

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**До захисту допустити:  
Зав. кафедри  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 р.**

**Кваліфікаційна робота  
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:  
«Педагогічні умови розвитку проектно-художнього мислення на  
заняттях з предметного ліплення у дітей 6-го року життя»**

студентки факультету філології  
та масових комунікацій  
спеціальності «Дошкільна освіта»  
освітнього ступеня «Магістр»  
**Яблуновської Ангеліни Олександрівни**

**Науковий керівник:**  
Фунтікова Ольга Олександрівна  
Професор кафедри дошкільної освіти

**Рецензент:**  
Сущенко Андрій Віталійович  
Доктор педагогічних наук, професор  
кафедри освіти і управління закладом  
Класичного приватного університету

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ р.

## ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| ВСТУП.....   | 3   |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ,<br>МИСЛЕННЯ І ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ.....                        | 8   |
| 1.1. Роль виховних функцій образотворчої діяльності у розвитку мислення і<br>творчості дітей дошкільного віку..... | 8   |
| 1.2. Педагогічні умови розвитку мислення у дітей дошкільного<br>віку.....  | 23  |
| 1.3. Взаємозв'язок проектної культури і проектно-художнього мислення<br>особистості.....                           | 40  |
| 1.4. Характеристика методики предметного ліплення в старшій групі з<br>використанням різних способів ліплення..... | 48  |
| Висновки до розділу I.....   | 63  |
| РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО<br>ДОСЛІДЖЕННЯ.....  | 63  |
| 2.1. Обґрунтування експериментальних педагогічних умов.....  | 63  |
| 2.2. Характеристика експериментальної програми для дітей 6-го року життя.<br>Обґрунтування діагностики.....        | 77  |
| 2.3. Обговорення експериментальних результатів.....  | 92  |
| Висновки до розділу 2.....   | 105 |
| ВИСНОВКИ.....  | 107 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....  | 110 |
| ДОДАТКИ.....   | 119 |

## ВСТУП

**Актуальність кваліфікаційної роботи.** Реформування дошкільної освіти актуалізує проблему розвитку дитячої творчості і мислення. Дошкільний вік – єдиний період життя, коли творчість може стати природним способом життя людини. Це обумовлює потребу і доцільність створення сприятливих умов стимулювання і спрямування творчого потенціалу кожної дитячої особистості, що передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок, якостей особистості і здатностей до їх практичного застосування.

Питання розвитку дитячої творчості цікавили багатьох видатних психологів і педагогів, які розглядали різні її аспекти та пріоритетні напрями. Особливе значення надавалось саме стимулюванню творчих задумів та їх реалізації (Д. Богоявленська, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонтєв, М. Поддяков, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, В. Кудрявцев та інші). Психолого-педагогічні дослідження Т. Казакової, Т. Комарової, Н. Ветлугіної, В. Котляра, В. Моляко, Л. Шульги та інших дозволяють відзначити необхідність та можливість розвитку художньо-творчих здібностей у старшому дошкільному віці.

Мистецька діяльність має унікальні можливості впливу на художньо-естетичне виховання дітей. Дослідник М. Руковіцин вважав, що метою естетичного виховання є гармонійна особистість, всебічно розвинена людина, освічена, високоморальна, яка володіє вмінням трудитися, бажанням творити, розуміє красу життя й проблему мистецтва. Праці відомих вітчизняних учених та педагогів-практиків В. Сухомлинського, Б. Неменського, І. Зязюна, Г. Шевченка, Р. Шульги розкривають ідею багатогранності мистецького впливу у виховному процесі. У сучасних дослідженнях Є. Антоновича, О. Дем'янчука та інших підкреслюється важливість упровадження декоративно-ужиткового мистецтва в навчально-виховний процес засобами народознавства, художньої праці, образотворчого мистецтва, трудового виховання тощо.

Художньо-естетичне виховання – обов’язковий елемент формування всієї сукупності духовного багатства дитини, засіб передачі накопиченого естетичного досвіду від покоління до покоління та починається зі створення відповідного запасу елементарних естетичних знань і вражень, без яких не можуть виникнути бажання, інтерес до естетично значимих предметів і явищ. Завдання художньо-естетичного виховання полягає у формуванні таких якостей особистості, які забезпечують їй можливість емоційно переживати й оцінювати художню образність предметів і явищ. Художньо-естетичне виховання сприяє формуванню в дитини творчих здібностей. Вихователь має усвідомлювати принципову важливість єдності естетичного пізнання й художньої практики дітей. Без естетичного розвитку, звичайно, не можна уявити й початок художнього розвитку.

Загальній проблемі розвитку мислення особистості присвячена значна кількість наукових праць, у яких розглядаються різні аспекти: художнє мислення як різновид образного мислення (М. Бахтін, М. Каган, О. Оніщенко та інші); вивчення художнього мислення в контексті естетичної теорії (Ю.Борєв, О. Мігунов, О. Поліщук та інші); особливості мислення в педагогічній діяльності (О. Абдулліна, Д. Гоноболін, Н. Кузьміна, Л. Момот, В. Сластьонін та інші); художньо-естетичний розвиток дітей і підростаючого покоління (М. Кириченко, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Падалка, О.Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші).

Теоретична і практична складність розвитку проектно-художнього мислення дітей дошкільного віку на заняттях із зображувальної діяльності з одного боку та набуття широкомасштабного педагогічного досвіду у масовій практиці з іншого боку, висуває необхідність розв’язання наукової проблеми щодо розвитку мислення дошкільників художньо-естетичними засобами, зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Педагогічні умови розвитку проектно-художнього мислення на заняттях з предметного ліплення у дітей 6-го року життя».**

**Мета і завдання дослідження** полягають у: визначенні, обґрунтуванні і експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення у старших групах.

Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

1. Охарактеризувати роль виховних функцій образотворчої діяльності у розвитку мислення і творчості дітей дошкільного віку.
2. З'ясувати сутність розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку у контексті проектної культури.
3. Обґрунтувати методи, форми, засоби і особливості проведення занять з предметного ліплення з дітьми 6-го року життя, як складові педагогічних умов.
4. Експериментально перевірити педагогічні умови розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення у старших групах.
5. Надати методичні рекомендації вихователям старших груп щодо створення педагогічних умов для розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення у старших групах.

**Об'єкт дослідження:** образотворча діяльність дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення у старших групах.

**Методи дослідження.** Досягненню мети й вирішенню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження:

теоретичних: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація, зіставлення різних поглядів на проблему, розвитку проектно-художнього мислення дошкільників, обґрунтування педагогічних умов до застосування методів, форм і засобів для дітей 6-го року життя на заняттях з предметного

ліплення; метод аналізу визначення понять – з метою встановлення змісту і структури поняття «проектно-художнє мислення» та « мислення дитини»;

емпіричних: бесіди, опитування вихователів і батьків, з'ясування процесуальних характеристик оновлених педагогічних умов для організації і проведення занять з предметного ліплення; педагогічний експеримент – для підтвердження ефективності розроблених педагогічних умов.

Наукова новизна одержаних результатів:

*уперше*: теоретично обґрунтовано та розроблено педагогічні умови для розвитку проектно-художнього мислення дітей 6-го року життя, що складається із систематизованих методів, форм і засобів; ядром педагогічних умов є різні способи предметного ліплення: конструктивний, пластичний, комбінований, об'ємний, рельєфний.

*уточнено*: зміст дефініцій «проектно-художнє мислення дітей дошкільного віку», «розвиток проектно-художнього мислення дошкільників на заняттях з предметного ліплення».

*подальшого розвитку набули*: значення провідної ролі виховних функцій образотворчої діяльності у розвитку мислення і творчості дітей дошкільного віку; взаємозв'язок між розвитком мислення дітей старшого дошкільного віку і проектною культурою.

**Практичне значення результатів дослідження:** матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти, в яких здійснюється цілеспрямований розвиток проектно-художнього мислення дошкільників на заняттях з предметного ліплення.

Теоретико - методологічними основами дослідження виступають: культурно-історична концепція Л. Виготського, згідно якої інтерпсихічне стає інтрапсихічним. Генезис вищих психічних функцій пов'язаний із використанням знаку двома людьми в процесі їх спілкування, без виконання цієї ролі знак не може стати засобом індивідуальної психічної діяльності.

Теорія діяльності О. Леонт'єва: всяка діяльність виступає як свідоме дія, потім як операція і в міру формування стає функцією. Рух здійснюється тут зверху вниз – від діяльності до функції.

Теорія формування розумових дій П. Гальперіна: формування психічних функцій відбувається на основі предметної дії і йде від матеріального виконання дії, а потім через його мовленнєву форму переходить у розумовий план. Це найбільш розвинена концепція формування розумових дій.

Роль мистецтва як потужного засобу розвитку творчості і о мислення, естетичної свідомості особистості (Р. Арнхейм, Л. Коган, В. Кудін, Б.Ліхачов); значення естетичних ідеалів для молодого покоління (П.Автомонов, В. Бутенко, Є. Квятковський, В. Кудін, М. Миропольська, Є.Подольська, Ю. Протопопов, О. Рудницька, Г. Тарасенко, А. Щербо); закономірності становлення особистості в дошкільному віці ( Л. Божович, О.Запорожець, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.).

**Структура й обсяг кваліфікаційної роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Список використаних джерел містить 108 найменувань. Кваліфікаційна робота містить 2 таблиці і 2 рисунка.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на засіданні кафедри дошкільної освіти (листопад, 2020), а автор дослідження пройшов передзахист на кафедрі.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, МИСЛЕННЯ І ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ

#### 1.1. Роль виховних функцій образотворчої діяльності у розвитку мислення і творчості дітей дошкільного віку

Образотворча діяльність є унікальним середовищем для виховання дитини, але за умови, що вихователь не повчає, не моралізує, не нав'язує дитині власного бачення та смаків, а спілкується з нею на рівних, створює ситуації морального вибору і навчає дитину відповідати за свій вибір [8].

Колективні творчі проекти, випереджальна позитивна оцінка, спонукання до досягнення образно-естетичної виразності створеного продукту, дбайливе ставлення до дитячих робіт можна назвати дієвими професійними прийомами виховання особистості в педагогічній технології образотворчої діяльності. Комунікативна функція вбачається у наявності можливостей образотворчої діяльності для організації різних видів та форм, а також систем спілкування [9].

В образотворчій діяльності можливе моделювання комунікацій у системах: дитина - педагог - дійсність; матеріали - дитина; дитина - педагог - твір мистецтва; дитина - педагог - «художник» і т. ін. Комбінування систем комунікацій допомагає дитині набути необхідного досвіду спілкування, адже вони є моделлю ситуації з реального життя.

Спілкування, яке розвиватиме дитину як члена соціуму, можна розгорнути: за твором мистецтва, як аналіз дитячих робіт; як обговорення ідей, проектів, задумів; у ситуації перед вибором матеріалу та способу зображення [13].

Комунікативна функція, закладена в педагогічну технологію супроводження образотворчої діяльності, створить сприятливе середовище для природного виховання та самовиховання дитини як людини культури.



У природних моделях спілкування, створених педагогом, дитина усвідомить необхідність бути ввічливою, уважною до думки інших, некритичною до творчих робіт однолітків. Адже така поведінка дитини є запорукою «прийняття» її соціумом.

Функція соціалізації образотворчої діяльності полягає насамперед в тому, що тут дитина привласнює суто людські психічні характеристики і здібності, які виникають у процесі історичного розвитку людства та фіксуються у предметах матеріальної і духовної культури. Зрозуміло, що і психічна регуляція образотворчої діяльності здійснюється за допомогою психічних дій, властивих людині. Вони не виникають природно, а мають бути засвоєні дитиною, адже вона не володіє тими зображальними засобами, які містить сучасна їй культура [12].

Образотворча діяльність є складною синтетичною діяльністю, в якій виявляє себе особистість дитини, що розвивається, і яка сама впливає на формування особистості.

Важливими складовими педагогічної технології образотворчої діяльності є ознайомлення дітей із соціальною дійсністю, творами образотворчого мистецтва, художньою практикою. Соціальна дійсність визначає зміст образотворчої діяльності дітей, збагачує його і виступає «замовником», «споживачем» її продуктів. Педагогу важливо це розуміти і вміти використовувати, виховуючи дитину як соціальну істоту. Він має транслювати дитині ідею цінності продуктів її образотворчої діяльності для соціуму. Йдеться про мотивацію образотворчої діяльності.

Твори образотворчого мистецтва (наприклад, портретний та жанровий живопис) використовуються педагогом для ознайомлення дітей як модель соціуму. На його прикладах педагог розгортає соціально-орієнтоване спілкування, яке вводить дитину у світ людей та стосунків між ними, формує досвід соціальної поведінки. Ознайомлення дітей, наприклад, з одягом як соціокультурним феноменом у процесі декоративної діяльності (дизайн одягу) теж містить великі можливості для соціалізації дитини.

Введення до змісту освітньої програми образотворчої діяльності потенціалу з архітектурного середовища міста, або, наприклад, гончарних традицій регіону відкриє нові її можливості у соціальному розвитку дитини.

Евристична функція образотворчої діяльності відкриває можливості для професійного користування нею з метою розвитку креативної сфери особистості, творчих здібностей. Діяльність зі створення зображень за допомогою різних зображальних матеріалів і технік визначають як зображальну, зображально-репродуктивну (наслідувальну) і творчу. Між ними є різниця, але всі ці типи можна розглядати і розуміти, наприклад, як еволюцію образотворчої діяльності. Вона не обов'язково залежить від віку дитини (всі ці типи можуть бути наявні у дітей від одного до семи років), але обов'язково зумовлена розвитком креативності [26].

Креативно-розвивальна педагогічна технологія образотворчої діяльності ґрунтується на філософському підґрунті свободи вибору (ідеї, задуму, матеріалу, способу зображення, способу вираження, форми вираження тощо). Методика розвитку художньої творчості у дошкільному віці складається з певним чином структурованих методів: «живе» (активне) споглядання, діалог, вибір, проблемна ситуація, проект, психологічна настанова та інші. Зображальна діяльність пов'язана з освоєнням дитиною зображальних матеріалів. Активні дії із зображальними матеріалами (фарби, глина, папір та ін.) та приладдям (пензлик, олівець, ножиці, клей) зумовлюють появу зображень — знаків, символів. Дитина певним чином їх визначає. Зображальна діяльність може бути спонтанною і реактивною (педагогічно керованою).

Художньо-естетичне виховання дітей передбачає залучення молодого покоління до творчого перетворення навколишнього світу, осягнення творів світового та національного мистецтва. Оскільки мистецтво відтворює світ емоційно-чуттєво, в усьому багатстві краси дійсності і виражається в образах, то процес осягнення художніх образів, створення власних художніх образів неможливий без розвиненого у дитини художньо-образного

мислення. Таким чином, проблема розвитку художньо-образного мислення дітей є важливою і потребує ґрунтовного вивчення [27].

Особливої уваги заслуговує питання розроблення педагогічних умов розвитку мислення дітей у навчально-виховній діяльності. Питання образного мислення як складного багатокomпонентного утворення постійно привертає увагу вчених з різних галузей наук, що вивчають людину: у філософському аспекті це питання висвітлювали Л. Левчук, Ю. Борін та інші, психологічному - Л. Виготський [21], С. Рубінштейн, П. Гальперін, І. Якиманська, у педагогіці мистецтва - Л. Григоровська, Л. Масол [67].

Окремі аспекти проблеми художньо-образного мислення були предметом досліджень Н. Батюк, С. Валікжаніної, Н. Терещенко та інших.

У дошкільному віці триває формування і дозрівання всіх психічних процесів, у тому числі художньо-образного мислення. Педагог має спрямовувати індивідуальне становлення людської особистості, саме тому розвиток художньо-образного мислення дітей можливий у процесі цілеспрямовано організованого навчання і виховання.

Виходячи з аналізу сутності художньо-образного мислення, його ролі у формуванні особистості дитини та реалізації цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість, визначено такі педагогічні умови розвитку художньо-образного мислення дітей: спрямування педагогічного процесу на послідовний розвиток основних компонентів художньо-образного мислення - уяви, асоціацій, фантазії, інтуїції; розвиток емоційно-мотиваційної сфери дітей як підґрунтя ціннісного ставлення до мистецтва, його ролі у розвитку художньо-образного мислення; до навколишнього світу; стимулювання активної позиції особистості у художньо-творчій діяльності; застосування інтегративного (галузевого та міжгалузевого) підходу до розроблення комплексу виховних методів; педагогічна підготовленість учителя до здійснення розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності [17].

Вік дошкільника характеризується подальшим розвитком особистісних якостей, джерелом його емоцій є виховна, навчальна та ігрова діяльність. Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних форм до творчого осмислення, зростає швидкість створення образів-фантазій. Сприймання дітьми досить розвинуте, їм притаманна висока гострота зору, добре, але слабо диференційоване орієнтування в різних формах та кольорах. Зокрема, діти цього віку не вміють здійснювати цілеспрямований аналіз результатів сприймання, вирізняти головне, істотне, їхньому сприйманню притаманна емоційність.

Оскільки художньо-образне мислення дитини визначається як пізнавальний процес художньої переробки уже існуючих і моделювання нових образів, що є складним акумулюванням уяви, фантазії та інтуїції, якому властиві асоціації, у результаті якого створюються художні образи, які вирізняються оригінальністю, новизною, нестандартністю і варіативністю ідей, то поступовий розвиток основних компонентів художньо-образного мислення (уяви, асоціацій, фантазії, інтуїції) є важливою умовою у розробленні методики розвитку художньо-образного мислення дітей. З метою розвитку вказаних компонентів художньо-образного мислення доцільно використовувати відповідну систему вправ, зокрема творчі вправи з образотворчого мистецтва.

До арт-терапевтичних вправ належать: образотерапія, що охоплює напрями роботи у живописі, графіці, скульптурі (ліпленні), передбачає конструювання з різних сучасних матеріалів, як-то: леґо-конструктори, тканина, різні пластичні матеріали та крупа. Заслуговує на увагу рухова терапія, яка виконує роль релаксації (виконує здоров'язбережувальні функції) з огляду на вікові особливості молодших школярів. Наприклад, казкотерапію можна використовувати, коли діти придумують сюжет і розповідають про свої переживання, таким чином моделюючи свою позицію чи поведінку у створеній ігровій ситуації (елементи експресивних методів). Вправи арт-терапії доцільно продумано та обґрунтовано переплітати з

сугестопедичними прийомами, в основу яких покладено вплив засобами музики, інтонації голосу, жестів, міміки, слова.

Мотиваційно-емоційна сфера виявляється у спрямованості особистості на сформованість ціннісних орієнтацій в освоєнні світу мистецтва, краси навколишнього середовища тощо. У проведенні дослідження доцільно використовувати методи стимулювання інтересу до навчання: створення ситуацій емоційних переживань.

Експонувальні методи поділяються на імпресивні та експресивні. Імпресивні методи сприяють входженню дітей у стан художнього співпереживання, залученню до творчої діяльності. Вони передбачають: зіставлення, усні творчі роботи, порівняльні характеристики творів мистецтва в процесі аналітико-синтетичної роботи. До експресивних методів (лат. *expressio* — вираження) належать такі, що зумовлюють переживання і враження. Можливе застосування експресивних методів (творчі вправи, дидактичні ігри); форм роботи: виховні години, екскурсії (на природу, до художніх музеїв). Одним із важливих напрямів розвитку емоційно-мотиваційної сфери дітей є застосування мистецтва. Твори мистецтва відображають в образній формі істотні, типові якості предметів і явищ [48].

Художні полотна відтворюють світ у видимих проявах, доступних зоровому сприйманню (за даними досліджень, близько 70 % усієї інформації людина сприймає органами зору). Оскільки однією з провідних потреб молодшого школяра є потреба в зовнішніх враженнях, що перетворюються на пізнавальну активність дитини, то в процесі спеціально організованого сприймання художніх творів уможлиблюється розвиток художньо-образного мислення молодших школярів. Використання мистецтва як засобу розвитку художньо-образного мислення дітей актуалізує питання важливості й ефективності використання різних видів мистецтва, тобто комплексного використання живописних, музичних, поетичних творів. Кожен із видів мистецтва різниться специфікою образності. Саме специфіка побудови художніх образів кожного з названих видів мистецтва обумовлює

особливості їх використання як засобів розвитку художньо-образного мислення молодших школярів.

Для формування естетичних почуттів, естетичного ставлення до мистецтва мають значення живописні твори. Колір - їхній головний засіб виразності, оскільки першим сприймається колорит картини, її колірна гама, є ще композиція, світлотіньове вирішення (тон). У дітей молодшого шкільного віку відчуття кольору одне з найсильніших відчуттів (взагалі, почуття кольору є найширшою формою почуття естетичного), що приносять насолоду від сприймання творів мистецтва, естетичне задоволення і є зрозумілими дітям означеного віку. Жанри станкового живопису відображають особливості предметного світу та вирізняються своєрідністю техніки створення художнього образу. З-поміж видового та жанрового різноманіття живопису найбільшу увагу слід приділити пейзажному живопису, анімалістичному та портретному [72].

Таким чином, розвиток емоційно-мотиваційної сфери дітей як підґрунтя ціннісного ставлення до мистецтва, навколишнього світу, природи є важливою умовою розвитку художньо-образного мислення. Активна позиція у художньо-творчій діяльності, або художньо творча активність - це складне особистісне утворення, що виступає умовою і результатом художньо-образної діяльності, забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення завдань дітьми. Найбільше художньо-творча активність виявляється у самостійній художньо образній діяльності. Тому доцільно застосовувати різні форми і види діяльності для створення умов самостійної художньо-образної роботи.

Дослідник Л. Масол обґрунтовує інтегральність природи людини, підкреслює, що художньо-образне мислення характеризується як поліфункціональне, у психічному акті якого інтегруються процеси споглядання, відображення, зіставлення, узагальнення, уяви тощо [67]. Науковець О. Леонтьєв [61] стверджує, що творчість – це знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання. В.

Кузьменко [52] пояснює творчість як взаємодією суб'єкта з об'єктом, яка виступає у вигляді суперечності. О. Тихомиров стверджує, що творчість включає не тільки правила та операції її реалізації, а й своєрідні структурні одиниці (потреби, мотиви, установки, цілі тощо). Нові структурні утворення з'являються у процесі вирішення творчої проблеми. Тож творчість розглядається як людська діяльність вищого рівня у процесі пізнання і перетворення навколишнього природного та соціального світу, в результаті чого змінюється й сама людина, форми і способи її мислення, особистісні якості: вона стає творчою особистістю

Дослідники виділяють основні характеристики творчості: оригінальність - здатність по-новому, нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці проявляється в різних видах діяльності дітей; семантична гнучкість - словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість - утворення нових слів, рим абощо; образна адаптивна гнучкість як найтиповіша форма прояву творчості в дошкільному віці - здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості - здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації [5].

Формування власної творчості, творчого потенціалу починається з самого дитинства. Але постає проблема у виявленні та забезпеченні сприятливих умов для творчого розвитку, самореалізації, творчого ставлення до реального світу, його предметів та явищ. Тому формування творчої особистості повинно здійснюватися на основі особистісно-орієнтованої моделі виховання. При цьому існуючі форми організації творчої діяльності майже не сприяють формуванню та розвитку творчих здібностей дитини, пригнічуючи при цьому бажання творити. Тому педагогу, насамперед, слід приділяти велику увагу природним задаткам дитини, підтримувати її творчі починання, допомагати реалізувати їх, стимулюючи при цьому бажання дитини робити по-своєму, надаючи вільний вибір методів, прийомів, способів виконання завдання [6].

Під задатками Б. Теплов розуміє анатомо-фізіологічні особливості мозку. О. Ковальов і В. Мясищев пояснюють їх як фізіологічні та психологічні особливості людини, зумовлені індивідуальними особливостями будови мозку. К. Платонов відносить до задатків і психічні процеси, О. Бодальов - психічні функції. Задатки є неодмінним атрибутом здібностей. Визначивши здібності як індивідуально-психологічні особливості індивіда, науковці наголошують, що вони не можуть бути вродженими. Такими можуть бути тільки анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей [50]. Тож успіхи дитини у певній діяльності зумовлені комплексом відповідних здібностей, які можуть проявлятися по-різному, зокрема як загальні інтелектуальні здібності; конкретні досягнення; спілкування та лідерство; творчість і продуктивна діяльність; художньо-образотворчі здібності; психомоторні здібності. Таке розрізнення дозволяє ще у дошкільному віці виявити ті конкретні нахили, уподобання, які пов'язані з закладеними природою задатками. Творчі, можливості дитини невичерпні. Розкрити та реалізувати їх - складне завдання, яке стоїть перед вихователями.

Ідеї необхідності розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку знайшли відображення в нормативних документах нашої держави: Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про освіту», Законі «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти. Спираючись на це відповідні завдання ставлять перед педагогом і програми навчання, виховання та розвитку дитини в розрізі образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Однак програми відображають різні підходи авторів до визначення завдань і змісту образотворчої діяльності дітей та керівництва нею, співвідношення навчання і творчості в розвитку здібностей. Ці завдання вимагають від вихователя переорієнтуватись у виборі методів організації занять з різних видів діяльності дітей: перейти від репродуктивних методів до продуктивних (творчих, дослідницьких). Реалізувати ці завдання надає можливість



творчість. Залучаючи дошкільників до творчої діяльності, вихователь реалізує не тільки завдання естетичного виховання, а й більш глобальні – розвиває інтелектуально-творчий потенціал дітей. Вони ефективніше оволодівають мистецтвом створення художнього образу, коли педагог інтегрує різні види образотворчої діяльності, при цьому надає кожній дитині право вибору. Поступово діти вчаться самостійно комбінувати різні способи зображення і матеріали.

Зосередження вихователя на тому, щоб дитина могла здобути власний досвід, на основі якого відбуватиметься розвиток її особистості; освітньо-пізнавальна діяльність і потреби в систематичній самоосвіті і самовихованні; педагог повинен бути товаришем дитині при організації освітньо-виховного середовища для прояву нею своїх творчих можливостей [36].

Необхідною умовою цього є активність вихователя на занятті, при підготовці до нього, під час самостійної діяльності дітей, а також активність самих дітей. Розвиток творчих здібностей дошкільників на засадах сучасного виховання можливий за таких умов: моделювання педагогічного процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей; інтеграція різних видів діяльності дітей; розвиток у дітей спостережливості, збагачення словника, навчання різних технік і способів зображення; ознайомлення дітей з етапами творчого пошуку; забезпечення всіма необхідними матеріалами для самостійної образотворчої діяльності дітей; використання продуктів дитячої образотворчої діяльності для подарунків рідним, прикрашання інтер'єру приміщення закладу дошкільної освіти, виставок, ігор тощо, а також при формуванні інтересу.

Успішне протікання зображувальної діяльності та формування зацікавленості до неї передбачає створення таких умов: забезпечення заняття різноманітними художніми матеріалами для зображувальної діяльності; підбір наочного матеріалу (твори образотворчого мистецтва, ілюстрації з книг та ін.); обладнаний куточок (центр) для самостійної зображувальної діяльності. Це підготує ґрунт для формування зацікавлення і сприятиме

створенню в дітей позитивного ставлення до діяльності. Значною мірою цьому сприятиме різноманітність форм проведеної попередньої роботи: спостереження і вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності; читання художньої літератури; розглядання творів образотворчого мистецтва; цілеспрямований перегляд лялькових спектаклів, прослуховування музичних творів; проведення аналізу дитячих робіт, виконаних на попередніх заняттях; створення перед заняттям і на занятті проблемних ситуацій; підготовка матеріалу до заняття, попереднє обговорення теми, розподіл обов'язків для виконання колективних робіт тощо; надання дитині свободи вибору задуму, способів та матеріалів для роботи.

Творчість є невід'ємною складовою частиною системи дошкільної виховання, вона є основою успішного засвоєння знань, умінь і навичок. Тому основним завданням дошкільного закладу є виховання творчої особистості, творчого мислення дітей. Дослідник А. Рахімов визначає творче мислення як безпосереднє мисленнєве бачення зв'язків у предметі, який вивчається, в результаті якого виникає або предметна реальність або суб'єктивно нове знання; творче мислення є складовою частиною людського інтелекту і означає пізнання чогось нового [85, с. 7].

Для вихователя дуже важливо опанувати поняття «творчість мислення» як здатність перетворювати наявні теоретичні і практичні знання в стратегії розв'язання проблем, методи перетворення нового знання на власне, особистісне мислення та відчуття.

Дж. Гілфорд вважав що творчість мислення пов'язана з домінуванням у ньому чотирьох особливостей:

1. Незвичайність і оригінальність ідей, прагнення знайти своє власне, відмінне від інших рішення.
2. Гнучкість, здатність бачити об'єкт під новим кутом зору.
3. Здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані
4. Здатність продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації.

Всі вище перераховані особливості тісно пов'язані з творчістю з творчою діяльністю. Творчість є складним психічним процесом, він пов'язаний з характером людини, інтересами і вподобаннями. В результаті творчості створюється щось нове. Творча діяльність допомагає розвивати всі психічні процеси дошкільника, такі як пам'ять, уява, увага, мислення. Займаючись творчою діяльністю розвиваються почуття дитини, вона отримує багато позитивних емоцій, як від процесу діяльності так і від отриманого результату.

Базовий компонент дошкільної освіти зазначає, що основним завданням розвитку цього віку, є виховання у дошкільника потреби і готовності виявляти елементи творчості в різних видах та умовах організації діяльності; надання йому можливості експериментувати, вигадувати, проявляти творчу ініціативу [6, с. 15].

Важливим чинником який визначає розвиток творчого мислення є досвід дитини. Творча діяльність уяви залежить від різноманіття вражень і досвіду. Тому для того щоб забезпечити розвиток творчого мислення насамперед треба забезпечити широкий кругозір дитини. Розвиток творчого мислення відбувається у процесі виховання і навчання, формується через взаємодію дитини зі світом, внаслідок оволодіння змістом матеріальної і духовної культури, з допомогою мистецтва. Тобто формування творчого мислення має системний і цілеспрямований характер. Творче мислення – це психічний процес, результатом якого є відкриття принципово нового чи удосконаленого вирішення того чи іншого завдання яке спрямоване на створення нових ідей [65, с. 154]. Творче мислення розвивається на основі уяви, яка у дошкільників дуже розвинена. Ігри, які вони вигадують і розігрують є плодом їхньої уяви.

Значення уяви у розвитку творчого мислення дуже вагоме, вона має сприяти психічному розвитку, а не переростати у пасивну форму і замінювати реальне життя на фантазії. Сприятливий розвиток творчого мислення залежить від правильного підходу вихователя до організації

творчої діяльності дошкільників. Велике значення має як педагогічна майстерність вихователя, так і його власна творчість. Зокрема для розвитку творчого мислення дошкільників потрібно створювати певні педагогічні умови: надання дитині свободи у виборі діяльності, головною умовою є те, що ця свобода вибору має бути у рамках розумного і не перетворюватись на вседозволеність; створення сприятливої атмосфери в групі, атмосфера у групі має бути насамперед спокійною, та разом з тим такою, щоб надихала дітей на пошуки і експерименти. Важливо проявляти співчуття, якщо дитину спіткала невдача, терпляче ставитись до питань і ідей дитини. Зацікавленість вихователя у творчості дитини справедлива оцінка творчості - оцінка дитячої творчості має формуючий вплив на особистість дитини, тому важливо відмічати старанність, наполегливість а не оцінювати «добре» або «погано». Одноманітність у творчій діяльності не сприяє творчому розвитку. Аби розвивати у дошкільників вміння мислити творчо потрібно забезпечити різноманіття видів діяльності - ліплення, малювання, вироби з паперу, солоного тіста використовувати різні нетрадиційні техніки. Важливою умовою є ставлення до творчості дитини, як до цінності.

Сприятливий розвиток творчого мислення дошкільників неможливий без дотримання принципів: гуманізації, національної спрямованості, доступності, наступності, наочності, діалектичної взаємодії, індивідуального підходу [4, с. 8]. Розвиток творчого мислення дітей дошкільного віку неможливий без розвитку фантазії. В основі фантазії лежать такі психологічні якості як: гарна зорова і слухова пам'ять, здатність подумки співставляти предмети, порівнювати їх, комбінувати частини різних об'єктів та створювати їх з новими якостями. На перших стадіях розвитку творчого мислення фантазія ще не зовсім розвинена. Розвивати фантазію можна методами незакінчених малюнків, опис незвичайних якостей предметів. Невизначені образи, типу чорнильних плям також є хорошим методом стимулу фантазії, що у свою чергу сприяє розвитку творчого мислення дошкільників. Для розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку

потрібно стимулювати пізнавальну діяльність вихованців. Одним із засобів стимулювання пізнавальної активності є загадки. Така діяльність приносить дитині задоволення, змушує мозок працювати над пошуком відгадки. Можна використовувати гру «Так чи не так» яка розширює і впорядковує пізнавальний досвід дитини, активізує мислення, пам'ять, увагу. Для розвитку пізнавальної активності дітей, потрібно ставити перед ними такі завдання, які запалювали б їх, захоплювали, змушували думати і шукати вирішення задачі. Саме художня діяльність всебічно є одним із улюблених видів дитячої творчості. У процесі створення зображення у дитини формується спостережливість, художній смак, творче мислення. Така діяльність дає дитині можливість через творчість висловити свій емоційний стан, ставлення до навколишнього світу, малюки вчаться створювати прекрасне і бачити його.

Художня діяльність дає великі можливості для творчого розвитку дитини. Для того, щоб діти відчули красу, необхідно перетворити звичайне заняття малювання на милування і залучити до цього всі органи чуття. Чим більше органів чуття беруть участь у сприйманні навколишнього світу, тим повнішими будуть уявлення, глибшим пізнання. Яскраві і виразні твори образотворчого мистецтва допомагають дітям глибше сприймати явища життя і проектувати це у свою власну творчість. Зберегти бажання і мотивацію дітей до образотворчої діяльності допомагають заняття з використанням нетрадиційних технік малювання. Такі нестандартні підходи захоплюють дітей. Такі техніки глобальніше розкривають творчість дітей. Різноманітність роботи на заняттях є важливою умовою успішного розвитку дитини.

Ліплення - один із видів образотворчої діяльності, який подобається дітям будь - якого віку. За допомогою ліплення дошкільники можуть створити об'ємні та рельєфні образи, сюжетні композиції, також експериментувати з прийомами ліплення, вигадувати і створювати нові оригінальні вироби. Ліплення цікавий вид діяльності для дітей ще й тому, що

вони можуть взяти свій виріб до рук, змінити його, доповнити. Дуже добре на творчість дітей впливає використання музичних творів у навально-виховному процесі. Музика сприяє емоційній чутливості, гармонії, стимулює творчість, розвиває уяву, надихає тому доречно використовувати музику на заняттях з образотворчої діяльності. Музика впливає на психологічний стан людини, та на стан нервової системи - може заспокоїти або навпаки розбурхати. Музика, як і будь - яке мистецтво здатне впливати на всебічний розвиток особистості дитини, спонукати до морально - естетичних переживань, вести до перетворення навколишнього, до активного мислення. Образотворча діяльність дає великі можливості як для естетичного і творчого розвитку дитини. Чим більше органів чуття беруть участь у сприйманні навколишнього світу, тим повнішими будуть уявлення, глибшим пізнання. Художня діяльність - є основним способом розвитку творчого мислення.

Питанням формування інтересу до зображувальної діяльності займалися такі педагоги О. Запорожець, Н. Морозова, Д. Ельконін [40]. У процесі створення зображення у дитини формуються такі якості як спостережливість, естетичний смак.

Заняття художньою діяльністю позитивно і всебічно розвивають творче мислення дитини, збагачують світогляд, розвивають психічні процеси. Отже, творчість є важливим аспектом життя людини. Вона збагачує духовний світ, розвиває художній смак, вчить насолоджувати прекрасним. Заняття творчістю сприяє розвитку всіх психічних процесів дитини, удосконалює їх.

Розвивати творчу, ініціативну, активну особистість, особистість яка вміє нестандартно мислити, приймати неординарні рішення, творчо підходити до вирішення поставлених задач є основним завданням сучасної системи дошкільної освіти [96].

## 1.2. Педагогічні умови розвитку мислення у дітей дошкільного віку

У контексті гуманізації сучасної освіти виховання творчої особистості стає однією з найактуальніших проблем [30]. Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є художньо-естетичне виховання особистості. Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку дітей. Організація художньо-естетичного сприймання творів мистецтв у процесі виховання вимагає від педагога відповідної підготовки, зокрема розвиненості художнього мислення.

Виникає необхідність аналізу наукових поглядів на природу цього феномену. Загальній проблемі формування художнього мислення особистості присвячена значна кількість наукових праць, у яких розглядаються різні аспекти: художнє мислення як різновид образного мислення (М. Бахтін, М. Каган, О. Оніщенко та інші); вивчення художнього мислення в контексті естетичної теорії (Ю. Борєв, О. Мігунов, О. Поліщук та інші); особливості мислення в педагогічній діяльності (О. Абдулліна, Д. Гоноболін, Н. Кузьміна, Л. Момот, В. Сластьонін та інші); художньо-естетичний розвиток дітей та молоді (М. Кириченко, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші).

Спілкування з мистецтвом, засвоєння художньо-естетичних знань вимагає певного типу мислення. Ми погоджуємося з думкою Н. Калашник, Н. Зацепиної [44] та інших учених, які вважають, що художньо-естетичне сприймання мистецьких творів, формування естетичних почуттів, суджень, смаків, усіх складових естетичної свідомості та здатність теоретичного осмислення - явища співвідносні, тобто бачення, відчуття людини завжди смислове, опосередковане розумінням, мисленням.

Мислення як психічний процес полягає у свідомому відбитті дійсності в таких об'єктивних її властивостях, зв'язках та відношеннях, які недоступні

безпосередньому чуттєвому сприйманню, є провідною психологічною функцією в інтелектуальній роботі та пов'язаний з іншими пізнавальними процесами - сприйманням, увагою, пам'яттю, уявою, уявленням, мовою [77].

Основною формою художнього мислення є художній образ. Такий тип мислення можна визначити як активну інтелектуальну діяльність, спрямовану на таке перетворення образів, яке б забезпечувало функцію сутнісного відбиття дійсності, тобто дозволяло б репрезентувати одиницям образної системи загальні, внутрішні, необхідні зв'язки. Але спосіб перетворення повинен бути таким, щоб об'єкт не втрачав властивостей образної наочності.

Предмети та явища навколишнього світу відбиваються у свідомості людини в певних образах, що виконують звичайну роль у процесах пам'яті, уяви, мислення. Але окрім образа-уявлення у свідомості виникає і більш глибокий образ-узагальнення як складна форма мислення, що вбирає до себе загальне та особливе. Таке узагальнення є основою художнього образу, який відбиває реальний стан співвідношення форми й змісту життєвих явищ, несе в собі все естетичне багатство дійсності.

На думку Ю. Борєва [12, с.119], художній образ - це таке узагальнення, яке розкриває в конкретно чуттєвій формі суттєве для ряду явищ. Наступною особливістю художнього мислення є типізація художніх образів. Вона передбачає визначення головного, відмову від другорядного, несуттєвого та, водночас, суто індивідуальне, чуттєво-конкретне вираження цього загального.

Художній образ, як і поняття, несе в собі інформацію про найбільш суттєві ознаки предмета. Але поняття як основна форма наукового мислення є абстракцією, яка не здатна відбити все багатство та розмаїття естетичної суті навколишньої дійсності. Художній образ, на відміну від понятійних абстракцій, є органічною єдністю типового та конкретного, загального та одиничного, нерідко буває глибше та повніше поняття. Одне й те саме явище може бути відбито в різних художніх образах. Різниця між образом і



поняттям полягає в тому, що поняття цілком охоплює певний клас, включає в себе всі можливі значення об'єктів, що належать до цього класу, а образ представляє лише один об'єкт з цього класу, але об'єкт яскравий, типовий.

Якщо поняття виражає загальні ознаки цілого класу, то художній образ відбиває такий об'єкт, який у своїй індивідуальності найбільш відповідає ознакам загального. Естетичний зміст художнього образу передається художньою формою, для створення якої автор використовує комплекс різних засобів виразності, а саме: колір, світлотінь, композиція, фактура, перспектива та інші засоби - у живопису; тембр, інтонація, ритм, артикуляція, динаміка, агогіка, тощо - у музиці; метафора, епітет, гіпербола, антитеза та інші - у літературі. Вплив мистецтва на свідомість та почуття людини залежить від того, наскільки повно виразні засоби в певному творі розкривають зміст художнього образу та від здатності людини диференційовано відчувати, аналізувати та розуміти виразність цих засобів.

Процес пізнання художнього образу, усвідомлення головної ідеї твору уявляє собою рух від цілісного сприймання образу через емоційно-чуттєве освоєння до його теоретичного осмислення, від теоретичного осмислення до емоційно-раціонального осягнення на якісно новому рівні. Однією з особливостей впливу художнього образу є те, що цей вплив має асоціативну природу [5].

Основу знань складають асоціації більш високого рівня, складні, або смислові, що відбивають об'єктивні зв'язки між декількома уявленнями і утворюють асоціативні комплекси. Л. Виготський [22], використовуючи поняття асоціацій у своїй теорії розвитку мислення, розглядав асоціативний комплекс як етап онтогенезу мислення, який передуює становленню наукових понять.

Дослідники поділяють всі асоціації на декілька видів, а саме:

- локальні, які уявляють собою зв'язок між окремими фактами (сприйманнями), безвідносно до системи цих явищ;

- частково-системні - найпростіші системні асоціації, що виникають під час вивчення предмета або явища і передбачають прості порівняння та узагальнення (але при цьому отримані знання не зіставляються із суміжними знаннями);

- внутрішньо-системні, що забезпечують пізнання цілісних систем знань у межах предмета (причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні та ін. зв'язки);

- міжсистемні, міжпредметні, які поєднують різні системи знань, зв'язки на межі систем (предметів), де виникають спільні поняття.

Кожен вид мистецтва має свою художню мову (стійкі структури, прийоми, засоби виразності) пов'язану з певними художніми асоціаціями (локальними, частково-системними, внутрішньо-системними), практичне оволодіння якими дає можливість розуміти даний вид мистецтва. Художні образи можуть викликати у людини різні емоційні, образні, зорові, слухові, рухові та інші асоціації, які пронизують художньо-пізнавальну діяльність, створюючи різнопланові асоціативні комплекси. Уміння користуватися асоціаціями, навичка їх комбінування виступає як здатність особистості до образного асоціативного мислення, що визначає якість художньо - естетичного сприймання [75].

Як нерозривна єдність емоційно-чуттєвих та смислових моментів художній образ одночасно виступає засобом і формою опанування дійсності в мистецтві. Тому, слід ураховувати вихователям дошкільних груп, що осягнення мистецтва є складним емоційним та інтелектуальним процесом, оскільки у ньому за зовнішньою конкретністю його творів ховається щось більше, цілісне та суперечливе, що необхідно відчутти, пережити, усвідомити.

Отже, з огляду на природу мистецьких явищ, важливим механізмом здійснення процесу сприймання та осмислення художніх образів можна визначити художнє мислення, яке функціонує як цілісна система інтелектуальних форм відбиття та є необхідним для опанування мистецтва, розуміння образного змісту, художньої та естетичної цінності його творів,

набуття відповідних знань. Розвиток художнього мислення як складової професійного мислення педагогів є важливим фактором їхньої підготовки до художньо-естетичного виховання школярів. Такий механізм мислення виступає головним методом художньо-пізнавальної діяльності майбутніх учителів, який дає можливість осягати естетичну суть життєвих явищ, відображених у мистецтві, через емоційно-раціональне осмислення художніх образів та формувати цілісне уявлення про художню культуру взагалі [14].

Розвиток художнього мислення означає вдосконалення розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення суб'єкта відповідно до завдань та умов художньо-естетичної діяльності на основі мистецьких знань, культурно-історичних фактів, за допомогою відповідної системи їх засвоєння та використання.

Для активізації розумової діяльності, розвитку навичок художнього мислення можливе використання таких методичних прийомів, як виконання творчих завдань на аналогію, асоціацію, порівняння виразних засобів та художніх прийомів у різних видах мистецтв, перенос знань художньої мови одного виду мистецтва для пізнання іншого, створення художньо-образної характеристики певної епохи, завдань на атрибуцію.

На основі аналізу культурологічної, мистецтвознавчої та педагогічної літератури визначено особливості художнього мислення особистості, які обумовлені характеристиками сприймання та творення художнього образу, як-от: узагальнення, типізація, абстрагування, асоціативність. Розвиненість художнього мислення є показником культури художньо-естетичного сприймання та основою пізнання мистецтва [51].

Для розв'язання питання щодо визначення художньо-продуктивної діяльності у науковій літературі представлені такі теоретичні методи: вивчення психолого-педагогічної літератури, аналіз, систематизація, узагальнення - для визначення провідної категорії дослідження і виокремлення її у нормативно-законодавчій базі з дошкільної освіти.

Освітні програми для дошкільної освіти визначають сім освітніх ліній. Художньо-продуктивна діяльність належить до освітньої лінії «Дитина у світі культури» (2016). Під час планування освітнього процесу для старшого дошкільного віку передбачено п'ять занять з художньо-продуктивної діяльності на тиждень тривалістю 25 хвилин. Варто наголосити, що діяльність дитини старшого дошкільного віку – це активний процес взаємодії дитини з навколишнім світом.

Сьогодні не втратили своєї актуальності результати розвідок психолога С. Рубінштейна [87], який діяльність людини розглядав як процес, за допомогою якого реалізується певне ставлення людей до навколишнього світу, до завдань, які висуває життя. Адже людина і діяльність нерозривно пов'язані між собою.

У діяльності розкриваються і формуються розумові здібності людини, творча уява, емоційно-естетичне ставлення до довкілля, світогляд. Взагалі, діяльність людини пов'язана з соціумом, із середовищем, яке формує людина відповідно до своєї діяльності. Метою дії, як відомо, є задоволення потреб дитини старшого дошкільного віку. Безперечно, людина формує середовище через свої дії. Діяльність дитини складається з дій. У психології визначають фізичні (зовнішні) дії з предметом і розумові (внутрішні) дії з відображенням (образами) предметів. Внутрішні дії формуються на основі зовнішніх. Вирішальне значення для загального розвитку має діяльність. Безперечно, що у діяльності дитини формуються усі види мислення: наочно-дійове, наочно-образне й абстрактне. Так, наочно-дійове мислення характерне для дітей раннього віку. У перші роки життя дитина аналізує і синтезує об'єкти, що пізнає, об'єднуючи їх, порівнюючи між собою за сенсорними еталонами кольору, форми, величини, смаку тощо. Наочне-дійове мислення слугує основою для розвитку наочно-образного мислення, яке характерне для дітей дошкільників 3-7 років.

Наочне-образне мислення – це мислення образами, уявленнями, перетворення ситуації в образні форми. Воно виникає тоді, коли у дитини є

достатній досвід практичних дій і, замість реальних, вона вдається до розумових спроб змінити ситуацію, уявляючи необхідні дії й одержані результати. Адже цей вид мислення є основою дошкільного віку і відмінною рисою цього мислення виступають «образи» і «уява». У цей віковий період активно розвивається наочно-образне мислення. Необхідною умовою є втілення образів у продукт, реалізація образів у ігровій діяльності, насичування і подання матеріалу, який спонукає створювати позитивно-емоційні, яскраві образи предметів, вчинків, дій. У подальшому кожний образ дитина використовує у повсякденному житті як в повній мірі, так і комбінує їх. Наприклад, знаючи, що рослини і тварини не розмовляють і не розуміють людське мовлення, дитина певний час вважає, що рослини і тварини можуть розмовляти пошепки або тільки з дітьми, вони допомагають знайти вихід із складних ситуаціях. Це уявлення у дітей складається з набутого досвіду, а саме: шляхом спостереження за об'єктом у довкіллі, виконання практичних дій з об'єктом, розповіді казок, переглядання доброзичливих мультфільмів. Це лише декілька факторів, які впливають на формування образу і розвиток уяви. Окремі образи залишаються і супроводжують вже дорослу людину усе життя. Чарівний світ, який дитина власноруч створює, має величезний вплив на становлення її особистісних ціннісних категорій у подальшому житті. У цьому ми погоджуємося з дослідником В. Ворожбіт [19].

Разом з тим, зазначимо, що основою формування абстрактного мислення є наочно-образне, наочно-дійове. Абстрактне мислення характерне для дітей 8-го року життя і супроводжується вже навчальною діяльністю. Тому для того, щоб був фундамент для формування абстрактного мислення не можна пропускати перші два види мислення. Звісно, усі три види мислення з віком тільки ускладнюються і взаємопов'язані між собою, проявляються у життєвій і професійній діяльності людини. Розглядаючи сутнісний аспект дослідження, зазначимо, що в основі художньо-продуктивної діяльності лежить створення художнього образу. Образ

виступає як характеристика творчого мислення автора-митця; образ - як підсумок цього мислення, закріплений в художньому продукті; образ - як сприйняття-переживання його глядачем, читачем, слухачем. Художній образ виступає, як естетична, цілісно-конкретна форма відображення реального світу.

Художній образ нерозривно пов'язаний із мистецтвом. Мистецтво виступає як інструмент через який людина відображає дійсність. Досвід і педагогічна практика підтверджують, не уявивши результати кінцевого продукту, не можна розпочати зовнішні дії щодо створення продукту. Під час створення образу майбутнього продукту одночасно розвиваються психічні процеси: фантазія і уява. У контексті обраної проблеми зауважимо, що художній образ притаманний для образотворчої діяльності [18].

Найпростіший і найдоступніший засіб втілення образу у кінцевий матеріальний продукт відбувається тоді, коли дитина використовує навички в образотворчій діяльності: малюванні, ліпленні, аплікації, конструюванні. Тобто відбувається моделювання продукту за образом. Так, під час сюжетного малювання «Чарівний осінній ліс», вихователь нагадує дітям як звучить осінній дощ, яка мелодія відповідає стану погоди, якими словами можна описати характер погоди, що відчуває природа, про що говорять птахи і дерева, коли іде дощ. Усі ці запитання, бесіди допомагають дитині проявляти уяву, розвивати фантазію, активізувати набуті образи і додати до них свої власні деталі й емоції. За допомогою кольору, лінії, форми дитини вчиться виражати і втілювати свій образ, своє враження і ставлення до довкілля [38].

Для моделювання і створення продукту необхідною умовою є володіння технічними навичками: умінням правильно тримати пензлик, олівець, фломастер, крейду. Вміти в малюванні застосовувати різноманітні лінії (прямі, хвилясті), форми (коло, квадрат, трикутник, прямокутник) і регулювати силу натиску для створення малюнку.

У ліпленні важливо вміти застосовувати такі прийоми, як: скачування, розкачування, сплющування, прищипування, згладжування, відтягування. Володіти способами ліпленням: конструктивним, пластичним, комбінованим. Для виробів із пластичного матеріалу (глина, пластилін, солоне тісто) характерний об'єм. Для аплікації необхідною умовою є вміти і вдосконалювати навички володіння ножицями, вирізуванням форм криволінійного контуру, використовувати симетричне вирізання з паперу. Зазначені технічні навички у різних видах образотворчої діяльності розвивають дрібну моторику, точність рухів, сприяють розвитку узгоджених дій зорового і рухового аналізаторів. Усе це сукупно формує сприятливі умови для підготовки руки дитини до письма. Такі види діяльності активізують і спонукають дитину використовувати різноманітний художній матеріал для створення сюжетного задуму і, разом із тим, активно розвивають навички планування і самооцінювання художньо-продуктивної діяльності.

Отже, продуктивна діяльність - це процес створення кінцевого матеріального продукту, наприклад, виріб із пластиліну. Процес створення передбачає побудову образу, в якому задіяні мислення, уява, пам'ять. До продуктивної діяльності включають образотворчу і конструктивну. У сучасному освітньому просторі постає питання щодо допомоги і методів керівництва під час художньо-продуктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Це питання залишається дискусійним. Одні педагоги пропонують не надавати дітям допомоги, а дозволити свободу у своїх діях, а саме: не виправляти їх під час малювання, ліплення, аплікації, а, навпаки, спонукати автора виробу знаходити самостійні шляхи відображення художнього образу у продукті. Тим самим утворюючи, що у дитині розвивається свобода вибору, самостійність і, насамперед, фантазія і творчі навички. Але такий підхід актуальний і набуває значення, коли дитина 208 дошкільного віку вже оволоділа технічними засобами і навичками для використання художніх матеріалів. Адже, якщо звернутись до Л.Виготського,

який зазначив, що розвиток фантазії і творчих здібностей формується на попередньому досвіді, а саме на прикладах і повторюваннях за зразками і тільки через опанування певних навичок дитина може створювати власний продукт, який буде відповідати дійсно естетичним еталоном і поступово формувати її творчі здібності. Необхідно підкреслити, що без певних уявлень щодо естетичних смаків продукту у дитини дошкільного віку закладається хибне враження щодо краси навколишнього світу.

Так само, дослідник В. Ворожбіт [19] в історико-педагогічній проєкції продемонструвала значимість опори у дитячій художньо-продуктивної діяльності на загальнолюдські константи краси технік виконання образотворчої і прикладної діяльності, мудрості у виборі альтернативних проявів творчості. На нашу думку, перш, ніж надати дитині творчу свободу, необхідно навчити і показати їй, що вважається красою, як від кольору фарб може змінюватись картина, як рух і міміка може передати настрій персонажу, як музика впливає на формування і сприйняття світу. Вихователь дає орієнтир, спрямовує вихованців на життєвій успіх, продуктивну діяльність. Обговорення.

Художньо-продуктивна діяльність - це перша сходинка до формування творчих навичок, яка складається з таких компонентів: образотворчого, музичного, літературного, театралізованого. Кожен компонент розподіляється на декілька елементів, в образотворчій – сприйняття картин, малювання, ліплення, аплікація. Компоненти формують не тільки образ, а й мають значний вплив на формування естетичних смаків, емоційного стану дитини. Набуті навички художньо продуктивної діяльності розкриваються у творчих здібностях упродовж усього життя. Адже батьки і вихователі повинні плекати унікальні здібності дітей: уяву, творчість. У майбутньому дитина має давати собі раду таким же способом, як і в даний момент. За словами Кена Робінсона те, ким ми станемо завтра, залежить від того, що ми переживемо тут і тепер.



Змістовна суть художньо-продуктивної діяльності - це використання художніх засобів. Форми прояву художньо-продуктивної діяльності відбуваються на перетині інших видів діяльності: продуктивної, художньої, предметно-практичної, художню-творчої, технічної, художньо-естетичної. Результатом художньо-продуктивної діяльності виступає кінцевий продукт, який впливає на формування життєвої компетентності, пронизує усі напрями виховання. Перспективи подальших розробок у даному напрямі полягають у визначенні сформованості життєвої компетенції у дітей старшого дошкільного віку через художньо-продуктивну діяльність.

На всіх етапах розвитку мислення ключове значення приділяється його онтогенезу, який дає можливість прослідкувати за змінами, закономірностями, які відбуваються в розвитку дитини: спочатку вона буде думку з опорою на перцептивні ознаки об'єкта, потім опирається на функціональні ознаки, а пізніше виокремлює категоріальні ознаки, продукує поняття, оформляє судження, робить умовиводи. Розвиток мислення дитини дошкільника забезпечується узагальненням і ускладненням його практики і засвоєнням способів самої розумової діяльності. Також авторка представила педагогічні умови розвитку мислення, такі як: забезпечення гармонійного поєднання мотиваційних та операційних компонентів; демократичний стиль виховання дитини; розвиток операцій мислення, що сприяють порівнянню, узагальненню, аналізу під час роботи з художньою літературою, організації спостережень, спеціальних занять.

Психологічну класифікацію внутрішнього плану дій мислення дитини пропонує також М. Поддьяков [77], який вивчав логічне мислення від молодшого до старшого дошкільного віку і виділив шість етапів розвитку цього процесу:

1. Дитина ще не в змозі діяти в умі, але вже здатний за допомогою рук, маніпулюючи речами, вирішувати завдання в наочно дієвому плані, перетворюючи відповідним чином проблемну ситуацію.

2. У процес рішення задачі дитиною вже включена мова, але вона використовується ним тільки для називання предметів, з якими він маніпулює в наочно-дієвому плані. В основному ж дитина як і раніше вирішує завдання «руками й очима», хоча в мовній формі їм вже може бути виражений і сформульований результат виконаної практичної дії.

3. Завдання вирішується в образному плані через маніпулювання уявленнями об'єктів. Тут, ймовірно, усвідомлюються і можуть бути словесно позначені способи виконання дій, спрямованих на перетворення ситуації з метою знайти рішення поставленого завдання. Одночасно відбувається диференціація у внутрішньому плані кінцевої (теоретичної) і проміжних (практичних) цілей дії. Виникає елементарна форма міркування вголос, не відокремленого ще від виконання реального практичної дії, але вже спрямованого на теоретичне з'ясування способу перетворення ситуації чи умов завдання.

4. Завдання вирішується дитиною за заздалегідь складеним, продуманим та внутрішньо представленим планом. У його основі - пам'ять і досвід, накопичені в процесі попередніх спроб вирішення подібного роду завдань.

5. Завдання вирішується в плані дій в умі з подальшим виконанням тієї ж самої задачі в наочно-дієвому плані з метою підкріпити знайдений в думці відповідь і далі сформулювати його словами.

6. Рішення завдання здійснюється тільки у внутрішньому плані з видачею готового словесного рішення без подальшого звернення до реальних, практичних дій з предметами.

Дослідник П. Гальперін, теоретично та експериментально показав, що мислення формується послідовно, в процесі перетворення зовнішньої дії у внутрішній і включає п'ять етапів:

перший - формування орієнтовної основи майбутньої дії в практичному аспекті, а також ознайомлення із вимогами (зразками), яким воно в остаточному підсумку має відповідати;

другий - предметної дії з реальними предметами чи їхніми заміниками за всіма основними параметрами з певним типом орієнтування у кожному;

третій - перенесення дії із зовнішнього плану у внутрішній за допомогою зовнішньої мови (перенесення дії в мовний план, вважав П. Я. Гальперін, означає не лише вираження дії в мові, а й насамперед мовне виконання предметної дії);

четвертий - відмова від зовнішньої мови і освоєння дій при опорі на внутрішню мову («про себе»);

п'ятий - дії у внутрішньому плані з перетвореннями і скороченнями процесу й деталей виконання.

Дослідник Р. Павелків відмітив, що основними напрямками розвитку мислення дитини є вдосконалення наочно дійового мислення, інтенсивний розвиток наочно-образного, наочно-схематичного і початок активного формування словесно-логічного шляхом використання мови як засобу постановки і розв'язання інтелектуальних завдань, засвоєння наукових понять. Автор підкреслив, що у віці 2-х років дитина здатна називати один і той самий предмет кількома словами, що свідчить про формування такої розумової операції як порівняння. На основі порівняння розвиваються індукція і дедукція, які до 3-3,5 років досягають значного рівня розвитку. До 4-х років мислення набуває наочно-дійового характеру, який, незважаючи на те що це елементарний рівень, зберігається протягом усього життя. Поступово відбувається перехід до наочно-образного мислення, яке у 4-5 років стає головним.

Розвиток образного мислення дошкільників характеризується тим, що їхні уявлення набувають гнучкості, рухливості, діти оволодівають вмінням оперувати наочними образами: уявляти предмети у різних просторових положеннях, мислено змінювати їх взаємне розміщення. Якщо Л. Виготський акцентує увагу на таку характерну особливість дитячого мислення, як наочність і підкреслює, що саме наочність дитячого мислення виявляється в його конкретності, то для деяких психологів, таких як К. Бюллер, Дж. Селлі,

В. Штерн конкретна образність дитячого мислення послужила аргументом для розуміння образності як певного виду мислення, етапу в розвитку вищих його форм.

Дитина мислить схемами, злитими (нерозчленованими) ситуаціями відповідно до образу, без його аналізу, який у неї зберігається після сприймання. Подоланню злитності образів сприяє правильно організоване навчання дітей дошкільного віку. У процесі гри, малювання, конструювання та інших видів діяльності дошкільник починає оволодівати побудовою наочних просторових моделей - особливих знаків, у яких відображаються зв'язки і відношення об'єктивних речей. Під час виконання завдань з непрямым результатом діти середнього дошкільного віку починають переходити від зовнішніх до розумових спроб. Після ознайомлення дітей з кількома варіантами розв'язання завдання малюки можуть використати новий варіант, не вдаючись до зовнішніх дій з предметами, а отримуючи необхідний результат подумки. Саме розв'язування завдань з непрямым результатом сприяє виникненню наочно-схематичного мислення, яке є наступним етапом у розвитку наочно-образного.

Наочно-схематичне мислення - вид мислення, що забезпечує відображення предметів об'єктивної дійсності, незалежно від дій, бажань і намірів дитини. Дитина не створює їх, а виявляє і враховує під час розв'язування завдання. Таке мислення зберігає образний характер, однак самі образи стають іншими, у них відображаються не окремі предмети та їх властивості, а зв'язки і відношення між ними.

Наочно-схематичне мислення дошкільників середнього і старшого віку виявляється у багатьох особливостях їхньої діяльності. Один із його проявів - схематичність дитячого малюнка, у якому передається здебільшого зв'язок основних частин предмета і відсутні індивідуальні його ознаки. Проявом схематичності мислення також є легкість розуміння дітьми різноманітних схематичних зображень, успішне використання їх (впізнають схематичне

зображення предметів, використовують схеми типу географічної карти для вибору потрібної доріжки у розгалуженій їх системі тощо).

Уміння створювати і використовувати схематизовані образи є великим досягненням у розвитку мислення дитини, оскільки наочно-схематичне мислення відкриває можливості побачити недоступні наочно-образному суттєві сторони явищ. Д. Ельконін підкреслював, як розвивається наочна дія, так відбувається і формування мовлення.

Слово, у ранньому віці, виступає для дитини, як знаряддя, яке, вона використовує набагато частіше, ніж будь-яке інше знаряддя. Саме тому, що слово в цьому віці виступає як знаряддя, відбувається надзвичайно інтенсивний розвиток мовлення. Думка не може ні виникнути, ні протікати, ні існувати поза мови. Ми мислимо словами, які вимовляємо вголос, або проговорюємо про себе, тобто мислення відбувається в мовній формі. Мислення і мовлення виникають у людини в єдності на основі суспільно-трудової практики, тому у дослідженні індивідуальних і вікових особливостей мислення дітей дошкільного віку, доцільно вивчати такі види як наочно-дійове і наочно-образне, а також рівні мовленнєвого розвитку імпресивного (внутрішнього) та експресивного (зовнішнього) мовлення, так як при розгляді різних видів мислення, необхідно пам'ятати про їх специфіку, яка чітко проявляється в онтогенезі мислення й функцій кожного з форм мислення. Однак, розвиток мислення у дошкільників також вимагає цілеспрямованого впливу, під час якого, крім вікових чинників, велике значення мають їх індивідуально-психологічні особливості, такі як допитливість, активність, які характеризують мислення старших дошкільників, їх здатність робити узагальнення, так як саме допитливість є найхарактернішою ознакою дошкільного віку, яка є не лише якістю особистості дитини, а й розумовою дією, способом пізнання, стимулом і способом міркування.

Допитливість сприяє виникненню і забезпеченню функціонування пізнавального інтересу, є причиною виникнення і формою його існування.

Допитливість дорослої людини завжди вибіркова, дитини дошкільного віку – може спрямовуватись на значну кількість предметів, часто протилежних за змістом і функціями. Допитливість - це якість особистості, яка формує розумовий розвиток, спрямовується на пошук невідомого, непізнаного, незрозумілого, вона є джерелом активності дитини, прагненням глибоко і різнобічно пізнати дійсність, має високі пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах практичної діяльності.

Систематизована динаміка розвитку мислення у дошкільному віці в рамках таких видів мислення як: наочно-дієве (дитина мислить через дію), наочно-образне (дитина діє за допомогою образів), наочно-схематичне (дитина пов'язує основні частини предмета) і словесно-логічне (дитина мислить за допомогою розуму), яка дає можливість прослідкувати за розвитком мислення в онтогенезі, особливостями його прояву в трьох вікових категоріях: молодший (3-4), середній (4-5), старший дошкільний вік (5-6) і виокремити важливість переходу від наочно-образного до логічного мислення у старших дошкільників, так як саме у цей період з'являється необхідність розвитку операцій логічного мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації та ін. як умови підготовки до шкільного навчання. Теоретичний аналіз класифікацій мисленнєвого розвитку дітей дошкільного віку показав, що розвиток мислення дитини відбувається від сенсомоторного інтелекту (від народження до 2 років) до стадії операційного мислення (від 2 до 7 років), коли формуються мовлення і наочні уявлення, з'являється ряд особливостей мислення: хибні класифікації предметів за випадковим і другорядними ознаками, зниження рівня узагальнення, спотворення процесу узагальнення, труднощі прийняття позиції іншої людини (егоцентризм).

Негативні мисленнєві чинники (експресивна жестикуляція, загальмованість, нестійка увага, нестійкий спосіб виконання завдання, несприятливі соціально-побутові умови життя, та ін.), що виразно простежуються в дошкільному віці, призводять до порушення динаміки

мислення та провокують його прискорення (стрибка ідей) або інертність мислення (бідність асоціацій), непослідовність суджень, а також психологічні травми, викликані стресами чи переляком, що часто стають причиною порушення мотиваційного компонента мислення (різноплановість мислення, резонерство, порушення критичності) та ін. У той же час, проведений теоретичний аналіз переконує, що, незважаючи на загальну увагу вчених до аналізу мислення, значно менше уваги надавалося практичному втіленню цієї актуальної проблеми, важливої для мисленнєвого розвитку дошкільників.

Однак розвиток мислення у дошкільників вимагає цілеспрямованого впливу, під час якого, крім вікових чинників, велике значення мають індивідуально-психологічні особливості. У зв'язку з чим виникає необхідність пошуку шляхів розвитку, що враховуватимуть всі фактори.

### **1.3. Взаємозв'язок проектної культури і проектно-художнього мислення особистості**

В останні десятиліття спостерігається зростаючий інтерес наукової спільноти до осмислення і практичного використання людиною методології проектування у всіх сферах життя. Жвавий науковий дискурс навколо проблематики проектної культури є закономірним, оскільки зумовлений усвідомленим прагненням людини самостійно будувати моделі бажаного майбутнього, конструювати оточуючу реальність і себе в ній, подолати або хоча б зменшити ситуативність і соціальну мінливість життя [70].

Зазначені прагнення продиктовані вимогами сучасного світу, умови якого характеризуються стрімким прискоренням темпів життя. Вимушена глобалізація життєвого простору, розмитість особистісних цінностей і орієнтирів призвели до поставання проблеми пошуку шляхів проектування власного життя [73].

Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, спричиняють складні тенденції розвитку вітчизняної системи освіти. Вона відіграє особливу роль у формуванні нової культурної картини світу, образу життя та аксіологічних вимірів буття людини; освіта є преферентним фактором соціокультурних та економічних перетворень в Україні, головним ресурсом у становленні креативної особистості, здатної проектувати себе та світ навколо себе.

Особлива місія сьогодні покладена на освіту, яка повинна виступити новим аксіологічним центром суспільства, що потребує формування відповідного філософського усвідомлення пріоритетних завдань по реорганізації навчально-виховного процесу шляхом застосуванням ефективних педагогічних практик. Проблема філософського осмислення феномену проектної культури в проблемному полі філософії освіти набуває сьогодні особливої актуальності, оскільки вона відповідає потребам формування особистості нового типу з «новим менталітетом» (за Б.



Гершунським [24]), яка володіє проектною культурою та проектним мисленням. Аналіз останніх досліджень і публікацій. В філософському дискурсі зустрічаємо чималу кількість наукових розвідок, які пропонують розвій класифікацій чи типологізацій культури.

Серед праць, що зумовили значний вплив на розуміння сутності проектної культури та соціального проектування як специфічної діяльності та формотворчого типу культури технологічного (проектного) типу, слід відзначити роботи А. Новікова, Б. Нікітіна, Г. Щедровицького, О. Генісаретського [23]. З огляду на проблематику дослідження, особливої уваги заслуговує теоретичний доробок таких зарубіжних та вітчизняних дослідників як Л. Уайт, Б. Нікітін, А. Новіков. Традиційним критерієм структурування культури є поділ її на підсистеми за формами діяльності; прикладом може бути структура культури за Л. Уайтом, запропонована в його праці «Енергія і еволюція культури».

Аналізуючи сучасний стан розвитку суспільства, можна зробити висновок, що проект, як технологія життєзабезпечення, почав активно застосовуватись в усіх сферах суспільного життя у XX сторіччі та набув «розквіту» на початку XXI сторіччя. Наукову традицію Л. Уайта продовжують вітчизняні дослідники ( В. Нікітін «Генеза архітектурної культури» ) також зосереджується на дослідженні проблематики сучасного стану культури через типи організації діяльності. У зв'язку з динамічними змінами, які відбуваються у всіх сферах сучасного суспільства, пришвидшеними темпи оновлення наукових знань, миттєвою зміною соціальних ситуацій на початку XXI сторіччя, виникло гостре протиріччя між традиційною організаційною культурою суспільства та новими потребами соціуму, що розвивається. Пошуки нової стратегічної методології управління соціальними змінами є відображенням глобальних історичних трансформацій суспільства.

Отже, протягом історичного розвитку європейської цивілізації мали місце різні типи організації діяльності, які вчені називають організаційними

типами культури. Характерні ознаки організаційного типу культури накладали відбиток на функціонування різних галузей соціокультурної сфери. Сьогодні проблематика формування проектної культури здебільшого розкривається у педагогічних дослідженнях вітчизняних (А. Ашерів, В.Шеховцова, Ю. Полякова) та російських дослідників (М. Ахметової, Н.Запесоцької, І. Колеснікової, А. Маркова, Л. Філімонюк). Осмисленню процесу та ефективних засобів формування проектної культури навчальних закладів присвятили свої наукові розвідки Ю. Веселова, В. Сидоренко, А. Кравцов, В. Ченобитов. Проте, варто зауважити, що у роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників феномен «проектна культура» не набув ґрунтового філософського осмислення.

Кардинальні протиріччя у розвитку професійної форми організації суспільства намітилися в другій половині ХХ сторіччя. Загострилися протиріччя у побудові єдиної картини світу, яку створила наука, та внутрішні протиріччя у самій структурі наукового знання, які були породжені наукою. Стрімке накопичення наукового знання, технологізація засобів його виробництва призвели до різкого збільшення дискретності культурної картини світу, та стало причиною розподілу професійних сфер на велику кількість спеціальностей.

Суспільство стало не тільки надто диференційованим, але воно стало також і полікультурним, і якщо раніше різні типи культур інтерпретувалися у контексті європейської наукової традиції, то тепер кожна культура, незалежно від культурного регіону, претендує на власну форму самоідентифікації у соціальній історії. Завданням нового часу постала практична проблема щодо того, як організаційно і культурно-толерантно консолідувати мультикультурне суспільство, як спроектувати модель соціокультурної організації життя. Виявилось, що традиційно визначені наукою моделі працюють в дуже обмеженому діапазоні і містять суттєві суперечності. Таким чином, виникла необхідність розвитку інноваційного типу організаційної культури суспільства – проектно-технологічної.

Процес зміни організаційних типів культури зумовлений об'єктивними причинами, оскільки людство вступило в нову добу свого розвитку, у інформаційну еру, коли з'явилося надлишкове виробництво продуктів, товарів та послуг, у зв'язку з цим, загострилася конкуренція у світовій економіці. Саме тому за короткий час у світі почали відбуватися значні деформації – політичні, економічні, соціокультурні, які сьогодні потребують наукової рефлексії. Динамізм соціальних трансформацій у соціокультурній сфері, відкритість і невизначеність майбутнього створили умови для розгортання інноваційних процесів, розвитку проектної культури, що орієнтована на прогнозування й вибудовування нового, на цілеспрямовану зміну соціальних практик.

На думку української дослідниці І. Федорової, «поставання проектної культури сьогодні – це віддзеркалення ситуації, реакція на виклики сучасного суспільства інформаційно-комунікативних технологій, що продукує новий культурний простір «відкритих систем», де панує тоталітарна влада інформаційної культури» [ 99, с. 172]. В такому розрізі проектна культура розглядається як особливий інструмент протидії і самозахисту від негативного впливу інформаційної доби на особистість, адже здатність людини до самопроектування є запотребованим механізмом соціальної адаптації в ХХІ столітті.

Наприкінці ХХ століття у новаторських соціально-філософських, культурологічних та педагогічних дослідженнях відбувається усвідомлення необхідності формування проектної культури особистості. Актуалізується завдання пошуку ефективних виховних засобів щодо формування проектної культури [99, с. 12]. У вітчизняній освітянській традиції проектна культура визнається як найактуальніша цінність і зміст, як тип і культура мислення для всіх рівнів системи освіти. Якщо в минулому столітті висловлювання вчених про всепроникність проектної культури сприймалися в більшій мірі як гіпотеза, то зараз столітті можна переконливо стверджувати про її реальне існування. Для цього звернемося до найбільш повного, на наш погляд,

визначення проектної культури, що дає О. Генісаретський: «проектна культура в сьогоdnішньому її розумінні – це та реальність проєктованого середовища проживання, і концепція, визначена спрямованість проектних зусиль, і система цінностей, ідеал, що живить самосвідомість дизайнерського співтовариства, його творчий жест у ставленні до життя» [23, с. 2]. Проєктоване середовище проживання можна уявити детально, приблизно так, як це зроблено у вступі до монографії «Психологія життєвого середовища». Автор концепції, Л. Китаєв-Смик, вважає, що життєве середовище складається з наступних компонентів: природне середовище, штучне робоче середовище, штучне житлове середовище, соціальне середовище, внутрішнє середовище «самої людини з її тілесним і духовним змістом» [6].

Кінець ХХ початок ХХІ століття ознаменувалися тим, що невід'ємною і яскраво вираженою рисою освіти будь-якого рівня стала її культуро-відповідність. Дана риса означає орієнтацію освіти на культурні цінності, неухильне дотримання їх; залучення учнів до культурних норм, виховання в них здібності не тільки зберігати вже аксіологічні орієнтири, а й створювати нові. Метафорично точно зв'язок культури та освіти позначив В. Сидоренко порівнявши освіту і культуру як процес дихання: під час «вдихання» освіта «всмоктує» в себе всю культуру, здобуваючи тим самим зміст і предмет для творчого відтворення і сама стає особливою формою і образом культури. Під час «видихання» культура відтворюється, надаючи соціуму культурну форму і дієздатність».

Ще Маргарет Мід [71] визначила три типи культури, співвідносячи кожний з них із змістом, методами і організацією освіти: постфігуративний, конфігуративний і префігуративний. При постфігуративній культурі молодше покоління завжди навчається за допомогою старшого покоління. Зазначений тип культури протримався досить довго і протягом тисячоліть характеризував людські спільноти.

Для конфігуративної культури характерний інший спосіб навчання, коли і старше і молодше покоління навчається на прикладі своїх однолітків. Такий тип культури вдалося виявити в спільнотах іммігрантів у США, Канаді, Австралії, Ізраїлі. У цих умовах для дітей найбільш значимими зразками наслідування є не дорослі, а однолітки та типові для них моделі поведінки. На думку фахівців, педагогіка співробітництва є хорошим прикладом гармонійного поєднання двох типів культур – постфігуративної і конфігуративної. Характерною особливістю префігуративного типу культури є можливість навчання старшого покоління у молодшого. Висловлюється припущення, що в ХХІ столітті даний тип культури стане домінуючим. Цілком закономірним є зростання інтересу суспільства в цілому і освіти зокрема до проектної культури. Це особливий третій тип культури, увага до якого зумовлена тим, що людська свідомість не мириться з розподілом життя на господарсько-виробничу діяльність і на мистецтво, воно прагне до споконвічної єдності доцільного і осмисленого буття в красі. З огляду на специфічні ціннісні зсуви та культурні трансформації, перед освітою сьогодні постало соціальне замовлення суспільства на «нову людину», яка володіє проектною культурою.

Проектна культура особистості – це відносно нове поняття, яке увійшло в науку з розробкою технологій соціальної інженерії. Але, на думку Н. Запесоцької [39], однією з основоположних характеристик «людини культурної» є її здатність до проективної діяльності. Дослідник А. Кравцов визначає проектну культуру «як соціально-прогресивну творчу діяльність суб'єктів освітнього процесу у всіх доступних їм сферах буття або свідомості, при цьому вона представляє діалектичну єдність процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем та ін.) та розпредмечування (засвоєння культурної спадщини); спрямовану на перетворення оточуючої їх дійсності; на перетворення скарбів людської історії у внутрішнє багатство особистості; на виявлення та розвиток сутнісних сил суб'єктів, які приймають участь в проектуванні» [51, с. 325-

326]. Як зазначають вітчизняні дослідники А. Ашеров та В. Шеховцова, проектна культура – це якісна характеристика розвитку творчих здібностей людини або групи людей, які досягнуті в результаті засвоєння теоретичних знань та практичних умінь в певному виді діяльності та дозволяють вдосконалювати та створювати нові об’єкти, предмети, технології, процеси з метою задоволення потреб людини [4, с. 46]. Саме ця позиція розуміння проектної культури є найбільш виправданою з точки зору філософського осмислення феномену. Проектну культуру розуміємо швидше як творче призначення людини адже як сформулював український філософ Б. Новіков: «Лише в творчості людина виступає не просто частиною світу, але центром його. Виступає вільним суб’єктом в процесі світотворення» [76, с. 8]. Тобто, в процесі творчості розгортається проектна культура людини, особистість в цьому процесі є проектантом свого світу. Ми вважаємо, що феномен «проектна культура» варто розглядати у наступних векторах:

- проектна культура це специфічний новий тип мислення («проектне мислення»), що ґрунтується на випереджальному відображенні дійсності;
- проектна культура розгортається як здатність особистості до продуктивного уявлення, творчості та вільного конструювання дійсності як діалектики існуючого і можливого;
- проектна культура визначається через розкриття творчого потенціалу людини та забезпечує самореалізацію особистості через самопроекування (життєвий проект).

В предметному полі філософії освіти особливої уваги потребує проблема самореалізації особистості, що значно актуалізувалася в другій половині ХХ століття, коли представники гуманістичної школи соціальної психології в своїх дослідженнях довели необхідність активної «творчої адаптації» людини до навколишнього середовища. Така адаптація, як якісна зміна життєвих установок - самопроекування - повинна прийти на зміну пасивним формам пристосування людини до соціально-культурних та економічних трансформацій, через формування проектного типу мислення та

оволодіння проектними практиками. Пропонований проектний тип мислення передбачає формування у людини активної життєвої позиції, бажання розуміти, прогнозувати і регулювати своє власне життя, бути причиною подій своєї долі, вміти створити і втілити в реальність свій власний проект самореалізації. Життєвий проект у науковому аспекті можна визначити як оптимальний спосіб подолання ситуативної та імпульсивної детермінації життя, осягнення його стратегічного простору в умовах глобальної нестабільності, швидкоплинних і необоротних суспільних змін, які впливають на індивідуальне буття кожної людини. З точки зору життєвого проектування, самореалізація особистості стає можливою через свободу самовираження, самопізнання і практичне самоконструювання. Життєве проектування і життєвий проект особистості є ефективними механізмами самовизначення, самореалізації, самодетермінації активності людини. Життєве проектування фіксує і сприяє реалізації найбільш важливого джерела саморозвитку людини – протиборство між сьогоденням, яке вже не задовольняє запити особистості, і бажаною та/або можливою моделлю майбутнього. У зв'язку з цим цікавим є підхід до життєвого проектування Ж.П.Сартра, який у своїх наукових працях визначає проектування, з одного боку, як автономну позицію ставлення людини до певного об'єкту, який буде існувати в майбутньому, з іншого, як бажання «закликати до життя те, чого ще не було» і рішення «кинути себе» (в перекладі з французької *me pro-jette*) певними діями до окреслених цілей. В такому випадку кожна усвідомлену дію і вчинок людини можна визначити як «проект самого себе до можливого».

Отже, у відповідності до нових вимог часу культура, як світ буття людини перетворюється на практичну сферу, що дозволяє пристосуватися до стрімких змін соціуму. Перед кожною людиною постало завдання здійснити правильний вибір життєвої позиції і самостійно сформулювати орієнтири особистісного розвитку. Ми враховуємо пошук способів, які б допомогли дитині активно адаптуватися до динамічних трансформацій соціуму.

#### 1.4. Характеристика методики предметного ліплення в старшій групі з використанням різних способів ліплення

Про специфіку дитячої творчості в ліпленні вперше згадується в роботах Анатолія Бакушинського, тобто у праці «Художня творчість і виховання» (1925), де вперше серед дослідників зробив поєнання завдань виховання і розвитку мислення дитини. А. Бакушинський є провідний теоретик естетичного виховання; розробляв проблематику сучасного мистецтвознавства, знання про розвиток дитячої свідомості і творчості, має оригінальні дослідження народного мистецтва і практики методичних рішень у вихованні дітей. Він розглядав ліплення дітей як своєрідне мистецтво, підкреслюючи особливості пластичного образу, специфіку матеріалу, який під руками дитини легко видозмінюється.

Л. Венгер встановлює своєрідність ліплення в генезисі, визначає, що сприймання дітьми форми є основним у процесі створення образу [15]. Увага приділяється образно-емоційній мові педагога, яка допомагає викликати у дитини асоціації з предметами, фігурами. Дослідник Є. Фльоріна аналізує ставлення до ліплення дітей молодшого дошкільного віку; про ліплення дітей старшого віку, акцентує увагу на виразності образу, розкриває його специфічні особливості у загальних рисах.

У 60-ті роки ХХ століття з огляду на дослідження проблеми сенсорного виховання (Н. Сакуліна, Є. Корзакова, Н. Курочкіна) ставилося питання про сенсорні основи зображувальної діяльності. Дослідники відзначали роль перцептивних дій, обстеження, сенсорної культури під час навчання дітей ліплення, створення ліпного образу. Так, Є. Корзакова правильно ставить питання про те, що навчання дітей у ЗДО прийомів ліплення через розкочування і сплющення веде до спрощеного зображення. За такого навчання діти засвоюють лише конструктивний спосіб ліплення, тоді як створення виразного образу потребує оволодіння прийомами скульптурного ліплення (з цілого шматка). Це дає можливість бачити образ



в цілому, передавати рух, позу, виражати своє емоційне ставлення до зображуваного.

Найповніше проблема художньо-образного начала в ліпленні дітей старшого дошкільного віку розкрита в дослідженні Н. Халезової. Вона також наголошує, що діти використовують багато засобів виразності, якими володіє скульптор, хоча їхнє використання залежить від особливостей психічного і фізичного розвитку дітей. Н. Халезова стверджує, що зображення руху в ліпному образі є основним засобом виразності.

Дослідження Н. Халезової [102], Ю. Максимова, Т. Вишньової розкрили можливості ліплення в художньому розвитку старших дошкільнят. Ліплення передбачає виготовлення фігурок за мотивами народних іграшок, має місце також створення рельєфних і барельєфних зображень. Тому тут справедливою є думка Т. Казакової [43], що декоративне ліплення в системі занять із зображувальної діяльності в дитячому садку слід виокремити.

Отже, аналіз досліджень показує, що ліплення як вид образотворчої діяльності ділиться на предметне, сюжетне і декоративне. Кожен з цих підвидів має свої специфічні виразні засоби, за допомогою яких дитина може створювати виразний образ, скульптурні композиції. Основними засобами виразності в предметному ліпленні є форма та об'єм; у сюжетному - ритм, композиція, силует; у декоративному - ритм, симетрія, колір [42].

Ліплення – це створення об'ємних і рельєфних образів із таких пластичних матеріалів як пластилін, тісто, глина, віск, модулін. Робота з пластиліном – заняття не тільки цікаве, але надзвичайно корисне для дітей дошкільного віку. На відміну від малювання, в якому зображення створюється на площині аркуша, своєрідність ліплення полягає в об'ємному способі зображення. Ліплення є різновидом скульптури, яка передбачає роботу не лише з м'якими матеріалами, ай з твердими (мармур, граніт та інше). Основним виразним засобом ліплення є пластичність. Завдяки пластичності матеріалу дитина передає динаміку рухів, оскільки під впливом пальців форма змінює свої окреслення, фігурка набуває різних поз,

поворотів, нахилів тощо. Реальність об'єму, відчуття його долонями, кінчиками пальців сприяють активним діям дитини з виліпленою фігуркою. Вона легко пересуває її у просторі (ближче, далі від себе), оглядає, обстежує її з усіх боків.

В процесі ліплення здійснюється розвиток дрібної моторики рук, розумової активності, творчості, художнього смаку і, - це якості, без яких неможливе формування початкових основ соціально активної особистості. Ліпити дитині простіше ніж малювати, так як під час ліплення вона має справу з реальним об'єктом. На заняттях з ліплення дитина знайомиться з предметом (назва, форма, будова, колір, призначення), дошкільник прагне віднайти подібність до реальних предметів або до запропонованих зразків. Завдяки впізнаванню отриманих у ліпленні образів змінюється характер її діяльності: від випадкових асоціацій до прямого зв'язку рухів руки з графічним або пластичним зображенням. Діти ліплять із задоволенням людей, овочі, фрукти, посуд, тварин, іграшки потім предмети, які вони створюють, використовуються під час ігор.

Педагоги-практики вважають, що в процесі навчання дітей ліпленню можна використовувати різні форми роботи:

- індивідуальне виконання завдань в умовах групових занять;
- виконання завдань парами;
- виконання завдань невеликою групою;
- колективна робота
- спільна робота з вихователем;
- спільна робота з дітьми старшого віку;
- самостійна художня діяльність;
- гурткова робота.

Завданнями навчання ліпленню дітей дошкільного віку є такі, як :

- ознайомити дітей з матеріалами їх властивостям (наприклад, глина м'яка, добре мнеться в руках, легко ділиться на шматочки і знову з'єднується в кульку, з неї можна ліпити);
- забезпечити оволодіння способами ліплення (скочування, розкочування, розплющування, витягування, відривання, поєднання, загинання та загострювання валикоподібних форм, загинання країв розплющеної форми, з'єднання частин і притискання (молодший дошкільний вік);
- створювати художній образ засобами пластичного матеріалу, передавати величину, форму, характерну будову, особливості різних предметів. Створювати об'ємні зображення, рельєфи, барельєфи на пластині (з опрацюванням деталей стекою, пальцями), з введенням в композицію кількох персонажів, зв'язаних сюжетом, виконувати колективні композиції за мотивами улюблених казок (старший дошкільний вік).

Відповідно до програмних вимог, заняття з ліплення поділяються на :

1. *Тематичні.* Тему пропонує педагог. Під час цих занять здійснюється повторення, закріплення, вивчення та засвоєння нового програмового матеріалу.
2. *За задумом.* Діти самостійно обирають тему, продумують композицію, визначають послідовність роботи, шукають прийоми виконання. Такі заняття є яскравим показником рівня засвоєних дітьми умінь та навичок.

Важливою умовою при роботі з пластиліном є забезпечення кожної дитини необхідним обладнанням та матеріалами такими як: дошка для ліплення (дерев'яна, пластмасова і т.д.) розміром 20 x 25см; волога серветка для витирання рук. Дітям старшого віку для обробки виробу потрібні стеки, та вода для заглажування поверхні виліплених фігурок. Воду краще подавати в блюдцях або розетках.

Дітей потрібно розсаджувати так, щоб кожна дитина добре бачила зразок, який ліпить педагог, одночасно розповідаючи про прийоми роботи і її послідовність виконання.

У роботі з дітьми різного віку використовуються такі способи ліплення:

1. *Конструктивний*. Предмет ліпиться з окремих частин. Наприклад, пташка: спочатку ліпиться тулуб, голівка, підставка, а далі з'єднуються усі частини і надають фігурці характерних ознак. Цей спосіб застосовується надалі в усіх вікових групах, але кількість деталей збільшується, а прийоми з'єднання частин ускладнюються.

2. *Пластичний*. Це ліплення із цілого шматку глини, з якого відтягуються усі дрібні деталі, частини тіла та ін. Починають діти ліпити цим способом з середньої групи (овочі, фрукти, іграшки). Наприклад, мишка : із загального шматочка глини дитина утворює потрібну форму, відтягує мордочку, вушка, хвостик, лапки та за допомогою стеки надає їй характерних ознак. Пластичним способом діти ліплять протягом усього дошкільного віку.

3. *Комбінований* спосіб поєднує в собі і ліплення з цілого шматка глини і з окремих деталей або частин. Наприклад, із шматка глини ліпимо частину курочки: тулуб, голову, а дрібні деталі та підставку готуємо окремо, а потім з'єднуємо їх. Таким способом ліпляться: півник, курочка, гусак, зайчик, крокодил, черепаха та ін.

4. *Рельєфний спосіб* ліплення. Рельєфне ліплення виконують на цупкому картоні, фанері або заготовці з пластиліну, глини. Готову форму картону обмазуємо пластиліном (0,5мм), пальцями рук розрівнюємо поверхню, а потім укладаємо на ній потрібні форми, частини і стекою примазуємо до основи. Таке ліплення використовується, під час виготовлення птахів, тварин, людей, ягід (наприклад, виноград) [106].

Заняття з ліплення повинні проходити в ігровій формі. Під час заняття педагог має створити приємну емоційну атмосферу, викликати інтерес, добрий настрій, захоплення, що забезпечується обов'язковим досягненням успіху і позитивної оцінки кожній дитині. Дуже важливо, щоб дитина відчувала повагу до своїх творів, значущість своєї роботи. Тому частіше хваліть її за старання й не бійтеся перехвалити. Таке ставлення до дитини

сьогодні допоможе підтримувати постійний творчий пошук, почуватися впевненим і затребуваним у майбутньому.

Педагог повинен навчити дитину ліпити, а ліплення - не самоціль, а засіб всебічного розвитку і виховання дитини. Обов'язково потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, так як в кожній своїй можливості, свої захоплення.

Діти ліплять різні предмети, фігурки людей, тварин. Як і в малюванні, у ліпленні важливе місце посідає сюжет (створення композицій з кількох фігурок із певним композиційним центром). Виліплений предмет, фігурка для дитини часто стає іграшкою, з якою вона поводить себе як із живою істотою. У процесі цієї гри дитина взаємодіє з нею як в реальній життєвій ситуації. Якщо в малюванні колір є одним із яскравих виражальних засобів, то в ліпленні його роль обмежена. Колір використовується переважно в декоративному ліпленні під час розфарбування виліплених із глини фігурок (найчастіше за мотивами народних іграшок).

Пластичність матеріалу та об'ємність зображуваної форми дають змогу дошкільняті оволодіти деякими технічними прийомами в ліпленні швидше, ніж у малюванні [108]. Наприклад, передача руху в малюнку - складне завдання, яке потребує довготривалого навчання, у ліпленні вирішення цього завдання полегшується. Дитина спочатку ліпить предмет у статичному положенні, а пізніше згинає його частини відповідно до задуму.

Передача просторових співвідношень предметів у ліпленні також спрощується - об'єкти, як у реальному житті, розставляються один за одним ближче і далі від центру композиції. Питання перспективи в ліпленні знімається.

Основним виражальним засобом в ліпленні є передача об'ємної форми. У теорії образотворчої діяльності порівняно з малюванням особливості ліплення вивчені недостатньо.

На заняттях ліпленням перед вихователями ставляться певні завдання: розвиток дитячої творчості, озброєння дітей образотворчими і технічними вміннями, створення інтересу до даного виду діяльності.

Система навчання в дитячому саду будується таким чином, щоб підготувати дітей до школи.

У системі естетичного виховання дітей ліплення, так само як і малюнок, займає певне місце і має свої специфіку. У роботі з дітьми використовуються три види ліплення: ліплення предметна, сюжетна і декоративна. Кожен з цих видів має свої особливості і завдання.

У предметної ліпленні зображення окремих предметів для дитини є більш простим, ніж у малюванні. Діти з цікавістю ліплять фігури людей і тварин. У результаті навчання дітей можна підвести до відносно правильного зображення людини і тварини, хоча при ліпленні цих предметів вони надають лише найбільш яскраві, характерні ознаки, а форма основних частин залишається узагальненою [79].

У зв'язку з цим перед дитячим садом постає завдання навчити дітей умінню передавати у ліпленні засновану форму предметів і найбільш яскраві, характерні їхні ознаки.

У старшій групі вихователь надає дітям більше самостійності у виборі теми, у можливості обміркувати її заздалегідь і виконати. Вчити дітей планувати свою роботу можна під час спостережень, перед читанням літературних творів. Для цього необхідно їх попередити, що вони будуть ліпити той предмет, який розглядають на картинці або про який їм читають. Це дає можливість заздалегідь налаштувати дітей на майбутнє заняття, чітко сприйняти особливості предмета і в якійсь мірі обміркувати його зображення. Якщо дитина буде твердо знати, над чим він повинен працювати, то це дасть йому можливість більш цілеспрямовано і впевнено займатися ліпленням. Важливо, щоб діти навчилися розуміти і передавати в ліпленні характер зображуваного. Для цього вихователь повинен підбирати для зображення предмети з яскраво вираженими рисами. Діти розглядають

предмети. Іноді можна придумувати ігри з тими іграшками, які належить дітям виліпити. Але гра не дає можливості планомірно обстежувати предмет. В основному для образотворчої діяльності потрібно розвивати у дітей зорове сприйняття навколишнього на основі набутих знань і досвіду. Зоровий аналіз тут вихователь проводить так само, як і в інших групах. На початку заняття хлопці розглядають предмет з усіх сторін, знаючи, що це необхідно для того, щоб під час ліплення всі сторони виконувалися однаково добре. Для демонстрації предмета бажано мати спеціальне пристосування - підставку з поворотним колом, що дасть можливість показати дитині протилежну сторону предмета. Після цього річ знов повертають у попереднє положення. Діти 5-6 років вже в змозі проаналізувати будову, форму предметів. Вихователь, обводячи жестом форму, пропонує хлопцям розповісти про неї, дати опис її характерних особливостей. Якщо діти не можуть відповісти, то вихователь це робить сам. Багато способи ліплення дітям знайомі. Вони вміють створювати основні форми, видозмінювати їх, а отже, вихователю немає потреби вдаватися до показу зображення на кожному занятті. Все частіше він покладається на самостійність дітей у вирішенні тих чи інших питань. Завдання вихователя - зрозуміти задум дитини і допомогти йому, якщо це необхідно, у його здійсненні. Тим хлопцям, які невдало вибрали спосіб ліплення, потрібно довести, що є інший, найбільш зручний і відповідний. Важливо, щоб діти з безлічі можливих способів навчилися вибирати найбільш ефективний, який дозволить створити виразний образ. Наприклад, собаку або кішку можна виліпити способом витягування з цілого шматка глини або з окремих частин. Ліплення з окремих частин більш тривала і в результаті дитячого виконання дає в основному статичний образ, а з цілого шматка дає можливість відразу намітити основні деталі, встановити їх у потрібному положенні. Цей спосіб складніший, але у старшій групі діти з ним знайомі і можуть самостійно його застосовувати. Труднощі витягування форми з цілого шматка для дитини

полягає в тому, що потрібно на око визначити кількість глини для тієї чи іншої частини.

Діти 5-6 років можуть на око визначати, скільки буде потрібно глини для частин, але подальший процес - уточнення пропорцій і форми - дитині ще складний. І тут має допомогти вихователь, вказуючи на недоліки в зображенні. Допомогти ця полягає в навідних питаннях, додаткового аналізу форми, підказкою деяких образотворчих засобів. Крім того, дітям необхідно читати цікаві розповіді, казки, вірші, в яких яскраво розкривається той чи інший образ. Іноді використовуються загадки, але, як і в середній групі, треба підібрати тексти так, щоб опис предмета більше стосувалося перерахування частин форми, розмірів, дій. Наприклад: З ріжками, борідкою, Хвіст зовсім короткий, Ударить, якщо зол, Хто ж це? (*Козел*) В кінці заняття вихователь показує дітям їх роботи і пропонує оцінити, як дотримані пропорції, виконані форма і рух. Хлопці відповідають, а вихователь доповнює їх відповіді. Важливо. Щоб діти навчилися критично і доброзичливо оцінювати свою ліпку та роботу товаришів.

У старшій групі велику увагу вихователь повинен приділяти навчанню дітей умінню планувати свою роботу, обмірковувати заздалегідь зображення форми предмета і його динаміку. Це необхідно для розвитку дитячої самостійності і творчої активності. Тут дітям так само, як і в старшій групі, пропонується ще до заняття обміркувати зміст ліплення, деякі її прийоми зображення і навіть матеріал. Наприклад, пропонується ліпити з вибору звірів із зоопарку. Вихователь дає дітям завдання - вибрати і обміркувати зміст для зображення, форму пропорції, положення, а також кількість глини, довжину каркасів. Тільки після цього хлопці приступають до роботи. Для формування зорових сприйнять вихователь показує дітям іграшки, що зображують людей, тварин, картинки із зображенням окремих предметів і епізодів з казок та оповідань. Під час спостереження і розглядання різних предметів вихователь пропонує хлопцям уважніше придивитися до форми, пропорції, положення частин і дії, фактурі, деяких



деталей і додаткових предметів, що підсилює характеристику образу. Дуже важливо, щоб хлопці вчилися бачити характерні риси предметів, вміли їх відбирати, а для цього необхідно знайомити їх з виразними, легко запам'ятовуються образами: слоном, бегемотом, деякими породами собак (боксер, вівчарка, такса). З інтересом хлопці будуть розглядати казкових персонажів: Бабу Ягу, Снігуроньку, Василину Прекрасну, Царівну-жабу і ін. Відмінні риси швидше запам'ятовуються дітям, їх легше зображати у ліпленні. Наприклад, виліпив довгу шию жирафа, дитина відразу робить образ схожим і виразним: треба зобразити і специфічні пропорції ніг, а тому вихователь виділяє кілька характерних ознак. Так, при розгляданні жирафа він звертає увагу дітей на пропорції, форму частин, деталі на голові - вуха, різьки. Крім того, важливо, щоб дошкільнята паралельно опановували зображенням предмета в певному положенні, в дії. Рух у ліпленні дається їм легше, ніж в малюнку, так як вони реально діють з частинами предмета і їм не потрібно вдаватися до умовних способів зображення, як в малюнку. Важливо, щоб дитина добре уявляв, як згинаються руки, ноги людини під час ходьби, бігу, стрибки, як витягує шию гусак у момент оборони, як біжить собака і т.д. Для виразного зображення руху потрібно мати запас зорових образів, які накопичуються в процесі пізнання навколишнього світу. Вихователь звертає увагу дітей на те, як біжать лижники, ковзають по льоду ковзанярі. Для того щоб хлопці могли зрозуміти дії казкових персонажів, можна показати їм ілюстрації із зображенням одного і того ж героя в різних положеннях. Вихователь пропонує хлопцям самим прийняти ті пози, які вони збираються зобразити. Наприклад, кому-небудь з дітей пропонується прийняти те положення, в якому знаходиться лижник під час бігу. Вже на початку заняття вихователь прагне навідними питаннями підвести хлопців до самостійного вирішення ходу роботи. Потім, прагнучи зберегти індивідуальність в роботі кожної дитини, він показує дітям деякі засоби ліплення які допоможуть зробити образ більш точним і виразним.

Окремі прийоми, як, наприклад, зображення фактури за допомогою стеки, можна показати всім дітям відразу, але в основному доводиться підказувати або показувати окремо кожному. Індивідуальна робота в цій групі набуває особливого значення на заняттях з образотворчої діяльності. Фронтальний показ способів ліплення використовують обмежено, тому що всю увагу педагог спрямовує на збереження творчих проявів у дітей. Вихователь спостерігає, як дитина планує роботу, з чого почав її (заготовив частини, розділивши глину, або збирається ліпити з цілого шматка). Питаннями педагог спрямовує дітей на правильне зображення характерною і виразною форми та динаміки. Наприклад, він звертається до дитини і пропонує: «Подумай, в якому становищі у півня шия і голова, коли він співає? Якої товщини шия біля голови і близько тулуба?». Якщо діти ліплять не по уяві, а з моделі, то тим, хто не може, вихователь пропонує ще раз оглянути предмет з метою уточнення форми. Ліплення з моделі (натури) пропонується хлопцям з великою обережністю, тільки для більш глибокого аналізу форми і пропорцій предмета.

Намагаючись розвинути в дітях самостійність, педагог, після того як визначив завдання і дав необхідні вказівки, деякий час залишається осторонь і дає дітям можливість самостійно почати зображення. Діти починають працювати, педагог дає необхідні вказівки.

Якщо передбачається колективна ліплення, то вихователь розподіляє дітей на групи і кожній дає завдання. Наприкінці заняття всі обговорюють виліплені фігурки, порівнюють їх з моделлю або з тим, що колись бачили. В основному діти самі дають оцінку виробам. У тих випадках, якщо роботи дрібні, їх поміщають на спеціальну дошку з прізвищами, а якщо великі (сюжетна ліплення), то дітям дають мітки, і вони прикріплюють їх до своїх робіт. Привчаючи дітей попередньо обдумувати задум, можна іноді пропонувати робити олівцеві ескізи. Особливо це доцільно, коли вони ліплять намиста і декоративні вироби.

З дітьми шостого року життя повторюють і закріплюють набуті раніше знання та уміння, а крім того, їм дають нові знання та уміння, а саме: ділити глину на частини і утворювати нескладні предмети, в основі яких лежить куля (горіх, яблучко); утворювати предмети, в основі яких лежить циліндр (огірок); розкочувати глину прямими рухами рук та утворювати овальну форму і на основі цієї форми ліпити такі предмети: слива, лимон, груша; загострювати та заокруглювати предмети; розкочувати глину коловими рухами рук, розплющувати, загинати, заціпувати краї, вдавлювати глину пальцями і утворювати такі предмети: мисочка, чашечка, рибка, грибок, кошик, пиріжки, варенички; ділити глину на частини і з'єднувати їх у ціле прикладанням і натисканням, примазуванням (лялька-неваляйка, сніговик, пташка, зайчик).

З дітьми шостого року життя, як і в попередніх вікових групах, спочатку повторюють та закріплюють навички та уміння, а потім вводять нові завдання: ділити глину на 3-4 частини і утворювати нескладні предмети, в основі яких лежить куля, циліндр, конус (ліплення овочів, фруктів, їжачка, мишки, котика, лисички); ліпити частини, що нагадує диск (тарілочка, чашечка); ліпити предмети комбінованими і пластичними способами, прийомом міцного з'єднання деталей, згладжування поверхні пальцями, стекою та зволоженою ганчіркою (собака, зайчик, білочка, літак, черепаха, курочка, півник, пташка, лисичка та ін.).

Діти шестирічного віку, відтворюючи той чи інший образ із цілого куска глини або пластиліну, сполучають лінії різних конфігурацій, що дають їм змогу узагальнити силует єдиною складною лінією. У практичній діяльності дітей має місце як монохромна так і поліхромна декоративна скульптура. Монохромна скульптура обмежується природним кольором глини. Спеціальна термічна обробка готового виробу надає йому жовто-оранжевих відтінків. Скульптурні вироби набувають поліхромності за допомогою різнокольорового пластиліну або відповідним фарбуванням деталей чи їх розмальовуванням орнаментом.

Композиція окремих образів, які виконуються дітьми цього віку, відрізняється найпростішим відтворенням відповідних рухів, жестів, пози. Зазначені прояви композиційної виразності мають місце і при створенні нескладних скульптурних сюжетів, в яких діти, крім того, намагаються вичленити головний об'єкт контрастністю величини та місцем його розташування, здебільшого, в центрі.

Робочим матеріалом для ліплення може бути як глина так і пластилін або солоне тісто. Своєрідність ліплення полягає в тому, що за допомогою цього виду діяльності передається форма предмета в трьох вимірах. Діти з задоволенням ліплять людей, тварин, посуд, транспортні засоби, овочі, фрукти, іграшки. Предмети, які вони створюють, використовуються в ігровій діяльності.

Під час підготовки до ліплення дитина отримує багато знань про предмет (назва, форма, будова, колір, призначення). Разом з тим збагачується і розвивається її словник, зв'язна мова, за допомогою якої можна описати образ по пам'яті. Це сприяє розвитку її мислення, уваги, уяви та інших процесів. На заняттях дитина отримує відомості про способи ліплення і сам навчається це робити. На основі свого досвіду він намагається самостійно вирішити навчальні завдання, а з часом ця самостійність переростає у творчість. У процесі ліплення більше, ніж у будь-якої діяльності, можна домогтися максимальної активності обох рук, розвивати і зміцнювати пальці, особливо великі, вказівні, середні. Щоб засвоїти техніку ліплення, дитині потрібно розвинути спеціальні рухи щодо їх сили, точності, темпу, спрямованості, плавності, ритмічності. Ці якості допоможуть дошкільникові надалі оволодіти різними видами навчальної, трудової діяльності.

При ознайомленні з предметом дитина навчається розуміти його красу; починає передавати в ліпленні окремі виразні його ознаки, намагається ретельно обробити поверхню виробу, прикрашають його орнаментом.

Ознайомлюючи дітей з деякими зразками скульптури і декоративно-прикладного мистецтва, вихователі виховують любов і повагу до людей, які створили чудові речі. Ліплення допомагає виховати цікавість до образотворчої діяльності. Дитина ставить перед собою певну мету і доводить почату справу до кінця, а це сприяє розвитку організованості, цілеспрямованості і наполегливості, дисциплінує його. Вихователю потрібно пам'ятати, що він повинен навчати дитину ліпити, а не робити з нього скульптора, і ліплення не самоціль, а лише засіб всебічного розвитку та виховання. велике значення має також те задоволення, яке отримує дитина, спостерігаючи кінцевий результат своїх праць. А якщо малюк зможе похвалитися своєю роботою перед батьками, задоволення від виконаної роботи подвоюється.

Передбачено ускладнення технічних прийомів. Це дасть можливість вихователю вибрати тему для роботи з дітьми відповідно їх віку і вмінню. Для роботи з дітьми п'яти років рекомендується ліпити: яблучко, моркву, мисочку, тарілочку, чашечку, стакан, пташку та ін., де в основі ліплення предметів лежать форми циліндра, конуса (овочі, фрукти, іграшки та ін.), наводяться такі прийоми ліплення, як заокруглення та загострення (морква, літак), вдавлювання (кошик, чашечка, блюдце), загинання країв, з'єднання частин, поділ глини на частини і з'єднання їх прикладанням, притискуванням, примазуванням. Для дітей шести-семи років рекомендується ліпити: півника, курочку, качечку, гуску, лебедя, пташку на підставці, синицю, снігурі, білочку, зайчика, котика, собачку, лисичку, ведмедика, та ін., в яких показані різні способи ліплення: конструктивний, пластичний, комбінований; прийоми згладжування, щільного з'єднання частин. Наводяться зразки, як прикрасити та розмалювати іграшку чи предмет, як прикрасити та виділити в окремих предметах дрібні частини стеком, щоб передати характерні ознаки, обсяг, динаміку, пропорції та ін.

Вихователю має можливість творчо вибрати тему заняття, враховуючи інтереси дітей, наявність знань і вмінь, раніше придбаних. Успіх рішення

навчальних завдань здебільшого визначається правильною організацією роботи з дітьми і чітко продуманою системою об'єднання занять різного типу. Використовуються два типи занять з ліплення: на тему, запропоновану педагогом (вивчення нового матеріалу, повторення пройденого), і на тему, обрану дитиною (за його задумом). Центральне місце в першому випадку відводиться засвоєнню нового програмного матеріалу. У присутності дітей вихователь ліпить зразок, розповідає про прийоми роботи і її послідовність. Кожну дію педагог підкреслює словами, рухами рук і пальців.

На заняттях з ліплення, де діти закріплюють раніше набуті знання, вихователь використовує частковий показ лише тієї частини предмета, яку діти не знають чи погано засвоїли, ставить завдання побудувати композицію, запам'ятати предмети й виліпити їх по пам'яті. На заняттях другого типу - за задумом - діти самостійно, ґрунтуючись на своїх знаннях та вміннях, обирають тему, продумують композицію, визначають послідовність роботи, шукають прийоми виконання. Мета цих занять - розвиток самостійності, ініціативи і творчих здібностей дітей. Проведення їх дає можливість проявити інтереси дітей, ступінь розвитку їх творчих задумів, оволодіння зображувальними вміннями та навичками.

У роботі з дітьми дошкільного віку значне місце відводиться ліплення з натури. Критерієм оцінки таких робіт є подібність натури. Дитина вивчає предмет, виявляє основну форму, будову, пропорції, співвідношення частин, характерні особливості, прийоми ліплення предмета. Якщо виникає необхідність, педагог показує окремим дітям прийоми ліплення на окремому шматочку глини. Досить популярна і сюжетна ліпка. Діти старшого дошкільного віку роблять багатофігурні композиції, прагнуть зображувати людей, тварин у різних позах. Це здебільшого нескладні побутові сценки, епізоди казок та ін.

У роботі з дітьми 6-го року життя можна використовувати такі способи ліплення: конструктивний, пластичний і комбінований.

## Висновки до розділу 1

Отже, ми визначаємо, що проектна культура і розвиток мислення особистості пов'язані між собою, про що свідчать сучасні психолого-педагогічні дослідження. Проектна культура – це нова складова суспільної культури людини, яка впливає на розвиток специфічного нового типу мислення особистості: проектне мислення. Проектна культура розгортається як здатність особистості до продуктивного уявлення у різних проектних площинах і одночасного творчого конструювання фізичних предметів і об'єктів дійсності, що оточують людину. Проектна культура сприяє розкриттю художньо - творчого потенціалу людини, у тому числі дітей дошкільного віку.

Проектне мислення дитини та його поступовий розвиток можливо за створеними новими педагогічними умовами, які враховують систематичне формування творчих можливостей дітей, розгортання продуктивного уявлення про предметний світ за допомогою засобів предметного ліплення з одночасним конструюванням знайомих предметів на заняттях з образотворчої діяльності.

Щоб розвинути проектне мислення дитини дошкільного віку, вихователю на заняттях з предметного ліплення необхідно врахувати *перетворення проектних зовнішніх дій у внутрішні розумові дії* за відповідними етапами, а саме:

Зовнішнє ознайомлення із предметним зразком як фізичною *проектно-орієнтованою основою для створення об'єкту* на заняттях з предметного ліплення сприяє проектному мисленню; ознайомлення дошкільників з предметом для ліплення відтворюється у трьох проекціях: вид предмета згори, вид предмета збоку, вид предмета знизу.

Ознайомлення дитини з предметним зразком, який зображений на *аркуші паперу* у трьох проекція: згори, збоку, знизу.

Виконання дитиною *мовної предметної дії*, тобто дитина розповідає про фізичний предмет, який вона буде ліпити з урахуванням трьох проєкцій предмету: згори, збоку, знизу.

Аналіз і розповідь про власно створений дитиною предмет на занятті з предметного ліплення, використовуючи слова: згори, збоку, знизу.

Художня складова мислення дитини на заняттях з предметного ліплення відображається у створенні предметів із засвоєнням різних способів ліплення, таких як: конструктивний, рельєфний, об'ємний, пластичний, комбінований.

Ми визначаємо дефініцію «проектно-художнє мислення дітей дошкільного віку», як соціально і педагогічно зумовлений психічний процес, який має опосередкованість і відображає естетичну дійсність в її художніх властивостях і зв'язках з врахуванням різних проєкцій предметів в середовищі.

Дефініція «розвиток проектно-художнього мислення дошкільників на заняттях з предметного ліплення» означає послідовне розгортання психічного процесу щодо становлення мислення дитини, якому сприяють відповідні педагогічні умови у перетворенні зовнішніх проектно-предметних дій у внутрішні розумові проектно-предметні дії з опорою на мову на основі засвоєння різних способів ліплення.



## РОЗДІЛ II

### ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 2.1. Обґрунтування експериментальних педагогічних умов

На організацію естетично-художньої творчості дітей дошкільного віку впливають різні чинники та умови. Поняття «чинник» у науковому обігу має різне тлумачення. У «Академічному тлумачному словнику української мови» чинник визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; а його синонімом є термін «фактор» [90]. Таке ж тлумачення цього слова ми знаходимо у електронному словнику української мови «Словник.ua» [92] та одинадцяти томному «Словнику української мови» [91, Т. 11, с. 326.]. Зважаючи на специфіку роботи у закладах дошкільної освіти, ми виділили соціальні, освітні, психологічні та діяльнісні групи чинників.

До соціальних чинників відносяться запити суспільства до дошкільної освіти. Своє вираження вони знаходять у Державних стандартах. До соціальних чинників також відносяться оточення: діти у дошкільній групі, вихователі, батьки, засоби масової інформації тощо.

Освітні чинники обумовлюють освітнє середовище, в якому відбувається навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Психологічні чинники у контексті нашого дослідження є визначальними. До них належать потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, здібності, здатності дітей дошкільного віку. Саме усвідомлена потреба необхідності опанування теми предметного ліплення забезпечує сформованість позитивної мотивації до реалізації цієї потреби, створює основу для формування пізнавального інтересу дитини.

Діяльнісні чинники підкреслюють взаємозв'язок всіх останніх груп чинників, що впливають на навчально-виховний процес у дошкільних групах.

Дослідник К. Абульханова-Славська підкреслює активність особистості, як напрацювання індивідуальних способів організації діяльності: «Особистість, як суб'єкт, випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності і вимогам, об'єктивним характеристикам власне цього виду діяльності. Спосіб діяльності є більш-менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [1, с. 91]

Анкетування педагогів дошкільних груп та батьків дітей старшого дошкільного віку відображає різне розуміння впливу соціальних, освітніх, психологічних і діяльнісних чинників на результати творчої діяльності дитини у контексті яких формується проектно-художнє мислення дитини.

Підкреслимо, що за результатами опитування і батьки, і вихователя віддають діяльнісним і психологічним чинникам. Так, вихователя майже порівну віддали перевагу діяльнісним і психологічним чинникам (відповідно 37,2% та 36,7%, тоді як батьки більш схильні до діяльнісних чинників (47,4%), проте виділяють також і психологічні чинники (32,6%). Разом з тим серед останніх чинників батьки віддають перевагу соціальним (13,5%), знижуючи значення освітніх чинників (6,5%), тоді як педагоги більш збалансовано надають цим чинникам відповідно 13,3% та 12,8%.

Проведене анкетування засвідчило, що в процесі організації навчально-виховної роботи у закладах дошкільної освіти є недооцінка важливості окремих груп чинників. Адже кожен з чинників створює певний формуючий

вплив на набуття окремих рис проектно-художнього мислення дітей старшого дошкільного віку.

Питання педагогічних умов у закладах освіти розглядаються в роботах С. Гончаренка [25], Н. Іпполітової та Н. Стерхової, З. Курлянд, А. Литвина, О. Мацейко та ін.

Слово «умова» має різні тлумачення. Так у «Академічному словнику української мови» наводяться такі його значення [91, Т. 10, с. 441.]:

1. Взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір.
2. Вимога, пропозиція, які висуваються однією з сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору.
3. Необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь.
4. Обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь.
5. Правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь.
6. Сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь.

У нашому дослідженні у контексті розгляду змісту і особливостей педагогічних умов феномен «умова» розуміється як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь.

У «Філософському словнику» умови визначаються як «внутрішні властивості об'єкта та зовнішні щодо нього чинники, які окремо відбезпосередніх причин не можуть породити наслідків, але вони є сприятливим і необхідним середовищем для розвитку причинно-наслідкових взаємодій» [97].

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» умова (Condition) (в психології) тлумачиться як «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного

явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей» [93, с. 193].

Про неоднозначність тлумачення поняття «педагогічні умови» свідчать численні визначення, які дають цьому педагогічному феномену науковці (таблиця 2.1). такі науковці, як В. Андреев, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Н. Іпполітова, А. Литвин розглядають педагогічні умови як елемент педагогічної системи, як чинники і конструктори педагогічного процесу.

*Таблиця 2.1*

**Визначення науковцями поняття «педагогічні умови»**

| Науковці                      | Визначення поняття «педагогічні умови»   |
|-------------------------------|--|
| В. Андреев                    | Результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей   |
| Ю. Бабанський                 | Чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи  |
| С. Гончаренко                 | Демонстрація сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань |
| Н. Іпполітова,<br>Н. Стерхова | Один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний та процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.                 |

*Продовження таблиці 2.1*

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| А. Литвин,<br>О. Мацейко          | Комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників.   |
| А. Найн                           | Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань   |
| О. Романовський,<br>М. Чеботарьов | Об'єктивні можливості змісту, форм, методів навчання у закладах вищої освіти, спрямовані на вирішення поставлених в роботі завдань, і розвиток здібностей і навичок майбутніх фахівців, які сприяють формуванню їх готовності до професійної діяльності |
| В. Стасюк                         | Обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей  |

Узагальнюючи ці визначення, приходимо до висновку, що педагогічні умови становлять сукупність необхідних і достатніх чинників впливу (визначення змісту, форм і методів), орієнтованих на забезпечення ефективності освітнього процесу.

У праці Л. Хоменко-Семенової, присвяченої педагогічним умовам вказано про формування мотиваційної сфери та спрямованості.

У дослідженні Д. Хабібুলіна обґрунтовано низку психолого-педагогічних умов формування компетентностей у суб'єкта пізнання, зокрема:

- необхідність рівневої психолого-педагогічної діагностики в освітньому процесі, яка відбувається в ході функціонування трьох етапів, та розподіл за типологічними групами;

- актуалізація суб'єктивної позиції суб'єктів за допомогою ініціювання їх рефлексії, стимулювання особистісних досягнень і залучення до особистісно-значущої діяльності;

- узгоджене поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання на проблемній основі з урахуванням організованих типологічних груп [101, с. 91].

Ми бачимо згадку про інтерактивні методи лише у третій психолого-педагогічній умові.

Більш складний підхід до розгляду педагогічних умов запропоновано у дослідженні О. Пшеничної [84]. Вона виділила організаційно-педагогічні умови, що зумовлюють організацію педагогічного процесу (спрямування змісту навчальних програм до використання засобів ІТ; застосування активних методів навчання; застосування інформаційних технологій навчання в освітньому процесі) та психолого-педагогічні умови, які впливають на успішність навчання (формування мотивації; активізація самостійної пізнавальної діяльності; розвиток здібностей) [84]. Необхідно відзначити обґрунтованість та доцільність такого виділення педагогічних умов.

Отже, аналіз значної сукупності педагогічних умов, представлених у дослідженнях науковців, показав, що їхній перелік і зміст залежить від напрямку дослідження та досліджуваних чинників. Традиційно педагогічними умовами постають мотиваційні аспекти формування певного феномену, поєднання різних видів діяльності, введення сучасних засобів навчання, застосування інноваційних методів. Важливим є не тільки аспект формулювання кожної педагогічної умови, а й їхній комплексний взаємозв'язок, який і визначає їхню системність, необхідність і достатність.

У нашому дослідженні педагогічний аспект питання визначення педагогічних умов обумовлений необхідністю окреслення тих шляхів, які найбільшою мірою сприяють формуванню проектно-художнього мислення дітей дошкільного віку на заняттях з предметного ліплення.

Ми обґрунтовуємо *першу педагогічну умову*: сприяти у дітей розвитку цікавості до ліплення як виду діяльності на заняттях з предметного ліплення, використовуючи метод спостереження за предметами і об'єктами природи на підставі трьох проєкцій: вид згори, вид збоку, вид знизу.

Перша педагогічна умова виконується на занятті з предметного ліплення за такими темами, як: «Ялинка» (рельєфне ліплення) на підставі проведення спостереження за рослинним об'єктом у природі; тема «Їжачок» (рельєфне ліплення) у кутку живої природи спостереження за тваринним об'єктом; тема «Мобілі-іграшки» (об'ємне ліплення) за іграшковим предметом у ігровому куточку і т.д.

*Друга педагогічна умова*: допомагати оволодіти всіма технічними прийомами ліплення, використовуючи різні способи ліплення предметів: конструктивний, пластичний, комбінований, рельєфний, об'ємний, спираючись на активізацію проектно-художнього мислення.

Друга педагогічна умова виконується на протязі усіх занять з предметного ліплення на підставі послідовного виконання алгоритму проектних дій дитиною, де зовнішня конкретна елементарна проектно-алгоритмічна дія переходить у внутрішню розумову дію, що є складовою проектно-художнього мислення. У вихователя виконання алгоритмічних дій дитини чітко прописані у кожному окремому конспекті занять.

*Третя педагогічна умова*: привчати дітей обговорювати роботи з предметного ліплення, мотивувати дошкільників виконувати роботу найкращим способом. Спостерігати за роботами інших дітей з різних проєкцій для розвитку проектно-художнього мислення. Дана третя педагогічна умова впроваджується на кожному занятті, що відображено у конспекті занять вихователя експериментальної групи.

Виконуючи вищезазначені педагогічні умови, вихователь експериментальної групи (ЕГ) має створити приємну емоційну атмосферу, викликати інтерес, добрий настрій, захоплення, що забезпечується обов'язковим досягненням успіху й позитивної оцінки кожної дитини.

Дуже важливо, щоб дитина відчувала повагу до своїх творів, значущість своєї роботи. Таке ставлення допоможе підтримувати постійний творчий пошук, почуватися впевненим і затребуваним у майбутньому. Вихователь має враховувати те, що під час підготовки до ліплення дитина отримує знання про конкретний предмет (назва, форма предмета та його величина, будова, колір, призначення).

Разом з цим розвивається мислення, пам'ять, увага, уява та інші психічні процеси, формується художньо-естетичний смак. Крім того, дитина ознайомлюється з матеріалом, уточнюючи його властивості, художні особливості, способи ліплення.

На заняттях дитина дістає відомості про способи предметного ліплення і сама навчається ліпити. На основі свого досвіду вона намагається самостійно розв'язати розумові завдання, що згодом стануть підґрунтям художньо-творчої діяльності. Ліплення допомагає виховати в дітей цікавість до образотворчої діяльності; в дитини виховуються організованість та дисципліна, вона вчиться працювати в колективі, підпорядковувати свої інтереси інтересам колективу. У дитини формується відповідальність; вона ставить перед собою мету й доводить почату справу до завершення, що сприяє розвитку цілеспрямованості, наполегливості тощо.

Варто наголосити на ефективності використання ігрових прийомів у процесі ліплення. Адже під час заняття діти часто керуються ігровими мотивами, що робить ліплення улюбленою справою. Створення ігрової ситуації, виготовлення іграшок для гри сприяє хорошему, піднесеному настрою. Діти легко сприймають та запам'ятовують інформацію, яка їм подається.

Педагогічними умовами передбачено, що на заняттях з предметного ліплення застосовуються наочні, словесні та ігрові прийоми навчання.

Наочні методи навчання - це використання зразка, наочних посібників і показ способів зображення. Наочними посібниками можуть бути самі предмети (овочі, фрукти, гриби, посуд, бублики тощо), зображення природи -



іграшки, предмет, який виліпила вихователька, а для старших дітей — картина.

Словесні методи навчання: вказівки, пояснення, запитання, заохочення. Ці прийоми застосовують по-різному на початку, під час і в кінці заняття.

Під час занять широко застосовується заохочення. Воно особливо потрібне в роботі з маленькими дітьми, з соромливими і непевними у своїх силах.

На заняттях з ліплення вихователь використовує ігри-вправи, створює ігрову ситуацію. Ігри-вправи застосовують, коли діти вперше ознайомлюються з новим прийомом ліплення. Дітям дають можливість у грі імітувати такі рухи, які будуть потрібні під час ліплення, зокрема ігри-вправи: розкачування палички прямими рухами, розкачування дерев'яної, пластмасової кульки коловими рухами та ін.

Методу спостереження належить особлива роль у пізнанні дітьми об'єктів природи, оскільки він базується на чуттєвому сприйманні, забезпечує живий контакт дітей з реальними об'єктами природи, в результаті чого у дітей формуються реалістичні уявлення про об'єкти природи та зв'язки між ними.

Спостереження за об'єктами природи сприяють розвитку дітей. У процесі спостережень розвиваються аналізатори: зір, дотик, слух, нюх, засвоюються сенсорні еталони. Нові знання, що їх набувають діти, дають поштовх для розвитку мислення.

Спостереження не розвивається спонтанно. Воно потребує керівництва з боку вихователя: навчання прийомам раціонального обстеження, порівняння, виділення істотних залежностей, підведення до узагальнень, формування ставлення до об'єктів природи.

Протягом дошкільного віку відбувається ряд змін у цій діяльності. На перших етапах діти не здатні самостійно поставити мету спостереження. Це роблять дорослі, і мета найлегше сприймається дітьми під час діяльного ознайомлення із спостережуваними об'єктами. Поступово розвивається

уміння сприймати і ставити мету спостереження поза зв'язком з продуктивною діяльністю як самостійне пізнавальне завдання. Основними мотивами спостереження стає інтерес до нових знань, а не просто потреба вирішення будь-якого практичного завдання.

Відбуваються зміни у характері обстеження предметів. Діти поступово оволодівають різноманітними раціональними способами сприймання.

Змінюється характер обстеження предметів: від контактних способів обстеження дошкільники переходять до дискантних, від практичних дій по зіставленню предметів і визначенню їх властивостей – до розумових дій.

Розвивається і плановість використання різних способів сприймання. Якщо спочатку план вноситься дорослими, то у подальшому у дітей формується здатність не тільки прийняти готовий план, але й самостійно спланувати своє спостереження.

Змінюється співвідношення включених у спостереження сенсорних та інтелектуальних процесів. Це виявляється в оволодінні дітьми новими видами спостережень, в яких посилюється значення мислення, інтерпретації того, що дитина сприймає.

Види спостережень у природі. Спостереження в природі, що проводяться з дітьми дошкільного віку, класифікуються залежно від:

- а) тривалості (епізодичні, або короткочасні, і тривалі спостереження за розвитком, змінами об'єктів);
- б) дидактичної мети (первинні, повторні, заключні, порівняльні);
- в) способу організації (колективні та індивідуальні, планові і позапланові).

Структура спостереження. Процес спостереження умовно поділяють на чотири етапи, кожний з яких служить досягненню загальної мети спостереження.

I етап - підготовчий. Мета його - викликати у дітей інтерес до об'єкта спостереження. Для цього використовується коротка бесіда, в якій

з'ясовується, що діти вже знають про об'єкт спостереження, що дізнаються нового.

II етап - початок спостереження. На цьому етапі важливо підтримати у дітей інтерес до об'єкта спостереження, зосередити їх увагу. З цією метою в групах молодшого дошкільного віку використовують сюрпризність появи об'єкта, несподіваність. У групах старшого дошкільного віку найчастіше використовують загадку, яка вимагає певного розумового напруження і сприяє утриманню увагу дітей.

III етап - основний, найтриваліший за часом. На початок спостереження 1-2 хв слід надати дітям для мовчазного сприймання, щоб сформувався цілісний образ. Подальший розгляд об'єкта включає аналіз його особливостей та пристосування до навколишнього середовища, спільні ознаки з іншими об'єктами, взаємозв'язки з ними, з людиною тощо. В результаті проведення цього етапу у дітей повинні сформуватися точні уявлення про об'єкти природи.

IV етап - підведення підсумків, закріплення нових знань, яких набули діти в процесі спостереження.

Схема спостереження за об'єктами. Спостереження за будь-якими об'єктами природи не повинно бути стихійним, невпорядкованим. Після прийняття дітьми завдання, вихователь має керуватися певним планом, щоб домогтися більшої ефективності спостереження, комплексного виконання завдань ознайомлення дошкільників з природою.

Під час спостереження за явищами неживої природи доцільно скористатися такою схемою:

1. Оцінка краси, своєрідності явища природи.
2. Визначення доступних розумінню дітей причин явища.
3. Значення цього явища в житті природи, діяльності людини.

Методика керівництва спостереженнями єдина як у повсякденному житті, так і на заняттях. Спостереження у повсякденному житті менші за обсягом пізнавального матеріалу, вони проводяться за поступовими змінами

в природі в усі пори року. Обсяг матеріалу, потрібний для засвоєння дітьми, визначається програмою дитячого садка: це ознайомлення з явищами неживої природи, рослинним, тваринним світом, працею людей у природі в різні сезони.

## 2.2. Характеристика експериментальної програми для дітей 6-го року життя. Обґрунтування діагностики

У експериментальній програмі ми виконували такі наступні завдання: діти закріплюють прийоми ліплення, набуті в попередніх групах; вчаться ліпити вільно використовуючи різні способи: конструктивний, пластичний, комбінований і т.д.; надавати фігурам стійкості; ліпити з уяви, з натури; тварин ліплять використовуючи пластичний спосіб (з цілого куска) і передавати динаміку предметів (рух тварин).

Діти ліплять рельєфні зображення, декорують вироби маленькими деталями. В основному ліплять «пальцевим» способом (тримаючи в предмет в руках); вдосконалюються навички роботи зі стекою (нанесення рельєфів).

У роботі з дітьми дошкільного віку ми використали такі провідні способи ліплення: конструктивний, пластичний, рельєфний і комбінований.

Конструктивний – найпростіший з них. Предмет ліпиться з окремих частин. Наприклад, пташка: спочатку ліпиться тулуб, голівка, підставка, а далі з'єднуються усі частини і надають фігурці характерних ознак. Конструктивним способом ліплення діти починають користуватися ще в молодшій групі дитячого садка. Цей спосіб застосовується надалі в старшій групі, але кількість деталей збільшується, а прийоми з'єднання частин ускладнюються.

Пластичний спосіб найскладніший: ліплення із цілого шматку глини, з якого відтягуються усі дрібні деталі, частини тіла та ін. Починають діти ліпити цим способом з середньої групи (овочі, фрукти, іграшки). Наприклад, під час ліплення мишки із загального шматочка глини дитина утворює потрібну форму, відтягує мордочку, вухка, хвостик, лапки та за допомогою стеки надає їй характерних ознак. Пластичним способом діти ліплять протягом усього дошкільного віку.

Комбінований спосіб поєднує в собі і ліплення з цілого шматка глини і з окремих деталей або частин. Наприклад, із шматка глини ліпимо частину

курочки: тулуб, голову, а дрібні деталі та підставку готуємо окремо, а потім з'єднуємо їх. Зразки: півник, курочка, гусак, зайчик, крокодил, соболь, кенгуру, черепаха та ін.

Рельєфний спосіб. У виготовленні птахів, тварин, людей дошкільники користуються прийомами рельєфного ліплення: невеличкі шматочки глини або пластиліну накладаються на основну форму, а потім стекою або пальцями примазуються. Після чого виробу надають потрібної форми, наприклад, синиця, виноград.

Робочим матеріалом для ліплення може бути як глина, пластилін або солоне тісто.

Охарактеризуємо експериментальні конспекти занять з предметного ліплення з дітьми 6-го року життя.

**Заняття.** Конструктивне ліплення

**Тема.** Столик на ніжці.

**Мета:** розширювати уявлення дітей про професії; продовжувати ознайомлювати малюків із меблями, їх виробництвом і призначенням; допомагати набувати навичок роботи з пластиліном конструктивним способом; розвивати окомір, абстрактне мислення, спостережливість; виховувати повагу до ремісничих професій, терпіння.

**Обладнання:** великі ілюстрації із зображенням меблів; технологічна карта виготовлення столу; набір пластиліну; серветка; дощечка; демонстраційне тло із зображенням класної кімнати (групи), кухні (їдальні), спальні; картки із зображенням меблів.

Тематична ігротека. Дидактична гра «Розсортуй меблі». Педагог викладає перед дітьми три фонові ілюстрації: кімната (група); їдальня (кухня); спальня. Розкладає картки із зображенням меблів. Далі він просить дітей «розставити» меблі в кімнатах. Які меблі потрібно поставити в кухню? у спальню? у групу? Діти роздивляються картки із зображенням меблів і розподіляють їх між фоновими ілюстраціями відповідно до призначення меблів.

Мотивація У столярні працюють умілі столяри. Вони майструють меблі для дітей. А які меблі ви знаєте, діти? Чи бувають меблі на одній ніжці? А спробуймо зробити стійкий столик на одній ніжці для казкового ліліпутика. Він ласуватиме за ним квітковим морозивом і запиватиме його нектаром.

Розминка для рук «Розкладний столик» - Зчепіть руки в «замок», вийшов столик; - розкрийте «столик», закрийте «столик» (основи долонь віддаляємо одну від одної, а потім наближаємо); - «стільніцю» (пальці лівої руки) підведіть угору, опустіть; - «стільніцю» (пальці правої руки) підведіть угору, опустіть; - перетворіть «столик» на два (розвівши руки).

Практична робота 1. Скачайте кульку зі шматка пластиліну завбільшки з персик. 2. Розплющте кульку пальцями, поступово поправляючи край плескачика, щоб не залишалися тріщини. Розплющте кульку пальцями, поступово поправляючи край плескачика, щоб не залишалися тріщини. 3. Скачайте «ковбаску» з іншого шматка пластиліну розміром з абрикос. Вийшла ніжка. 4. З одного боку ніжки зробіть капелюшок-підставку, розплющуючи краї ковбаски. 5. Приєднайте ніжку до кришки (стільніці), великим пальцем примажуючи краї ніжки до стільніці. 6. Поставте столик капелюшком-підставкою на картон. 7. Поставте іграшковий посуд на столик і влаштуйте виставку.

Фізкультхвилинка «Зарядка біля столу» Підвелися ми з-за столу - (Встали.) Раз-два, раз-два. (Сіли, встали, сіли, встали.) Ледь не впали ми додолу - (Хитання тілом із боку в бік.) Закрутилась голова. (Обертання головою.) Ми від столу віджимались, (Віджимання.) В добру форму повертались. (Демонстрація сили - «гра м'язами».) Підсумок заняття.

**Заняття.** Об'ємне ліплення

**Тема.** Мобілі - іграшки.

**Мета:** розширювати знання дітей про мобілі-іграшки; закріплювати знання малюків про геометричні фігури: круг, трикутник, овал; продовжувати освоювати рельєфне ліплення; формувати навички ліплення плескачика, створення наліпів; опановувати прийом вирізання пластиліну

згідно з шаблоном на плескачі; розвивати естетичний смак; виховувати повагу до народних традицій.

Обладнання: ілюстрації; технологічна карта виготовлення мобіля; набір пластиліну; шаблони геометричних фігур; набори стек; серветка; дощечка; картки трафарети; мотузка (15-20см); намистинки.

Тематична ігротека Дидактична гра «Фігурки на дотик» Педагог пропонує дітям роздивитись і помацати трафарети з вкладками геометричних фігур. Потім по черзі дає малюкам по одному трафарету й просить визначити форму фігурки-вкладки із заплющеними очима, на дотик. Коли учасники гри правильно назвуть форму всіх фігур, вони шукають для них відповідні трафарети. Гравці на дотик визначають форму отвору кожного трафарету, а потім вставляють у нього відповідну фігурку-вкладку.

Мотивація. О, як хотілося геометричним фігуркам потрапити на новорічну ялинку! Але малята з дитячого садка прикрашали колючі гілки тільки яскравими іграшками. Допоможімо фігуркам потрапити на ялинку. Зробімо їх із пластиліну, прикрасьмо й розвішаймо на гілках! Розминка для рук Педагог разом із дітьми перетворює пальчики на: - легкокрилого метелика (великі пальці обох рук зчепити, а рештою пальців ворухити, як крилами); - крабика (обидві долоньки зчепити палець між пальцем і ворухити «клішнями»); - круглі ліхтарики (кисті рук обертати на 180°).

#### Практична робота

1. Розімніть половинку пластилінового брусочка будь якого кольору.
2. Скачайте з неї кулю.
3. Розплющте кульку в плескач.
4. Прикладіть до плескача шаблон геометричної фігури.
5. Виріжте фігуру стекою згідно з силуетом.
6. Зробіть ще один плескач із пластиліну іншого кольору.
7. Прикладіть до другого плескача той самий шаблон геометричної фігури.
8. Так само виріжте фігуру за силуетом.



9. На першу фігурку покладіть нитку та накрійте її другою фігуркою.  
Вийшла мобільна підвіска - мобіль.

10. Прикрасьте іграшку наліпами, втисканням стеки, джгутиками, намистинками тощо.

Виставка та обговорення робіт. Повісьте готовий мобіль на виставку.  
Фізкультхвилинка. Підсумок заняття.

**Заняття.** Рельєфне ліплення

**Тема.** Ялинка.

**Мета:** продовжувати ознайомлювати дітей із рельєфним ліпленням; учити застосовувати набуті знання на практиці; закріплювати усну лічбу, будову дерева, поняття «стовбур» і «гілки»; розвивати спостережливість, мислення, посидючість; виховувати вдячність і чуйність, бажання радувати близьких.

Обладнання: технологічна карта виготовлення іграшок; кольорові шаблони-основи, які являють собою силуети іграшок (кожен нанизаний на нитку); набір пластиліну; серветка; дощечка; індивідуальні набори маленьких, середніх і великих трикутників.

Тематична ігротека  
Дидактична гра «Склади ялинку»  
Педагог розкладає перед кожною дитиною великі, маленькі та середні трикутники (по три кожного розміру). Далі він просить дітей скласти три ялинки (велику, середню та маленьку), використовуючи для кожної по три однакові трикутники. Виграють діти, які впоралися із завданням швидше й точніше за інших.

Розминка для рук «Вогники на ялинці»  
Педагог просить дітей «намалювати» силует ялинки, постукуючи кінчиками пальців; за допомогою таких самих рухів «засипати» ялинку сніжинками, потім «засвітити» на ній вогники.

Мотивація  
Щоб не рубати на Новий рік ялинок, вирішили лісові жителі зробити одне одному подарунки - маленькі рельєфні деревця. Усі так і вчинили. А подарунки, створені своїми Грудень лапками, після святкових

веселощів познімали з ялинових гілочок і віднесли додому. Зробімо й ми такі подарунки, які не тільки прикрасять нашу ялинку на святі, але й порадують рідних і близьких удома!

Практична робота

1. Оберіть шаблон будь-якої форми.
  2. Відщипніть від коричневого пластиліну шматочок завбільшки з квасолину.
  3. Розімніть цей шматочок і розкачайте його в ковбаску (трохи тоншу за мізинчик).
  4. Один кінчик ковбаски розкачайте кількома рухами, щоб він став тоншим. Вийшов стовбур.
  5. У центрі шаблону втисніть шматочок коричневого пластиліну й розмажте його по вертикалі.
  6. На розмазану вертикальну лінію наліпіть стовбур. Завдяки підготованій лінії стовбур не зміщуватиметься.
  7. Від зеленого пластиліну відірвіть шість шматочків розміром із горошину.
  8. Усі шість горошин розкачайте в ковбаски.
  9. Кожну ковбаску розплющте щипками.
  10. Від верхівки стовбура ліворуч, трохи навскоси, приліпіть першу гілку-лапку.
  11. Від верхівки стовбура праворуч, трохи навскоси, приліпіть другу гілку-лапку. Верхній ярус готовий.
  12. Те саме зробіть із середнім і нижнім ярусами гілок.
  13. Стекою проріжте на гілках голочки.
  14. Відірвіть від синього, червоного й жовтого пластиліну маленькі шматочки.
  15. Скачайте їх у кульки й розвісьте на рельєфній ялинці як іграшки.
- Виставка робіт. Підсумок заняття.

**Заняття.** Рельєфне ліплення

**Тема.** Ведмедик на Півночі.

**Мета:** розвивати в дітей бажання здійснювати сюжетно-ігровий задум; продовжувати знайомити з тваринами; формувати навички площинного зображення, орієнтування в просторі; удосконалювати методику відтягування пластиліну; розвивати впевненість у своїх можливостях, здатність керувати своїми діями; виховувати любов до тварин.

**Обладнання:** технологічна карта виготовлення білого ведмедя; набір пластиліну; синій або фіолетовий картон (7 × 10 см); набори стек; серветка; дощечка; картки із зображеннями північних і тропічних тварин; зображення сніжинки та сонечка.

Тематична ігротека Дидактична гра «Північний — південний» Педагог розкладає перед малятами картки із зображеннями північних і тропічних тварин. У різних кінцях кімнати він кладе сніжинку, яка позначає північ, і сонечко, яке позначає південь. Далі він просить дітей за сигналом розподілити тварин: північних віднести до сніжинки, а тропічних - до сонечка.

Розминка для рук «Ведмедик на Півночі» - Кожна долоня імітує повзання ведмедя по снігу; - перекиди (перевертання долонь); - стрибки (відривання долонь від столу).

Мотивація Допитливе ведмежа познайомилося з маленькими морженнями. А їхньої грізної мами воно дуже злякалось. «А хіба твоя мама не така?» - запитали у ведмежати нові приятелі. І тоді ведмежа спробувало викласти зі сніжок на маленькій крижині свою маму. Допоможімо йому.

Практична робота

1. Відщипніть від білого пластиліну шматочок завбільшки з вишню.
2. Скачайте зі шматочка кульку.
3. Пальчиками розплющте кульку в плескачик.
4. Приліпіть плескач у центрі картону, трохи розтягнувши його вправо.

Вийшов тулуб.

5. Відірвіть від білого пластиліну шматочок розміром із горошину.
6. Скачайте з білого шматочка кульку.
7. Пальчиками розплющте кульку в плескач.
8. Щільно приліпіть плескач до тулуба. Вийшла голова ведмежати. 9. Заліпіть щілину, яка утворилася між тулубом і головою.
10. Пальчиком витягніть носик, розтягуючи пластилін на голові ведмедя вліво.
11. Стекою розділіть кінець морди на дві частини, ніби відкриваючи рот.
12. Відщипніть від білого пластиліну шматочок розміром із рисове зернятко.
13. Приліпіть його в центрі голови. Вийшло вушко.
14. Ще раз відщипніть від білого пластиліну шматочок розміром із рисове зернятко.
15. Приліпіть його позаду тулуба. Вийшов хвостик.
16. Відщипніть від білого пластиліну два шматочки, кожний завбільшки з горошину.
17. Розкачайте кожну горошину в ковбаску.
18. Приліпіть ковбаски під тулубом. Вийшли лапи.
19. Відтягніть уліво (до голови) пластилін на кінці кожної лапи, одержуючи ступні. (Пояснення дітям, що ведмедик стоїть боком, тому робимо по одному оку й вуху, а лапок - усього дві.)
20. Відірвіть від чорного пластиліну два шматочки, обидва розміром із пшоняне зернятко.
21. Скачайте з кожного шматочка по кульці: це око і носик. Приліпіть їх.
22. Стекою зробіть смужки на тулубі, голові й шиї, створюючи ефект кошлатості.

### **Заняття.** Рельєфне ліплення.

**Тема.** Їжачок. Мета: закріплювати навички ліплення різними методами (відтягування, скачування); удосконалювати лічбу в межах десяти; продовжувати знайомити дітей із тваринами, що впадають у сплячку; формувати вміння створювати художній образ на обмеженій площині; розвивати кругозір, посидючість; стимулювати творчі вияви; створювати в дітей радісний настрій; викликати позитивні емоції від результатів роботи; виховувати доброту, любов до тварин. Обладнання: зображення їжачка; зразок готового виробу; технологічна карта виготовлення їжачка; набір пластиліну; серветка; дощечка; жовтий картон (розмір 7 × 10 см); картинки із зображеннями місяця і сонця; картки із зображеннями тварин рідного краю; індивідуальний набір лічильних паличок.

Тематична ігротека Дидактична гра «Спить - не спить» Педагог розкладає перед дітьми картки із зображеннями тварин, які впадають у сплячку і які не сплять узимку. Далі вихователь кладе картинки із зображеннями місяця і сонця на протилежних краях килима. Потім каже: «Покладіть тварин, які сплять аж до весни, під місяцем, а тварин, які не сплять усю зиму, - під зображенням сонечка».

Розминка для рук «Їжачкові голочки» Повторюємо рухи: - випростати долоньки; - між пальчиками лівої руки покласти декілька лічильних паличок; - підняти долоньку з паличками; - не випускаючи паличок, зігнути долоньку в кулак; - відставивши великий палець убік, зобразити їжачка з колочками; - те саме зробити правою рукою.

Мотивація Разом із весною для багатьох тварин прийшов час прокидатися після зимової сплячки. От і маленький їжачок вирішив розправити свої колочки й погрітися на сонечку. Адже він усю зиму проспав у темній нірці, і йому так бракувало весняного тепла. Діти, зробимо їжачка, який ніжитья під березневим сонечком. Нехай вигріваеться після зимових холодів.

### Практична робота

1. Відщипніть від рожевого пластиліну шматочок розміром із лісовий горішок.
2. Розімніть його та перетворіть на яйце.
3. Перетворіть овал на плескач, стискаючи й пощипуючи весь шматочок.
4. Наліпіть овал у центрі жовтого картону.
5. Горизонтально відтягніть ліву сторону овалу так, щоб вийшов носик.
6. Відтягніть дві вертикальні смужки від овалу-тулуба так, щоб вийшли ніжки.
7. Відщипніть від чорного пластиліну 10 шматочків завбільшки з гречані крупинки.
8. Скачайте шматочки в кульки й розподіліть по спинці їжачка.
9. Вертикально відтягніть кожну кульку на спинці вказівним пальцем. Вийшли голочки.
10. Скачайте дві чорні кульки розміром із пшеничне зерно, одну приліпіть на кінчик мордочки так, щоб вийшов ніс. Із другої кульки зробіть око.
11. Покладіть готові роботи на сонечко. Знайдіть найоригінальнішого їжачка.

Фізкультхвилинка «Їжак» Із гори їжак скотився, (Обертання кистями рук.) Сів, (Імітація.) Проповз (Імітація.) І зупинився. (Імітація.) Ніс до сонця простягнув, (Імітація.) Покрутився (Обертання тулубом.) І зітхнув. (Вдих і видих.) Підсумок заняття.

Нижче, ми обґрунтовуємо організацію і проведення діагностики проектно-художнього мислення дітей дошкільного віку. Доведено, що соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку характеризується розширенням сфери взаємодії та колом спілкування дитини. Провідним видом діяльності стає рольова гра. До новоутворень цього періоду

відносяться довольність поведінки, засвоєння моральних норм поведінки, супідрядність мотивів тощо [14].

Дошкільний вік - відповідальний і дуже короткий етап психічного розвитку дитини. Період характеризується бурхливим і стрімким розвитком всіх сторін психіки дитини: формуються основи особистості, удосконалюються емоціональна і когнітивна сфери. Тим самим закладається фундамент для подальшого зростання. В обов'язки практичного психолога входить вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку дитини, її потенційних можливостей в освітньому процесі [15]. Тому в діяльності вихователя сумісно з практичним психологом значне місце займає діагностика.

З'ясовано, що психодіагностика в закладах дошкільної освіти визначається як «діяльність з психологічного вивчення дитини протягом дошкільного віку, в контексті сім'ї та освітньо - розвивального середовища закладу дошкільної освіти» [8; 10]. Предметом психодіагностики в умовах закладу дошкільної освіти є «індивідуально-вікові особливості дітей, причини порушень і відхилень в їх психічному розвитку» [7].

Ми зрозуміли мету діагностичної діяльності, як виявлення рівня актуального розвитку дитини і специфіки цього розвитку, на основі аналізу яких можливе встановлення психологічного діагнозу і визначення імовірного прогнозу подальшого розвитку дитини з виходом на адекватні для нього вид, форму і режим навчання, рекомендації по розвивальній та/або корекційній роботі для усіх спеціалістів супроводу дитини в освітньому просторі.

Ми враховуємо такі особливості при підборі психодіагностичних методик [8]:

1. Необхідність дослідження динаміки психічного розвитку дитини обумовлює доцільність підбору психодіагностичних методик, які повинні зберігати наступність для вивчення різних періодів дошкільного віку. Такий підхід дозволить скласти історію розвитку дитини в освітніх умовах.

2. Психодіагностичні методики повинні надавати можливість виявити центральні онтогенетичні моменти, етапність у розвитку кожної сторони психіки. Таким чином, будуть вивчені параметри, що характеризують процес становлення особистості дитини.

3. Психодіагностичні методики повинні носити розвиваючий характер і вже в процесі їх використання приводити до позитивних змін в особистості вихованців на основі осмислення ними ряду моментів своєї життєдіяльності, стимулювати об'єктивації внутрішніх тенденцій в сукупності різноманітних проявів: мовних, поведінкових, емоційних.

4. Психодіагностичні методики повинні давати можливість побудувати взаємодію дорослого і дитини таким чином, щоб: - не допустити перевтоми дитини, бути економічними за процедурою; - виключити вплив на кшталт навіювання дорослого на дитину; - давати вихованцю можливість максимально вільно висловити свій внутрішній світ; - створювати знайому дитині освітню ситуацію, хоча і змодельовану з моніторинговими цілями.

5. Психодіагностичні методики повинні бути розроблені або модифіковані таким чином, щоб:

- дозволяти моделювати за допомогою різних засобів ситуації тих видів діяльності, в яких відбувається формування будь-якої інтегративної якості, забезпечуючи зв'язок діагностичної та освітньої роботи;

- результати методик могли б бути виражені не тільки в кількісних показниках, а й в якісних, відображаючи індивідуальні освітні потреби кожного вихованця;

- сукупні дані, отримані за допомогою комплекту методик, дозволяли б не тільки зробити висновок про окремий психічний процес (пам'ять, мовлення, сприйняття, мислення тощо), але й скласти б цілісне уявлення про розвиток особистості дитини.

6. Вивчення психічного розвитку дитини у взаємозв'язку особистісних і операційно-технічних аспектів діяльності вихованця, освоєння яких становить зміст його розвитку і освіти.



7. Комплексне використання формалізованих і малоформалізованих методик, а також методів діагностики та експертної оцінки досягнення дітей.

Доцільно його проводити у першу половину дня; - час психодіагностичного обстеження дитини дошкільного віку складає 30-60 хв. в залежності від віку дитини. Половина зазначеного часу використовується за бажанням дитини, а половина – власне на психодіагностичне обстеження; - безперервна тривалість обстеження не повинна перевищувати 20 хвилин (у старшому дошкільному віці), при перших ознаках втоми потрібно перейти на інший вид роботи [6; 7;11; 14].

Наведемо приклад розподілу часу психодіагностичного обстеження дитини дошкільного віку (за Гріньовою О. М. та Терещенко Л. А.): - вихователь і практичний психолог ЗДО має провести три тести, а дитина старшого дошкільного віку) хоче гратись, слухати казку і співати. У такому випадку час психодіагностичного обстеження може бути розподілений таким чином:

1. Спільна гра дорослого з дитиною – 5-10 хв.
2. Проведення першого тесту – 5-10 хв.
3. Читання казки дитині – 5-10 хв.
4. Проведення другого тесту – 5-10 хв.
5. Спів пісень за бажанням дитини – 5-10 хв.
6. Проведення третього тесту – 5-10 хв.
7. Подяка дорослого дитині за продуктивну роботу;

У підсумку, загальний час роботи психолога з дитиною склав від 30 до 60 хвилин; час, затрачений безпосередньо на проведення діагностичних методик – від 15 до 30 хвилин і час безперервного обстеження не перевищив рекомендовані 20 хвилин. В науково-методичній літературі визначені правила які мають бути враховані при проведенні діагностики:

- Обов'язково звертається увага на інструкцію, яка дається в кожній методиці, тому що неправильна інструкція може повністю змінити зміст завдання і, отже, отриманий результат.

- Кожна методика розрахована на певний вік. Існують методи, які можна використовувати в різних вікових групах. У таких випадках звертається увага на інструкцію та спосіб подачі матеріалу для кожного віку.

- Результати, які отримані, також не можуть бути однакові для різного віку. Тому при інтерпретації результатів, обов'язково звірятися з нормативністю, тобто з тими результатами, які є типовими для дітей даного віку.

- Багато методик вимагають спеціального «стимульного матеріалу» тобто карток, текстів, картинок, які пропонуються дитині. Всі інструкції про порядок пред'явлення і способи подачі цього матеріалу обов'язкові; при недотриманні їх або зміні самого матеріалу дослідник отримує інший результат.

- Існують так звані суб'єктивні необ'єктивні методики, способи аналізу отриманих результатів. Одні з них мають точні ключі й розраховані за балами варіанти відповідей, інші вимагають не кількісної, але якісної інтерпретації; хоча працювати з ними важче, часто ці методи дають більш важливі дані про психічний стан дитини. Однак при роботі з ними треба проявляти особливу увагу і звіряти отримані результати з показниками, отриманими в інших тестах.

- Заперечення дитиною ситуації обстеження може порушити весь процес діагностики і мати невірні результати. Можна включити обстеження в процес будь-якої спільної діяльності, навіть ігрової, але тільки в тому випадку, якщо дитина може зосередитися і в процесі цієї гри, виконати завдання, а не кинути його на півдорозі, якщо воно їй здається не цікавим або важким.

Доведено, що психологічне діагностування в закладах дошкільної освіти є плановим, а також здійснюється за запитом батьків або осіб, що їх замінюють, вихователів і адміністрації ЗДО. Зауважимо, що здійснювати індивідуальну діагностику, корекцію психолог може за запитом учасників

освітнього процесу, отримавши письмову згоду батьків. Зазначена згода може бути відкликана у будь-який момент [19].

В рамках діагностичного мінімуму практичним психологом закладу дошкільної освіти протягом року проводяться такі обстеження: вересень – психологічний супровід адаптаційного періоду новоприбулих дітей (вивчення ступеня адаптації до умов закладу дошкільної освіти: опитування та анкетування педагогів і батьків, спостереження за поведінкою та емоційним станом дітей); листопад – діагностика особливостей розвитку пізнавальної сфери дітей середньої групи; січень – діагностика психологічної готовності дітей старшої групи до навчання в школі; лютий – діагностика особливостей розвитку емоційної сфери дітей молодшої групи [12]. Психодіагностичний інструментарій практичного психолога закладу дошкільної освіти доволі різноманітний. У «Переліку психодіагностичних методик та методик для соціально-психологічних досліджень», є методики, які дозволяють вирішити зазначені вище завдання з обстеження дітей дошкільного віку.

### 2.3. Обговорення експериментальних результатів

Для обговорення експериментальних результатів ми представляємо три етапи дослідження: зміст констатувального етапу педагогічного дослідження; зміст формувального етапу дослідження та зміст і обговорення кількісних результатів контрольного етапу дослідження (у порівнянні з результатами констатувального етапу, що представлено графічно).

Охарактеризуємо кожний етап, починаючи з констатувального етапу дослідження.

Метою констатувального етапу дослідження було визначення рівня розвитку художнього мислення дітей старшого дошкільного віку в процесі вільного вибору образотворчого завдання (на прикладі виконання предметного ліплення); та визначення проектного мислення при виконанні проектних дій з елементами дошки Сегена і складання пірамідки з урахуванням різних проекцій кілець пірамідки.

Іншими словами, проектно-художнє мислення дитини 6-го р.ж. було дослідження за допомогою трьох завдань: 1) предметне ліплення за темою «Персонаж улюбленої казки» (для виявлення творчого мислення дитини); 2) дошка Сегена і пірамідка (виявлення проектного мислення у дошкільника).

Дата проведення констатувального етапу педагогічного дослідження:

З 1.09 2020 - 4.09.2020 р., м. Маріуполь. Кількість обстежених дітей: 20 у контрольній групі; кількість обстежених дітей: 20 у експериментальній групі.

На меті діагностування нами було обрано виявлення рівнів (високий, середній і низький) розвитку проектного мислення та виявлення рівнів (високий, середній і низький) розвитку художнього мислення у дітей 6-го року життя.

Охарактеризуємо стимульний матеріал для визначення розвитку проектного мислення у дітей 6-го року життя. Ми використовували такі матеріали, як: дошка Сегена, складання пірамідки.

Дошка Сегена.

Так, у грі з дошкою Сегена (порожня коробка з отворами певної форми на поверхні) дитина по черзі прикладає фігури різної форми до отворів, не проштовхуючи їх у коробку, а відшукуючи деталь відповідної до отвору форми на підставі проєкції.

Критерії і показники:

Високий рівень (В): дитина впевнено виконує алгоритм проектних зовнішніх дій без помилок не потребує допомоги з боку дорослого.

Середній рівень (С): дитина виконує алгоритм проектних зовнішніх дій, але помиляється 2-3 рази, звертається за допомогою до педагога.

Низький рівень (Н): дитина самостійно не виконує алгоритм проектних зовнішніх дій, часто помиляється у виборі отвору і форми, зупиняється, потребує додаткових пояснень з боку дорослого.

Вправа «Пірамідка»

Для складання пірамідки використовується наступний спосіб: дитина знаходить найбільше кільце, нанизує його, потім таким же способом знову найбільше, знову нанизує, тепер шукає найбільше кільце серед решти кілець і так до останнього. Спочатку пошук найбільшого кільця полягає у тому, що кожне із наявних кілець прикладається до інших. Примірювальні дії відбуваються на основі зору без практичних дій з предметами. При цьому дитині необхідно бачити порівнювані предмети.

Проводимо діагностику вмінь кожної дитини орієнтуватись у проєкції предметів. Підготовка дослідження. Підготували одноколірну піраміду з 4 кілець. Проведення дослідження. Дослідження проводилося індивідуально з дітьми. Дитина сидить за столом, їй демонструють пірамідку, потім у неї на очах знімають одне кільце за іншим, розкладають їх послідовно. Після цього порушують порядок і пропонують дитині зібрати пірамідку самостійно. Інструкцію можна повторити двічі. Розташування кілець варіюється в наступному порядку: I варіант – 3, 1, 2, 4 (в ряд); II варіант – 3, 2, 4, 1 (в ряд); III варіант – 3, 1, 2, 4 (в шаховому порядку); IV варіант – 3, 2, 4, 1 (в шаховому

порядку). Цифра 4 – найбільше кільце, цифра 1 – найменше. Обробка даних  
Задача вважається виконаною, якщо дитина виконала один варіант  
(позначити який). Аналізують спосіб дії і підбір кілець шляхом «спроб і  
помилки», порівняння кілець шляхом накладання чи на основі зорового  
співвідношення.

Критерії і показники.

Високий рівень (В): дитина впевнено виконала один з варіантів з  
пірамідкою, спираючись на проекцію кілець на основі зорового  
співвідношення.

Середній рівень (С): дитина виконала один з варіантів з пірамідкою,  
але мала 2-3 помилки у виконанні, допускала накладання.

Низький рівень (Н): дитина мала багато помилок, виконувала дану  
вправу шляхом «спроб і помилок».

Охарактеризуємо зміст і виконання творчого завдання дітьми 6-го року  
життя.

Дітям було запропоновано заняття з ліплення (тема «Персонаж  
улюбленої казки: предметне ліплення»). Метою заняття було виявлення  
вміння дітей працювати в різноманітних техніках зображувальної діяльності,  
здатність створювати художній образ на основі вільного вибору задуму,  
способів та матеріалів для роботи.

У ході занять використовувалися такі методи і прийоми: бесіда, показ  
способів дій, пояснення, вказівки, нагадування, заохочення, аналіз, показ  
ілюстрацій, мультимедійні презентації. Розвиток проектно-художнього  
мислення дітей старшого дошкільного віку на засадах вільного вибору  
образотворчих завдань під час занять з ліплення оцінювався за такими  
критеріями та показниками:

1) художньо-творчий: зацікавленість дітей у темі предметного  
ліплення; вміння ставити мету; вибір засобів і способів зображення;

2) діяльнісний: планування своїх дій; володіння технічними прийомами; досягнення результату, його розгляд і обговорення серед дітей у групі.

У ході констатувального етапу експерименту нами були визначено рівні розвитку творчого мислення дитини.

Високий рівень (В) – при виконанні завдань дитина самостійно ставить мету (задум), без утруднень вибирає засоби та способи виконання зображення, самостійно вибудовує план реалізації задуму, досягає поставленої мети, вміє пояснити хід власного мислення, працює з задоволенням.

Середній рівень (С) – основну частину завдання виконує самостійно, але дещо невпевнено і постійно потребує підтримки й поради дорослого, на завдання реагує по-різному: як із зацікавленістю, так і байдуже.

Низький рівень (Н) – у дитини виникають труднощі щодо виконання завдань, працює без зацікавленості.

Позитивним у ході занять виявлено те, що частина дітей виконала поставлені завдання. Разом із тим спостерігався прояв недостатнього розвитку алгоритмічних проектних дій образотворчої діяльності. Більшість дітей не справилися з роботою, незважаючи на викликану зацікавленість і активність під час виконання завдання з предметного ліплення.

У ході занять діти прагнули створити художній образ на основі залучення накопиченого раніше сенсорного досвіду, але мета не була досягнута у зв'язку з тим, що діти не вміють передавати задуманий художній образ на основі вільного вибору, звикли виконувати завдання за зразком дорослого.

Зазначимо, що знання про раціональне застосування технік образотворчої діяльності у дітей розвинена на середньому рівні.

Крім того, ми зазначаємо, що при проведенні обстеження дитини дошкільного віку необхідно дотримуватись певних умов. Умовно їх можна розподілити за аспектами, що нами регламентуються на:

- регламентація простору - спеціальне приміщення для роботи (в кімнаті не повинно бути медичних інструментів, яскравих барвистих плакатів тощо);

- обов'язкове знайомство дитини з даною кімнатою;

- регламентація емоційного навантаження - встановлення емоційного контакту з дитиною (напередодні з'ясувати, як звертаються до дитини в сім'ї; що вона любить;

- утримання єдиної просторової позиції вихователя і дитини (очі дорослого на рівні очей дитини), яка забезпечується відсутністю домінанти дорослого та організована в дитячому просторі (дитячий стіл і стільчики, сидіти дитина може поруч з психологом або з боку, але не через стіл і т. д.);

- надання початкового вільного вибору сфери діяльності («гра», «малюнок», «спілкування» і т.д.), що забезпечує поле можливостей для дитини; регламентація інтелектуального навантаження

- забезпечення зміни видів діяльності, на основі яких побудовані завдання (спілкування – конструювання – рух – малювання);

- кожний вид завдання необхідно починати з легкого (тренувального) варіанту, щоб дитина зрозуміла, в чому воно полягає, і відчула задоволення від його успішного виконання;

- під час обстеження слід підтримувати інтерес до завдань, які виконує дитина;

- різні види допомоги необхідно строго дозувати і обов'язково фіксувати в протоколі обстеження;

- при проведенні обстеження необхідно максимально використовувати психолого-педагогічне спостереження за поведінкою та діяльністю дитини в дошкільному закладі;

- регламентація часу - обстеження повинно бути узгоджено з розкладом дня дітей дошкільного віку.



При виконанні дітьми завдання з дошкою Сегена і вправа «Пірамідка», ми також отримали кількісні результати у експериментальній і контрольній групах дітей 6-го року життя, що наведено у діаграмі.

Мета формувального етапу експерименту полягала в розробленні та впровадженні педагогічних умов, складовою яких були заняття з предметного ліплення.

Дата проведення формувального етапу педагогічного дослідження: З 7.09.2020 – 7.10.2020 р., м. Маріуполь, 20 дітей контрольної групи і 20 дітей експериментальної групи, які були учасниками попереднього констатувального експерименту.

Наводимо приклад перспективного експериментального планування роботи з дітьми експериментальної групи (ЕГ) у складі 20 дітей старшого дошкільного віку у таблиці 2.2, що враховано у нових педагогічних умовах. У перспективному експериментальному плані ми відображаємо основний спосіб ліплення (конструктивний, об'ємний, рельєфний), тематику заняття (столик, мобілі-іграшки, їжачок), провідну мету заняття, дати проведення.

Ми відмічаємо, що формувальний етап педагогічного дослідження був організований у першому кварталі старшої групи. Ми врахували перспективне планування кожної дошкільної групи з таких позицій, як планування одного заняття на тиждень, яке чередується із малюванням, аплікацією.

Таблиця 2.2.

**Перспективний план роботи з дітьми ЕГ на формувальному етапі педагогічного дослідження на вересень - листопад 2020 року з розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя**

| Спосіб                         | Тема                               | Мета   | Дата       |
|--------------------------------|------------------------------------|--|------------|
| Конст-<br>руктивне<br>ліплення | 1. Столик<br>на ніжці<br>2. Тюлень | Мета перша: розширювати уявлення дітей про професії; продовжувати ознайомлювати малюків із меблями, їх виробництвом і призначенням; допомагати набувати навичок роботи з пластиліном конструктивним способом; розвивати окомір, абстрактне мислення, спостережливість; виховувати повагу до ремісничих професій, терпіння.<br>Мета друга: допомагати освоювати конструктивну техніку ліплення; продовжувати знайомити дітей із тваринами; розвивати кругозір, посидючість, увагу, мислення; виховувати любов до природи. | 7.09.2020  |
| Об'ємне<br>ліплення            | Мобілі-<br>іграшки                 | розширювати знання дітей про мобілі-іграшки; закріплювати знання малюків про геометричні фігури: круг, трикутник, овал; продовжувати освоювати рельєфне ліплення; формувати навички ліплення плескачика, створення наліпів; опановувати прийом вирізання пластиліну згідно з шаблоном на плескачі; розвивати естетичний смак; виховувати повагу до народних традицій.  | 21.09.2020 |

## Продовження таблиці 2.2.

|                   |   |  |           |
|-------------------|---|--|-----------|
| Рельєфне ліплення | <p>1. Ялинка</p> <p>2. Ведмедик на Півночі</p> <p>3. Їжачок</p> | <p>Мета перша: продовжувати ознайомлювати дітей із рельєфним ліпленням; учити застосовувати набуті знання на практиці; закріплювати усну лічбу, будову дерева, поняття «стовбур» і «гілки»; розвивати спостережливість, мислення, посидючість; виховувати вдячність і чуйність, бажання радувати близьких.</p> <p>Мета друга: розвивати в дітей бажання здійснювати сюжетно-ігровий задум; продовжувати знайомити з тваринами; формувати навички площинного зображення, орієнтування в просторі; удосконалювати методику відтягування пластиліну; розвивати впевненість у своїх можливостях, здатність керувати своїми діями; виховувати любов до тварин.</p> <p>Мета третя: закріплювати навички ліплення різними методами (відтягування, скачування); удосконалювати лічбу в межах десяти; продовжувати знайомити дітей із тваринами, що впадають у сплячку; формувати вміння створювати художній образ на</p> | 5.10.2020 |
|-------------------|---|--|-----------|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | обмеженій площині; розвивати кругозір, посидючість; стимулювати творчі вияви; створювати в дітей радісний настрій; викликати позитивні емоції від результатів роботи; виховувати доброту, любов до тварин. |  |
|--|--|--|--|

Наприклад, заняття з ліплення «Їжачок» (5.10.2020) побудовано на поєднанні екології, розвитку мови й образотворчої діяльності. Екологічні знання про їжачка та умови його існування, які діти отримували на початку заняття, збагатили їхній досвід і були спрямовані на підведення до самостійної творчості – складання загадок і ліплення.

Зміст дитячих робіт відображав отримані знання і в той же час ліплення як вид активної діяльності сприяло самостійному вибору матеріалів та способу зображення (конструктивний, комбінований, пластичний). Як спосіб спонукання дітей до творчої активності ми використовували пошукову діяльність. Процес створення продукту для дитини має чи не первинне значення.

Включення дитини в пошук вплинуло на образотворчу діяльність, яка відрізнялася емоційною забарвленістю, прагненням шукати, варіювати різні рішення. Діти отримували від цього особливе задоволення, а захопившись пошуком, завжди отримували успішний результат. Кожне заняття викликало у них здивування, радість, що стимулювало дитячий інтерес і викликало бажання створити щось нове. Дитячий інтерес найбільш яскраво виявлявся в грі. Інтеграція дала можливість активно використовувати ігрові форми роботи на заняттях. Тому ми використовували різноманітні ігрові прийоми з метою стимулювання пізнавальних інтересів.

У вільний час було використано прийом обігравання предметів. Обіграно декілька сюжетів уже знайомих дітям казок («Солом'яний бичок»,

«Казка про котика та півника»). У процесі роботи використано мультимедійну презентацію як супровід до сюжетів казок. Це допомогло привернути увагу дітей, обґрунтувати завдання, зацікавити майбутньою роботою. Інший прийом – обігрування зображення.

На занятті «Мобілі-іграшки (21.09.2020): країна фантазій» діти оживляли створені ними ситуації, що дозволило долучитися до аналізу й оцінки власних робіт. Ігрові дії не лише викликали інтерес до зображення, але і виявили його сильні і слабкі сторони, розкрили причини успіхів і невдач. У ході занять також використовувався ігровий прийом з елементами рольової поведінки.

Виконуючи роль, діти були захоплені справою, винахідливо виконували завдання, добирали несподівані техніки та матеріали. Позитивний вплив на розвиток творчості дітей старшого дошкільного віку мали спостереження за навколишнім світом.

У ході формувального етапу педагогічного дослідження діти були зацікавленими, активними, цілеспрямованими. На кожному занятті більш упевнено ставили мету, самостійно формулювали задум, обирали засоби та способи зображення. Роботи набули змістовності, оригінальності, винахідливості.

На меті контрольного етапу педагогічного дослідження було визначені позитивні зміни у дітей 6-го року життя, зробили порівняння результатів етапу контрольного експерименту з результатами попереднього констатувального експерименту у двох групах: експериментальної і контрольної.

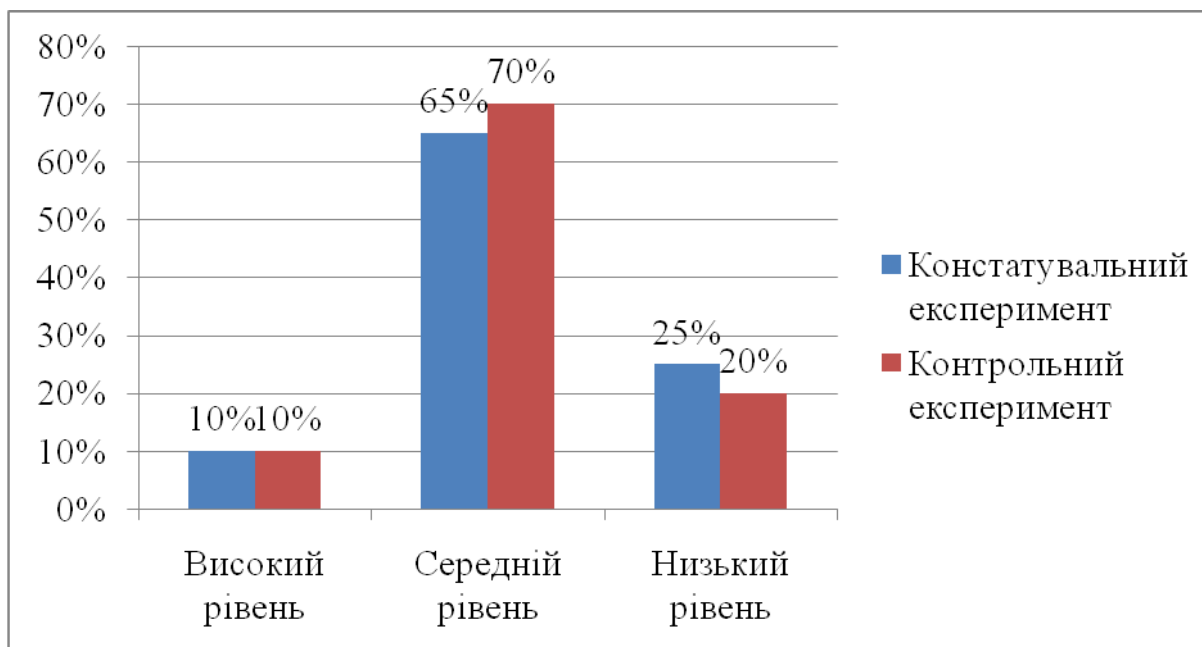
Із метою визначення ефективності нашої експериментальної роботи було повторно проведено серію занять з різних зображувальної діяльності: ліплення з теми «Персонаж улюбленої казки», дошка Сегена, пірамідка.

Дата проведення: З 6.10. 2020 - 9.10.2020 р., м. Маріуполь, Кількість дітей 40 (20 дітей ЕГ і 20 дітей КГ).

Виявлено, що проведена робота дала позитивні результати. Діти більш активно та впевнено стали обирати засоби та способи зображення, пояснюючи при цьому свій вибір; у них закріпилися технічні навички роботи з різними зображувальними матеріалами; діти більш активно та самостійно створювали задум, планували свої дії, роботу виконували швидко, оригінально, могли описати й оцінити її.

На контрольному етапі педагогічного дослідження, порівнюючи дані з використанням вищезазначених експериментальних методик ми дійшли висновків про зміни рівнів з проектно-художнього мислення дітей 6-го року життя.

Ми зробили порівняльний аналіз отриманих кількісних даних у контрольній групі, порівнюючи попередні результати констатувального і контрольного експериментів педагогічного дослідження, що наведено у рис.2.1.

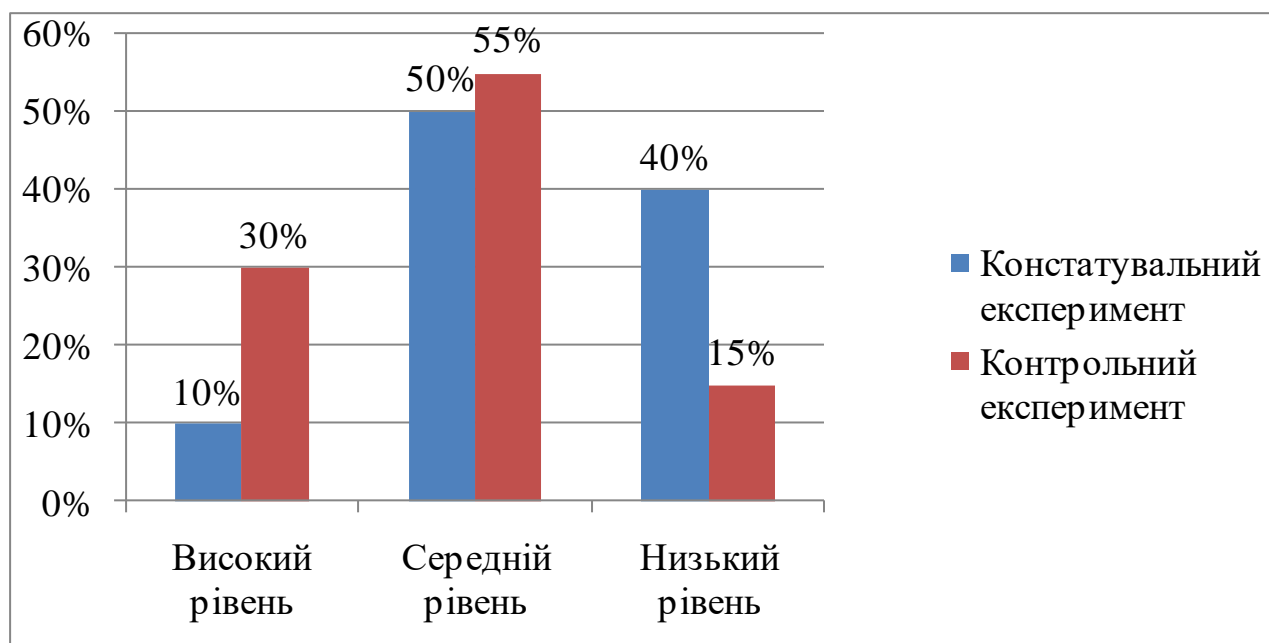


**Рис. 2.1. Контрольна група. Порівняльні результати констатувального з контрольним експериментом у педагогічному дослідженні**

Контрольна група дітей старшого дошкільного віку має такі порівняльні результати. Високий рівень розвитку проектно-художнього мислення у дітей, тобто 10% старших дошкільників не змінили свої кількісні показники. Тобто частина дітей, яка мала високий рівень проектно-художнього мислення на етапі констатувального експерименту не мала приросту дітей за рахунок дошкільників, які б перейшли з середнього рівня на більш високий. Іншими словами, на розвиток проектно-художнього мислення дітей старшого дошкільного віку, які були віднесені до високого рівня не достатньо вплинули традиційні педагогічні чинники. Середній рівень дітей позитивно змінився від 65% дошкільників до 70% дітей, що склало різницю у 5% дітей. Тобто підгрупа дітей із середнім рівнем розвитку проектно-художнього мислення була доповнена на 5% дітьми із низького рівня. Низький рівень спочатку був у 25% дітей на етапі констатувального експерименту, та стало 20% дітей, які мали низький рівень на етапі контрольного експерименту, тобто знизився.

У контрольній групі кількість дітей з високим рівнем не змінилося, тобто 10% дітей. Середній рівень збільшився на 5% і сумарно склав 70%. Низький рівень зменшився на 5% і став 20% дітей.

Далі охарактеризуємо кількісні результати дітей експериментальної групи у порівнянні: констатувальний і контрольний експерименти педагогічного дослідження, що представлено на рис. 2.2.



***Рис. 2.2. Експериментальна група. Порівняльні результати констатувального з контрольним експериментом у педагогічному дослідженні***

Аналіз результатів контрольного експерименту за всіма показниками дозволив з'ясувати, що високий рівень у дітей експериментальної групи ( ЕГ) підвищився на 20% і склав 30% дітей проти 10% на етапі констатувального педагогічного дослідження. Середній рівень підвищився на 5% і сумарно склав 55% проти 50% на етапі констатувального експерименту. Низький рівень в ЕГ зменшився на 25% і склав 15% проти 40% дітей на констатувальному етапі.

Таким чином, результати контрольного етапу педагогічного дослідження доведено ефективність втілення педагогічних умов в організацію педагогічного процесу у старшій експериментальній групі, висунута нами гіпотеза має підтвердження.



## Висновки до розділу 2

Отримані результати експериментальної роботи дозволили сформулювати висновки до другого розділу та відповідні узагальнення для основних висновків нашого дослідження.

Здійснений констатувальний експеримент виявив недостатній рівень розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення, а також довів деяку недосконалість педагогічної масової дошкільної практики.

Впродовж формувального етапу педагогічного дослідження нами були реалізовані педагогічні умови, як складові предмета дослідження.

Результати обстеження старших дошкільників на етапі контрольного експерименту довели, що в результаті систематичної педагогічної роботи майже у дітей експериментальної групи відбувся перехід до більш високого рівня розвитку проектно-художнього мислення.

Відзначено зміни у розвитку проектно-художнього мислення дітей, експериментально перевірено ефективність педагогічних умов у формувальному експерименті.

Організація формувального експерименту вплинула на якісні і кількісні результати у дітей експериментальної групи. Ефективність формувального експерименту, що полягала у втіленні відповідних педагогічних умов були доведені за результатами повторної діагностики дітей на етапі контрольного експерименту. Результати контрольного експерименту були порівняні з результатами констатувального експерименту, як експериментальної групи, так і контрольної групи.

Результати контрольного експерименту дозволили з'ясувати, що високий рівень розвитку проектно-художнього мислення у дітей в ЕГ підвищився на 20% і склав 30%. Середній рівень підвищився на 5% і склав 55%. Низький рівень в ЕГ зменшився на 25% і склав 15%.

У контрольній групі кількість дітей з високим рівнем не змінилася – 10%. Середній рівень збільшився тільки на 5% і склав 70%. Низький рівень зменшився на 5% і став 20%.

Завдяки використаним в процесі проведення занять з предметного ліплення в нових педагогічних умовах нам вдалось підтвердити їхню ефективність в забезпеченні більш високого рівня проектно-художнього мислення у дітей старшого дошкільного віку.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі подано теоретичне узагальнення дослідного матеріалу та запропоновано експериментальне вирішення наукової проблеми, щодо педагогічних умов розвитку проектно-художнього мислення на заняттях з предметного ліплення у дітей 6-го року життя.

Отримані теоретико - експериментальні результати свідчать про досягнення мети і надають підстави сформулювати такі висновки у відповідності завдань дослідження.

1. Охарактеризована роль виховних функцій образотворчої діяльності у розвитку мислення і творчості дітей дошкільного віку яка сприяє формуванню адекватної позитивної Я - концепції дитини: розвитку творчості, проектного мислення, естетичних рис особистості, що впливає на соціалізацію дитини та гармонізацію її стосунків із соціумом.

2. З'ясована сутність розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку у контексті проектної культури, як послідовне становлення мислення дитини, як розгортання психічного процесу за умови перетворення зовнішніх проектно-предметних дій у внутрішні розумові проектно-предметні дії з опорою на мову під час засвоєння різних способів ліплення: конструктивного, рельєфного, комбінованого і т.д.

Встановлено, що проектно-художнє мислення дитини 6-го року життя це соціально і педагогічно зумовлений психічний процес, який має опосередкованість і відображає естетичну дійсність в її художніх властивостях і зв'язках з опорою на різні проекції предметів (вид згори, вид збоку, вид знизу).

3. Обґрунтовано методи, форми, засоби і особливості проведення занять з предметного ліплення з дітьми 6-го року життя, як складові педагогічних умов: наочні методи навчання — це використання зразка, дитячих книжок і показ способів зображення. Наочністю можуть бути самі предмети (овочі, фрукти, гриби, посуд, бублики тощо), зображення природи -

іграшки, предмет, який виліпила вихователька, а для старших дітей - картина; словесні методи навчання: вказівки, пояснення, запитання, заохочення (на початку, під час і в кінці заняття); колективні і групові форми організації предметного ліплення, індивідуальні форми з дітьми у другій половині дня; засоби: глина, дитячий пластилін, тісто.

4. Експериментально перевірено педагогічні умови розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення у старших групах.

Перша педагогічна умова: сприяла у дітей розвитку цікавості до ліплення як виду образотворчої діяльності на заняттях з предметного ліплення, використовували метод спостереження за предметами і об'єктами природи на підставі трьох проекцій: вид згори, вид збоку, вид знизу. Перша педагогічна умова виконувалася на занятті з предметного ліплення за такими темами, як: «Їжачок» (рельєфне ліплення) на підставі проведення спостереження за рослинним об'єктом у природі або у кутку живої природи спостереження за тваринним об'єктом; тема «Мобілі - іграшки» (об'ємне ліплення) за іграшковим предметом у ігровому куточку і т.д.

Друга педагогічна умова: допомагали дітям оволодіти технічними прийомами ліплення, використовуючи різні способи ліплення предметів: конструктивний, пластичний, комбінований, рельєфний, об'ємний, спираючись на активізацію проектно-художнього мислення. Друга педагогічна умова виконувалася на протязі усіх занять з предметного ліплення на підставі послідовного виконання алгоритму дій дитиною, де зовнішня конкретна елементарна проектно-алгоритмічна дія переходить у внутрішню розумову дію, що є складовою проектно-художнього мислення. У вихователя виконання алгоритмічних дій дитини чітко прописані у кожному окремому конспекті занять.

Третя педагогічна умова: ми привчали дітей обговорювати роботи з предметного ліплення, мотивували дошкільників виконувати роботу найкращим способом. Спостерігали за роботами інших дітей з різних

проекцій для розвитку проектно-художнього мислення. Дана третя педагогічна умова впроваджувалася на кожному занятті, що відображено у конспекті занять вихователя експериментальної групи.

Саме дотримання експериментальних педагогічних умов дозволило покращити у експериментальній групі якісні показники розвитку проектно-художнього мислення і змінити рівні. На підставі використання діагностичних методик ми маємо більш високі кількісні результати.

5. Надано методичні рекомендації вихователям старших груп щодо створення педагогічних умов для розвитку проектно-художнього мислення у дітей 6-го року життя на заняттях з предметного ліплення у старших групах. Ми запропонували вихователям старших груп використовувати «метод занурення», а це означає, наприклад, у вересні м-ці планувати тільки предметне ліплення (у взаємозв'язку з темами предметного малювання і предметної аплікації); у жовтні м-ці сюжетне ліплення (з урахуванням сюжетного малювання і сюжетної аплікації); у листопаді м-ці декоративне ліплення (з урахуванням декоративного малювання і декоративної аплікації).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / Основы общей и прикладной акмеологии. Москва : РАГС, 1995. С. 85-108.
2. Алексеенкова Е.Г. Феномен надситуативности в процессе решения творческих задач детьми старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. н. / Институт психологии РАН. Москва, 2000. 21 с.
3. Аніщенко Н. В. Педагогічна інтерпретація поняття художнього сприйняття дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 3 (10). С.40–44.
4. Ашерев А.Т. Метод определения структуры и содержание учебного материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе системотехнической підготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ „ХП”, 2009. № 1. С. 45–54.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. Київ: Світич, 2009. 430 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А. М. Богущ . *Вихователь-методист дошкільного закладу*. Київ: МЦФЕР, 2012. 26 с.
7. Барко В. Як визначити творчі здібності дитини? Київ: Україна, 1991. 49 с.
8. Берк Л. Е. Развитие ребенка. СПб: Питер, 2006. 1056 с.
9. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 200 с.
10. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 337 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968. 464 с.
12. Борев Ю.Б. Эстетика: ученик. Москва: Высш. шк., 2002. 511с.

13. Борщ Р.М., Самойленко Д.В. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості». Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
14. Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Институт психологи РАН. Москва. 2009. 190 с.
15. Венгер Л.А. Воспитание и обучение (Дошкольный возраст). Москва, 1969. – 365 с.
16. Вербицкий А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения. Москва: Знания, 1987.
17. Вікова психологія / за ред. Г.С.Костюка. Київ, 1976. 269 с.
18. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. Москва, 1995. 144 с.
19. Ворожбит В.В. Духовно-моральне виховання дітей у загальноосвітніх закладах України (історико-педагогічний аспект) : монографія. Харків: Основа, 2012. 328 с.
20. Выготский Л.С. Воображение и творчество у детском возрасте. Москва, 1986. 121 с.
21. Выготский Л.С. Детская психология:собр. соч.: В 6-ти т. Москва, 1984. Т.4. 432 с.
22. Выготский Л.С. Психология. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
23. Генисаретский О.И. Методологические и гуманитарно–художественные проблемы дизайна: автореф. дис. на соискание научн. степени д–ра искусств: спец.17.00.06. /ВНИТЭ. Москва, 1990. – 36 с.
24. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. 608с.
25. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

26. Грибовська А. А. Навчання дошкільнят декоративному малюванню, ліпленню, аплікації: конспекти занять. Харків: Скрипторій, 2008. 151 с.
27. Григор'єва Г.Г. Розвиток дошкільника в образотворчої діяльності. Київ, 1999. 84 с.
28. Григор'єва Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. Москва, 2005. 73 с.
29. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1992, № 1– 2. С. 22– 33.
30. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / наук. кер. О.В. Проскура. Київ: Освіта, 1993. 272с.
31. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
32. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
33. Довбенко Т. Метод проектів в історії шкільництва. *Шлях освіти*. 2005. № 2. С. 47–51.
34. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб : Питер. 2000. 368 с.
35. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. Москва, 1996. 208 с.
36. Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва: Педагогика, 2000. 384 с.
37. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. Москва: Знание. 1986. 96 с.
38. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. 194 с.



39. Запесоцкая Н.А. Проектная культура как основа профессионального мастерства субъекта социально-культурной сферы : *Науковий вісник. Серія: Філософія*. Харків: ХНПУ, 2014. Вип.43.
40. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов. Москва, 1964. 352 с.
41. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *Общее и профессиональное образование*. 2012. № 1. С. 8–12.
42. Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество. Москва: Просвещение, 1985. 193 с.
43. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Москва: Владос, 2006. 128 с.
44. Калашник Н.Г., Зацепина Н.А. Прикладная густосоология: пособие по формированию эстетических вкусов детей и молодежи. Запорожье: Полиграф, 2004. 255 с.
45. Канащенко В. В. К вопросу о психологических предпосылках развития художественного мышления детей старшего дошкольного возраста. *Вектор науки ТГУ*. 2012. №1(8). URL: - [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site1238/html/media69595/051\\_kanasenkova.pdf](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/051_kanasenkova.pdf) (дата звернення: 5.06.2020).
46. Кен Робінсон. Освіта проти таланту. Сила творчості. Львів : Літопис, 2017. 256 с.
47. Клименко В. Механізм творчості: Чи можна його розвивати? Київ: Шкільний світ, 2002. 95 с.
48. Комарова Т. С. Детское изобразительное творчество: что под этим следует понимать. *Дошкольное образование*. 2005. № 2. С. 80–86.
49. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.
50. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: монографія. Київ, 2001. 240 с.

51. Кравцов А.О. Воспитание творческих установок как составляющая становления проектной культуры субъектов образовательного процесса. *Инновации и образование: сборник материалов конференции*. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. Вып 29. С. 324–330.
52. Кузьменко В. У. Естетична обдарованість дошкільника: теоретичні засади діагностичної роботи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 8-9 (15-16). С.114–115.
60. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 10–14.
61. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: МГУ, 1972. 576 с.
62. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
63. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.
64. Лоюк О. Творче мислення як чинник розумового розвитку школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 47. С. 148–153.
65. Лук А.Н. Психология творчества. Москва : Наука, 1978. 125 с.
66. Максименко С.Д., Коробко С.Л. Обучение и психическое развитие шестилеток. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С.33–36.
67. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.
68. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
69. Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду / под. ред. Н.П. Сакулиной. Москва: Просвещение, 1971. 256 с.

70. Мигунов А.И. Искусство и процесс познания. Москва: МГУ, 1986. 128 с.
71. Мид М. Культура и мир детства:избранные произведения. Москва: Наука, 1988. 429 с.
72. Мовчан В.Н. Эстетика : навч. посібник. Київ: Знання, 2011. 527 с.
73. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.
74. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 рр. URL: [http://www. Meduniv .lviv .ua /files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.Meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf) (дата звернення: 3.09.2020)
75. Некрасова-Каратеева, О. Л. Детское творчество в музее: учеб. пособие. Москва: Высш. шк., 2005. 207 с.
76. Новіков Б. В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму: монографія. Київ : НГУУ «КПШ», 2006. 308 с.
77. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. Москва: Педагогика, 1977. 272 с.
78. Поліщук В.М. Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. н. / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України Київ, 1995. 198 с.
79. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.
80. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: автореф. дис. ...д-ра психол. н. / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України Київ. Київ, 1997. 45 с.
81. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»: у 2 ч. / наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: МЦФЕР-Україна,2014. Ч. II. 452 с.
82. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довкілля» / за заг. ред. О. В. Низковська. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.

83. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: наук.-метод. посібн. / за ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. Київ: Департамент, 2008. 520 с.
84. Пшенична О. С. Підготовка майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Дис.... канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2012. 258 с.
85. Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: учебное пособие по спецкурсу. Уфа, 1988. 168с.
86. Романовський О. Г., Чеботарьов М. К. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. № 1(17). 2017. С. 12-18.
87. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Москва, 1989. Т.1. С.360–441.
88. Святелик З.І. Методичні вказівки до альбому «Вчимо дітей ліпити». URL : [http://doshkolnik.org/metodichni-vkazivki/index\\_uk.html](http://doshkolnik.org/metodichni-vkazivki/index_uk.html) (дата звернення: 6.09.2020).
89. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дисс. докт. искусствоведения / ВНИИТЭ. Москва, 1990. 32 с.
90. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/s/chynnyk>.
91. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980.
92. Словник.ua. Словоформи. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=Чинник>.
93. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

94. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: Дис... канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К. Д.Ушинського. Одеса, 2003. 280 с.

95. Сухомлинський В. Про розвиток творчої особистості школярів: індивідуальний та диференційований підхід. URL: <http://pandia.ru/text/79/530/42611.php> (дата звернення: 11.09.2020)

96. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник. Київ: ВД «Слово», 2010. 376 с.

97. Умови. Словник. Мультимедійний навчальний посібник «Філософія». URL: <https://arm.naiu.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/slovnyk.html>

98. Ушинський К. Д. Собр. соч. в 11т. Москва: АПН РСФСР, 1949. Т 6. 518 с.

99. Федорова І.І. Проектна культура – умова поява креативних технологій управління в соціокультурній сфері. *Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Сучасні проблеми управління: виклики інформаційної епохи»*. Київ: НТУУ «КПІ», 2013. С. 172 – 173.

100. Филимонюк Л.А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. / ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет. Махачкала, 2008. 48 с.

101. Хабибулин Д. А. Развитие познавательной самостоятельности субъектов на основе индивидуализации обучения. Магнитогорск, 2003. 180 с.

102. Халезова Н.Б. Декоративная пластика и декоративная лепка в детском саду. Москва: Сфера, 2005. 114 с.

103. Халезова Н.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей. Москва, 1987. 223 с.
104. Ченобытов В.А. Основы проектной культуры. *Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультете технологии и предпринимательства*. СПб., 2002. С. 116–123.
105. Чигарьков В.М., Дижур А.Л. Проектная культура и дети: из опыта образования в Великобритании. *Техническая эстетика*. 1990. №5. С. 11–16.
106. Шульга Л. М. Науково-понятійний апарат проблеми розвитку творчих здібностей дошкільників в образотворчій діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр.[редкол.: Т. І. Сущенко (головн. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 49. С. 242– 249.
107. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /под ред. В.В.Давидова, В.П.Зинченко. Москва, 1989. 560 с.
108. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. Москва: Искусство, 1964. 85 с.

## ДОДАТКИ

## Додаток 1

## Словник

**Аналіз** — це мислений розподіл предмета чи явища на складові компоненти, ознаки, властивості.

**Синтез** — навпаки мислене поєднання в єдине ціле окремих частин, ознак, властивостей предметів, явищ або понять.

**Узагальнення** — виокремлення на підставі порівняння головного, загального, особливого або часткового, що є характерним для певного явища, предмета, об'єкта.

**Абстракція** — виділення суттєвих особливостей групи предметів, явищ, або понять.

**Конкретизація** — перехід від загального до часткового, реальний зв'язок теорії з практикою.

**Асоціаціями** ми називаються елементарні зв'язки уявлень і понять між собою, завдяки яким одне з'явлене уявлення або поняття викликає інші. Розрізняють три типи асоціацій: **за суміжністю; за подібністю; за контрастом.**

**Судження** — основа розуміння. Судження - найпростіший акт мислення, що відображає зв'язки предметів і явищ або певних ознак. Судження відповідає на питання, яке виникло у процесі діяльності.

**Умовиводи** — це утворення нового судження із декількох суджень. Умовивід, який знімає невизначеність і дає відповідь на запитання, усвідомлюється як розуміння.

**Розуміння** — це задоволення пізнавальної потреби, відповіді на питання, що виникають на зв'язки між предметами та явищами.

**Індуктивними умовиводами (або індукцією)** називається процес переходу одиничних, часткових суджень до загального судження.

**Дедуктивними умовиводами** (або **дедукцією**) називається процес переходу від судження, котре висловлює якесь загальне положення, до судження, що висловлює вужчі положення або частковий випадок.

**Уява або фантазія** — це вища форма розумової діяльності, психічний процес створення нових комбінацій образів предметів, ситуацій, обставин шляхом перетворення наявних у людини знань.

**Види уяв:** відтворювальна і творча. Все залежить від якості вхідних знань людини та психологічної установки.

**Наочно-дійове мислення** — це первісне мислення. Суть його полягає у тому, що розв'язання завдання безпосередньо міститься у самій діяльності, коли розумовий та практичний її боки постають в органічній єдності. В елементарній формі воно властиве дітям раннього віку, які думають, діючи з предметами, і, маніпулюючи ними, розкривають нові істотні їх властивості. Наочно-дійове мислення в розвиненому вигляді властиве й дорослій людині. Особливо необхідне воно тоді, коли найефективніший розв'язок завдання можливий саме у процесі практичної діяльності. Наочно-дійове мислення притаманне людям тих професій, які за змістом потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад: шахістам, конструкторам, винахідникам.

**Наочно-образне мислення** — це коли люди здебільшого мислять схематичними та символічними образами, і за допомогою уяви відтворюють ці образи у об'єктах, шляхом незвичного поєднання властивостей і характеристик. Такий тип мислення у поетів, художників, дизайнерів, архітекторів.

**Інтуїтивне мислення** — представлено уявою та фантазією.

**Теоретичне мислення** — це навчання законів та правил, зв'язків на рівні закономірностей і тенденцій. Теоретичне мисленням порівнюють з емпіричним. Але вони відрізняються за характером узагальнень. Так, в теоретичному мисленні має місце узагальнення абстрактних понять, а в емпіричному виділення ознак через порівняння.



**Практичне мислення** — це процес фізичної реалізації знань у щось матеріальне. Іноді може бути складнішим, за теоретичне мислення, адже часто розгортається при екстремальних обставинах і при відсутності умов для перевірки гіпотези.

**Логічне мислення** — тут, все зрозуміло, наголос іде на поняття судження. Логіка, як уміння думати послідовно й несуперечливо потрібна нам у житті від простих задач, щось вибрати собі у магазині, переконувати аргументовано спів бесідників, до вирішення складних технічних і напружених бізнес задач. Логічне мислення, вважаємо є підґрунтям критичного мислення та аналітичного мислення.

**Аутистичне мислення**, пов'язане з реалізацією власних бажань та намірів. Аби зрозуміліше було, протилежне **аутистичному мисленню**, **егоцентричне мислення** — його характерна ознака, нездатність ставити себе на місце інших.

**Репродуктивне мислення** — це вид мислення, яке забезпечує рішення задачі, спираючись на відтворення вже відомих людині способів. Нове завдання співвідноситься з уже відомою схемою рішення. Тим не менше репродуктивне мислення завжди вимагає виявлення певного рівня самостійності.

**Продуктивне мислення** — це творче мислення. У творчому мисленні домінують наступні особливості: оригінальність вирішення проблеми, семантична гнучкість, що дозволяє бачити об'єкт під новим кутом зору, образна адаптивна гнучкість, яка робить можливим трансформацію об'єкта з розвитком потреби в його пізнанні, семантично спонтанна гнучкість продукування різноманітних ідей щодо невизначених ситуацій. Отже, у цьому типі мислення найкраще виявляються інтелектуальні здібності людини, і її творчий потенціал, швидкість темпу засвоєння знань та оперування ними.