріотичних почуттів і переконань; створення внутрішньої спрямованості переконань; моральні знання, мотиви і спонукання повинні обов'язково підкріплюватися моральною поведінкою особистості. Моральне виховання повинно бути спрямовано на осягнення вищого смислу життя: добро, любов, справедливість; і започатковуватися в дошкільному дитинстві зі знайомства дітей з моральними нормами і правилами поведінки і формування моральних звичок (Ковбас, 2006: 14).

Основними психолого-педагогічними завданнями з морального виховання дошкільників є:

1. Формувати духовно-моральні орієнтації.

Методи: залучення дітей до духовно-моральних цінностей української нації та інших народів світу, різних видів духовно-моральної діяльності;використання природи та мистецтва; зустрічі з духовно розвиненими людьми; бесіди про духовно-моральні вчинки.

2. Розвивати духовно-моральні почуття.

Методи: бесіди про моральні почуття з використанням прикладів із життя дорослих або художньої літератури; споглядання панорам природних ландшафтів; підтримка та заохочення позитивних взаємин між дітьми.

3. Виховувати емпатійність, формувати альтруїстичний тип поведінки.

Методи: приклади вияву емпатії з боку дорослих, однолітків і старших товаришів; створення ситуацій, за яких необхідно піклуватися про рослини, тварин, хворих, кволих, малих

тощо; приклади з творів художньої літератури, мистецтва; заохочення щонайменших видів емпатії в дітей, їх позитивна оцінка; метод «Незакінчені оповідання» (як би ти вчинив …); використання ігор, де дитина може виявити себе в емпатійних взаєминах.

4. Формувати уявлення про цінність будь-якого життя.

Методи: приклади з літератури та творів мистецтва; аналіз складних життєвих ситуацій, ситуацій морального вибору та етичних рішень; допомога дітям, які переживають складні життєві ситуації.

5. Розвивати естетичне світосприйняття. Тобто здатність помічати, спостерігати, позитивно-емоційно оцінювати та прагнути створювати красу в довкіллі.

Методи: спостереження; естетичні ігри, завдання-вправи; конкурси «Хто більше помітить красивого», «Українська ікебана», «Найзеленіше підвіконня»; приклади позитивно-емоційного ставлення до краси з боку дорослих.

Ю. Туженкова виокремлює такі компоненти духовно-морального виховання дошкільників, як:

– *пізнавальний:* рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких дорослих людей, людей різного віку і статі (поінформованість);

– *ціннісний:*ставлення до людини як до найвищої цінності, повага до життя і діяльності, гідності кожної людини (гуманність);

– *емоційний:* інтерес до людей, бажання спілкуватися з ними, пізнавати їх, прагнення бути схваленим іншими людьми, уміння співчувати, співпрацювати, розуміти емоції та почуття інших і керувати своїми почуттями у процесі спілкування (чуйність);

– *оцінний:* уміння об’єктивно оцінювати вчинки людей та їхні взаємини, бути толерантним, справедливо ставитись до людей (справедливість);

– *поведінковий:* оволодіння етичними еталонами поведінки та спільної з іншими видами діяльності, вміння пропону-

вати, надавати і приймати допомогу, здійснювати моральні вчинки з власного бажання, уміння спілкуватися (моральна активність) (Рапацевич, 2010: 31-32).

Моральне виховання старших дошкільників розглядаємо в контексті взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї, тобто взаємного впливу, співпраці між ними, що характеризується двосторонньою активністю, спрямованою на реалізацію поставленої мети – морально вихованої особистості дитини.

Психолого-педагогічні дослідження науковців (Т. Алексєєнко, В. Безлюдна, Л. Божович, В. Постовий) доводять, що в закладі дошкільної освіти повинні бути створені умови для спільної роботи сім'ї й педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини.

Народна педагогіка проголосила розум і мораль основною красою людини («Мораль чиста – краще всякого намиста»). Моральне виховання розглядається в народній педагогіці як цілісний процес, спрямований на формування в дітей та молоді моральної свідомості, моральних почуттів, моральної поведінки і моральних рис особистості. Практика народного виховання передбачає формування в кожної людини моральних оцінок з позицій добра, справедливості, що випливає з народного поняття моралі: моральний той, хто цнотливий, шляхетний, шанобливий, доброчесний, правдивий. У традиційній сім'ї наслідування та спадкоємність морально-етичних зразків здійснювалися за допомогою закріплення у свідомості інформації про норми людської поведінки на основі конкретного прикладу – традиції, тобто збереженні, оновленні і передачі з покоління в покоління відібраних громадською думкою зразків культури і насамперед випробуваних способів діяльності, поведінки. Дітей у сім'ї з наймолодшого віку долучали до традицій впродовж багатьох століть. Найбільш стійкі й досконалі традиції дійшли до нашого часу і мають велике виховне значення. Це традиції працелюбства, колективізму, взаємопідтримки й взаємодопомоги, моральної поведінки дітей, слухняності, пошани до батьків і старших. Значну роль у цьому відведено сімейно-побутовим

звичаям, святам і обрядам, які регулюють життя окремої сім'ї, маркують найважливіші події сім'ї загалом і кожного її члена зокрема.

Найважливішими традиціями були: суворість і вимогливість у сімейних взаєминах, особиста відповідальність кожного члена сім'ї за доручену йому справу, взаємодопомога та взаємовиручка, батьківське благословення, сумлінність, доброзичливість, скромність, повага до праці та людини, провідна роль родинних стосунків. У традиційній сім'ї одностайно визнавали владу батька (господаря), а всі сфери життя сім'ї регулювалися патріархальною традицією поваги до глави сім'ї, якому належала вирішальна роль у розв'язанні внутрішньосімейних проблем. Батьки та літні люди виступали беззаперечними авторитетами в релігійно-моральній та обрядовій традиції, зберігачами історичних знань.

За народною педагогікою, родинне виховання буде плідним тоді, коли найперші вихователі дитини – батько і мати є взірцем досконалої людини. Це стосується насамперед уміння батьків створити сприятливі умови для виконання їхньої головної місії – виховання дитини. Так, народ підмічає, що повноцінне виховання дітей відбувається лише в щасливих сім'ях, де першоосновою шлюбу є мотиви високоморального порядку – любов, повага, вірність, взаємодопомога подружжя («як люба дружина, то люба й у ряднині», «живуть між собою, мов голуб із горличкою»). «Ваша власна поведінка, – стверджував А. Макаренко, – вирішальна річ. … ви виховуєте її в кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає дома, як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поводитесь із друзями і ворогами, як ви смієтеся і читаєте газету, – все це має для дитини велике значення. Батьківська вимога до себе, батьківська пошана до своєї сім'ї, батьківський контроль над власним своїм кроком – ось перший і найголовніший метод виховання» (Кузнецова, 2013: 34). Отже, доброзичливі стосунки між батьками та їхнє гуманне ставлення до дітей і найстарших у родині – ді-

дуся й бабусі – є найпершою запорукою становлення батьківського авторитету.

Сім'я як соціально-культурний інститут має активний вплив на виховання творчої особистості дитини, мотиви поведінки, на її соціальну, духовну спрямованість. Водночас роль батьків у вихованні творчої особистості дитини-дошкільника вивчено недостатньо, хоча це питання є актуальним і практично значущим.

Сім'я як чинник виховання творчої особистості дитини розглядається багатьма вченими. В. Фтенакіс виявив залежність між залученням батька до виховання і творчими досягненнями синів, і наголошував на тому, що взаємодія з батьком позитивно впливає на їхній творчий розвиток. Але це положення справедливе тільки для хлопчиків. Учений пояснює це тим, що батько подає приклад практичного та дієвого рішення різних проблемних ситуацій, причому залучення в життя дитини передбачає ще й емоційну участь, і саме тому, що батько в цьому випадку подає приклад чоловічого підходу до вирішення проблем, його вплив не такий помітний на дівчатках (Борисенко, 2007: 174).

Аналіз результатів досліджень Л. Ларіонової засвідчив, що в тих сім'ях, де присутній партнерський стиль спілкування, батько більше впливає на життя сім'ї і виховання дітей. У сім'ях, де проявляється авторитарний стиль спілкування, гіперопіка утруднює процес виховання творчої особистості дитини (Кузьмінський, 2006: 157-162). Тому в спілкуванні з дітьми батькові необхідно дотримуватися стилю рівноправного співробітництва, в усьому повинен бути завжди рівний, урівноважений тон, теплота емоційного спілкування. Дж. Фрімен відзначав роль батька протилежної статі в розвитку творчих здібностей дитини. У батька, який проявляє активний інтерес до занять доньок, набагато більше шансів виростити дівчаток творчими особистостями, ніж у тих, хто нав'язує їм пасивні моделі поведінки (Ладивір, 2008: 10-18). Бажано, щоб у парі з дитиною керівну роль відігравав батько. У такому разі дитина,

з інтенсивним розвитком, починає проявляти творчу активність, яка не властива її віку, швидко зрозуміє та розділить уявлення дорослого і буде створювати те, що подобається батькові, оскільки любить його і відчуває його настрій. Іншими словами, якщо в парі з такою дитиною перебуває сильний талановитий батько, то вона отримає розвиток як творча особистість. Але якщо керівну роль буде відігравати дитина, то, на думку О. Ніколаєвої, вона швидко зупиниться в розвитку як особистість творча, яка не отримала адекватного зворотного зв'язку від дорослого (Николаева, 2010: 10-18). Батько повинен бути компетентним в оцінці творінь дитини, поступово ускладнювати та збільшувати свої вимоги, і цим навчити дитину інтенсивно працювати для досягнення творчого результату.

В. Шабельников доводить зв'язок образу батька з рівнем творчих здібностей дітей. Учений довів: стосовно хлопчиків з більш високим рівнем їх творчих здібностей пов'язаний образ сильного, трохи відстороненого, закритого, контролюючого, стабільного, але привабливого батька. Чим вищий був показник некомунікабельності, закритості та контролю з боку батька, тим вищий рівень творчих здібностей дитини, і навпаки (Психологічна енциклопедія, 2006: 10-18). У дівчаток із високим рівнем творчих здібностей батько спокійний, суворий, але може підтримати, водночас як мати мовчазна, вимоглива й авторитетна.

Вихованню творчої особистості дитини сприяють гармонійні відносини між батьком та дитиною (О. Ніколаєва), виховний вплив якого відповідає віку дитини, орієнтація дорослого на конкретні результати виховання. Результати досліджень Ю. Токарєва свідчать про слідування звичним стратегіям поведінки, а також про невідповідність поведінки батька віковим завданням та особливостям дитини дошкільного віку (Николаева, 2010). Батько сприймає дитину маленькою і беззахисною, прагне захистити її від труднощів і неприємностей життя. Ситуація недовіри та обережності батька значно знижує ступінь його активності по відношенню до дитини, а, отже, перешкоджає фо-

рмуванню активної, творчої, самостійної особистості. Невідповідність батьківського ставлення віку дитини підкреслює інформаційну обмеженість його та недооцінювання ним своєї ролі в розвитку сина або доньки, що веде до обопільного нерозуміння та уникання контактів.

Відкрита зацікавленість батьків, постійне схвалення ними дитячих творчих рішень загальноприйнятими словами, типу «правильно!», «молодець!», а також іншими способами заохочення та підтримки, такими як: «Чудово!», «Незвичайно!», «Я пишаюся тобою!», «Це краще, ніж завжди!», «Це успіх!», «Це твоя перемога!», «Ти на правильному шляху!» сприятимуть потягу дитини до відкриттів і творчої свободи.

У вихованні творчої особистості дитини за участі батьків виокремлюємо такі напрями:

– спілкування дитини з батьками віч-на-віч;

– організація творчої обстановки або окремого кутка для дитини;

– заняття з дитиною спільною творчістю (ліплення, малювання, дизайн кімнати, майстрування, ремонт, розробка саморобних іграшок, їх удосконалення);

– організація спільних ігор з дитиною;

– допомога батьків у рішенні різних дитячих проблем.

На переконання В. Новлянської, сучасна благополучна сім'я може несвідомо створювати перепони на шляху розвитку творчості дитини. Так, у родині, в якій виховується одна дитина, її іноді просто «закидають» дорогими іграшками, тому в неї не виникає бажання щось створювати, щось чимось заміняти. Вона постійно відчуває нестачу в друзях для спілкування на рівні гри і фантазії (Новлянская, 1978).

Основний шлях формування творчих здібностей у дошкільників полягає у створенні доступних для них проблемних ситуацій, постановці творчих завдань, що сприяють самостійному пошуку. Добре, коли в сім'ї батьки – кращий приклад для дитини, зразок для наслідування.

Щоб виховати творчу особистість, потрібно залучати

дитину змалку до різних видів діяльності, спонукати до самостійного мислення, до радості власних відкриттів, а потім – до постановки проблем, завдань, комбінації набутих знань. Потенціал різних видів діяльності для формування творчості дошкільників полягає в можливості збагачення творчого досвіду дітей, появі оригінальних продуктів діяльності. Тобто важливим у цьому процесі є врахування індивідуальних особливостей та досвіду дитини. Саме в дошкільному віці закладаються базові характеристики, які в подальшому житті будуть визначати творчу спрямованість особистості. Виходимо з позиції, що формування творчої особистості дитини можливе тільки у відповідних видах діяльності, зокрема ігровій. Будучи важливим засобом надбання і передачі соціального досвіду, ігри сьогодні повинні увійти в усі сфери виховної роботи, емоційно збагачуючи особистість, викликаючи потребу до творчої діяльності. Постає запитання: «Чому саме гра?». Бо гра – провідний вид діяльності дитини. Діти створюють гру силою уяви, емоційності, активності, в ній реалізується потреба у спілкуванні.

На необхідність використання ігор у вихованні підростаючого покоління звертали увагу О. Ващенко, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін. Щодо використання українських народних рухливих ігор у вихованні дітей дошкільного віку наголошується в дослідженнях Н. Луцан, А. Цьося, О. Яницької та ін.

Творчі ігри, в яких дитина відтворює знайомий сюжет, дозволяють їй розіграти казкову ситуацію, уявити фантастичні події, придумати продовження або розіграти їх разом зі своїми товаришами. У рольових іграх програються різні життєві ситуації, вони вчать дитину адекватним поведінковим реакціям, розвивають її фантазії. Завдання батьків – направляти і підтримувати інтерес дошкільника до гри, ставити перед ним завдання, що потребують активної роботи думки і дій для їх розв’язання. Роль батьків у таких іграх дуже важлива. Для хлопчика батько може стати справжнім лицарським конем або літаком, а для дівчинки казковим чарівником або принцом.

Дослідно-експериментальну роботу розпочинали з виявлення рівнів моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку. До участі в констатувальному експерименті були залучені діти старших груп (40 осіб), які були розподілені на 2 підгрупи: контрольну (КГ) – 20 осіб і експериментальну (ЕГ) – 20 осіб, а також вихователі закладів дошкільної освіти м. Миколаєва.

Для діагностики моральної вихованості дошкільників старшого віку виокремлено такі критерії: *когнітивно-збагачувальний, діяльнісний, емоційно-ціннісний*.

Показниками когнітивно-збагачувального критерію є знання відповідних духовно-моральних якостей; розуміння почуття провини у разі порушення моральних норм.

Показниками *емоційно-ціннісного* критерію виступили емоційна чуйність до близьких, однолітків, здатність висловлювати на основі усвідомлених моральних норм власні судження; здатність оцінити позитивні або негативні вчинки.

Діяльнісний критерій характеризується здатністю протистояти спокусі порушувати норми поведінки; здійснювати моральний вибір поведінки в ситуаціях морального вибору.

Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку на засадах родинної педагогіки.

Високий рівень характеризується знаннями моральних якостей (доброта, правдивість, чесність, сміливість, совість, відповідальність), норм і правил; розумінням морально-етичних ситуацій, які приводять до спокуси порушити норми і правила поведінки; вмінням висловити судження із приводу порушення моральних норм, передбачити наслідки порушення моральних норм; наявністю відчуття провини у разі порушень норм моралі; сформованістю моральних орієнтацій; здатністю розуміти негативні вчинки та вмінням їх аналізувати; наводити приклади моральних дій; вмінням прогнозувати моральні дії, вибудовувати свою поведінку в залежності від ситуації і відповідно до моральних норм; оцінювати власні

вчинки в різних ситуаціях.

Середній рівень виявляється в обізнаності таких моральних якостей, як: доброта, чесність, сміливість, відповідальність), норм і правил, розумінні їх, але подекуди спостерігається порушення їх; дитина не завжди може висловити судження із приводу порушення моральних норм; здатності розуміти негативні вчинки, але не завжди правильно їх пояснювати. Діти цього рівня із допомогою дорослого можуть прогнозувати свої моральні дії в певних ситуаціях та оцінювати власні вчинки в різних ситуаціях.

Низький рівень характеризується знанням моральних якостей (доброта, чесність, сміливість), деяких норм і правил; фрагментарним розумінням морально-етичних ситуацій; невмінням висловити судження із приводу порушення моральних норм, невмінням оцінити та передбачити наслідки порушення моральних норм; відсутністю відчуття провини у разі порушення норм моралі; несформованістю моральних орієнтацій; невмінням прогнозувати моральні дії та оцінювати власні вчинки в різних ситуаціях морального вибору.

Відповідно до визначених критеріїв і показників були розроблені експериментальні завдання щодо виявлення рівнів моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку. Проілюструємо прикладом.

Завдання № 1 «Слово до слова».

Мета: визначити знання дітьми моральних якостей (доброта, правдивість, чесність, сміливість, совість, відповідальність).

Матеріал: прислів'я.

Інструкція до виконання: визначити, про яку моральну якість ідеться у прислів'ї, яке прочитав педагог.

Прислів'я:

Гідність людини визначається її вчинками.

Правдою весь світ обійдеш, а неправдою до порогу не дійдеш.

Хто чисте сумління має, той спокійно спати лягає.
Дисципліну тримати – значить перемагати.
Як до діла, то й спина заболіла.
Хоч три дні не їсти, аби з печі не злізти.
Вовків боятися – в ліс не ходити.
Де мужність, там і перемога.
У сильного завжди безсильний винен.
Чесні очі в бік не дивляться.
Шануй батька та неньку, то буде тобі скрізь гладенько.
Добре ім'я – найкраще багатство.

Завдання № 2 «Совісно-безсовісно».

Мета: виявити розуміння дітьми моральних і неморальних учинків.

Матеріал: роздаткові картки, на одній стороні яких зображене усміхнене обличчя, а на іншій – сумне, словесний матеріал для гри.

Інструкція до виконання: педагог зачитує дітям речення, в яких розповідається про різні вчинки. Якщо діти розуміють, що це позитивний, совісний вчинок, вони показують вихователю картку із усміхненим обличчям, і навпаки, якщо діти розуміють, що бачать негативний вчинок, – показують інший бік картки (вихователь демонструє при цьому сюжетну картинку).

Словесний матеріал :

Обманути друга – підтримати друга;
привласнити чужу іграшку – подарувати іграшку;
забути про хворого – провідати хворого;
затоптати квітку – полити квіти;
мучити кота – нагодувати кота;
не звернути увагу на привітання – щиро привітатися;
не визнавати провини – попросити вибачення;
образити малюка – розважити малюка;
насмітити в кімнаті – прибрати в кімнаті;
нагрубити мамі – обійняти маму;
бути байдужим – допомогти в біді;

розірвати книгу – підклеїти книгу;
не поділитися іграшкою – запропонувати іграшку;
збрехати – сказати правду;
зіпсувати річ – полагодити річ.

Завдання № 3 «Добре чи погано».

Мета: виявити вміння дітей розуміти вчинки негативних героїв казок та вміння аналізувати їхні вчинки.

Матеріал: книжки та ілюстрації до казок.

Інструкція до виконання: дітям пропонують казки: «Лисичка сестричка і Вовк-панібрат» (аналіз поведінки Лисички-сестрички по відношенню до Вовка-панібрата. Запитання: чи відчуває Лисичка-сестричка почуття провини через порушення моральних норм?); казка «Троє поросят» (аналіз поведінки вовка по відношенню до поросят. Запитання: чи відчуває вовк почуття провини через порушення моральних норм?); казка «Котигорошко» (аналіз поведінки Змія по відношенню до людей. Чи відчуває Змій відчуття провини через порушення моральних норм?); казка «Попелюшка» (аналіз поведінки сестер та мачухи по відношенню до Попелюшки. Запитання: чи відчувають сестри та мачуха почуття провини через порушення моральних норм?)

Вихователь читає дітям уривки з казок і пропонує пояснити, добре чи погано поводиться негативний казковий герой, чи відчуває негативний герой почуття провини через порушення моральних норм; визначити, як слід було поводитися йому.

Завдання № 4 «Знайди правильне рішення».

Мета: виявити знання дітьми моральних норм і правил та вміння висловлювати особисті судження, оцінювати поведінку героїв морально-етичних ситуацій.

Матеріал: ілюстрації, на яких зображена певна морально-етична ситуація.

Інструкція до виконання: пропонується обговорити ситуації, використовуючи необхідні слова, якими можна правильно схарактеризувати певні моральні правила чи норми поведінки.

Вихователь розкладає перед дітьми ілюстрації, на яких зображена певна морально-етична ситуація. Діти визначають, яку моральну норму порушено в запропонованій ситуації, вони пояснюють, як слід правильно вчинити в цьому випадку.

Особлива увага приділяється оцінюванню емоційної реакції (жаль, співчуття, засудження, осуд, співпереживання).

Завдання № 5 «Що відбудеться, якщо….».

Мета: визначити вміння дитини оцінювати та передбачити наслідки порушення моральних норм та правильно використовувати необхідні слова для вирішення поставленої проблеми.

Матеріал: м'яч, словесний матеріал.

Інструкція до виконання: діти стають у коло, вихователь по черзі кидає м'яч і пропанує подумати та відповісти на запитання.

Що відбудеться, якщо…? Як виправити ситуацію?

- Якщо я образив друга, то я маю …
- Якщо я не допоміг матусі, то я …
- Якщо я не поступився місцем у транспорті, то я маю…
- Якщо я запалив вогонь у лісі, то я маю…
- Якщо я зламав дерево, то я маю…
- Якщо я побився з кимось, то я маю…

Завдання № 6 «Зробити навпаки».

Мета: виявити здатність дітей старшого дошкільного віку оцінювати вчинки казкових героїв та складати описові розповіді з новими героями в новій для них ситуації.

Матеріал: картинки із зображенням літературних героїв (Лисичка-сестричка, Вовк-панібрат, Котигорошко, Змій), словесний матеріал.

Інструкція до виконання: вихователь пропонує дітям уявити, як зміниться казка, якщо позитивний літературний герой втратить свої моральні якості, або негативний герой – виправиться. Діти придумують кінцівки казок з літературними героями.

Завдання № 7 «Створи диво».

Мета: виявити здатність дітей визначати позитивні і негативні вчинки довколишніх людей, бажання підтримувати один одного в різних ситуаціях.

Матеріал: чарівна паличка.

Інструкція до виконання: діти діляться на пари; в однієї з них у руках – «чарівна паличка». Дитина, торкаючись партнера по грі, питає:

– Що з тобою трапилося сьогодні хорошого?

– Що поганого?

– Хто тебе образив?

– Чим я можу тобі допомогти?

– Що я можу для тебе зробити?

Дитина розповідає про свій день, свої враження від різних зустрічей з іншими людьми, а потім пропонує іншій дитині заспівати, станцювати, розповісти вірш.

Завдання № 8 «Як правильно діяти?»

Мета: з'ясувати розуміння дітьми різних морально-етичних ситуацій, які приводять до спокуси порушити норми і правила поведінки та вміння дітей висловлювати судження з приводу порушення їх.

*Матеріал***:** словесний матеріал.

Інструкція до виконання: дітям пропонуються обговорити педагогічні ситуації та висловити свою особисту думку.

Ситуація 1.

Петрик ішов гуляти у двір і на сходинках побачив грошову купюру – 10 гривень. Хлопчик зрадів, підняв гроші і вирішив купити на них морозива в найближчому магазині. Але коли він вийшов надвір, побачив, що на лавочці біля під'їзду сидить сусідка дівчинка Оксана, така засмучена, плаче. «Чому ти така сумна?» – поцікавився Петрик. «Мене мама за хлібом послала, а я десь гроші загубила …От лихо!» – бідкалася Оксана, витираючи сльози.

Запитання до обговорення:

- Як ви думаєте, який вибір стоїть перед Петриком?
- Як вчинить Петрик, якщо він совісна людина?
- Як зробить він, якщо не зважатиме на свою совість?
- Як би ви вчинили на місці Петрика? Поясніть, чому?

Ситуація 2.

Двоє подружок – Оля та Юля – бавилися в Юлі вдома. Дорослих якраз нікого не було: татко ще не повернувся з роботи, а мама на декілька хвилин вийшла до сусідки. Дівчатка бігали, пустували, і Юля ненароком зачепила й штовхнула красиву вазу, що стояла край стола. Ваза впала і розбилася. «Ой, що ж робити? – злякалася Юля. – Попаде мені від батьків!» А Оля стала заспокоювати її: «Ніхто ж не бачив, що ти вазу розбила. І я не скажу нікому. Зберемо всі скалочки на совок та викинемо на смітник». А як спитають: «Де поділася ваза? – кажи «Не знаю».

Запитання до обговорення:

- Чи варто Юлі скористатися порадами подружки? Чому?
- Як ви думаєте, як вчинить Юля, якщо прислухається до своєї совісті?
- Що б відповіли ви Олі на її пораду та як би ви вчинили на місці Юлі?

Завдання № 9 «Якби я…».

Мета: виявити вміння дітей знаходити рішення та формулювати наміри про ті чи ті дії в ситуаціях морального вибору.

Інструкція до виконання: Вихователь починає речення, наприклад: «Якби я знайшла рукавичку на дорозі, я б ...», «Якби я побачила стареньку бабусю з валізами, я б ...» або «Якби я дізналась, що мій друг хворіє, я б ...» тощо. Дитина продовжує речення, називає свій варіант поведінки в запропонованій ситуації.

На формувальному етапі експериментальної роботи реалізовувались такі педагогічні умови: створення розвивального творчого середовища як у закладі дошкільної освіти, так і в ро-

дині; забезпечення розуміння дітьми норм моральних категорій і змісту художніх творів, усвідомлення їх моралі; взаємодія ЗДО і сім'ї з морального виховання дітей старшого дошкільного віку на засадах родинної педагогіки.

Формувальний етап було умовно розподілено на три взаємопов'язані етапи: інформаційно-збагачувальний, креативно-діяльнісний, мовленнєво-творчий.

Інформаційно-збагачувальний етап спрямовувався на усвідомлення дітьми змісту та значущості моральних якостей, норм і правил моральної поведінки, формування особистісного ставлення до них на прикладі зразків літературних і фольклорних творів.

Формами і методами роботи з дітьми були заняття (художня література, розвиток мовлення, малювання), дидактичні ігри, ігри-заняття, вправи.

Батькам було запропоновано такі форми роботи:

1. *Ігри морально-етичного змісту.* Гра – природний супутник життя дитини, джерело радісних емоцій, що має виховну силу. У роботі з дітьми доцільно використовувати дидактичні і народні ігри: «У ведмедя у бору», «Гуси-лебеді», «Виправ помилку!» (національні ляльки одягнені неправильно), «Чи знаєш ти?», (визначні пам'ятки нашого міста), «Миколаїв», «Загадки про місто», «Ввічливі слова», «Добре-погано».

2. *Читання дітям художньої літератури, бесіди* після прочитання. Було запропоновано тематику творів морально-етичного спрямування та бесід, проведено консультації з батьками. Пропонувалися такі бесіди, як: «Який він, найкращий друг?», «Як я шаную бабусю з дідусем», «Що таке совість?», «Чи потрібно бути ввічливим?», «Чому тато повинен бути відповідальним?», «Яким я хочу бути», «Мої улюблені рослини», «Якби я став чарівником», «Якби я зустрів Усезнайку».

3. *Казкотерапія* як дієвий засіб у вихованні моральних якостей особистості старшого дошкільника. Батькам було за-

пропоновано тематику українських народних казок і дидактичні вправи відповідно до їх змісту.

*4. Рукоділля і всі види творчої художньої діяльності дітей (*малюнки, аплікації, поробки з пластиліну, бісеру, природних, покидькових матеріалів, випалювання по дереву).

5. Екскурсії («Краєзнавчий музей», «Зоопарк», «Екскурсія по місту – ознайомлення з основними пам'ятниками архітектури»).

На цьому етапі використовували дидактичні ігри, які пропонували батькам для гри вдома. Наприклад:

Дидактична гра «Казки»

Мета: формувати в дітей усвідомлення, розуміння добрих вчинків; вчити аналізувати, робити висновки; відрізняти героїв за вчинками; формувати поняття позитивного і негативного персонажа.

Матеріал: ілюстрації із зображенням героїв українських народних казок.

Хід гри: Вихователь читає казку або розповідь. Потім пропонує дитині позитивних героїв посадити в повітряну кулю, при цьому дитина пояснює, чому вона обрала саме цього героя (наводить приклади добрих вчинків певного персонажа або вигадує їх).

Дидактична гра «Маленькі помічники»

Мета: підвести дітей до розуміння, що потрібно допомагати рідним людям і віддавати їм свою любов; учити дітей розповідати про свою допомогу в своїй сім'ї; розвивати зв'язне мовлення, мислення.

Матеріал: скринька, ведмедик.

Хід гри: до дітей завітало засмучене зайченятко. Воно посварилося з мамою, тому що не хотіло прибирати на місце свої іграшки. А тепер не знає, як помиритися із мамою.

Педагог: Діти, а ви ображаєтесь на рідних, коли вони вас сварять? Рідних потрібно любити і допомагати їм. Як ви

допомагаєте вдома своїм рідним? У мене є бабусина скринька, усю свою допомогу ви складете в неї, а саму скриньку подаруємо зайченятку для того, щоб воно також училося допомагати своїй мамі та не забувало про це. Діти по черзі розповідають про те, як вони допомагають удома мамі, татові, братикові, сестричці, бабусі, дідусеві, а свої розповіді складають у скриню. Зайченятко «дякує» дітям за «чарівну скриньку» і повертається до лісу миритися з мамою та допомагати їй.

Творче завдання: складання розповіді про свою допомогу рідним людям.

Дидактична гра «Хто в родині найголовніший?»

Мета: учити дітей називати членів своєї сім'ї, хто що робить; виховувати любов та повагу до членів своєї сім'ї.

Матеріал: «Родинне дерево»; ілюстрації із зображенням того, що роблять мама, тато, бабуся, дідусь, діти.

Хід гри: Вихователь пропонує дітям по черзі назвати членів своєї родини і сказати: хто чим займається, хто що робить у сім'ї. Якщо дитині важко відповісти на це питання, то їй у пригоді стануть ілюстрації. Діти називають: хто найголовніший у сім'ї та чому.

Творче завдання: розповісти про улюблене заняття одного із членів родини.

Дидактична гра для батьків і дітей «Я опишу, а ти – відгадай»

Мета: продовжувати вчити дітей уважно слухати опис людини дорослим і відгадувати, кого описав дорослий; розвивати зв'язне мовлення; виховувати любов і пошану до членів своєї родини.

Хід гри: Дорослий описує одного із членів родини, а дитина відгадує, хто це. Наприклад. Це дівчинка, у неї заплетені гарні коси, вона одягнута в охайну рожеву сукню. Ця дівчинка добра, ласкава, слухняна, не ображає дітей тощо.

Інший варіант гри. Дитина описує одного із членів ро-

дини, а дорослий відгадує, хто це.

Творче завдання: розповісти про улюблене заняття або роботу одного із членів родини.

Значущим моментом у проведенні занять був добір творів малих фольклорних жанрів (приказки, прислів'я, загадки, казки), в яких представлені моделі моральної поведінки людини в сім'ї, соціальному оточенні і світі природи. Дітям розкривався зміст прислів'їв і приказок про сім'ю, а в ході дидактичних ігор – зміст основ моральності у взаєминах з близькими людьми: любов, повага, чесність, відповідальність, працьовитість. Через словникову роботу збагачувався образний світ дитини, формувалися основи моральних уявлень. Прослуховування музики стимулювало почуття співпереживання, глибокої прив'язаності до сім'ї, рідної домівки.

Вдома батьки разом з дітьми здійснювали попередні заготовки до творчих завдань (фон або ескіз малюнка, добір музичних творів, художніх ілюстрацій). Подібні домашні завдання об'єднували сім'ю: сюжети обговорювалися всією родиною, добиралися деталі композиції, фотографії. Спільна діяльність приносила задоволення дітям і батькам, які із захопленням включались у творчий процес.

На другому, **креативно-діяльнісному етапі**, дітей продовжували вчити розпізнавати хороші та погані вчинки, розуміти мораль фольклорних творів, адекватно оцінювати поведінку героїв і свої власні вчинки, розуміти сутність морально-етичних категорій, норм і якостей. Провідною формою роботи виступили інтегровані заняття із різних розділів програми (художня література, розвиток мовлення, малювання).

На цьому етапі було використано такі методи і прийоми: діалогове обговорення, порівняльний опис і відтворення дій героїв фольклорних творів, складання розповідей за планом з наступним оцінюванням, дидактичні ігри й ігрові вправи («Скажи навпаки», «Скромники і хвальки», «Загублені слова», «Правда – неправда», «Який твій герой?» та інші); ігрові мора-

льно-етичні ситуації («Добрі вчинки», «На гостинах у пані Ввічливості», «Запрошуємо на гостини», «Зустрічаймо Доброславу», «Забута подруга», «Подарунок для мами», «Допоможи Правдолюбкові» тощо); проблемні морально-етичні ситуації оцінного характеру («Скажи, хто з них правий?», «Знайди хатки для казкових персонажів» та ін.) з метою з'ясування засвоєння дітьми морально-етичних категорій, а також перенесення набутих навичок оцінно-контрольних дій в ігровій діяльності в повсякденне життя, метод ідентифікації з позитивними героями в творчій самодіяльності.

Метод діалогового обговорення стимулював пізнавальний інтерес дитини, мотивував її на обмін поглядами, враженнями з конкретної теми, проблеми, спонукав до роздумів. Одночасно діалогічна форма розвивала в дошкільника творчі здібності і культуру спілкування: дитина вчилася впевнено формулювати свої думки і погляди.

Метод ідентифікації з позитивними героями сприяв вмінню виявляти і виражати свої почуття до позитивних героїв в образотворчій діяльності.

Інтегроване заняття «Моя улюблена сім'я»

Мета: познайомити дітей з історією виникнення сім'ї; вчити дітей сприймати картини: послідовно, виділяти істотне, проектувати на власний досвід; вчити осмислювати значення прислів'їв і приказок; розширювати словниковий запас; формувати емоційну чуйність на художні образи через нетрадиційні техніки в образотворчій діяльності; виховувати моральні почуття дітей: любов і повагу до рідних і близьких.

Матеріал: репродукції українських художників (Т. Шевченко «Сільська родина», С. Васильківський «Українська ідилія. Хата», Ф. Красицький «Гість із Запоріжжя», М. Пимоненко «Брід», «Колядки»); папка-пересувка з фотографіями членів сім'ї кожної дитини, м'яч, віск, листи, акварель, пензлі, баночка з водою, серветки.

Зміст:

Вихователь запитує в дітей: Кого називають сім'єю? Як назвати одним словом цих людей: тато, мама, син дочка, бабуся, дідусь?

Вихователь розповідає дітям про виникнення сім'ї, повідомляє, що давним-давно з'явилися перші сім'ї. У них батько приносив їжу, а мати піклувалася про будинок, чоловіка і дітей. Удвох було легше оберігати і виховувати потомство, вести господарство. Підростаючи, діти починали допомагати батькам.

Вихователь пропонує дітям розглянути репродукції картин українських художників і описати те, що вони бачать з поясненнями (особисте ставлення) побаченого, спроектувавши на власний досвід (досвід своєї сім'ї). Наприклад, вихователь починає опис картини Ф. Красицький «Гість із Запоріжжя»: «Гостя-козака, який прибув із Запоріжжя, щиро вітають і пригощають у тіні дерев господарі. Запорожець сидить з бандурою біля куреня і розповідає про свої походи. Перед ним на землі розстелена скатертина з частуванням. До козака дружина господаря привела дітей, щоб показати гостю. Хлопчик у білій сорочці соромиться, мне в руках шапку». Потім розповідає дитина: «До нас теж приїжджають гості, і ми всі разом п'ємо чай, але не на землі, а за столом. І на столі у нас стоїть посуд».

Розглядаючи репродукції українських художників, діти знайомляться з традиціями українського народу. Дізнаються, що в давні часи, коли не було телевізорів, комп'ютерів, електрики, сім'ї після важкого трудового дня збиралися ввечері на сільській вулиці або за околицею, водили хороводи, співали пісні, змагалися в спритності, граючи в різні ігри.

Вихователь пропонує згадати дітям прислів'я і приказки про сім'ю, котрі придумав український народ («Сім'я сильна, коли над нею дах один», «В сім'ю, де лад, щастя дорогу не забуває»,«Вся сім'я разом, так і душа на місці», «Рідній сім'ї і каша гуща»).

Потім вихователь пропонує пограти з м'ячем «Ось вони які ...» (в колі), в якій дитина, при передачі м'яча «сусідові», дає визначення члену сім'ї:

1. Матуся (яка?) - ... (добра, красива, лагідна, ніжна).

2. Тато (який?) - ... (сміливий, сильний, спритний, справедливий).

3. Бабуся (яка?) - ... (турботлива, чуйна, добра, уважна).

4. Дідусь (який?) - ... (мудрий, мужній, спритний, працелюбний).

5. Сестра, брат.

Педагог звертає увагу дітей на фотовиставку «Моя сім'я», просить дітей розповісти про свою сім'ю (дитина за бажанням підходить до фотографій своєї сім'ї, розповідає, хто на фотографії, які події відображені, відповідає на запитання).

Творче завдання: малювання із сюрпризом «Сім'я». Вихователь повідомляє дітям, що в нього немає чарівної палички, але є чарівні аркуші (попередньо на аркушах паперу воском намальовані традиції сім'ї: спільне приготування вечері, чаювання, святкове гуляння, читання тощо), які потрібно затонувати гуашшю. Завдання виконується під спокійну музику. Після завершення діти складають розповідь про події, зображені на аркушах. Наприкінці заняття підводиться підсумок: що нового вони дізналися, що особливо запам'яталося.

На креативно-діяльнісному етапі батьки вихованців залучалися до безпосередньої участі в заходах ЗДО: організовували виставки, що демонстрували творчі захоплення членів сім'ї, проводили «Сімейний майстер-клас», на якому ділилися досвідом сімейного виховання за допомогою образотворчої діяльності, влаштовувалися години спілкування з батьками, на яких обговорювалися різні життєві ситуації. Проілюструємо прикладом.

Моральні цінності в картинах українських художників.

Мета: вчити дітей бачити красу людських вчинків, стосунків, порівнювати зображене у творі мистецтва явище з реальною дійсністю; формувати уявлення дитини про її причетність до світу своєї сім'ї: відповідальність за зміцнення сімейних стосунків, необхідність проявляти увагу, турботу про бли-

зьких людей.

Матеріал: репродукції картин українських художників М. Пимоненко «Вечоріє», «Мати»; К. Трутовський «Одягають вінок»; І. Їжакевич «Мати йде!».

Зміст: вихователь пропонував дітям разом з батьками розглянути репродукції картин українських художників, де відображені різні життєві або побутові ситуації, дії дітей по відношенню до інших членів сім'ї або до побутових обов'язків у родині та описати ситуацію, яку він бачить на картині, дати свою оцінку тому, що відбувається, спроектувати ситуацію на себе («як би вчинив я?»).

Зазначимо, що дуже полюбляли діти виконувати різні творчі завдання, які вони отримували від вихователів, коли йшли додому. Проілюструємо прикладом.

Творче завдання «Листування з другом з іншого міста»

Мета: формувати бажання дитини розповідати про традиції своєї сім'ї.

Матеріал: лист від хлопчика Сергійка з іншого міста.

Зміст: Вихователь повідомляє дітям, що надійшов лист від хлопчика Сергійка з іншого міста і зачитує його: «Добрий день, діти. Я живу у великій, дружній родині. У моїй сім'ї є така традиція: кожного вихідного дня ми всією сім'єю виїжджаємо на природу, милуємося красою навколишнього світу, спілкуємося, граємо в різні ігри (футбол,волейбол, бадмінтон, лото), п'ємо чай із пиріжками, фотографуємося. У нас є фотоальбом, де ми збираємо фотознімки з тих місць, де побували. Нам дуже подобається ця традиція спільного сімейного відпочинку. Діти, а які традиції є у вашій родині? Розкажіть мені, будь ласка, мені дуже цікаво дізнатися. До побачення. Ваш друг, Сергійко».

Потім вихователь пропонував кожній дитині розповісти про цей лист батькам, пригадати разом із ними свої сімейні традиції і дати відповідь Сергійкові.

Творче завдання «Малюнкове змагання»

Мета: відображувати розуміння дитиною моральних якостей у малюнку.

Матеріал: альбомний аркуш, олівці, фарби.

Зміст: Вихователь пропонує дітям на вихідних влаштувати змагання: «Чий малюнок найкращий?». Запропонувати разом із батьками намалювати малюнки на такі теми: «Танець Правди і Неправди», «Мама спить, вона втомилась», «Улюблений вихованець нашої сім'ї», «Який колір у совісті?», «Добра справа» тощо.

Творче завдання «Правила нашої родини»

Мета: вчити дітей розуміти правила моральної поведінки в родині, відповідально до них ставитись.

Матеріал: альбомні аркуші, олівці, фарби.

Зміст: Вихователь пропонує дітям вдома запропонувати батькам оформити книжку «Правила нашої родини». Подумайте разом, а потім можете або написати, або намалювати їх.

Творче завдання «Як Іванко навчився поважати котів»

Мета: виховувати в дітей почуття поваги до тварин, турботливо до них ставитись.

Матеріал: альбомні аркуші, олівці, фарби.

Зміст: Вихователь пропонує дітям вдома запропонувати батькам придумати казку й оформити міні-книжку «Як Іванко навчився поважати котів». З кольорового паперу формату А4, складеного вчетверо, зробіть міні-книжку з декількох сторінок. Можете на кожну сторіночку або наклеїти ілюстрації, або намалювати разом із татусем. Не забувайте дотримуватись послідовності подій у казці. Метод створення міні-книжок сприяв кращому запам'ятовуванню сюжету казки і послідовності подій; розвиткові творчих мовленнєвих і зображувальних здібностей дітей; збагаченню лексичного запасу новими словами і виразами.

Зазначимо, що всі творчі роботи, які виконувались вдома

з батьками, виставлялись у куточку книги і поступово у другу половину дня розглядались, аналізувались дітьми, відповідно до них вирішувалися проблемно-пошукові завдання.

Третій, **мовленнєво-творчий**, етап передбачав стимулювання дітей старшого дошкільного віку до самооцінки й оцінки поведінки та вчинків однолітків і героїв фольклорних творів; вироблення в дітей уміння вирішувати конфлікти із однолітками соціально схвалюваними засобами, узгоджувати власні дії з діями всіх членів колективу.

Розв'язанню цих завдань сприяло включення дітей в різні види навчальної та ігрової діяльності. Формами роботи з дітьми були сюжетно-рольові, театралізовані ігри, свята і розваги, що проводились за участю батьків. На мовленнєво-творчому етапі було реалізовано такі методи і прийоми: дидактичні ігри з творчими завданнями («Оціни вчинок», «Чарівні окуляри», «Пригадай добрі вчинки», «Допоможи помиритися казковим героям», «Слово – не горобець», «Склади цеглинки доброти», «Побудуй міст дружби» тощо), у процесі яких стимулювали старших дошкільників до самооцінки й оцінки поведінки та вчинків однолітків і героїв фольклорних творів, продовжували закріплювати знання дітей щодо сутності морально-етичних категорій, норм і якостей. Методами роботи на цьому етапі також виступили проблемні ігрові ситуації, образне моделювання, уявлюваний діалог із героями українського фольклору, інсценізація творів українського фольклору морально-етичної спрямованості, візуалізація власної моральної позиції в індивідуальних і колективних творчих проєктах. Зазначимо, що всі методи і прийоми активно взаємодіяли на цьому етапі й мали чітко виражене морально-етичне спрямування та дозволяли активізувати вже набуті знання з морально-етичного виховання для створення дітьми розповідей, складання діалогів із уявлюваним героєм (О. Трифонова).

Теми занять на цьому етапі пов'язані з ситуаціями морального вибору в різних життєвих ситуаціях: «Портрет моєї

родини», «Ми пам'ятаємо, ми пишаємося!». Наприклад, у мовленнєво-творчому завданні «Портрет моєї родини» дітям спочатку пропонували намалювати портрет своєї сім'ї; загострювали увагу на важливості доброзичливих взаємин між членами родини. Надалі діти презентували свої малюнки у вигляді сценок-драматизацій.

На цьому етапі як на заняттях, так і вдома разом із батьками дітям пропонувалися дидактичні ігри морально-етичного спрямування. Завдяки спільним зусиллям дітей, педагога і батьків, діти навчилися втілюватися в образи персонажів, наслідувати їх у своїх діях і порівнювати себе з ними. Діти транслювали позитивні образи спочатку в ситуації гри, а потім і в ситуації реального життя, наділяючи моральними характеристиками персонажів своїх малюнків. Проілюструємо прикладами ігор на мовленнєво-творчому етапі.

Гра «Квітка-семибарвиця»

Мета: спонукати дітей до обговорення власних бажань; розвивати творче мислення, виховувати чуйність, милосердя, заохочувати бажання піклуватися про інших.

Хід гри: Діти розподіляються на пари. Кожна пара, по черзі тримаючись за руки, «зриває» пелюстку і промовляє:

– Ти лети, пелюстко-цвіт,
Через захід і на схід,
Й повернись, зробивши коло
Через полюси навколо.
І землі торкнувшись, враз
Мій тоді здійсни наказ!

Діти обговорюють свої бажання та оголошують іншим.

Мовленнєво-творче завдання: розіграти діалог із бабусею, в якому виявляється турбота про неї.

Гра «Скарбничка добрих справ»

Мета: вчити дітей бути уважними до навколишніх, однолітків, близьких, робити для них добрі справи; уточнити

уявлення дітей про добрі вчинки; розвивати вміння висловлювати судження; спонукати дітей до позитивних вчинків і справ; виховувати бажання залишати «добрий слід» про себе в душах людей.

Матеріал: паперові сердечка, прикрашена коробка.

Хід гри: Діти отримують паперові сердечка. Вихователь пропонує їх складати в «коробочку добрих справ», але при цьому дитина повинна сказати, що хорошого вона сьогодні вже зробила.

Мовленнєво-творче завдання: дитині пропонується обрати собі пару й розіграти ситуацію: уявити, що це сердечко із доброю справою може розчулити серце найсердитішого Змія Горинича й передати словами та рухами все, що міститься в цьому сердечку.

Гра «Шляхетний вчинок»

Мета: вчити дітей відрізняти хорошу поведінку від поганої; виховувати в дітях чуйність, бажання робити вчинки заради інших людей; формувати розуміння того, що вчинком ми називаємо не тільки героїзм, а й будь-яку добру справу заради іншої людини.

Матеріал: м’яч.

Хід гри: Дітям пропонується перерахувати благородні вчинки по відношенню до дівчаток (для хлопчиків) і хлопчиків (для дівчаток). Вихователь кидає в руки м’яч одному із гравців, той називає благородний вчинок і перекидає м’яч наступному гравцеві зі своїм бажанням.

Наприклад, благородні вчинки для хлопчиків: називати дівчинку тільки по імені; при зустрічі з дівчинкою першим вітатися; поступатись у транспорті місцем; ніколи не ображати дівчинку; захищати дівчинку; допомагати дівчинці переносити важкі речі; коли дівчинка виходить із транспорту, потрібно вийти першим і подати їй руку; хлопчик повинен допомогти дівчинці одягнутися, подати пальто і т. ін.

Благородні вчинки для дівчаток: називати хлопчика

тільки по імені; при зустрічі з хлопчиком вітатися; хвалити хлопчика за прояв уваги; не ображати хлопчика, особливо в присутності інших дітей; дякувати хлопчикові за добрі справи і вчинки і т. ін.

Мовленнєво-творче завдання: розіграти в парах діалог-сценку, в якій діти поводяться благородно стосовно один одного.

Гра «Як я вдома допомагаю»

Мета: вчити дітей бути уважними до рідних людей; формувати уявлення про домашні обов'язки жінок і чоловіків, дівчат і хлопчиків; виховувати бажання допомагати рідним людям.

Матеріал: квітка з різнобарвного картону, пелюстки зйомні, вставляються в серединку.

Хід гри:

Діти по черзі відривають пелюстки від квіточки, називаючи обов'язки, які вони виконують в сім'ї (поливають квіти, підмітають підлогу, доглядають за тваринами, виховують молодших сестер і братів, лагодять іграшки та ін.). Можна урізноманітнити гру. Діти перераховують обов'язки, які виконують у сім'ї їхні мами, а потім тата.

Мовленнєво-творче завдання: розіграти в парах (дорослий і дитина) діалог-сценку, в якій дитина допомагає дорослому.

Зауважимо, що на цьому етапі батьки залучалися до розробки загального творчого проєкту «Історія країни – історія моєї родини», в межах якого виконувалися такі індивідуальні, як: «Святкування Дня народження в нашій родині», «Подарунки своїми руками близьким людям», «Сімейне читання», «Як ми граємо? (вітаємо, гуляємо)», «Гра для дітей руками батьків», «В гостях у казки», «Різдвяна іграшка» та ін. Особиста зацікавленість батьків, їхні бажання взаємодії з педагогами сприяла реалізації поставлених завдань із морального виховання дітей та їхнього творчого розвитку. Безпо-

середня участь батьків у виконанні творчих завдань разом із дітьми сприяли формуванню в дітей ціннісного ставлення до сім'ї, розвитку почуття відповідальності за збереження родинних та національних традицій, бережливого ставлення не лише до членів своєї родини, а й довколишніх, турбота про тварин тощо.

Після завершення формувального етапу для одержання статистичних даних щодо сформованості рівнів моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку на засадах родинної педагогіки як чинника формування їхньої творчої особистості було проведено підсумковий зріз, дані якого засвідчили позитивну динаміку в рівнях моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи.

Щоб вплив батьків на виховання творчої особистості дитини був ефективний, радимо дотримуватися таких рекомендацій:

– уникати спілкування з дитиною, перебуваючи в іншій кімнаті, повернувшись обличчям до телевізора, комп'ютера, читаючи газету, лежачи на дивані;

– не соромитися проявляти свою любов; дитині потрібен тактильний контакт, і не тільки з мамою;

– використовувати максимально ефективно вихідні і святкові дні для цікавих занять;

– бути взірцем для дитини як творча особистість;

– пропонувати допомогу дитині у творчій справі, використовувати метод «підмайстра» з метою забезпечення переходу на позицію співробітництва;

– дійовий спосіб залучити дитину до занять творчістю – почати батькові самому ту справу, якою він хоче захопити дитину.

Отже, у вихованні творчої особистості дитини дошкільного віку важливу роль відіграє рівноправне спілкування батьків із дитиною, віра в її можливості, взаємоповага, співпраця і партнерські стосунки.

Література:

1. Бабій І. До визначення сутності поняття «моральне виховання». *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 38-41.

2. Бердяєв Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. 522 с.

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2013. № 3. С. 4-12.

4. Богуш А. Духовність і моральність: виховний аспект. *Дошкільне виховання*. 2009. № 10. С. 4-7.

5. Борисенко Ю. В. Психология отцовства. Москва-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007. 220 с.

6. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва, 1991. 93 с.

8. Гончаренко С. У. Український педагогічній словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

9. Ковбас Б.І. Родинна педагогіка: у 3-х т. Том ІІ. Основи родинного виховання. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського ун-ту ім. В. Стефаника, 2006. 288 с.

10. Кузнецова Т.Л. Духовно-нравственное развитие дошкольников посредством игровой деятельности в условиях поликультурного ДОУ. *Педагогическое образование и наука.* 2013. № 1. С. 33–38.

11. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання: навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 324 с.

12. Ладивір С. Секрети батьківської педагогіки. Родина має дати дитині любов і захист. *Дошкільне виховання*. 2008. № 6. С. 3-6.

13. Николаева Е.И. Психология детского творчества.

СПб.: Речь, 2010. 240 с.

14. Новлянская В. Н. Почему дети фантазируют? Москва : Знание, 1978. 48 с.

15. Понiманська Т. І. Моральне виховання дошкільників: навч. посіб. Київ : Вища школа, 1993. 111 с.

16. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

17. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 720 с.

Формування творчої особистості дитини передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій

Олександра Соколовська

Розвиток української держави потребує виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, швидко реагувати на зміни обставин і самій їх творити.

Проблема творчості та розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку досліджувалась упродовж багатьох років. Це пояснюється наявністю творчих здібностей у дітей, які закладаються в період передшкільного віку і подальшому становленні особистості; а також креативністю підходів педагогів до освітньо-виховного процесу, з урахуванням підвищеної відповідальності за його результати. Шляхи найбільш ефективного формування творчої особистості дитини досліджували філософи, психологи, педагоги: М. Арнаудов, Р. Арнхейм, Л. Виготський, В. Левін, О. Лук, О. Никифорова, Б. Теплов, П. Якобсон. Значний внесок у розробку психологічних принципів творчого розвитку дітей дошкільного віку здійснили Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, О.Запорожець. Так, вітчизняними (Л. Богоявленська, О. Лук, О.Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубінський) та зарубіжними (Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Спірмен) дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природа, компоненти, критерії та показники розвитку, методи

і прийоми формування.

Для творчої особистості характерні певні ознаки: швидкість і гнучкість думки; точність; рівень мотивації; рівень розвиненої уяви. Водночас серйозними перешкодами у справі впровадження новітніх методів та прийомів формування творчої особистості дітей є недосконаліть моделі взаємодії педагога з вихованцями. Провідними напрямами роботи закладу дошкільної освіти щодо формування творчої особистості дитини є оновлення змісту навчально-виховного процесу, створення належних педагогічних умов, забезпечення розвивального середовища, своєчасне розкриття природних задатків, нахилів і здібностей дитини, єдність родинного та суспільного виховання. Усе це налаштовує педагогів до формування творчої особистості, починаючи з передшкільного віку.

Формування творчої особистості дитини, її природних нахилів, обдарувань, здібностей, уяви, фантазії – здійснюється через інтеграцію і, охоплення різними формами роботи дітей, проявляється у самостійний художній діяльності та в повсякденному реальному житті. Дитяча творчість, на твердження багатьох дослідників, відзначається своєрідністю – характеризується як «творчість для себе». Особливістю цієї творчості є те, що дитина у творчій праці самовдосконалюється, змінюється на краще, здобуває нові знання, набуває вміння й навички, отримує життєвий досвід (Н. Ветлугіна, Г. Костюк, В. Кудрявцев, В. Юркевич). Поступово ця «творчість для себе» починає слугувати іншим. Тобто дитина, пізнаючи себе, починає розуміти навколишній світ, застосовувати набуте раніше, вдосконалювати довкілля, творити красу.

Уважаємо, що покращити ставлення дошкільника до навколишнього світу, знайти з ним порозуміння допомагають різні форми дослідницької діяльності, її пошуковий, творчий характер. Розв’язання проблеми спочатку є невимушеною діяльністю, яка поступово захоплює дитину, надихає її до пошуку, експериментування, що зазвичай, призводить до досягнення позитивних результатів. Така легкість у розв’язанні про-

блем пояснюється відсутністю в дошкільника потреби створювати суспільно цінний продукт, а також внутрішньої критики, яка притаманна дорослій людині. Незаангажованість дитячого мислення, невимушеність, розкутість стають причиною легкого включення дошкільника у процес розв'язання творчих завдань (Антипець, 2013: 16).

Включення дітей передшкільного віку в процес розв'язання творчих завдань передбачено освітніми програмами «Дитина». «Дитина в дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», «Я у світі» та ін.; наголошено на створенні відповідних умов для втілення творчого задуму дітей, розвитку мислення, творчої уяви, креативності у процесі різних видів діяльності, зокрема мовленнєвої, формування в дітей здатності до експериментування, прояву творчої ініціативи у складанні казок, іграх-драматизаціях, сюжетно-рольових іграх тощо.

М. Поддьяков вважає основною формою творчості дошкільників перетворювальний характер дій та одним із критеріїв сформованості творчої особистості (Поддьяков, 1990: 6-19). Цієї ж думки дотримуються дослідники Л. Руденко та Т. Шинкар, розглядаючи творчий компонент як один із показників розвитку творчої особистості та обдарованості (Руденко, 2013: 12-13). О. Добровольська головним засобом формування творчої особистості вважає дитячі конкурси, фестивалі, виставки дитячої творчості, а скульптором дитячої творчості – вихователя (Добровольська, 2013: 4-7). Л. Руденко, Т. Шинкар у своїх дослідженнях із формування творчої особистості дошкільників визначили структурні компоненти творчих здібностей, до яких увійшли: когнітивний, емоційно-вольовий та комунікативний. Ними ж був розроблений критеріальний підхід до оцінювання рівня розвитку творчих здібностей старших дошкільників (Руденко, 2013).

У статті «Дитячі таланти та обдарованість» С. Фурсова визначила основні шляхи формування творчості для дітей передшкільного віку: теплі стосунки, довіра, любов і зацікавле-

ність дорослих. Тобто, формування творчої особистості залежить від бажання дорослих розвивати творчі здібності дитини (Фурсова, 2012: 26-31). У дослідженні Т. Піроженко провідними засобами формування творчої особистості дітей перешкільного віку виступила ігрова діяльність та пізнавальна активність, адже, на думку вченої, гра є провідною діяльністю дітей, а пізнавальна активність збагачує досвід дитини та стимулює її до творчості (Піроженко, 2010: 4-9).

Увесь процес становлення, розвитку творчої діяльності дитини педагог має спрямовувати на забезпечення балансу її фондів «можу», тобто знань, умінь і навичок, здібностей, і «хочу», а саме інтересів, бажань, планів, намірів, почуттів. Успіх творчої діяльності дитини забезпечує атмосфера успішності. Вихователь організовує таку навчальну ситуацію, яка мотивує дитину, дає змогу творчо самовиразитися. Дитина прагне проявляти творчу ініціативу. За відсутності критики, негативних оцінок і стресу вона значно ліпше виконує творчі й інтелектуальні завдання. Творчість слід розвивати навіть з погляду розвитку самостійності та адаптивних здібностей дитини. Цьому сприяють проблемні ситуації, які педагоги вбудовують під час навчання дітей передшкільного віку (Біла, 2017: 38-41).

Використання в навчанні дітей передшкільного віку ігор інтерактивного спрямування (ігри на взаємодію) уможливлює підвищення групової творчої активності, яка ґрунтується на визначенні місця кожного члена групи в тій чи тій ситуації, заохоченні пошуку проблемного рішення, знаходженні нових шляхів для співробітництва. Будь-які ігри тільки тоді дають результати, коли діти грають у них із задоволенням. Так само й творчість – це завжди інтерес, захоплення й навіть пристрасть. Якщо будь-яку справу дитини розглядати як своєрідну гру-творчість, то в ній будуть розвиватися такі важливі характеристики творчості, як: 1) швидкість думки – здатність до генерування якнайбільшого числа ідей, фактично – кількість ідей, що виникає за одиницю часу; 2) гну-

чкість мислення здатність легко переходити від полярних за змістом явищ одного класу до іншого; 3) оригінальність – здатність формулювати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих; 4) розробленість – уміння не просто генерувати ідеї, а й творчо розробляти їх; 5) сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності; 6) допитливість – відкритість та інтерес до всього нового, вміння помічати незвичайне в усьому звичайному, дивуватися йому. Серед шляхів розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності, самореалізації дітей слід назвати необхідність використання в роботі з дошкільниками різноманітних завдань – навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, трудових, нестандартних, творчих (І. Лернер, М. Махмутов, В. Моляко, Г. Сирота та ін.).

Ураховуючи особливості розвитку пізнавальної активності дитини передшкільного віку, В. Суржанською було розроблено класифікацію творчих завдань. Були враховані притаманні дошкільникам види діяльності, які передбачають прояв творчості (зображувальної, словесної, музичної, математичної). Виокремлено такі види творчих завдань:

1) зображувальні творчі завдання на малювання різними матеріалами; різну техніку виконання малюнку; завершення розпочатого малюнку (коли задається певний вибір ліній) малювання із заплющеними очима; конструювання;

2) музичні творчі завдання на вигадування співомовок; проспівування пісеньок «різними голосами»; вигадування танців під музику; пантомімічні передавання образів на зразок «незвичних танців» (вигадування танців, нехарактерним персонажам, або під невластиву певному образу музику);гра у шумовому оркестрі;

3) словесні творчі завдання на добір рими, складання початку та закінчення вірша; фонетичне розрізнення звуків та добір варіантів їх застосування; завдання у віршах-діалогах; завдання-загадки;

4) логіко-математичні завдання варіативного характеру з

формами, величинами, числами;

5) творчі завдання комбінованого типу. Наприклад, на слухання «чарівних звуків» та їх подальшу інтерпретацію в рухах, словесній чи зображувальній діяльності (Соколовська, 2015).

Складні процеси, які відбуваються в суспільному житті нашої держави в останній час, актуалізують необхідність збереження та розвитку духовного, творчого потенціалу народу, національних особливостей, звичаїв, обрядів, традицій і важливе місце в цьому процесі займають родинні цінності. Тому особливу увагу вчені надають відродженню історичного минулого, педагогічного досвіду попередніх поколінь, традицій, звичаїв, пов'язаних із становленням та розвитком української родини. У вчених зростає інтерес до вивчення родини як соціально культурного явища, адже рід багатий традиціями, святами й обрядами, прекрасний духовністю, що має позитивний вплив на формування творчої особистості дітей передшкільного віку. Сьогодні стає все більш очевидним, що без засвоєння молодим поколінням цінностей сімейних традицій, основ «родинної педагогіки» не можна побудувати демократичне, гуманне суспільство.

Науковці розглядають особливості виховання дітей в родині (О. Вишневський, А. Даник, О. Постовий); закономірності формування особистості дитини (В. Абраменко, Т. Кравченко, А. Прихожая, О. Хромова); роль народних традицій і обрядів у духовному вихованні (К. Журба, О. Кузик, Г. Майборода, Т. Мацейків, З. Нігматов, М.Стельмахович, Є. Сявавко). Функції родини в сучасному суспільстві у своїх дослідженнях розкривають (Н. Купина, В. Піча, В. Постовий, Т. Руденко), вплив культури і духовності на формування творчої особистості (К. Гайдукевич, М.Соловйов, Б. Цимбалістий). Але формування творчої особистості у процесі вивчення родинних традицій не набуло цілісного відображення в наукових розробках.

Слово «рід» у «Великому тлумачному словнику украї-

ської мови» (2005: 255) визначено як форму спільності людей за первіснообщинного ладу, господарське і соціальне об'єднання кровних родичів; ряд поколінь, що походять від одного предка; вид, тип чого-небудь, група тварин або рослин, що об'єднує близькоспоріднені види; поняття, що включає в себе ряд менш загальних, видових понять; граматична категорія, властива іменникові багатьох мов.

Поняття «родовід» визначаємо як перелік поколінь людей одного роду, що встановлює походження і ступеня споріднення, із зазначенням про кожного представника роду того, що його відрізняє. Знання свого родоводу – традиційна вимога української етнопедагогіки. Підтримувати родину – це насамперед берегти честь свого народу, його авторитет, радувати свій рід гарною поведінкою. Така риса вироблялася в дитини в контексті самого життя родини, на основі щоденних справ і спостережень. В умовах вивчення своєї родини, продовження її справи, реалізації мрій і надій, тобто в процесі родовідного виховання виникають психологічний комфорт, упевненість дитини у своїх силах і можливостях. Серцем, душею і розумом вона починає глибоко відчувати потреби всієї рідні, інших людей, починає турбуватися про інтереси всього народу, нації (Великий тлумачний словник української мови, 2005).

Без сумніву, шанобливе ставлення до предків, родичів, «знання свого родоводу, традиційно вважається в родинній етнопедагогіці одним із важливих моральних обов'язків кожної людини» (Воропай, 1991: 15), що водночас позитивно впливає на мораль дитини. У дітей поступово формується інтерес до свого родоводу за батьківською та материнською лініями, свого генетичного коріння, родовідного дерева. Це сприяє формуванню повноцінної цілісної особистості, яка щиро цінує свою громадську, національну та особистісну гідність і честь.

Сучасні наукові дослідження свідчать про все більшу увагу науковців, педагогів, психологів до опанування і пере-

дачі національних культурних надбань українського народу, дослідження ціннісних родинних орієнтацій українців, вірності сімейним традиціям, історичній пам'яті (Т. Алексєєнко, І. Бех, А. Богуш, В. Костів, В. Кравець, А. Марушкевич, В. Постовий, П. Щербань). Аналіз місця та ролі родинних традицій у вихованні підростаючого покоління знаходимо у працях І. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці. Дослідження родинних обрядів, звичаїв вивчали такі відомі історики, етнографи, мовознавці: Ф. Вовк, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Костомаров, М. Максимович, О. Потебня, Г. Сковорода, М. Сумцов, К. Ушинський.

У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення феномена «традиції». Традиції – це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склались історично та передаються з покоління в покоління, а саме: елементи соціальної і культурної спадщини (Воропай, 1991); форми діяльності та поведінки, а також звичаї, правила, цінності, уявлення, які мають міцне історичне коріння та передаються нащадкам шляхом наслідування (Ковбас, 2006). В умовах незалежної України відродженню народної педагогіки, національного виховання, родинних традицій присвятили свої праці М. Стельмахович, О. Семеног, Є. Сявавко, Т. Мацейків, Ю. Руденко тощо.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко визначив традицію – як елементи культурної й соціальної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві в цілому чи в окремих соціальних групах (Гончаренко, 1997: 333). Особливу роль і значення українським родинним традиціям надавав відомий педагог, професор, академік НАПН України М. Стельмахович. На його думку, «традиція – це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки й т. ін., що склалися історично й передаються з покоління до покоління» (Стельмахович, 1996: 42). Головна мета родинного виховання, за його

визначенням, – через українознавство формувати в дітей і молоді духовність рідного народу, виховувати високо свідомих патріотів українського народу, нації, носіїв і творців національної та загальнолюдської культури, вільних громадян незалежної України (Там само: 42).

А. Богуш у визначенні основи народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку звертає увагу на потребу поєднання загальнонаціонального та регіонального аспектів української народної культури. Вчена зазначає, що «… кожна нація, кожний народ мають свої традиції, звичаї, обряди, обереги, символи, які притаманні саме цьому етносу. Саме вони, за словами А. Богуш, повинні стати стрижнем народознавчої програми, становити «базовий компонент» народознавчих знань, викладених у доступній для дітей дошкільного віку форм» (Богуш, 1999: 9).

Л. Калуська у своїх роботах надає перевагу народним ремеслам як засобу виховання дітей дошкільного віку. Свій вибір науковиця обґрунтовує тим, що народні ремесла є одним із видів українського декоративно-ужиткового мистецтва, в якому відбилися регіональні особливості й традиційні заняття людей певної місцевості України; за їх допомогою можна формувати емоційно-ціннісне ставлення до рукотворного національного багатства, виховувати інтерес до історії свого краю, гордість за майстрів, які живуть на рідній землі бажання і собі навчатися виготовляти подібні речі (Калуська, 2004: 6).

До проблем ознайомлення дошкільників із традиціями рідного краю звертаються Н. Побірченко та Н. Рогальська. Науковці звертають увагу на те, що педагогам необхідно самостійно добирати матеріал, максимально наближений до місцевих традицій, які за змістом є складовою загальнонаціональної культури: «...кожний вихователь дошкільного закладу має широкі можливості створення власної системи роботи, концепції використання народознавства. Матеріали повинні добиратися відповідно до регіональних особливостей, адже і традиції можуть бути різними навіть у сусідніх селах, не ка-

жучи вже про області) (Побірченко, 2003:5).

На думку В. Костіна, майбутнє родини, збереження й примноження сімейних і суспільних багатств повністю залежить від успадкування тих народно-педагогічних ідей минулого, що віками складались і трансформувались у свідомості й життєдіяльності конкретної етнічної групи, родини. Автор слушно наголошує, що відродження прогресивних елементів народно-педагогічних традицій, звичаїв соціалізації дітей і молоді в минулому сприяє ефективному родинному вихованню молодого покоління (Ковбас, 2006). Виходячи з того, що родинне виховання ґрунтується на збереженні та примноженні родинних традицій, необхідно, на наш погляд, більш детально розкрити сутність самого поняття «родинні традиції». У педагогіці існують певні підходи щодо родинних виховних традицій, а саме:

- сукупність духовно-моральних цінностей, ідеалів і засобів навчання й виховання, що передаються в родині від покоління до покоління через працю, усну народну творчість, звичаї та обряди (Семеног, 1998: 21-23);

- об'єктивне соціально-педагогічне явище, спосіб акумуляції та передачі наступним поколінням знань про родину, її духовно-моральні цінності та ідеали, джерело інтелектуального та морально етичного формування особистості, основний механізм стабілізації стосунків у сім'ї та родині (Родинна педагогіка, 2002);

- найбільш укорінена в сімейно-побутових відносинах українського народу система ідеалів, трудового досвіду та знань, творчості, переконань, смаків, установок, норм поведінки, звичаїв, обрядів, які склались історично та передаються із покоління в покоління в народній творчості, обрядах, звичаях (Родинна педагогіка, 2002).

«Традиційна українська родина – то перша школа любомудрості, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця пошанівку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побу-

тової і громадської культури. Національна психологія й характер, духовний світ українця, менталітет теж формуються у родинному колі» (Українознавство, 1995: 118). Український народ здавна піклувався про міцну сім'ю, яка була заснована на мудрому, вдумливому керівництві. Виходячи з того, що саме в родині закладаються основи людяності, коріння духовності, працелюбності, традиційно у внутрішньосімейних взаєминах важливого значення надавалося стосункам батьків і дітей. Визначаючи роль сім'ї у формуванні особистості, М. Стельмахович слушно стверджував, що «глибокі враження, одержані в сім'ї в дитячому віці, здебільшого визначають сімейну позицію виховання тоді, коли людина стає дорослою» (Стельмахович, 1996: 212). На думку вченого, необхідно зберігати та відтворювати традиційні свята й обряди: «Цілком доречним буде наголосити, що протягом своєї багатовікової історії український народ створив, примножив і зберіг у своїй пам'яті та передав для використання нащадкам надзвичайно багату за змістом, духовним та емоційним вираженням сімейну обрядовість…» (Стельмахович, 1991: 13). Як зазначав О. Воропай, «той, хто забув звичаї своїх батьків, карається людьми і Богом. Він блукає по світі, як блудний син, і ніде не може знайти собі притулку та пристановища, бо він загублений для свого народу» (Воропай, 1991: 9).

Отже, важливу роль у родинному житті й національному вихованні відіграють народні традиції, звичаї та обряди українського народу. Вони розмаїті за призначенням, змістом, характером, функціонуванням виховним впливом на людину.

А. Марушкевич зазначає, що родинні виховні традиції виступають як загальні принципи поведінки, а родинні виховні звичаї як детальні приписи вчинку в конкретній ситуації, щодо виховних наслідків традицій формують складні звички, а родинні звичаї формують стереотипні, напівавтоматичні звички, щодо функціонального аспекту, то традиції функціонують у всіх сферах суспільної свідомості, а звичаї діють в усталених (стереотипних) стосунках (Родинна педагогіка,

2002). Г. Ващенко, виокремлював такі напрями роботи з родинами: підвищення рівня психолого-педагогічних знань батьків; залучення батьків до активної участі в освітньому процесі дошкільного закладу; створення єдиного освітнього простору в дошкільному закладі та вдома (Ващенко, 1994).

Родинно-трудові традиції виступають скарбницею морально-трудового досвіду родини, своєрідним, дещо унікальним способом підготовки дітей до самостійного трудового життя. Їх основу складають чітка мотивація й усвідомлення потреби у праці. Адже споконвіку родина була тим соціальним осередком, у якому кожен мав певні обов'язки, відповідав за якість своєї праці перед членами родини та громадою. До родинно-трудових традицій належить, насамперед, залучення дітей до хатніх і господарських робіт. Традиції майстрів і трудових династій розвивали в молодого покоління старанність, наполегливість, комунікабельність, відповідальність, передбачали засвоєння рис національного характеру (Андрущенко, 2013: 14-25). Значна роль у розвитку культурно-творчих здібностей зростаючої особистості традиційно надавалася творам народного й декоративно-прикладного мистецтва. Спілкування з ними, безпосереднє залучення до процесу виготовлення художніх виробів, уміння створювати та розуміти їх зміст виступало дієвою передумовою загального культурного розвитку дитини, виховання в неї моральних засад, поваги до праці (Афанасьєв, 2008: 23-26).

Широким спектром виховного соціокультурного змісту характеризуються родинно-мистецькі традиції. До них належать музичні, образотворчі, декоративно-ужиткові, фольклорні та інші їх різновиди. У цих багатовікових традиціях відображено естетичний колорит побуту, шляхетну поведінку, доброзичливе ставлення до людей, вміння виготовляти корисні речі. Вони «передають з минулого в майбутнє усталені століттями форми, ідеї, образи, теми, формують кодекс народної етики та естетики, а цим самим сприяють вихованню гармонійної та багатогранної особистості» (Українознавство, 1995: 2-3).

Використання в діяльності дітей родинних традицій є доцільною і цікавою формою інтерактивного навчання. Адже вона розвиває інтелектуальні здібності, формує творчий підхід до проблеми, сприяє самовираженню та розвитку самостійності, стимулює пізнавальну активність дошкільників, поглиблює знання й виховує повагу до родинних традицій, формує патріотичні почуття в дітей передшкільного віку.

Значний вклад у формування творчої особистості дитини в процесі вивчення родинних традицій вніс Василь Олександрович Сухомлинський.

Багатогранна науково-педагогічна спадщина видатного вченого В. Сухомлинського з роками не втрачає своєї актуальності, а відкривається все новими і новими знахідками. Цінними в умовах сьогодення є звернення великого педагога до вихователя: «Вихователю, Ваша місія – утвердити в дитячому серці почуття турботи про матір. Це сходження на вершину моральності – поступове але невпинне» (Сухомлинський, 1976 (*б*)). І далі пояснює, що треба використовувати кожну життєву обставину для того, щоб дитина зрозуміла, що таке мати, батько, дідусь, бабуся, брат, сестра. Він відкрив нову сторінку в розвитку вітчизняної педагогіки і зробив значний внесок у розв'язання проблеми родинного виховання, яке себе цілком виправдало і не втратило актуальності сьогодні. Правильно оцінюючи тенденції розвитку сучасної освіти, він дійшов висновку, що подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної і безпосередньої участі родини, батьків у житті дитини (Сухомлинський, 1977 (*в*)). На думку вченого: «Немає нічого мудрішого і складнішого, ніж людська любов. Це найніжніша і разом з тим найкрасивіша і найнепомітніша квітка в букеті, ім'я якого – Моральність. Люблячи своїх дітей, учіть їх любити Вас; не научите – плакатимете на старості літ – ось на мій погляд, одна з наймудріших істин материнства і батьківства» (Сухомлинський, 1977 (*а*)). Василь Олександрович Сухомлинський стверджує, що: «Рід людський складається з поколінь – це велика

мудрість нашого буття» (Сухомлинський, 1977 (*б*): 201). Учений вважав, що скільки б не розповідали дітям про родовід, але якщо в сім'ї немає традицій, звичаїв зберігати сімейні реліквії, листи, рушники, одяг, світлини, книжки, поробки, перші малюнки дітей вони виростуть не маючи поваги до батьків, дідусів, бабусь, сестер, братів.

В. Сухомлинський у своїй книзі «Батьківська педагогіка» визначає завдання щодо виховання дітей на засадах родинних традицій. Родинні традиції сприяють захищеності кожного члена родини, позитивному сприйманню світу, створенню неповторних дитячих спогадів, власного творчого самоствердження в суспільстві. У своїх працях «Павлиська середня школа», «Народження громадянина» він стверджує, що український народ здавна піклувався про міцну родину, яка була заснована на любові матері і батька, братів, сестер. Виходячи з того, що саме в родині закладаються основи людяності, коріння духовності, працелюбності, творчості важливого значення надається стосункам батьків і дітей. Визначаючи роль родини у формуванні особистості, видатний науковець наголошує на тому, що «Любов і дружба, взаємна підтримка батька й матері є для дитини наочним прикладом, який вводить її у світ складних людських відносин», і дає пояснення: «Мати творить твою неповторну людську особистість – ось у чому сенс, мистецтво і майстерність того, що ми називаємо народження» (Сухомлинський, 1976 (*а*)). Саме в родині народжуються традиції. Родинна обрядовість, традиції розмаїті за призначенням, змістом, характером, функціонуванням і виховним впливом на дитину, тому, на глибоке його переконання, «завдяки матері своїй ти поєднаний із своїм народом, – ти крапелька крові в його жилах, але разом з тим ти єдиний у світі» (Сухомлинський, 1977 (*б*): 208). Учений практик учив, що «Кожна родина має дотримуватися заповітів батьків і дідів: берегти рідну мову, вивчати історію народу, розвивати національне мистецтво, жити за принципами народної моралі, краси, творити матеріальні цінності»(Там само: 206).У змісто-

вих, емоційно насичених творах Василя Олександровича: «Серце віддаю дітям», «Моральне і трудове виховання», «Як виховати справжню людину» прослідковуються різні підходи щодо визначення родинних традицій, а саме: родинні традиції охоплюють усі сфери родинного життя (трудову, моральну, емоційно-естетичну, фізично-оздоровчу, комунікативну, громадську); родинні виховні традиції, які виходять за межі сімейних традицій.

Творча активність з'являється у дітей як наслідок впливу сприятливих чинників, які супроводжують їхню діяльність від народження. Василь Олександрович Сухомлинський був глибоко переконаний в тому, що «В мозку кожної психічно здорової дитини закладені можливості для широкого діапазону творчих здібностей. Природа закладає все необхідне для того, щоб кожний став творцем» (Сухомлинський, 1977 (*б*): 363). Особливістю цієї творчості є те, що дитина у творчій праці самовдосконалюється, змінюється на краще, здобуває нові знання, набуває вміння й навички, отримує життєвий досвід творити красу. «Якщо хочеш бути красивим, працюй до самозабуття, працюй так, щоб ти почував себе творцем, майстром, господарем в улюбленій справі» – пише В. Сухомлинський (Там само: 414). Учитель-практик особливу увагу акцентував на тому, що «Твір, казка були першою сферою творчості, в якій дитина утверджувала свої здібності, пізнавала себе, переживала перше почуття гордості від того, що вона щось створює» (Сухомлинський, 1977 (*а*):565). На заняттях і в повсякденному житті діти передшкільного віку перебувають у стані творчості, тобто створюють оригінальні продукти своєї діяльності – малюнки, вироби з глини, пластиліну, паперу, природного матеріалу, квітів, овочів, конструкції з будівельного матеріалу, добирають рими до слів, складають вірші. Василь Олександрович був глибоко переконаний, що «найважливішим першоджерелом творчості як самовираження й самоутвердження особистості є слово» (Там само: 566).

Формування творчої особистості дитини, її природних

нахилів, обдарувань, здібностей, уяви, фантазії – здійснюється через охоплення різними формами роботи дітей, проявляється в самостійний художній діяльності та повсякденному реальному житті. «Проблема творчості – одна з ділянок педагогічної цілини, і щоб розпочати її освоєння, треба створити книгу про педагогічний аспект творчості» (Сухомлинський, 1977 (*а*)). Дитяча творчість, на твердження Василя Олександровича, «починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається із своїм духовним надбанням» (Там само: 566). Учений вважав, що покращити ставлення дітей передшкільного віку до навколишнього світу, знайти з ним порозуміння допомагають різні форми дослідницької діяльності, її пошуковий, творчий характер. Розв'язання проблеми спочатку є невимушеною діяльністю, яка поступово захоплює дитину, надихає її до пошуку, експериментування, що, призводить до створення матеріальних цінностей «І творче натхнення, яке переживається вже в роки дитинства, починається з того, що слово як духовне багатство особистості стає будівельним матеріалом, з якого дитина щось створює» (Там само: 566). Ці поради вченого враховувалися нами в експериментальній роботі.

Для з'ясування стану проблеми сформованості творчої особистості дітей передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій було здійснено експериментально-дослідну перевірку дітей передшкільного віку в кількості 20 осіб на базі ЗДО № 1 (м. Снігурівка, Миколаївської обл.).

Було визначено, що оцінювання рівня сформованості творчої особистості дітей передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій відбуватиметься з урахуванням таких критеріїв: когнітивний із показниками: знання дитиною родинних традицій; уміння створювати віддалені асоціації, оригінальні образи, давати нестандартні відповіді; творчо-діяльнісний із показниками: навички володіння дитиною творчими видами діяльності – ліпленням, аплікацією,

малюванням, конструюванням; вміння дитини генерувати велику кількість різноманітних ідей за незначний проміжок часу, змінювати свою думку в різних ситуаціях.

З метою обчислення отриманих результатів дослідження та отримання кількісних показників нами було виокремлено три рівні сформованості творчої особистості дітей передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій: високий, середній та низький.

Високий рівень (імпровізаційний): характеризується ініціативою в постановці завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки й залежності, самостійністю особистості у визнанні цілей, завдань творчої діяльності, способів її здійснення; діти цього рівня проявляють інтерес, оригінальність, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил); у них розвинена рефлексія (переважання особистісного рівня рефлексії, як основи й бази творчої активності), мотивація досягнення у творчих видах навчальної й позанавчальної діяльності; характерним є вираження індивідуально-оригінальних характеристик особистості, тобто у процесі творчої діяльності застосовуються або нові засоби, або нові способи діяльності; особистісний досвід творчої самореалізації; потяг до творчості; пошук дітьми особистісного змісту, як найважливішого прояву творчої активності; участь в особистісно-значущій справі.

Середній рівень (результативний) характеризується наявністю самостійності дітей у пошуку шляхів виконання завдань творчої діяльності, способів її здійснення; характеризується прагненням удосконалювати творчу діяльність, пошуком нових способів дій, усвідомленим засвоєнням знань, самостійністю суджень, активністю й ініціативою в поведінці й діяльності, досить розвиненою рефлексією (предметна, операціональна).

Низький рівень (адаптивний) характеризується низькими знаннями дітей, репродуктивним характером засвоєння знань, стереотипністю мислення, низьким пізнавальним інте-

ресом, нерозвиненістю рефлексивних аспектів мислення, відсутністю у сфері реально діючих мотивів мотивації досягнення у творчих видах навчальної діяльності. Залишаються не вираженими способи діяльності щодо «збільшення» знань і особистісного досвіду творчої самореалізації. Досвід творчої діяльності особистості цього рівня накопичується через досвід іншого. Рівень власної творчої активності особистості є недостатнім. Характеризується готовністю успішно оволодіти готовими знаннями, відтворювальною діяльністю.

З метою виявлення рівнів було дібрано експериментальні завдання.

Завдання № 1. «Розповідь від…»

Мета: перевірити знання дитиною родинних традицій.

Процедура виконання: Дитині пропонується розглянути сюжетні картини із зображенням родинних традицій (щоденна спільна вечеря, святкування днів народжень членів родини, календарних свят тощо) та скласти розповідь (монолог) від імені: старої шафи, нового комп'ютера, зношених черевиків, маленької дівчинки (хлопчика), мами, тата, дідуся або бабусі.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – пояснення-розповіді дітей про традиції своєї родини – складаються із поширених речень, що ґрунтовні за змістом.

Середній рівень – пояснення-розповіді дітей про традиції своєї родини - короткі але складаються із поширених речень.

Низький рівень – пояснення-розповіді дітей про традиції своєї родини – короткі, складаються із непоширених речень.

Завдання № 2 «Асоціації»

(На основі проєктивної методики О. Д'яченко «Домальовування фігур»).

Мета: перевірити знання дитиною родинних традицій та вміння створювати віддалені асоціації, оригінальні образи, давати нестандартні відповіді, визначити рівень розвитку тво-

рчого мислення та уяви.

Процедура виконання: Дитині пропонується домалювати картинки-символи сімейних традицій (по 1 картинці на 1 традицію) та пояснити власні малюнки (розповісти про традиції своєї родини), при цьому за основу малюнків використовуються 20 фігур. Для оцінки рівня виконання завдання для кожної дитини підраховується коефіцієнт оригінальності: кількість зображень, що не повторюються. Однаковими вважаються зображення, в яких фігура для домальовування перетворюється на один і той же елемент. Таким чином, коефіцієнт оригінальності дорівнює кількості малюнків, що не повторюються (за характером використання заданої фігурки) в самої дитини і ні у кого з дітей групи.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – схематичні, інколи деталізовані, але, як правило, оригінальні малюнки (що не повторюються самою дитиною або іншими дітьми групи). Запропонована для домальовування фігурка є зазвичай центральним елементом малюнка. Пояснення-розповіді дітей про традиції своєї родини на основі власних малюнків складаються із поширених речень, що ґрунтовні за змістом.

Середній рівень – діти домальовують більшість фігурок, водночас усі малюнки схематичні, без деталей. Завжди є малюнки, що повторюються самою дитиною або іншими дітьми групи. Пояснення-розповіді дітей про традиції своєї родини на основі власних малюнків – короткі але складаються із поширених речень.

Низький рівень – діти фактично не приймають завдання: вони або малюють поряд із заданою фігуркою щось своє, або дають безпредметні зображення («такий узор»). Інколи ці діти (для 1–2 фігурок) можуть намалювати наочний схемний малюнок із використанням заданої фігурки. У цьому випадку малюнки, як правило, примітивні, шаблонні схеми. Пояснення-розповіді дітей про традиції своєї родини на основі власних малюнків – короткі, складаються із непоширених речень.

Завдання № 3 «Портрет моєї родини»

Мета: перевірити навички володіння дитиною творчими видами діяльності – ліпленням, аплікацією, малюванням, конструюванням та драматизацією, вміння дитини генерувати велику кількість різноманітних ідей за незначний проміжок часу, змінювати свою думку в різних ситуаціях (здатність дитини і її вміння перетворювати завдання на вибір у завдання на перетворення шляхом перенесення властивостей знайомого предмета в нову ситуацію.).

Процедура виконання: Дитині пропонується створити із непридатного матеріалу «портрет її родини», обґрунтувавши після завершення роботи доцільність обраних матеріалів та скласти описову розповідь за створеним «портретом».

Критерії оцінювання:

Високий рівень – дитина вільно входить у нестандартну ситуацію, працює самостійно, пропонує свої ідеї, охоче експериментує, легко обирає та правильно називає всі необхідні для здійснення задуму матеріали та інструменти, може пов'язати їх із певним виробом, вказавши при цьому 5-6 основних суттєвих ознак (форму, колір, вагу, крихкість, твердість, розмір). Розуміє вибір засобів виразності творчої роботи у відповідності із задумом та використовує їх у власній роботі. Описова розповідь – ґрунтовна, складається зі складних поширених та змістовних речень.

Середній рівень – дитина включається до нестандартної ситуації за допомогою дорослого, використовує традиційні засоби роботи, іноді пропонує свій засіб. Потребує емоційного схвалення дорослого. Уміє порівнювати матеріали та вироби з них, за естетичними ознаками відмінності та схожості. Правильно називає всі використані матеріали, розповідає про особливості їх застосування, вказуючи при цьому лише 3-4 характерні ознаки. Не здатна самостійно виділити засоби виразності власної роботи. Описова розповідь – коротка, складається із простих, непоширених речень.

Низький рівень – дитина не включається до нестандарт-

ної ситуації, не висуває ідеї або пропонує традиційні, виконання завдання відрізняється схематичністю, краще працює за зразком. Порівнює матеріали та вироби з них, за окремими характерними естетичними ознаками. Під час виділення загальних естетичних ознак відчуває труднощі. Правильно визначає та називає тільки 1-2 матеріали і вказує тільки 1-2 характерні ознаки. Не виділяє засоби виразності, не пов'язує їх із задумом. Складає коротку описову розповідь із 3-5 простих речень.

Завдання № 4. «Традиції моєї родини»

Мета: перевірити навички володіння дитиною вмінням генерувати велику кількість різноманітних ідей за незначний проміжок часу, змінювати свою думку в різних ситуаціях (здатність дитини і її вміння перетворювати завдання на вибір в завдання на перетворення шляхом перенесення властивостей знайомого предмета в нову ситуацію).

Процедура виконання: Експериментатор розподіляє дітей на пари «хлопчик-дівчинка» і пропонує пограти в сюжетно рольову гру «Сім'я» за певним сюжетом «свято в моїй родині». Тематику свята та розподіл ролей діти обирають самостійно або за допомогою експериментатора в процесі обговорення під час підготовки до гри.

Критерії оцінювання:

Високий рівень – дитина вільно входить у нестандартну ситуацію, працює самостійно, пропонує свої ідеї, охоче експериментує. Діалог під час сюжетно-рольової гри – ґрунтовний, складається зі складних поширених та змістовних речень.

Середній рівень – дитина включається до нестандартної ситуації за допомогою дорослого. Діалог під час сюжетно-рольової гри – короткий, складається із простих, непоширених речень.

Низький рівень – дитина не включається до нестандартної ситуації, не висуває ідеї або пропонує традиційні, виконання завдання відрізняється схематичністю, краще працює за зразком. Діалог під час сюжетно-рольової гри складається із

3-5 простих речень.

Результати констатувального експерименту дозволили виокремити такі недоліки:

- недостатня систематична, комплексна організація роботи, яка б передбачала активізацію творчої особистості дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з родинними традиціями;

- не прослідковується взаємодія у роботі закладу дошкільної освіти та родин із питань розвитку творчої особистості дітей.

Отже, виходячи із власних досліджень, уважаємо, що увагу слід звертати на добір експериментальних завдань та дидактичних ігор для формування творчої особистості дітей передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій.

Основними науковими принципами розробки експериментальної методики, спрямованої на формування творчої особистості дітей передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій виступили принципи, розроблені педагогом-практиком В. О. Сухомлинським: гуманізму; психологічної комфортності; єдності виховних впливів родини і закладу дошкільної освіти; науковості навчання у процесі формування творчої особистості дитини.

На першому етапі дослідження було створено умови «домашнього середовища дитини», а саме: фізичні умови, тобто наявність матеріалів для творчості і можливість скористатись ними; соціально-економічні умови, за яких дитина відчуває зовнішню безпеку, знає, що її творчі вияви не отримають негативної оцінки з боку дорослих (батьків, дідуся, бабусі, брата, сестри); психологічні умови, за яких в дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкутості і свободи завдяки підтримці дорослими (рідними) її творчих починань; інтелектуальні умови, які включали розвиток уміння розв'язувати творчі завдання, розвиток фантазії. Завданням цього етапу було ознайомлення батьків із різними видами організації творчої діяльності дітей та залучення дітей до неї.

Основними формами роботи з батьками були: усні журнали, сімейні клуби, дискусії, круглі столи, дебати, семінари-тренінги, інтерактивні ігри, майстер класи.

Були проведені тематичні акції, спрямовані на підвищення ролі і відповідальності батьків у справі збереження традицій, педагогічної взаємодії ЗДО і родини. Ще одна дієва форма співпраці, що вплинула на взаємодію ЗДО і родини – це організація сімейних клубів. Клуб будував відносини з родиною на принципах добровільності, особистої зацікавленості. У клубі членів родини об'єднувала загальна проблема і спільні пошуки оптимальних форм допомогти дитині.

На другому етапі дослідження було запроваджено спеціально розроблену систему формування творчої особистості дитини у процесі вивчення родинних традицій. Основними формами роботи з дітьми були заняття, бесіди, свята, розваги та підготовка до них (виготовлення атрибутів до свят, поробок до тематичних виставок, спільні заняття з розвитку творчості дітей разом з членами родини). Діти набули можливості вивчати родинні традиції в активній сумісній із батьками творчій діяльності.

Метою третього етапу дослідження було стимулювання творчого самовираження власних емоційних переживань й оцінок дітей. З урахуванням порад Василя Олександровича Сухомлинського розроблено тематичне планування роботи з батьками щодо ознайомлення дітей з родинними традиціями, тематичне перспективне планування роботи з дітьми щодо виховання творчої особистості дитини передшкільного віку в процесі вивчення родинних традицій, фрагмент прикладів яких подано в таблицях 1 і 2.

Батькам було рекомендовано укласти «Родовідні книги». У них занотовувалась історія сім'ї, походження прізвища, родинні перекази й легенди, відомості про рід занять дідусів, бабусь, цікаві історії з життя родини, рецепти, прикмети, традиції, зауважимо, що активну участь у цьому брали діти. Ця книга передається молодшим членам родини і з роками стає родинною реліквією.

Таблиця 1.

Тематичний план роботи з батьками щодо організації творчої діяльності дітей передшкільного віку в процесі ознайомлення їх із родинними традиціями

Назва заходу	**Домашнє завдання для батьків**
Відкрите заняття з батьками «Майстерня Діда Мороза»	Підготувати разом зі своєю дитиною один виріб на тему «Зимових свят» до виставки «Твори, вигадуй, випробуй».
Семінар-практикум для членів родини «Для вправних рук – немає непотрібних речей»	Створити домашню картотеку «Це ви можете»
«Творча майстерня «Кажуть у мами руки не прості!»	Виготовити атрибути до сюжетно-рольових та театральних ігор.
«Щедрий вечір (свято Меланки)»	Розучити з батьками щедрівки, підготуватись до гри-драматизації
«Новий рік за старим стилем, День Василя»	Намалювати малюнок
Перегляд інтегрованих відкритих занять з елементами продуктивної діяльності (ліплення, малювання та моделювання - ознайомлення з природою, розвитку мовлення та читання художньої літератури; конструювання та аплікація - математика).	
Голодна кутя (другий Святвечір)	Розповісти про традиції святкування Святвечора

Продовження таблиці 1.

«Водохреще», день Іоанна Хрестителя, «Різдвяний день»	Розповісти про традиції святкування Водохреща
День соборності України	Зробити аплікацію або малюнок «Моя рідна Україна»
«День здоров'я моєї родини». Розповідь про родину із використанням естафет та рухливих ігор	Створити колажі про життя родини «Як гуляємо», «Як майструємо», «Чим займаємось».
День Петра Вериги, День працівників пожежної безпеки, День пам'яті Крут	Створити альбом ілюстрацій на тему: «Ми – сильні чоловіки» (про патріотизм, спорт, героїв)
Відкрите заняття за участю родин «На вулиці фантазерів»	Фотомайстерня «Портрет мого тата» із використанням підручних матеріалів.

Таблиця 2.

Тематика заходів із батьками щодо організації творчої діяльності дітей передшкільного віку в процесі ознайомлення їх із родинними традиціями

№	Вид заходу	Назва заходу
1	Батьківські збори-дискусія	«План роботи щодо розвитку творчих особистостей». Пропозиції членів родини.
2	Консультація для батьків щодо роботи із непотрібним (покидьковим) матеріалом	«Коробка із олівцями», «Чарівна стружка», «Скажімо ялиночці: «Дякую»».
3	Індивідуальні бесіди із членами родини	«Розвиваємо творчі здібності дитини».
4	Родинне свято	«День Захисника України»
5	Виставка креативних годівничок	«Пташина їдальня».

Продовження таблиці 2.

6	Виставка творчих дитячих робіт	«Ми – чарівники» із використанням знайомих прийомів нетрадиційного малювання
7	Круглий стіл	«Ваша дитина – творча особистість».
8	Інформаційний лист	«Твори, вигадуй, пробуй. Пограємо у фанти».
9	Групові консультації для родини старших дошкільників	«Дозвілля родини. Місце дитини у ньому», «От і подарунок своїми руками!», «Заняття для дітей. Як обрати своє захоплення?», «Колекції у вашому будинку», «Творення талантів», «Вмілі рученята!».
10	Інформаційний лист для батьків	«Ми можемо й повинні розвивати в дітей творчість».
11	Інформація в батьківські куточки	«Ігри в квартирі, на галявині та в лісі», «У кожній родині свої традиції».
12	Бесіда за круглим столом	«Якою я хочу бачити свою дитину»
13	Консультація	«Організація образотворчої діяльності дітей в родині».
14	Інформаційний лист	«13 правил виховання дитини».
15	Творчий проєкт	«Ой, роде наш красний»

Основним стимулом для виявлення дітьми творчих здібностей та формування творчої особистості у процесі вивчення родинних традицій було заохочення, позитивна оцінка та похвала (схвалення наявних успіхів дитини) рідних дитини, що сприяли підвищенню самооцінки, вселяли в дітей впевненість у собі і бажання творити матеріальні цінності.

За результатами дослідження дійшли висновків, що

проведена робота позитивно вплинула на формування творчої особистості дитини передшкільного віку. Тісна взаємодія закладу дошкільної освіти та родини, використання різноманітних форм і методів дозволили значно підвищити ефективність освітньо-виховного процесу та сформувати творчу особистість дітей на засадах родинних традицій. Упровадження різних форм роботи з дітьми сприяло формуванню позитивного ставлення до своєї родини та її традицій на основі емоційно-чуттєвого досвіду; розширенню досвіду пізнання дитиною себе у своїй родині; пізнанню родинних традицій дитиною; розвитку пізнавальних здібностей дитини, ініціативності.

Література:

1. Андрущенко В. Педагогіка культуро- і людино творчості. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна* : зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: Богданова А.М., 2013. С. 14-25.

2. Антипець В. Творчі здібності зберігають життя і здоров'я. *Дошкільне виховання*. 2013. № 4. С. 16-17.

3. Афанасьєв А., Іщук Н. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Рідна школа*. 2008. № 6 (942). С. 23-26.

4. Біла І. Творчість як ціннісна потреба дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 10. С. 38-41.

5. Богуш А. М. Народознавча обізнаність дітей дошкільного віку. *Наук. записки Рівнен. держ. пед. ін-ту* : зб. наук. пр. Рівне, 1999. Вип. 5 : Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні. С. 8-11.

6. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків : Т. 1. Полтава : Полтавський вісник, 1994. 191 с.

7. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

8. Воропай О. Звичай нашого народу: у 2 т. (Етнографічний нарис). К.: Оберіг, 1991. Т.1 500 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічній словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

10. Добровольська О. Творчість родом з дитинства. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 8. С.4-7.

11. Калуська Л.В. Народні ремесла у дитячому садку : методичний посібник для вихователів дошкільних закладів. Харків : Видавництво «Ранок», 2004. 64 с.

12. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2010. № 5. С. 4-9.

13. Побірченко Н. С. Використання української етнопедагогіки в дошкільному закладі : навч. посіб. / Н.С. Побірченко, Н. В. Рогальська; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Наук. світ, 2003. 117 с.

14. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 16-19.

15. Родинна педагогіка: Навчально-метод. посібник / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєєнко та ін. Київ : ПАРАПАН, 2002. 216 с.

16. Розвиток креативних здібностей у дітей дошкільного віку / упор.Молодушкіна І. В. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 204 с.

17. Руденко Л. С., Шинкар Т. Діагностика творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 8. С. 12-19.

18. Семеног О. Використання родинних виховних традицій у навчальних закладах України. *Шлях освіти*. 1998. № 2. С. 21-23.

19. Соколовська О. С. Роль педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у формуванні творчої особистості.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2015. № 2. С.162-167.

20. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка: навч. посіб. Київ : ІСДО, 1996. 288 с.

21. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство. Київ : Т-во «Знання України», 1991. 48 с.

22. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ : Рад. школа. 1977. Т.5. 640 с. (*а*)

23. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. 670 с. (*б*)

24. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с. (*б*)

25. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. 637 с. (*в*)

26. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / Вибр. твори: у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. 687 с. (*а*)

27. Українознавство в національній школі / Домбровський С., Скульський Р., Стельмахович М., Ступарик Б., Хрущ В. Івано-Франківськ, 1995. 135 с.

28. Фурсова С. Дитячі таланти та обдарованість. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 9. С. 26-33.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Трифонова Олена Сергіївна
Степанова Тетяна Михайлівна
Соколовська Олександра Семенівна
Кардаш Ірина Миколаївна
Курчатова Анжеліка Віталіївна
Лісовська Тетяна Адамівна
Тесленко Світлана Олегівна
Шапочка Катерина Анатоліївна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Монографія

Друге видання, виправлене

Формат 60×841/16. Ум. друк. арк. 14,4. Тираж 100 пр. Зам. № 534-656

ВИДАВЕЦЬ І ВИГОТОВЛЮВАЧ
Товариство з обмеженою відповідальністю фірма «Іліон».
54038, м. Миколаїв, вул. Бузника, 5/1.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1506 від 25.09.2003 р.