

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:

Завідувач кафедри

_____ Олена БРЕЖНЄВА

«__» _____ 2021 року

**«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта»
Ольхової Наталі Вікторівни

Науковий керівник:

Березіна О.О., кандидат педагогічних
наук, доцент

Рецензент:

Єськова Т.Л., кандидат педагогічних
наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного
університету

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«__» _____ 2021 року

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Теоретичні основи розвитку фантазії у дітей дошкільного віку	
1.1. Сутність поняття фантазії у філософських та психолого- педагогічних наукових дослідженнях.....	7
1.2. Особливості розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку.....	39
Висновки до розділу I.....	50
РОЗДІЛ II. Експериментальне вивчення особливостей розвитку фантазії в дітей старшого дошкільного віку	
2.1. Методика й організація проведення констатувального експерименту.....	52
2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку фантазії у старших дошкільників в умовах формувального експерименту	60
2.3. Аналіз ефективності педагогічних умов розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку (контрольний етап експерименту).....	80
Висновки до розділу II.....	83
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	85
Список використаних джерел.....	87
ДОДАТКИ.....	105

ВСТУП

Актуальність роботи. В сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває питання розвитку творчої особистості, яка здатна самостійно мислити, генерувати креативні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення та знаходити шляхи їх реалізації. Зокрема, проблема виховання творчої обдарованості є проблемою підростаючого покоління, яка значною мірою визначає майбутнє нашої країни.

Однією із стратегічних цілей реформування освіти в Україні задекларовано декілька нормативно-правових освітніх документів, зокрема Закон України «Про освіту», «Загальна середня освіта», концепція «Нова українська школа», Державні стандарти початкової освіти. Виховання має створити найсприятливіші умови для розвитку характеру та творчої самореалізації підростаючого покоління.

Проведення цієї роботи в дошкільних закладах може здійснюватися в умовах продуктивного використання у навчальній діяльності психологічних досягнень дошкільного віку, які формують внутрішній ресурс для подальшого особистісного розвитку дітей дошкільного віку. Одним з основних новоутворень цих дошкільників є творчий характер, основна характеристика діяльності - фантазії (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Дудецький, Є. Ігнат'єв, Є. Ільєнков, В. Клименко, Г. Костюк, В. Кудрявцев, В. Моляко, А. Петровський, В. Рибалка, В. Роменець, С. Рубінштейн).

На думку психологів, розвиток уяви у дітей дошкільного віку є сензитивним періодом (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв). Тому завданням сучасних дошкільних закладів є використання дошкільного періоду, сприятливого для розвитку цієї психічної функції. На сучасному етапі психологи вивчають окремі аспекти проблеми, зокрема психологічні механізми формування уяви, що функціонує на ранніх етапах онтогенезу. Приділяється увага (О. Голюк, І. Грузинська, В. Іванова, В. Кудрявцев, Н. Мацько, Н. Палагіна, Н. Пахальчук, Л. Подоляк, О. Рослякова),

дошкільнята та обдаровані діти молодшого шкільного віку. розвиток уяви дітей (І. Карабаєва, М. Коновальчук, Т. Яценко), розвиток уяви дітей з особливими потребами (К. Речицька, К. Сошина), розвиток ілюзій як складова формування суб'єктивності (І. Титов), техніка розвитку фантазії (І. Барташников, О. Барташников, С. Гін, Л. Макрідіна, Є. Сапогова, Л. Субботіна, О. Тетеріна, Л. Ткач, Л. Шрагіна).

У той же час проблема розвитку уяви у дошкільників потребує більш ретельного вивчення, що усуває такі суперечності:

- недостатня увага та підготовка вихователів та батьків до стимулювання уяви дошкільників, головної характеристики творчої особистості, яка є невід'ємною складовою соціального запиту на розвиток творчої особистості та творчої активності;

- необхідність посилення впливу різноманітних видів діяльності на розвиток уяви дошкільників та відсутність розроблених виховних засобів.

Актуальність, недостатня теоретична і практична розробленість означеної проблеми та необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Педагогічні умови розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити педагогічні умови розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження – полягає у припущенні, що:

- 1) розвиток фантазії у старших дошкільників визначається взаємодією низки чинників: зовнішніх (особливості сімейного виховання, характер і система дошкільного виховання) та внутрішніх (вікові, гендерні й індивідуально-психологічні особливості особистості);

- 2) рівень розвитку фантазії старших дошкільників може бути суттєво підвищений у процесі вдосконаленої навчально-виховної діяльності внаслідок упровадження певних педагогічних умов розвитку фантазії.

Згідно з предметом і метою дослідження визначені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз філософських та психолого-

педагогічних наукових досліджень з проблеми розвитку фантазії, виявити психолого-педагогічні особливості та чинники розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку.

2. Емпірично дослідити динаміку розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку, виявити зв'язок фантазії з їх індивідуально-психологічними особливостями.

3. Обґрунтувати, розробити та апробувати педагогічні умови розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження – розвиток творчої особистості старшого дошкільника.

Предмет дослідження – педагогічні засади розвитку фантазії дітей старшого дошкільного віку у процесі освітньої діяльності.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети та перевірки гіпотези був використаний комплекс методів дослідження: *теоретичні*

– теоретичний аналіз наукових літературних джерел, узагальнення, синтез, систематизація наукової інформації, побудова концепції дослідження; *емпіричні*: спостереження, опитування, бесіда, тестування, аналіз продуктів творчої діяльності, психолого-педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний); *обробки та інтерпретації*: методи статистичної обробки даних, кількісної і якісної інтерпретації та узагальнення даних експерименту.

Наукова новизна одержаних результатів та теоретична значущість дослідження полягає у тому, що:

вперше досліджено динаміку розвитку фантазії у старших дошкільників, виявлено зв'язок фантазії з індивідуально-психологічними особливостями дошкільників, з'ясовано особливості використання старшими дошкільниками прийомів створення образів фантазії, розкрито гендерні відмінності у створенні образів фантазії; виокремлено та охарактеризовано чинники та педагогічні умови розвитку фантазії у старших дошкільників,

визначено критерії, показники та рівні (високий, середній, низький) розвитку фантазії дітей; розроблено педагогічну програму розвитку фантазії у процесі навчально-виховної діяльності;

розширено та поглиблено зміст поняття «фантазія дошкільника», уявлення про особливості розвитку фантазії у старших дошкільників;

набули подальшого розвитку система знань про поняття «фантазія», «розвиток фантазії», специфіку розвитку фантазії у старших дошкільників у процесі навчально-виховної діяльності, технології розвитку фантазії.

Практична значущість одержаних результатів дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні та впровадженні педагогічної програми розвитку фантазії у старших дошкільників, а також підборі та експериментальній перевірці комплексу методик для дослідження особливостей розвитку фантазії у старших дошкільників.

Структура кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 117 сторінок, із них основного тексту – 86.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Сутність поняття фантазії у філософських та психолого-педагогічних наукових дослідженнях

У ході розвитку психології та філософії суттєво змінилося ставлення до фентезі як наукової проблеми. Діалектична складність фантазії та специфіка фантазії, як вона постає в певних актах людської творчості, призвели до різних визначень «фантазія» та різного тлумачення природи та природи фантазії. На сьогоднішній день немає загального розуміння природи, видів і функцій цього процесу. Немає розроблених методів і підходів до дослідження, немає єдиної думки щодо того, що таке конкретне вираження цього поняття, чи правомірно відносити його до окремої наукової категорії.

Слід звернути увагу на співвідношення понять «уява» і «фантазія». У філософсько-психологічно-педагогічній науковій літературі немає єдиного погляду на ці поняття, вони часто вживаються як синоніми, часто спираючись на розрізнення.

Зокрема, в одному з психологічних словників сказано: «Ілюзія є синонімом уяви. 2) Уявіть собі продукти. Ілюзія модифікує реальність, відображену у свідомості, і характеризується зміщенням (перестановкою) елементів реальності».[202, с. 425]. Уява, у свою чергу, «є синонімом ілюзії. Уява - розумовий процес знаходження свого вираження: 1) образна побудова засобу і кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта; 2) коли проблемна ситуація невизначена при побудові програми дій 3) створення образу, який не програмується, а замінює діяльність; 4) При створенні зображення, відповідного опису об'єкта »[202, с. 64].

Інший психологічний словник стверджує, що «Уява — це процес створення нових образів із минулих образів». Хоча в уяві є деякі

відхилення від реальності, воно завжди бере участь у регулюванні реальної людської діяльності, джерелом якої є об'єктивна реальність» [201, с. 70]. Тут ви знайдете визначення творчої уяви. Самостійне створення образів за проектом, при якому необхідний підбір матеріалів, необхідних для їх побудови» [201, с. 71]. Ілюзії, у свою чергу, є «найяскравішим проявом творчої уяви і завжди характерні, але виглядають новими та правдоподібними, коли домінують, але парадоксальними. створювати образи та поняття, які є людськими» [201, С. 465].

Видатний логік М. Кондаков у своєму логічному словнику Довідник вказує: зустрілися в житті. Особливим видом уяви є ілюзія, без якої неможливо уявити найпростіші логічні операції. “[105, с. 92], і далі пояснює. «Ілюзія — це творча уява, яка поєднує безпосередні сприйняття й уявлення з активністю розуму, в результаті чого виникають особливо яскраві й незвичайні ідеї та ментальні образи» [105, с.636].

У словнику філософії І. Фролова знаходимо такі визначення: «Уява — це здатність породжувати нові чуттєві чи розумові образи у свідомості людини на основі перетворення вражень, отриманих від дійсності» [272, с. 73], і далі: «Фантазія — (від грец. Phantasia — розумовий образ, плід уяви) — уява, що характеризується надзвичайною силою, яскравістю й невизначеністю створених ідей та образів» [272, с. 478].

Тому поняття «фантазія» часто вживається лише в тих випадках, коли йдеться не про відтворення, а про яскраву продуктивність цього творчого процесу.

Інтерес дослідників до проблеми фантазії базується на античних мислителях (Аристотель [7-8], Лукрецій [214], Платон [242], Сократ [242]), середньовічній філософії (Ф. Аквінський [2]), Відродження (Л да Вінчі (14), Т. Парацельс (48)), Просвітництва (Ф. Бекон [28], Д. Юм [317]), німецька класична філософія (Г. Гегель [49], І. Кант [94], Г. Лейбніц [125], Б. Спіноза [245-246], Ф. Шеллінг [309]), французька філософія (Р. Декарт [62], Б. Паскаль [214]), європейська філософія 20 ст. . (Г. Башлар [13], А.

Бергсон [19], А. Гелен [50], Е. Гуссерль [231], Ж.-П. Сартр [231], М. Хайдеггер [276-277]), епоха Вітчизняна та сучасна українська філософія [Ю. Бородай [25], В. Возняк [34], Д. Говорун [54], Я. Голосовкер [55], Є. Ільєнков [85], Л. Коновалова [238], Л. Коршунова [109-111], В. Лимонченко [34], Б. Пружинін [111; 198], В. Скоробогатов [238]).

Перші спроби зрозуміти й інтерпретувати поняття ілюзії належали античним філософам, особливо Сократу, Платону та Аристотелю, які розглядали ілюзію як силу душі. Таким чином, за Сократом, сили душі - ілюзії, приносять в душу образи ідей і суджень, які іноді можуть бути істинними, а іноді хибними. Відображаючи минуле і сьогодення, а також майбутнє, ці образи вселяють надію, що ми будемо разом до кінця життя. Але всі наші думки і надії хибні, а отже, помилкові і хибні радості, і помилкові насолоди.

Платон також оцінював ілюзії переважно негативно, оскільки вважав, що ілюзії є джерелом помилкових образів. Філософи вважали, що тому що можна легко уявити вигаданий, неіснуючий, реальний образ і невідомо, чи можна його втілити в життя. Було зазначено, що більшість зображень все ще є оманливими та оманливими [242].

Аристотель запропонував визначення фантазії саме через почуття. Він говорив: «Ілюзія — це рух, можливий лише через почуття» [8, с. 432]. Вказуючи на те, що фантастичний склад «ілюзія» складається з почуттів, Аристотель пояснив походження слова «ілюзія» [8, с. 433]. Щодо співвідношення між фантазією і думкою, то в Аристотеля ми знаходимо таке міркування: це не буває без відчуття, а без уяви неможливе виникнення судження. Уява не мислить і не судить. Зрозуміло, що ні. Зрештою, це стан, в якому ми залежимо від себе, від себе, і побудова наших думок не від нас самих, адже думки обов'язково хибні або істинні» [8, с. 430]. Таким чином, за Аристотелем, фантазія виступає посередником між відчуттям і думкою і наділена проявами суб'єктивності та довільності.

Давньоримський філософ Лукрецій говорив, що поява нових образів є

результатом випадкових комбінацій. Він трактував ілюзії як результат випадкових комбінацій часу і простору зображення або його частин. При цьому Лукрецій говорив, що фантазія не створює нічого кардинально нового, а лише незвичним чином поєднує звичайні образи або їх складові частини [214].

Взагалі стародавні філософи розглядали уяву як силу душі, яка передує думки і дії.

Середньовічні філософи нерозривно пов'язували проблему образу з уявою, що характеризує його як одну із сил душі, наділеної здатністю зберігати образ. Зокрема, Ф. Аквінський також дотримувався думки Аристотеля, вважаючи, що знання в основному дають емоції і неможливе без емоцій, але в той же час визнавав, що повнота знання можлива лише за допомогою уяви. і мислення[2].

Філософи-раціоналісти (Р. Декарт [213], Б. Паскаль [213], Б. Спіноза [245-246]) визнавали реальність фантазії і виявляли до неї негативне ставлення, протиставляючи при цьому раціональне мислення як реальність фантазії. розглядався. протилежність розуму. Так, Б. Паскаль, бачачи в його фантазії ворожу розуму силу, писав: 26].

Р. Декарт також протиставляє раціональне мислення уяві: «Роман викликає віру в можливість таких подій, які насправді абсолютно неможливі» [213, с. 26].

Погляди філософів-раціоналістів призвели до переконання, що існує антагонізм між раціональним мисленням і фантазією.

Ф.Бекон стверджував, що уява має здатність відтворювати і створювати найдивовижніші комбінації речей або відокремлювати практично нерозривні речі одна від одної [28]. За його словами, поділ усього людського знання на історію, поезію та філософію здійснювався відповідно до трьох інтелектуальних здібностей розумної душі: пам'яті, уяви та мислення. Історія відповідає пам'яті, поезія — уяві, а філософія — думці. Ф. Бекон цілком визнає незалежність і оригінальність уяви поета, розглядаючи сферу поезії,

водночас оцінюючи історію та філософію трохи вище за поезію. Він сказав: «Але ми були в театрі занадто довго. Ходімо тепер до палацу розуму, до якого треба підійти й увійти з великою пошаною»[28, с.45].

У цьому вислові простежується втілення часової філософської переваги по відношенню до фантазії. Фантазія і продукт її творчості були оцінені філософами лише тоді, коли вона була тісно пов'язана з розумом.

Д. Юм визнавав ірраціональність уяви і трактував її як пізнавальну дію, наділену свободою. Цей ступінь свободи такий, що уяву можна порівняти з вигадкою, фантазією, вигадкою, химерою та ексцентриком. Свобода як атрибут уяви може бути розширена, і тоді виявляється ірраціональність уяви. Як сказав Д. Юм, «Немає нічого небезпечнішого для розуму, ніж політ уяви» [317, с. 362].

І. Кант визнав властивості уяви, запропоновані Д. Юмом, і трактував уяву дещо інакше. За Кантом, уява характеризується спонтанністю, тобто свободою, і довільністю в певних межах, перетворюючи її на «гру уяви». На думку філософа, репродуктивна уява не має такої свободи, а навпаки, спонтанність робить її продуктивною, оскільки вона підпорядковується емпіричним законам, тобто законам асоціації. Також, у розумінні Канта, продуктивній уяві властива ще одна ознака ірраціональності, яка пов'язана з необхідністю хаотичної взаємодії уяви та сприйняття.

«У розсіяних і розсіяних душах зустрічаються різні сприйняття... Їх необхідно поєднувати. Тому ми маємо активну здатність синтезувати це різноманіття, яке ми називаємо уявою. Діяльність, спрямована безпосередньо на сприйняття, називається схопленням або образним синтезом». [94, с. 510-511]. Таким чином, уява зосереджується на випадковому, розсіяному і неоднорідному, «хаотичному купі» сприйняття. Предметом, в який занурено уяву, є хаос сприйняття, який «захоплений» уявою.

Гегель також пояснює ірраціональність уяви, пов'язуючи її зі свободою, властивою уяві: Відтворення образу здійснюється довільно силою уяви, без допомоги безпосереднього споглядання» [49, с. 186]. І далі:

«Оскільки уява є активною силою, вона різними способами пов'язана з образами, отриманими в результаті споглядання, і цей зв'язок відрізняється від зв'язку, наділеного спогляданням» [49, с. 186]. , за Гегелем, уява ірраціональна, оскільки вона належить і властива одному конкретному суб'єкту, його внутрішньому світу. На його думку, уява «Домінує» лише у внутрішньому, суб'єктивному світі: суб'єктивності, конкретності, одиниці, нерухомості.

Проблема уяви Лейбніца пов'язана з вченням про силу душі. Лейбніц називає уяву активною творчою силою.

На думку Ф. Шеллінга, уява однаково властива і богам, і людям. Божественна уява творить людину і всесвіт. Людська уява, яка має найвище вираження в мистецтві, аналогічна божественній уяві найнижчого рівня. За Ф. Шеллінгом, мистецтво — це той вид діяльності людини, який найбільше нагадує творчу уяву Бога. В акті уяви утворюються дві одиниці, кожна з яких еквівалентна одна одній. Форма стає буттям, а буття стає формою. Таким чином, у створенні Всесвіту природа і Бог «постійно проходять один крізь одного». Уява Ф. Шеллінга — нематеріальна та таємнича енергія. Він існує як електрика, магнетизм або гравітація. На думку мислителя, ірраціональність робить уяву загадковою, загадковою і невідомою.

Європейський філософ 20 ст. (А. Бергсон, Е. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) також відзначали проблему уяви.

Ілюзію як особливу творчу сутність досить чітко простежується в творчості А. Бергсона, який запропонував поняття «життєвого імпульсу» для пояснення акту творчості в найширшому розумінні. Під «поштовхом життя» А. Бергсон розуміє потребу у творчості, що реалізується у створенні об'єктивного світу. Ілюзія діє як всеохоплююча сила, яка є вихідною здатністю людини [19].

Е. Гуссерль запропонував феноменологічну теорію уяви. Згідно з його вченням, кожен акт свідомості, включаючи акт уяви, є наміром, направленням. Кожен акт свідомості має на увазі, що він спрямований на

якийсь об'єкт. Об'єкт, на який спрямований акт свідомості, Е. Гуссерль називає інтенційним. На думку Е. Гуссерля, інтенційні об'єкти можуть бути забезпечені як сприйняттям, так і уявою [231].

Ж.-П. Послідовник і прихильник Е. Гуссерля, Сартр вважає, що уявні об'єкти — це об'єкти, яких немає тут і зараз, тобто об'єкти, непомітні тут і в даний момент. «Коли я сприймаю предмет за допомогою органів почуттів, стає зрозуміло, що він дійсно присутній у цей момент і в цьому місці». [231, с. 302]. На думку Ж.-П., уявний Сартр надає лише предмети, які не є реальними в теперішньому і в цьому місці. З точки зору мислителя, відсутність об'єкта в момент і місце є необхідною умовою для того, щоб він був наданий уяві. Вимога обов'язкової відсутності уявного об'єкта тут і зараз Ж.-П. Сартр називає це «тезою ірреальності» і зазначає: «Тепер ми можемо визначити необхідні передумови для того, щоб свідомість могла уявляти. Необхідно, щоб свідомість мала можливість використовувати тезу про нереальність».[231, с. . 302-303].

Ж.-П. Сартр поділяє уяву на творчість і відтворення, або виробництво і відтворення. Поділяючи уяву на продуктивну і репродуктивну, ми стикаємося з тим, що репродуктивна уява тісно пов'язана зі здатністю свідомості, наприклад, пам'яттю. На його думку, репродуктивна уява — це не що інше, як пам'ять. Що стосується продуктивної уяви, то він поділяє її на два типи. Перший — це передбачення майбутнього, передбачення майбутніх подій, а другий — «чиста» (реальна) фантазія. За його словами, об'єктів «чистої» фантазії та очікувань не було раніше і не існує зараз. Однак щодо «чистих» ілюзій вона не передбачає, що об'єкт очікування може існувати колись у майбутньому [231, с. 28-30].

Г. Хайдеггер підтримував погляд Канта і визначив уяву, вбачаючи в ній здатність споглядати об'єкт без буття, вказував на притаманну йому спонтанність, тобто довільність і незалежність від будь-якого фактора, крім нього самого. За Гайдеггером, уява є істотною силою душі і третя базова сила, яка є коренем двох інших (відчуття і мислення) [276-277].

На противагу цьому Г. Башляр вважав, що уява — це здатність створювати образи, які значно перевищують реальність, але при цьому він повинен був звернути на це увагу. Пан Башляр звернув увагу на тісний взаємозв'язок уяви та реальності. За його словами, уявна діяльність неможлива без реальності. Бо для того, щоб вийти за межі реальності, уява має її «співати».

А. Хелен говорила, що фантазія — це засіб подолання жалюгідного й жалюгідного життя. Він вважав, що людина повинна бути щасливою, або, принаймні, не повинна мати фантазій. Рушійною силою фантазії філософ вважав нездійснені бажання. На думку Хелен, точніше було б характеризувати людину як «фантастичну істоту», а не як «розумну істоту» [50].

Дослідженню походження та природи уяви як пізнавальної здібності присвячені праці філософів періоду вітчизняної та сучасної української філософії. 109-111], В. Лимонченко [34], Є. Пармон [179], Б. Пружинін [198], І. Розетта [214], В. Скоробогатов [238], І. Фарман [271]).

Я. Голосовкер називає уяву «вищою силою розуму», творчо-пізнавальними здібностями, «розумом уяви». На думку філософів, поняття «уява» та «ілюзія», які часто ототожнюються, є дещо різними психологічними реаліями. Й. Голосовкер вважає, що люди і людство мають вищі інстинкти: культуру і творчість. Цей інстинкт називають «абсолютом уяви», оскільки він діє через уяву, тобто уяву. На думку філософа, абсолют уяви потенційно присутній у кожного: у такому підході поняття «фантазія» та «уява» принципово відрізняються. Ілюзії не збігаються, тому що ви не знаєте. Ніяких здогадок, лише основна діяльність, комбінування. А це іноді може заважати уяві в творчому і пізнавальному процесі через непотрібні комбінації. Крім того, Я. Голосовкер зазначає, що дуже важко розрізнити функції фантазії та уяви. Тому що ми створюємо ілюзії, але, перш за все, є речі, які неможливі. За його словами, науково-технічна та професійна творчість зазвичай асоціюється не з фантазією, а з уявою, стимульованою

уваюю. Створення різноманітних ідей і уявних образів є уявою, стимульованою уявою, і її сила полягає не в відтворенні дійсності, а в розкритті дійсності шляхом чіткого і характерного виявлення того, що приховано в предметах. Таким чином, мова йде про «силу уяви пізнавати» і «силу уяви стимулювати» [55].

Є. Ільєнков стверджує, що фантастична і продуктивна уява — це «універсальна здатність», що забезпечує духовну діяльність, яка є «загальнотворчою силою» людини. Немає такої діяльності, яка б не вартувала такої якості. здатність створювати щось нове і вирватися з цієї «постійної індивідуальної девіації» — творчість, а не примхи суб'єктивності; По суті, вона зобов'язана всім досягненням у універсальній культурі.» [85, с. 33]. За його словами, уява має здатність бачити в реальності те, що ще не було виражено словами, тобто те, що ще не стало змістом усього світу. раціональне знання При цьому Є. Ільєнков наголошує, що «уявляти (ілюзія), тобто діяльність зі створення образу, а потім його зміни та розвитку, має бути вільною від штампів, мертвих планів, шаблонів» [85, с. 39]. Він також стверджував, що розвинена уява дозволяє людині бачити світ очима інших людей, тому вона може враховувати інтереси інших, власні потреби і потреби, тобто загальнолюдський інтерес особистих інтересів і потреб. Зауважимо, що вони можуть своєю особистістю [85, с 39].

І. Розетт трактує фантазію як «усю продуктивну розумову діяльність - незалежно від обсягу, мети, яку переслідує суб'єкт, що виконує цю діяльність, і, нарешті, будь-який використаний матеріал. Можуть бути використані релікти, як лінгвістичні матеріали, так і сфери використання фантазія може бути мистецтвом, наукою, технікою та людськими стосунками»[214, с. 5].

За словами Л.Коршунова, характеристикою уяви як пізнавального процесу є формування образів об'єктів, які раніше були частково або повністю нерозпізнані ними. Уява пов'язана з реальністю на основі досвіду

суб'єкта, але певною мірою відокремлена від реальності. За її словами, уява неминуче виводить суб'єкта з нинішньої ситуації, створюючи образ, який не має прямого оригіналу в дійсності. «Для уяви властива здатність виходити за межі наявного досвіду, знання створювати на основі таких новоутворень, які неможливо отримати емпірично й логічно» [109, с. 33].

Також Л. Коршунова стверджує, що поняття «уявляти» і «фантазія» не є тотожними і служать різними сторонами одного і того ж пізнавального процесу, надаючи їм смислові відтінки. У фентезі зв'язки образів часто набувають неймовірного вигляду. Це призводить до формування образу, який не має прямої схожості з реальністю. Ілюзії породжують речі, яких не існує, а іноді й не може існувати. І навпаки, уява більше пов'язана з дійсністю, максимально повно розкриваючи бажання суб'єкта, навіть якщо (уявно) «відходить» у трансформованому вигляді, що відображає об'єкт як би «заземлений». У своїй реальності, до якої вона намагається підійти, щоб пізнати її. Більше того, ці новоутворення так чи інакше відповідають дійсності» [109, с. 23].

В. Скоробогатов запропонував концепцію онтогенетичної уяви, стверджуючи, що онтогенез — це повторення філогенезу за біогенетичним законом Е. Геккеля, який описує сукупність образних форм філогенезу, призначених для розвитку особистості індивіда. вказує. Уявна концепція автора є синтезом теорій філогенезу та онтогенезу. У цій концепції уява поділяється на шість якісно різних форм. Загалом те, що зазвичай розуміється як уява, справедливо лише для сучасного типу уяви, що є однією з найвищих форм пропонованого поняття [238].

Взагалі філософи розглядають фантазію як істотну складову пізнавальних і творчих процесів. Свого часу фантазія як психічна функція приділяла значну увагу представникам асоціативної психології, в яких з'явилися наукові праці (В. Вундт [40], Т. Рібо [210]), присвячені творчій діяльності, поясненню винаходів. У цих творах згадується фентезі як істотний компонент творчої діяльності. При цьому діяльність творчої уяви

полягала у створенні нового творчого образу шляхом випадкового поєднання наявних у людському досвіді інваріантних елементів. Все нові елементи.

Однак у роботах біхевіористів і гештальт-психологів поняття «ілюзія» мало користі, незважаючи на те, що пов'язані з ним проблеми продовжують цікавити вчених. Наприклад, гештальтпсихологи М. Вертхаймер [31] та К. Дункер [69] під час публікації наукових досліджень творчої діяльності віддавали перевагу термінам «креативне мислення» та «продуктивне мислення» без терміну «фантазія».

Науковий погляд про залежність фантастичних образів від реальності ґрунтується на матеріалістичному принципі сприйняття. Наші знання походять із реального об'єктивного зовнішнього світу. Тому вихідним матеріалом для творчої діяльності фантазії, яка згодом трансформується і возз'єднується, є реальність. Проте багато психологів звернули увагу на особливу реальність глибоко в психіці людини, яка, на їхню думку, також може служити матеріалом для фантазії. Це психоаналітична концепція фентезі, заснована на вченні Фрейда. Характерно, що психоаналіз зосереджується насамперед на вивченні сновидінь, однієї з найбільш занедбаних форм ілюзій. З. Фрейд після ретельного аналізу пам'яті сновидінь показав, що всі елементи сновидінь, якими б безглуздими і безглуздими вони не були, тісно пов'язані з усім внутрішнім життям людини, а тому мають психологічний сенс. Тому образи сну, як і інші фантастичні образи, мають цілком реальне джерело. Однак ці джерела включають не лише зовнішню реальність, а й часто несвідоме внутрішнє психічне життя [273]. С. За Фрейдом, люди мотивовані активно фантазувати про своє невдоволення реальністю. Зіткнувшись з реальністю, людина має різні потреби та бажання, що породжує численні фантазії. Однак не всі його мрії збуваються для чоловіка. Він писав: Незадоволене бажання є рушійною силою мрій, а кожна ілюзія окремо є задоволенням бажання, модифікацією нездійсненої реальності» [275, с. 129].

У свою чергу, канон говорить про колективне несвідоме, що визначає

життя і творчу діяльність окремих індивідів і всього населення. За Юнгом, символи та образи фантазії взагалі є архетипами, тобто апріорними абстрактними образами, які існують у свідомості людини від народження і є чинниками, що визначають одноманітність і закономірність «типової форми розуміння» або «нашого Розуміння». »[318, с. 299] Архетипна гіпотеза, що визнає умовність продукту фантазії, відкидає створення радикально нового образу фантазії: вчення Юнга майже повністю позбавляє несвідоме всього конкретного психологічного змісту і змушує його трансформувати фантазійний образ. у формальну схему, що визначає сутність образу, тому концепція Юнга надає фантазії лише репродуктивну роль.

Значний внесок у вивчення феноменів ілюзій зробили представники діяльнісного підходу. Так, зокрема, Л. Виготський зазначав, що «творча діяльність, заснована на асоціативних можливостях нашого мозку, — це те, що психологи називають уявою чи фантазією» [42, с. 5]. Водночас, підкреслював він, «уява, яка є основою практично всієї творчої діяльності, однаково виражається в усіх аспектах культурного життя, уможливаючи художню, наукову та технічну творчість». У цьому сенсі все, що нас оточує і створено руками людини, весь світ культури, на відміну від світу природи, є все продуктом людської уяви і творчості, заснованої на цій уяві» [42, с. 5].]

За визначенням С.Рубінштейн писав: «Уява - відхід від минулого досвіду - це перетворення сьогодення і створення на основі нового образу, який є для неї продуктом творчості і архетипом людини» [220, с. 296]. Він зазначив, що уява нерозривно пов'язана з нашою здатністю змінювати світ, ефективно змінювати реальність, створювати нові речі. «Кожна дія, яку людина робить для зміни світу, містить ілюзію, а розвиток уяви як реального перетворення свідомості тісно пов'язане з власне перетворенням дійсності» [220, с. 297]. За словами С. Рубінштейна, "чим вище значення уяви, тим більше вона перетворюється і відходить від реальності, в той же час

враховуючи істотні сторони і найважливіші функції. Таким чином, навіть у такій формі різке розмежування реальності і вигадка, уява не повністю відділена від реальності. ні» [220, с. 297]. Також вказується, що на вищому рівні творчої форми уява відходить від реальності і глибше проникає в реальність.

А. Петровський ототожнює поняття «уявлення» та «ілюзія». Фантазія (від грец. Phantasia - уява) - творча уява. На його думку, «уява є не лише істотним компонентом творчості людини, що виражається в образній побудові продуктів праці, а й забезпечує програму дій у випадках, коли проблемні ситуації характеризуються невизначеністю» [38], с. 348]. Він також стверджує, що «уява — це відображення дійсності в нових, несподіваних і незвичайних комбінаціях і зв'язках». Якщо ви винайшли щось зовсім незвичайне, детальний аналіз показав, що всі елементи, що входять до нього, взяті з життя і минулого досвіду. »[38, с. 352].

Такої ж думки дотримується і Р. Немов, який зазначає, що образ фантазії ніколи повністю не відділяється від реальності. «Мені було важко знайти щось, чого не існувало в реальності, якщо фантастичний продукт розбити на один компонент», — сказав він. Новизна ірреальності, фантазії, творчого уяви виробів досягається за рахунок незвичайного поєднання відомих елементів» [162, с. 267].

На думку Р. Немова, «якщо уява малює свідомість такої картини, що ніщо або мало збігається з дійсністю, це називається ілюзією» [162, с. 261]. Він говорив: "Людина творить за допомогою уяви і розумно планує і керує діяльністю. Майже вся людська матеріальна і духовна культура є продуктом людської уяви і творчості" [162, с. 261]. Р. Немов виділяє кілька функцій, які виконує уява в житті людини. Так, перший полягає в тому, щоб уявити реальність зображення і що його можна використовувати для вирішення різноманітних проблем. Друга функція — регуляція емоційного стану. Бо завдяки своїй уяві людина може хоча б частково задовольнити свої потреби, знімаючи створену нею напругу. Третя функція уяви пов'язана з участю в

пізнавальних процесах і довільної регуляції стану людини. Четверта функція уяви — формування внутрішнього плану дій. Тобто здатність подумки виконувати і маніпулювати образами. П'ята функція — планування та програмування діяльності [162, с. 266].

На думку А. Петровського, планування і програмування майбутніх дій є чи не найважливішою метою уяви. Тому що «перед початком роботи можна уявити результат праці, і не тільки кінцевий продукт, а й проміжний продукт. Уява таким чином орієнтує людину в процесі діяльності — створюючи розумову модель кінцевого чи проміжного продукту праці. , результатом чого є об'єктивна реалізація. сприяють» [38, с. 349]. Отже, як бачимо, уява, створюючи образ майбутнього, план дій, сприяє досягненню бажаного результату.

Л. Виготський вважав однією з головних функцій уяви - перспективність. Усвідомлення цієї особливості вимагає творчого опрацювання образів сьогодення та минулого. Творчість у цьому випадку — це отримання нового образу, якого раніше не було. В результаті такого результату майбутнє ніби перебуває в сьогоденні [42].

При цьому І. Страхов зазначав, що уява сприяє передбаченню майбутнього у вигляді образів, можливого і необхідного змісту майбутнього. Психологи розглядали творчість уяви як пізнавальний процес у три етапи. У процесі перетворення образу ви подумки відхиляєтеся від вихідного матеріалу. Створення нових образів веде до поглиблення пізнання дійсності та передбачення наступних дій [252, с. 4]. На його думку, уява пронизує всю діяльність людини, що виконує різноманітні функції. А як зазначав Страхов: когнітивні функції уяви (сприяє розширенню та поглибленню знань про навколишню дійсність; є неодмінною психологічною складовою пошукової та творчої діяльності), прогностичні функції (передбачуваність конкретних дій, наслідків дій) , регулятивні функції, конкретні функції, а також роль кожної наступної діяльності в керівництві), формуюча функція цілеспрямованої поведінки (уява відіграє важливу роль у плануванні та

програмуванні цілеспрямованої діяльності, її виконання), а також контроль-коригувальна функція (контроль за ходом). дії та модифікації під час виконання; Уявний образ поведінки - це психологічний стан, необхідний для виправлення ймовірної помилки), емоційна функція (уявний яскравий образ підвищує емоційний тонус і стимулює настрій; сприяє робочим процесам, ентузіазм), морально-психологічна функція (умовно залежно від уявних образів і передбачених а дії та процеси поведінки дозволяють оцінити можливі результати та вплив на інших) та естетичні функції (творчі процеси вимагають розслабленості, натхнення та естетичного задоволення) [252].

Фантазія забезпечує контроль людської діяльності шляхом розробки інсталяцій (Р. Натадзе [160], Д. Узнадзе [267]). Одним із проявів ілюзій (поряд із новизною і специфічністю композиції) є також сприйняття можливостей гіпотетичної ситуації. Через це фантазія виступає як елемент, що стимулює діяльність людини в певному напрямку, тобто за її волею, і може виражатися лише у можливих стосунках. У зв'язку з цим уява може виступати одним із компонентів особистісної установки. За словами Д. Узнадзе, «У нашому повсякденному житті та діяльності існує багато установок, які ми можемо реалізувати в цій об'єктивній реальності, частково чи не зовсім, виходячи з різних потреб і під впливом різних вражень. Безсумнівно, ці ставлення прагне втілити в життя, і саме у фантазії знайти безмежні можливості, в яких воно може виявитися... Фантастичний живопис є реалізацією цієї інсталяції» [267, с. 374]. Теоретичні припущення Д. Узнадзе про конструктивну дію уяви знайшли експериментальне підтвердження в роботі Р. Натадзе.

Р. Натадзе розглядає уяву як акт інсталяції як елемент дії. Це створює стимуляцію, активізацію та цілеспрямовану діяльність людини. Образ, створений «втечею» фантазії, стимулює суб'єкта до усвідомлення реальності. Суб'єкт розглядає її не як існуючу реальність, а як ідею, яка має бути реалізована в реальній дійсності, що, безумовно, мобілізує людину на відповідну діяльність, тобто діяльність творця, який втілює свої ідеї в

реальність.Новий об'єкт в активному світі. Це найактивніша форма «випереджувальної» цілеспрямованої поведінки, яка неминуче передбачає появу стійкого ставлення до діяльності, спрямованої на зміну дійсності...» [160, с. 286]. Р. Натадзе розглядає фантазію як «відхід від реальності». », і в цьому сенсі невідповідність об'єктивної реальності є істотною ознакою уяви, оскільки робота фантазії є найважливішим створенням нових уявлень про предмет, образ предмета, який він ніколи не переживає. Тому що це характерне сприйняття. »[160, с. 286] Р. Натадзе вказує, що створення нового образу та «відхід від реальності» мають протилежні вирази: «Перший випадок: творчість, реальність. Прагнення до перетворення. Образи, створені «польотом». У другому випадку: «Втеча від реальності» означає втечу від реальності у сховищі, створеному уявою у світі фантазії. Це втрата «реальності», акт, який перевищує норми, ставлення. до уяви реальна об'єктивна реальність» [160, с. 286].

О. Нікіфорова вказує, що уява прагне пізнати, чого вона хоче, що можливо, образ майбутнього чи образ, якого немає в досвіді цієї людини, але може бути відтворений за певними даними. На її думку, психічний продукт уявного процесу — це створення об'єктивно нового або частково нового образу, що виражає бажаний, можливий, майбутній чи суб'єктивно новий образ, що дозволяє об'єкту пізнати те, чого він не усвідомлює. «Ці особливості дозволяють уяві виконувати певні функції в житті людей, не виконувані іншими психічними процесами. Аспект реальності переживається не лише безпосередньо через сприйняття, а й шляхом конструювання нових образів» [165, с. 69].

Й. Швальб розглядає уяву як одну з генеративних функцій свідомості, що визначає існування простору як «можливого». Він визначає три форми існування уявних образів у просторі особистого життя: сни, ілюзії та метафори [307].

Таким чином, на нашу думку, можна виділити два аспекти, які існують у визначенні «уява» вище. По-перше, усі визначення обов'язково

вказують на те, що уява прагне створити нові речі, які насправді не є поруч з людьми, як їм дано. По-друге, підкреслюється зв'язок між створенням цього нового і тим, що вже відбулося в людській практиці, людському життєвому досвіді. Особливий акцент робиться на поєднанні минулих вражень для створення нових.

Уява певною мірою має відношення до всіх психічних процесів. За словами В., Роменця рекомендує порівнювати його з іншими психічними процесами, щоб з'ясувати суть уяви, і вказує, що «у фантазійній діяльності психічний процес, властивий людині, втрачає відособленість, незалежність і стає моментом ілюзії». . [216, і. 136].

Сприйняття об'єктивного світу, як ми його знаємо, починається з безпосередньої взаємодії людини з навколишньою дійсністю за допомогою органів чуття, яке, в свою чергу, використовується для побудови уявних образів.

На думку Л. Коршунової, «важливість органів чуття для формування уявних образів полягає в тому, що вони сприяють накопиченню основної інформації про предмети і є матеріалом для уявних майбутніх виробів», — вказує вона. Усі органи чуття звужують сенсорну інформацію, відображену в уявній діяльності [109, с. 42]. Слід, однак, зазначити, що емоції не відображають усіх різних рис, необхідних для глибшого та всебічного пізнання навколишньої дійсності. Вища форма чуттєвого сприйняття, на відміну від відчуття, — це сприйняття, що відображає цілісні характеристики об'єкта, а не окремі властивості. Іншими словами, він надає інформацію про ціль в цілому. Чим багатше і різноманітніше наше сприйняття, тим більше матеріалу ми займаємось уявною діяльністю по маніпулюванню, перетворенню та об'єднанню отриманих в результаті нашого сприйняття образів у нові й незвичайні комбінації для створення нових образів, не схожих на реальність.

Крім того, часткове розпізнавання предмета дозволяє отримати цілісний образ, який неможливий без роботи уяви, попереднього досвіду та

відповідних знань з цього предмета. На думку Є. Ільєнкова, «Ілюзія, продуктивна уява — це універсальна здатність людини забезпечувати перцептивну активність щодо світу» [85, с. 42]. Він вважає, що однією з основних якостей уяви є здатність бачити ціле перед частинами. Іншими словами, «уява» «здатна охопити цілісну картину життя до того, як вона буде проаналізована чітко й детально за допомогою логіки думки». 85, с. 42]. В. Такої ж точки зору дотримується Давидов, вказуючи, що діяльність уяви — це здатність бачити ціле, а не частини, що є однією з істотних умов теоретичного відтворення дійсності [59].

В. Роменець сказав: «Без пам'яті неможлива фантазія. Чим більше дає матеріальна пам'ять, тим більше можливостей відкривається для спільної роботи уяви. Однак пам'ять може зіграти і негативну роль. Це трапляється, коли у вас є «важкі» спогади, які ускладнюють вільний і навмисне аналіз і поєднання зображень. Успішна творча робота вимагає живого вибіркового клонування.» [216, с. 134].

Такої ж думки дотримується І. Страхов, який зазначає, що образ пам'яті є однією з найважливіших основ уяви. Чим більший зміст пам'яті і чим активніше людина може маніпулювати образами, все це створює сприятливі психологічні передумови для розвитку уяви» [252, С. 31].

У свою чергу П. Блонський стверджує, що творча уява починається з відтворення раніше набутих образів, і в цьому сенсі можна сказати, що в образах творчої уяви немає нічого такого, чого не було в образах пам'яті та сприйняття. Але ми знаємо, що під час відтворення образи не тільки існують, вони змінюються. Відтворення образу перетворюється на перетворення. Іншими словами, відтворення перетворюється на ілюзію» [20, С. 217].

Дж. Гілбух сказав: «Уяву можна визначити як дію різноманітних ментальних образів, породжених минулим людським досвідом, як слідів усвідомлення різних об'єктів і явищ. В даний час, якщо ці зображення просто оновлюються один за одним, то це відкликання, процес, пов'язаний з функціонуванням довготривалої пам'яті. Після того, як образи пам'яті

усвідомлюються, якщо вони воз'єднуються, побудова нових образів, побудова образів, яких ще немає у свідомості цієї людини, треба говорити про роботу уяви» [51, с.130].

С. Рубінштейн виділяє головну відмінність уяви від пам'яті. Це інше ставлення до реальності. "Образи пам'яті є відтворенням минулого досвіду. Функція пам'яті - збереження можливої непорушності наслідків минулого досвіду, а функція уяви - їх перетворення" [220, с. 296]. Тому "Якщо відтворення є основною характеристикою пам'яті, то перетворення є головною характеристикою уяви. Уявляти - значить перетворювати" [220, с. 295].

О.Нікіфоров вказує на різницю між уявою і пам'яттю, стверджує, що образ дійсності, що міститься в пам'яті, ніколи не відображає можливості, майбутнє і ніколи не перетворюється на образ реального об'єкта, який не є суб'єктом. [165, с. 69].

Важливою психологічною умовою реалізації уяви, на думку І. Страхова, є увага, яку автори розуміють як глибоку зосередженість не лише на самому пізнавальному процесі, а й на досліджуваному явищі. Мета уваги, збігається з переходом, що виникає в результаті розвитку творчого мислення. стійкість, інтенсивність зосередженості, гнучкі комбінації концентрації та розподілу, аналітична чи цілісна спрямованість – усе це сприяє реалізації образів у творчій діяльності [252, с. 36]. Люди створюють у своїй уяві нові образи і передбачають свої враження. Але як тільки очікування реалізується, зникає мотивація до концентрації, а разом з нею і сама увага.

При цьому зв'язок між уявою і думкою є чи не найскладнішим і найсуперечливішим. При порівнянні функцій уяви та мислення виявляється, що виникають основні протиріччя поглядів на деталі уяви, і сьогодні існує три погляди:

1) уява й мислення – це психічні процеси, специфіка функціонування яких визначається типом розв'язуваної задачі (Г. Балл [10; 151], М. Гамезо

[47], Г. Костюк [112; 151], О. Леонтьєв [126], А. Петровський [183-184], С. Рубінштейн [220]); уява й мислення – два нерозривно пов'язані психічні процеси, що беруть участь у пошуку розв'язання однієї задачі (Л. Виготський [41-44], Я. Голосовкер [55], І. Кант [94], Л. Коршунова [109-111; 198], Б. Пружинін [111; 198]);

2) уява як психічний процес, що має свою специфіку, не виділяється. Психологічною основою творчої діяльності вважається образне, творче, дивергентне мислення (Ф. Баррон [324], Дж. Гілфорд [326-327], В. Дружинін [65-66], Ж. Піаже [185], Р. Солсо [244], Р. Стернберг [333-334], Е. Торренс [338-340], М. Холодна [278] та ін.).

М. Беркінблїт [14], А. Петровський [14; 38; 183-184], мислення, як і уява, виникають тоді, коли виникає проблемна ситуація, тобто коли доводиться шукати нові шляхи вирішення проблеми. Але на відміну від мислення, яке прагне встановити зв'язки, стосунки, які завжди реальні, але невідомі, уява створює нові речі, яких насправді не існує, а іноді й взагалі ніколи не існує. Думка та уява — це скоріше дві системи прогностного відображення дійсності, які доповнюють одна одну. Перші — це концептуальні системи, що дозволяють узагальнити й опосередковане пізнання дійсності, а другі — візуальні образні системи проміжних і кінцевих моделей продукту. Таким чином, у проблемній ситуації можуть існувати дві взаємодоповнювальні системи випереджального відображення дійсності. Це організована система образів і організована концептуальна система.

Співвідношення мислення та уявлення залежить від характеру проблемної ситуації, яка може мати велику або малу невизначеність. М. Беркінблїт, А. Петровський стверджує, що «Уява діє на стадії пізнання, коли невизначеність ситуації досить велика», тому цінність уяви полягає в тому, що вона може приймати рішення і знаходити вихід. Навіть без повних знань, необхідних для мислення, фантазія щодо проблеми дозволяє вам «перескочити» деякі кроки у своєму мисленні, уявляючи при цьому

кінцевий результат. Таким чином, потреба існувати і діяти в середовищах з недосконалою інформацією зумовила появу у людини образного апарату» [14, с. 350].

З.Рубінштейн говорив: «У процесі наукової творчості уява виконує певну функцію, відмінну від мислення в ній. Специфічна роль уяви полягає в тому, щоб трансформувати образний, наочний зміст проблеми, сприяючи, таким чином, розв'язанню проблеми... Узгоджується з поняттям як наочний образ, який певним чином, у будь-якій формі, пов'язаний з реальним процесом мислення. . Метафоричний зміст сприйняття та образи пам'яті, що відтворюють цей зміст, часом не дають достатнього орієнтира для розв'язування завдань мислення. Іноді вам потрібно трансформувати свій візуальний зміст, щоб отримати рішення проблеми. Тоді уява використовує своє право» [220, с. 303].

В. Давидов і В. Кудрявцев стверджують, що виконують ту ж функцію в пізнавальних процесах теоретичного мислення і продуктивної уяви. Тобто це дає можливість людині зрозуміти універсальні принципи розвитку речей і подій, відповідно змінювати і пізнавати світ. загалом. Різниця лише в тому, що в мисленні ці принципи проявляються у вигляді абстрактних понять, а в уяві — у вигляді особливих образів [61].

В. Роменець вказував, що для того, щоб виник процес мислення, у людини вже повинні бути проблеми, ідеї та плани. І тут на допомогу приходять фантазія» [216, с. 139]. У всіх видах творчої діяльності (технічній, художній, науковій) фантазія залежить від появи гіпотез і мисленнєвих експериментів, уявних порівнянь створених образів і реалізованих можливостей. Все це, на думку В. Роменца, робить образ ілюзії «багатогранною живою моделлю, яка постійно вдосконалюється і розкриває предмети чи явища у зв'язку та взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Людина, яка має здатність уявити, вільна змінювати уявляти об'єкт чи явище у правильному напрямку, перевірити його життєздатність, побачити як додаткові, так і відсутні частини, піддати об'єкт різноманітним

впливам з боку інших об'єктів. При цьому об'єкт пізнання яскраво постає у царині ілюзії, розкриваючи її внутрішню сутність» [216, с. 152-153], а також «на відміну від логічного мислення, ілюзія миттєво представляє об'єкт у його структурній цілісності та сукупності деталей. Все можна відтворити без втрати інтересу» [216, с. 140].

Дудецький стверджує, що "мислення - це йти до пізнання нового і реального об'єкта суб'єктивно на основі досвіду, тоді як "ілюзія" означає створення чогось суб'єктивно нового і реального на основі досвіду. об'єктів, яких немає "[68, с. 12].

Сучасні філософи В. Возняк і В. Лімонченко порівнюють уяву і мислення, щоб вказати на різницю. логіка, - думка про упорядкування ланцюга понять за певними правилами - думка не про вигадання, розуміння і роз'єднання, а на практиці» [34, с. 171].

Л. Шрагіна вважає, що уява є творчим актом через зв'язок з мисленням, оскільки наявні знання про предмет сприяють формуванню нового образу. Тому уява та мислення взаємопов'язані та взаємозалежні у пізнавальній поведінці [311, с. 20]. На її думку, роль уяви у творчих пізнавальних процесах можна визначити як один із методів набуття нових знань з використанням наявних людських знань, і як перенесення знань з однієї області, де властивості знань потребують вивчення, в іншу. може. розв'язувати пізнавальні проблеми. Думки відіграють провідну роль у формуванні образів, оскільки відображають найважливіші, природні та загальні зв'язки дійсності [311, с. 21].

Отже, позбавляючи уяву думки, вона робить її творчо марною і нездатною виробляти нові творчі продукти. Якщо відокремити уяву від мислення, від процесу систематизації необхідних знань і від процесу критики продуктів уяви, то сама уява стає безсилою і безглуздою.

У свою чергу А. Брушлінський заперечує існування уяви як окремого психічного процесу. Він критикує традиційне визначення поняття уяви, відзначаючи, що «визнання того, що уява є «створенням нових ідей»,

вимагає відмови від реальної розумової діяльності. Коли нові ідеї створюються безпосередньо уявою, а не думками, останнє стає просто непотрібним і стає основним. Вона втрачає свою функцію» [26, с. 368], а далі «якщо «створення нових чуттєвих образів є прерогативою уяви, то слід зробити висновок, що людські емоції, сприйняття та уявлення не відкривають нічого нового» [26, с. 369]. Він критикував трактування поняття уяви, зазначаючи, що традиційне визначення фантазії як «перетворюючого» відображення не розкриває її специфіки і тому є протиправним. Воно призводить до сприйняття всіх інших форм відображення як механічних і пасивних, що є явно неправильним. Дійсно, вона позбавляє нас усіх найважливіших, істотних і творчих моментів пізнавальної діяльності, а все багатство і пізнавальне функціонування основних «механізмів» міститься в уяві. В результаті так багато різних форм пізнавальних методів і модальностей були вщент спустошені і зведені до «простого відтворення», а роль уяви в пізнавальній діяльності незмірно зростає. Ілюзії неминуче самі по собі можуть створити нове і перетворити старе. перетворюється на фантастичний «персонаж»» [26, С. 389].

А. Брушлінський критикує традиційне визначення поняття уявного стосовно поняття мислення. Схематично це можна описати наступним чином. за уявою. Він виступає проти твердження, що основою пізнання і творчості взагалі є уява, а не розумова діяльність, оскільки мислення розуміється як підпорядковане лише законам логіки, і, навпаки, уява як виходить за межі законів логіки, якому вдається відійти від логічних алгоритмів [26, с. 380]. Традиційне визначення поняття уяви, яке поєднує дві основні функції: 1) відкриття, створення нового і 2) перетворення образу впізнаваних об'єктів, на думку А. Брушлінського, не обмежується уявою, а однаково характеризується. Психічна рефлексія в усіх формах і рівнях: відчуття, сприйняття, мислення. Тому, якщо уява все-таки існує, то її особливість — це щось інше, ще невідоме [26, с. 385].

О. Нікіфорова, відкидаючи думку А. Брушлінського, сказала: «Уява

має на меті пізнати, чого хочеться, що можливо, образ майбутнього чи образ, якого немає в людському досвіді, але за деякими даними може бути відтворені ним. . Психічним продуктом є створення об'єктивно нових або частково нових образів, які виражають бажане, можливе, майбутнє.69] На думку психологів, уява є функцією, тобто «задовольняти конкретні потреби людини і виробляти знання... шляхом конструювання образів». на основі конкретних даних, а також безпосереднього досвіду через сприйняття... Воно чітко відокремлено від випадковостей. поняття, системне поняття, ідея» [165, с. 69]. Тобто, на відміну від концептуального мислення, уява використовує образи, головне призначення яких — перетворення образів для створення нових ситуацій або об'єктів, яких не існує.

У зарубіжній психології деякі вчені не розрізняють категорії уявного, а пояснюють явища як частину творчого процесу і вивчають їх у підготовчому порядку. Так, зокрема американський психолог Дж. Гілфорд [326-327] не використовує термін «уява», але, з нашої точки зору, введене та деталізовано психологами, поняття «дивергентне мислення» описує ту саму психологічну реальність. Після цього більшість дослідників у цій галузі, зокрема Дж. Гетцельс [325], П. Джексон [325], К. Тейлор [336-337], Е. Торренс [338-340], загалом «вивчали творчий процес » Розбіжні «Думай», «Творче мислення», «Уява», «Ілюзія» майже синоніми. Деякі сучасні трактати з когнітивної психології взагалі не розглядають уяву як психічну функцію (В. Дружинін [65-66], Р. Солсо [244], М. Холодна [278]).

У психології сьогодні не існує єдиної класифікації видів уяви, їх класифікують за різними ознаками. Загалом уява поділяється на різні види залежно від того, як вона створює нові образи. Таким чином, розрізняють пасивну та активну уяву [36; 37; 38; 133; 134; 135; 167; 220; 267; 270]. Пасивна уява — це мимовільне і довільне створення ненавмисних образів. Цей тип уяви включає мрії, фантазії, марення і фантазії. Активна уява - випадкове створення образів, призначених для матеріалізації. Активна уява може бути репродуктивною (відтворення) і творчою

(виробництво). Репродуктивна уява передбачає створення образів предметів, ситуацій, явищ на основі словесних описів, графічних зображень, малюнків. На відміну від відтворення, творча уява передбачає самостійне створення нових образів, що реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності. На думку В. Роменця, ці образи підпорядковані принципу індивідуалізації. Тобто це предмет унікальний, оригінальний і має реалізований запит на особистість суб'єкта, його творчість, тобто втілення компетентності [216].

За С. Рубінштейном, «Справжня уява — це перетворююча діяльність. Але це можуть бути шаблонні, стереотипні, досить креативні та геніальні варіанти» [220, с. 299]. Він зазначає, що сила творчої уяви та її рівень визначаються співвідношенням двох показників. 2) Наскільки романне, оригінальне та безпосередньо дається образ уяви: На думку С. Рубінштейна, уява, яка не задовольняє одночасно обидві умови, є фантастичною, але творчо марною [220, С. 297].

Слід зазначити, що існують погляди, які свідчать про неадекватність творчого поділу уяви з відтворенням. Тому Л. Коршунова каже, що кожна уява має перетворюючий характер. Вона сказала: «Немає уяви без зміни змісту образу. Уява продуктивна, коли вона доповнює, розвиває та збагачує об'єктивно істинне знання» [109, с. 34]. Водночас він зазначає, що «творчість уяви» залежить від того, наскільки глибоко вона проникає в реальність, яка має бути перероблена в людській свідомості. Основними завданнями цього процесу є корекція і трансформація образів, створення нових синтетичних композицій...». З іншого боку, «спрямування творчої уяви забезпечується свідомими вимогами практики та знань, а також здатністю метафорично передбачати наслідки своїх дій» [109, с. 35].

Є. Ільєнков стверджує, що «Саме відхід особистості від загальної норми, викликаний не примхою, а тим чи іншим серйозним мотивом, причиною і вимогою, що впливає на всіх чи кількох людей, є роботою творчої уяви. ". Активність розвиненої уяви створює нові вироби, нові

образи, відзначаючи, що для всіх є щось «спільне», але тільки у вигляді натяків, а не закінчених форм. , тренд. Знову ж таки, сила уяви може розвинути це в цілісний, єдиний образ. З самого початку ця сила є продуктивною і творчою, а не просто відтворюється» [85, с. 39].

За Е. Пармоном, фантазія еквівалентна творчій уяві. За її словами, «не всі уяви є ілюзіями, але всі ілюзії є уявою, її найкращою формою. У цьому відношенні воно відрізняється від уяви відтворення. Останній відтворює явища дійсності, зберігаючи спосіб зв'язку компонентів. У фантазії спосіб спілкування більш вільний і незалежний від поєднання образів об'єктивної дійсності. Тому фантазія не має прямого прототипу в реальності і виступає як продуктивна уява. Домінуюча роль у репродуктивній уяві належить точній і відповідній постановці реальності відтворення певного предмета. Але це не означає, що в репродуктивній уяві немає моментів творчості. Як це відбувається, воно не визначає зміст створеного образу і не керує його структурою. На відміну від репродуктивної уяви, фантазія керується ставленням до створення нового, тому творчий момент є домінуючим і вирішальним фактором» [179, с. 6]. Уява проявляється в різноманітній змістовій діяльності, тому зазвичай існують такі види уяви, як мистецтво, наука, техніка. На думку С. Рубінштейна, уява формується в процесі творчої діяльності, а тому спеціалізація різних видів уяви не є такою передумовою, як результат розвитку різних видів творчої діяльності. За його словами, існує багато різних видів уяви: дизайн, техніка, наука, мистецтво, живопис, музика, які є специфічними й унікальними видами людської діяльності. Усі ці типи уяви формуються та виражаються різноманітними творчими способами. Діяльність – це різноманітні першокласні творчі уяви. Як казав С. Рубінштейн, «уява і творчість тісно пов'язані між собою». Проте зв'язок між ними розвивається від уяви до самодостатньої функції, і не можна витягнути творчість як продукт цієї функції. Лідирує зворотна залежність. Уява формується в процесі творчої діяльності» [220, С. 300].

Але в будь-якому випадку єдність сторін, той, хто створює загальний

образ у структурному визначенні, обирає лише інші способи його подання, даючи сприйняттю можливість зрозуміти, образно відтворити і доповнити.

Механізми та методи створення нових образів ілюзій полягають у наступному. Гаррі та коаліція (В. Вундт [40], Т. Рібо [210]); дисоціація, зміна дисоційованих елементів, асоціація (Л. Виготський [42]); анаксіоматизація та гіпераксіоматизація (І. Розетта [214]); ощадливість (О. Дудецький [67-68]); згуртованість, гіпербола, літо, наголос, схематизація, типізація (Л. Коршунова [109-110], Г. Костюк [112], А. Петровський [38; 183-184], С. Рубінштейн [220]); об'єктивація та включення (О. Дяченко [70-73]); комбінаторні, аналогові стратегії пошуку, відновлення, універсальні, випадкові стратегії заміни (КАРУС, В.Моляко [153-154]); Як створити фантазійний образ, ТРВЗ (Г. Альтшуллер [4]); Як створити фантазійний образ (Дж. Родарі [212]).

Прихильники асоціативної психології В. Вундт [40] і Т. Рібо [210] розглядали можливість поєднання унікальних методів для створення нових образів. Самі комбінації були зведені до нових комбінацій і перегрупування інваріантних елементів, які можна використовувати в людському досвіді. Вони виявили, що кожен твір фантазії обов'язково містить певні елементи навколишньої дійсності, засновані на попередньому людському досвіді. Так, щодня людина накопичує матеріали, з яких згодом створює різноманітні фантастичні твори. Для обробки цього матеріалу йде складний процес, в якому важливими компонентами є такі операції, як дисоціація та асоціація. Внаслідок дисоціації речовини, які сприймає людина, розщеплюються на окремі елементи. Зрештою, якщо ви хочете пізніше об'єднати різні елементи, ви повинні спочатку розірвати загальний зв'язок між розпізнаними елементами. В результаті подібності, суміжності або контрастних асоціацій окремі елементи поєднуються в нові комбінації для створення нових цілісних образів. Однак, на думку цих психологів, ілюзії обмежені кількістю образів, отриманих шляхом асоціації. Тому що вони виникають внаслідок перегрупування та поєднання інваріантних елементів, присутніх у людському

досвіді. Тобто, тому що з нових елементів створюються нові комбінації.

Помилка представників асоціативної психології, пояснюючи творчу природу уяви з точки зору Л. Виготського [42] і С. Рубінштейна [220], полягає в тому, що вони розглядали поєднання унікальних способів перетворення уяви. Як ми згадували раніше, це зводиться до нових перебудов і комбінацій незмінних елементів реальності, накопичених у людському досвіді. За словами С. Рубінштейна, "Ця чисто механістична уявна концепція, яка стверджує, що сам елемент повинен залишатися незмінним, нерозривно пов'язана з асоціативною психологією і відповідно має своє значення. Сприйняття дійсності - це пучок, пучок або інваріантний елемент". . не складається з механічного набору, всі утворення можна трансформувати, і це робиться в уяві. Ці перетворення дуже різноманітні. Вони включають поєднання як один із прийомів, але не зменшуючи результат уявної перетворюючої діяльності, оскільки це творча уява , виникають не лише нові комбінації чи комбінації незмінних елементів, а й унікальні нові образи, які не просто комбінуються, а дещо змінюються й узагальнюються механізми, на які впливають тенденції визначати й надавати значення» [220, С. 306].

Л. Виготський, з'ясовуючи теорію асоціативної уяви, оскільки елементи зовнішніх вражень неминуче змінюються під впливом внутрішніх факторів, виділив у психологічному механізмі цієї психічної функції дисоціаційний компонент, тобто виділення необхідних елементів. зі складних. Комбінування, а також комбінування, тобто поєднання відокремлених і змінених елементів у новий цілісний образ, нарешті систематизація цих образів, поєднання окремих образів, побудова складних картин. Також, на думку психологів, фантазійна діяльність вважається завершеною лише тоді, коли новий образ, створений у результаті цього процесу, втілюється або «кристалізується» у зовнішньому продукті [42, с. 20-23].

Підсумовуючи погляди вчених, ілюзія розуміється наступним чином.

пізнавальні психічні процеси, що відбуваються в станах інформаційного дефіциту (М. Беркінблїт [14], О. Дудецький [67-68], А. Петровський [14; 38; 183] -184)); вміння бачити ціле перед частинами (В. Давидов [58-61], Є. Ільєнков [85], В. Кудрявцев [117-121]); специфічна активність, заснована на зв'язувальній здатності мозку людини (Л. Виготський [42-44], І. Розетта [214], С. Рубінштейн [220]); поведінкові фактори, інсталяційні дії, що активізують діяльність людини (Р. Натадзе [160], Д. Узнадзе [267]); Процес реалізації особливих індивідуальних потреб (З. Фрейд [273-275]), генеративна функція свідомості і неактивне функціонування (Ю. Швальб [307]).

Проте вчені сходяться на думці, що психологічною основою всіх видів творчої діяльності є творча уява, фантазія, а також є основною характеристикою творчої особистості (Л. Виготський [42-44], В. Давидов [58-61], Є. Ільїн [86], Клепиков О. [99], В. Клименко [100-101], В. Кудрявцев [117-121], І. Кучерявий [99], О. Лук [131], А. Петровський [38 ; 183-184], В. Шадриков [36] та ін.).

Використовуючи класифікацію, запропоновану Л. Векером [29], у структурі ілюзій розрізняємо невербальні ілюзії (власне образні) і вербальні (лінгвологічні), функція яких полягає в перетворенні мовних образів реальних предметів, явищ у слова. . створюється за допомогою ситуацій та ілюзій, яких немає в реальності. Суб'єкти фентезі можуть використовувати як невербальний (образний), так і вербальний (лінгвологічний) матеріал. Критеріями фантазії є критерії, визначені зарубіжними психологами Дж. Гілфордом [327-328] і Е. Торренсом [338-340], особливо продуктивність, гнучкість, креативність і розвиток. Критерії, запропоновані вітчизняним психологом Р. Немовим, мають ту саму назву та зміст, що й ті, що визначені Дж. Гілфордом та Е. Торренсом. Продуктивність означає здатність створювати якомога більше нових образів. Гнучкість – це здатність створювати різноманітні образи. Уміння створювати нові, нестандартні образи називають оригінальністю. Проробка (деталізація) – це можливість

додати або покращити завершену форму створеного зображення. У цій роботі ми дотримуємося думки, що уява може бути відтворюваною і творчою, а поняття «фантазія» буде використовуватися лише за умови яскравої продуктивності цього процесу.

У роботі ми будемо дотримуватися думки, згідно якої уява може бути відтворювальною і творчою, а що стосується поняття «фантазія», то воно може застосовуватися лише у тих випадках, коли мова йде про яскраву продуктивність цього процесу, що має саме творчий, а не відтворювальний характер, а тому термін «фантазія» нами буде ототожнюватися лише з творчою уявою, а не з уявою взагалі. Аналіз природи, структури та механізмів фантазії дозволив нам специфікувати її як психічний процес довільного створення людиною образів, які мають ознаку новизни по відношенню до вихідного матеріалу (даних відчуттів, сприймання та пам'яті), орієнтують її творчу діяльність, втілюються в об'єктивно або суб'єктивно нових творчих продуктах.

1.2. Особливості розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку

Свого часу Л. Виготський зазначав, що «всі психічні функції ... спочатку ... проявляються у формі співпраці або взаємодії ... а потім у манері індивідуальної поведінки дітей ... Поведінка дітей у формі - а засоби розуміння принципів побудови вищих психічних функцій» [44, с. 197]. Такий підхід дозволяє знайти походження уяви у формах спілкування дітей і дорослих. Однак сам автор підкреслює, що уява виникає в іграх і що «вона походить від природи ігор».

Він писав: «Уже в дитинстві ми знаходимо у дітей творчі процеси, які найкраще виражені в дитячих іграх» [44, с. 7]. Л. Виготський підкреслює символічний характер свідомості, вираження дійсності через певні символи, головна роль яких — мова. На його думку, вищі психічні функції

набувають певних функцій лише на мовному рівні. Це «друге народження» функції. Так, теорія розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського доводить, що він відбувається спочатку на поведінковому рівні у вигляді предметних взаємодій дітей і дорослих, а потім на основі мовлення, як би перероджується в складну внутрішню діяльність.

Згідно з теорією Піаже, передопераційний період когнітивного розвитку характерний для дітей у віці від 2 до 7 років. У цей період наголошується на використанні символів, символічної гри та мови, щоб дозволити дітям вийти за межі існуючих ситуацій. Тому символічні вирази поширені в плані пізнавальної діяльності для дітей від 2 років і старше. Тобто використання символів, так званих заміників, символічних дій або слів для представлення різних ситуацій. Ж. Піаже стверджує, що уява виступає як форма імітації подій в адаптаційних цілях, не має походження з мовленнєвих сигналів і спочатку спостерігається як відстрочене наслідування, на основі якого пізніше образи з'являються як внутрішнє наслідування. Як зазначає Л. Виготський, психологам властиво визнати, що слова й уява утворюються із взаємозв'язків, а не з зв'язних [185, с. 364-367].

Дотримуючись теорії розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського, І. Івич вважає, що символічні функції формуються в спілкуванні. У діаді персонажі «дитина-дорослий» вводяться дорослими і перекладають свої дії на мову символічних засобів. На думку психологів, періодом формування символічних функцій є 2-річний вік дитини, особливо від 1 року 3 місяці до 1 року 8 місяців, а зміст діяльності дітей з дорослими дуже різноманітний. Перші прояви символічних функцій І. Івич описує в характеристиці, яку легко простежити до уявного елемента. Відкладена імітація - імітація чогось, чого в даний момент не існує, і на її основі зображення постає як внутрішня імітація. Активна копія» і не розпізнається. Діяльність «наче» (наприклад, дитина прикидається спить); графічні зображення (дитячі малюнки); сни. На думку психологів, в основі діяльності

під назвою «ніби», ігри, дитячі фокуси. і різноманітні фантастичні Твір формується [328].

На думку Г. Костюка, уява дітей виникає на певних етапах розвитку і проходить довгий шлях у їх становленні. Так, перші прояви уяви спостерігаються у дітей на початку другого і третього років, коли вже існують певні фізіологічні та психологічні передумови для створення образу предмета, про який він не усвідомлює. У процесі активної взаємодії зі світом і дорослими дитина вже набуває життєвого досвіду, засвоює ази мови і має нові вимоги, можна проаналізувати і синтезувати попередні враження, які дають перші образи уяви [112].

Н. Палагіна вказує, що саме дорослі відкривають дітям світ фантазії у вигляді умовних дій, уявних ситуацій, описаних словами образу. Він визначає основний елемент уяви, так звані «генетичні клітини» цієї психічної функції. За її словами, "цей елемент має виражати активність дитини, її прагнення діяти в навколишньому світі, а також повинен включати можливість соціального наслідування психічних переживань і забезпечувати створення уявних образів і ситуацій. Такими елементами є умовні дії, а також можливість соціального наслідування психічних переживань. ніби " " [176, с. 64-65]. На думку Н. Палагіної, другий рік життя дитини є сензитивним періодом і етапом переговорів у розвитку уяви. Вона вважає, що уява розвивається в дитячому садку, уяву розвивається в дитячому садку. не перед іграми, а під час розробки. Стверджується, що поява психічних функцій спостерігається значно раніше на узгодженому етапі розвитку у дітей: у взаємодії з дорослими. Проте уява як вища психічна функція формується в іграх і від її походження символічне або т. зв. свідомість, яка розвивається в пізньому дитинстві. Традиційно і загальноприйнято говорити, що це стосується символічної функції.

Д. Ельконін, досліджуючи соціальну природу гри та уяви, показав, що її джерелом є суперечність між бажаннями дітей до дорослого життя та

їх нездатністю задовольнити ці потреби. Він розглядає уявні елементи в грі, такі як переходи, заміни та уявні ситуації від одного предмета до іншого. Д. Ельконін виступає проти розуміння того, що ігри розглядаються як виразники вже розвиненої уяви і стверджує, що насправді «ігри — це діяльність, у якій спочатку виникає уява» [316, с. 7].

Такої ж думки дотримується О. Леонт'єв, як зазначив О. Леонт'єв: «Не уява визначає дію гри, а умови дії гри вимагають цього і породжують уяву». [126, с. 491]. Він пояснює, що виникнення віртуальних ігрових ситуацій виникає в результаті того, що виникають ігрові об'єкти і тому операції над цими об'єктами зазвичай залучаються до інших суб'єктних умов і дій, що виконуються щодо інших об'єктів. О. Леонт'єв зазначає, що маніпуляції та поведінки дітей у дошкільному грі завжди є реальними і соціальними причинами. Завдяки цьому дитина пізнає навколишню дійсність. «Отже, ігри виникають не з вільних аутистичних фантазій, які випадковим чином породжують дитячі уявні світи, а дитячі уяви створюються іграми і відбуваються таким чином, що діти проникають у реальний світ» [126], с. 494].

На думку В. Давидова, розвиток основних психологічних новоутворень у дошкільників базується на ігровій діяльності. Символічні функції уяви та свідомості дають змогу дітям переносити властивості однієї речі на іншу та замінювати один предмет іншим, дають змогу створювати нові речі в різних сферах діяльності та на різних рівнях значення [59, с. 67].

Згідно з роботами багатьох учених, особливо Л. Виготського [42; 44], В. Давидова [59], Д. Ельконіна [316] Г. Костюка [112], О. Леонт'єва [126], В. Моргуна [156] та ін., Гра – основний вид діяльності дошкільників. Суть гри як особливої форми життєдіяльності дітей у суспільстві полягає в тому, що діти відображають різні сторони дорослого життя, взаємовідносини між собою, характер своєї діяльності, здобувають і уточнюють знання про навколишній світ. Уява дошкільників працює насамперед над пізнавальними функціями, оскільки ігри спрямовані на ефективне пізнання

світу.

3. Новлянська стверджує, що в іграх є дві когнітивні функції уяви. З одного боку, ви можете знайти схожість між віддаленими об'єктами, а з іншого боку, ви можете знайти схожість між віддаленими об'єктами на узагальненій основі. - конструювати ігрові ситуації, в яких можливий лише можливий розвиток конкретних реальних дій [166, с. 24].

Проте, на думку А.Петровського, уява дитини переходить від діяльності, що потребує зовнішньої підтримки, до самостійної внутрішньої діяльності, в якій зникає потреба у зовнішній підтримці [38, с. 360]. На думку В. Мухіної, відбувається інтеріоризація. Ви використовуєте неіснуючі об'єкти, щоб перетворити їх на ігрову поведінку, грайливо трансформувати об'єкти, щоб надати їм новий зміст, значення, і подумки виконуєте з ними уявні дії без реальних. «Це, на її думку, і є поява уяви як особливого психічного процесу» [159, с. 209]. Так, дошкільнята, які думають лише тоді, коли у них немає іграшок, або старші дошкільнята без іграшок, можуть скласти досить складні сюжети в образному виразі. Це можливо з розвитком мови. Значне зниження ігрової активності дитини, так би мовити, «згортається» і потребує меншого матеріального забезпечення за рахунок мовного розвитку. Як зазначала Н. Палагіна, «Слово може створити окремий фантастичний світ, окремий від поведінки та особистої участі дітей, які фантазують світ зі своїми законами та середовищем, які не можна ігнорувати» [176, с. 66].

Е. Блер [43], П. Блонський [20-21], Л. Виготський [43], О. Запорожець [80], Г. Костюк [112], А. Петровський [38], Ж. Піаже [185] Інші кажуть, що розвиток уяви дітей безпосередньо пов'язаний з розвитком мови. У процесі спілкування з дорослими мова дозволяє дітям уявити те, чого вони ніколи не бачили і не чули. Таким чином, на думку Е. Блера, мова є потужним стимулятором розвитку уяви. Це звільняє дитину від безпосередніх вражень від предметів, дає їй можливість уявити предмети, яких вона не бачила, і дає можливість думати про них. Встановлено, що розвиток уяви у дітей із

затримкою мови надзвичайно відстає [43, с. 812].

Діти з викривленим мовним розвитком (наприклад, глухі діти внаслідок цього повністю або частково приглушені та позбавлені вербального спілкування) також є дітьми з високорозвиненою уявою [205].

Крім того, постановка дитиною цілей, створення ідей для роботи, спрямування цієї конструкції також здійснюються за допомогою мови. Таким чином, у розвитку уяви дошкільників мова стає не лише джерелом даних, необхідних для генерування різноманітних і нових образів, а й засобом об'єктивації створених образів, спрямування уяви та підпорядкування її конкретним уявленням. . Тому затримка мовленнєвого розвитку у дітей також впливає на розвиток уяви і значно знижує продуктивність.

Після цього поряд із процесом інтеріоризації відбувається процес екстерналізації, при якому створений уявою дитини образ приймає конкретну форму реальності, тобто матеріалізується у зовнішньому продукті.

З часом дитячі малюнки, які повністю відповідають етапу простого ставлення дитини до навколишнього світу, замінюються словами як виразним засобом і відповідають глибшому і набагато складнішому внутрішньому ставленню до життя, себе і життя. інші.

Таким чином, розвиток дитячої уяви та розвиток інших вищих психічних функцій тісно пов'язаний з розвитком у дітей мови — основної психологічної форми спілкування з оточуючими, тобто основної форми колективної соціальної діяльності дитячої свідомості.) до виробництва (творення), від мимовільного до довільного[38] за загальними законами розвитку вищих психічних функцій.

В. Мухіна вважає, що в дошкільному віці дитина починає контролювати і приймати рішення щодо своєї уяви (репродуктивної чи творчої). При цьому вона контролює рух уявного образу [159, с. 212-213].

Тому спочатку з'являються діти дошкільного віку, розвиваються

репродуктивні функції, а потім – творча уява (фантазія). Завдяки репродуктивній уяві дошкільнята слухають оповідання, казки, уявляють персонажів, подумки співіснують і переживають певні емоції. Репродуктивна уява є важливим засобом засвоєння соціального досвіду, оскільки дозволяє дітям створювати конкретні образи у повсякденному спілкуванні з дорослими. Слухаючи казки, слухаючи казки, спілкуючись з дорослими, слід зазначити, що яскраві образи, які надовго зберігаються в дитячих спогадах і реалізуються в іграх, стають одним із джерел їх сюжетно-рольового змісту. А також у роботах різної творчої діяльності.

Але особлива роль засвоєння дитячого соціального досвіду належить творчій уяві, фантазіям, у яких діти намагаються пояснити, пізнати й опанувати навколишній світ. На думку психологів, фантазія є правильним інструментом для компенсації та подолання недосконалості мислення та обмеженого життєвого досвіду дітей. Так, за словами З. Новлянської, «потік інформації із зовнішнього світу занадто великий і різноманітний, а мислення дітей настільки недосконале, що правильна переробка цієї інформації неможлива. , виникає конфлікт між відсутністю «внутрішньої» інформації, тобто накопиченням знань і навичок, необхідних для розуміння та пояснення інших... Подолання «непевненості» дитини стає можливим завдяки накопиченню вражень від предметів. , явища тощо діти У дусі , зв'язки між ними можуть бути дуже обмеженою кількістю вражень за рахунок їх постійної рекомбінації, а може бути велика кількість комбінацій, створюючи нові зв'язки між явищами та предметами [166, с. . 9].

Однією з головних характеристик уяви дошкільників є їх спрямованість на створення нового. Насправді діти постійно відчують те, чого вони ніколи раніше в житті не бачили в результаті своєї уяви. Проте створені дитячою уявою образи спочатку ситуаційні й суб'єктивні, цінніші лише для творця, а втілені як зовнішній продукт, як правило, неповні й некомпетентні. Фантастично, але дитина ще не зосереджена на результаті і захоплюється самим процесом. Я майже ніколи не завершую ідею, тому що

відчуваю це. Крім того, дитячі фантазійні образи ще дуже нестійкі і дуже плінні. Усе це пов'язано з тим, що уява дитини мимовільна [70; 159; 166].

Образне вираження дошкільників найкраще відображається в іграх (створення гіпотетичних ситуацій, символічних властивостей і наслідків ігрових дій, використання заміників, виконання різних ролей, побудова власних сюжетів). Пізніше, крім ігрової діяльності, уява дошкільників проявляється як в елементарній мові (складають вірші, пишуть дражнилки, вигадують продовження і створюють власні казки, створюють пригодницькі оповідання), так і художньо (малюють, ліплять, конструюють, аплікують). творчість. Це стає можливим завдяки розвитку вільної уяви дітей.

Ілюзії, що формуються в іграх у шкільному віці, згодом з'являються і в іншій творчій діяльності, особливо в мистецтві (Л. Виготський [42], О. Дудецький [67-68], Є. Ігнат'єв [82], М. Кириченко [98], Т. Козакова [92], Т. Комарова [103], В. Кузін [123], Г. Люблінська [132], В. Мухіна [158], Ю. Полуянов [189-190], В. Роменець [216-217], Н. Сакуліна [226], В. Цимбулов [283], Я. Чеботова [284]), література (Л. Балацька [9], А. Богуш [23], С. Вербицька) [30], Н. Гавриш [46], О. Дяченко [70-73], О. Мелік-Пашаєв [148], З. Новлянська [166], Н. Палагіна [177], О. Сапогова [228] -230], музика (Н. Ветлугіна). [32], К. Тарасов [258]), дизайн (В. Моляко [153], Л. Парамонов [178], Г. Урадовського [268]), хореографії (Т. Чурпіта [306]).

До характеристик творчої діяльності дошкільників належать: суб'єктивна новизна виробу; емоційна включеність, захоплення творчим процесом (ви творите, бо вам подобається сам процес); відсутність внутрішньої критики; Характерне домінування пізнавальних мотивацій у формі дослідницької, пошукової діяльності.

Навіть старшим дошкільникам властива довільна уява [38; 70; 159; 176]. Це безпосередньо пов'язано зі здатністю дитини створювати та втілювати ідеї в різноманітних видах діяльності (ігровій, мовній та художній творчості). Завдяки своїй довільній уяві діти планують

діяльність, будують плани, орієнтуються на результат. Ця функція розвитку уяви у дошкільників відіграє важливу роль у формуванні творчої активності. Тому що завдяки вам ви можете створити свою першу готову роботу. Тому, на думку О. Дяченка, «найважливіше, що гарантує творчий характер уяви дитини, — це її оригінальні задуми до твору, ідеї, засновані на власних уявленнях виходячи з реальності, вміння конструювати ідеї, виходячи з реальності. Послідовність вміння поширювати цю ідею, розробляти цю ідею і навмисно надавати закінчений вигляд» [70, с. 47].

За словами В. Давидова, одна з найважливіших рис уяви міститься в дитячих задумах. Ідея — це загальна цілісність, яка може бути виявлена через багато частин. Таке розкриття здійснюється під час реалізації та виконання плану [58, с. 27].

Такої ж думки дотримується і пан О.Дяченко виділяє два основних етапи у функціонуванні творчої уяви дитини. 1) генерування ідей для створення креативних продуктів; 2) Визначення плану реалізації цієї ідеї (ідея є задумом, частина, що послідовно відкривається в процесі реалізації задуму, є загальною цілісністю). Проте вона зазначає, що створення у дитини творчого уявного образу ідеї для творчого продукту може здійснюватися двома способами: «об'єктивацією» та «включенням» [71].

Деякі враження, які дитина отримує від дійсності в результаті «об'єктивації», завершуються в об'єктивне ціле і займають центральне місце в цьому цілі (наприклад, завершуючи позашлюбний образ, дитина бачить у фігурі певний предмет, різні деталі). Цей метод поширений для дітей у віці 3-5 років. В результаті «вбудовування» образ створюється на основі окремого елемента навколишньої дійсності, але цей елемент є не центральним, а другорядним, і є лише окремою деталлю образу. Цей метод поширений для дітей 6-7 років. Можливість використання образів творчої уяви при генеруванні ідей у такий спосіб пропонує різноманітні рішення, які реконструюють, спрямовують процес уяви в напрямі дослідження та вибирають найкраще рішення [71, с. 52-58].

Психологи загалом виділяють два основних типи когнітивної, емоційної або регулятивної уяви, що співіснують у розвитку дітей дошкільного віку, відрізняючись функціональними та поведінковими тенденціями [71; 159; 166; 176].

Так, на думку О. Дяченка, основною функцією пізнавальної уяви є конкретне відображення об'єктивного світу, подолання суперечностей, що виникають у роздумах дитини про навколишню дійсність, доповнення й удосконалення цілісної картини світу. За допомогою уяви діти можуть творчо оволодіти закономірностями, змістом і змістом людської поведінки або створювати цілісні образи подій чи явищ на основі своїх особистих вражень від дійсності. Емоційна уява діє в і є однією з суперечливих ситуацій, що виникають, коли дитина постає як образ реального «Я» (тобто протиріччя, що виникає під час взаємодії дитини «Я» з навколишнім середовищем). механізм його конструкції. При цьому уява може виконувати регулятивну функцію в процесі засвоєння норм і змісту соціальної поведінки, а, з іншого боку, як механізм захисту характеру дитини. Захист можна забезпечити двома основними способами. По-перше, через різноманітні уявлення про травматичний вплив, які можуть включати способи вирішення конфліктних ситуацій, а по-друге, через створення гіпотетичних ситуацій, які допомагають полегшити фрустрацію (тобто ідеальне «Я») та реальні невдачі. ідеальна ситуація для компенсації).

За словами О.Дяченка, пізнавальна уява дітей 6-7 років зазнає якісної трансформації. Діти цього віку не тільки передають у своїй роботі враження переробки, а й свідомо шукають відповідні способи реалізації своєї уяви. Можливість вибору проявляється не тільки у виборі відповідних способів реалізації продукту фантазії, у передачі ідей, а й у самій ідеї, у дослідженні ідей. У дітей розвивається здатність цілісно планувати. Перш ніж розпочати дію, дитина може розробити і безперервно впроваджувати поетапний план виконання, який, звичайно, можна додати під час виконання, якщо це необхідно. . Майже всі діти цього віку правильно реалізують схему, зазвичай

доповнюючи її різними деталями під час виконання. Емоційна уява дітей цього віку, з одного боку, має на меті знищити виниклі травматичні ефекти шляхом повторюваних змін у грі, мистецтві та словесній творчості. З іншого боку, якщо конфлікт з реальністю продовжується, діти зазвичай починають створювати віртуальні світи у своїй уяві з уявними друзями та ворогами. Можливості для цього дає розвиток у дитини вміння метафорично діяти, розвиток інтеріоризованої уяви [71, с. 52-59].

На жаль, не всі вихователі мають достатньо досвіду, терпіння, а можливо, і власної творчої уяви, щоб врахувати особливості дитячої уяви та широко використовувати її у навчально-виховному процесі. Деякі вихователі не знаходять користі в проявах фантазії, помилково вважаючи, що бажання дитини фантазувати віддаляє її від реальності. Вони схильні приписувати йому шкідливий вплив, тому уникають його вивчення, випробування та практичного використання.

З. Новлянська стверджує, що навчання, порівняно з грою, не навантажує суттєво творчу уяву дитини, майже без використання таких важливих досягнень, як формування вміння легко замінювати одні предмети іншими, легко змінювати «роль» і підкорятися її вимогам. . фрагмент деталі для представлення цілого. Не враховує сучасне навчання і особливий зв'язок уяви з емоціями. Зв'язок, який робить гру настільки привабливою та емоційною, відсутня в новій діяльності дитини - навчанні» [166].

Таким чином, при переході від ігрової до навчальної діяльності, відповідно, у дошкільному віці відбуваються значні зміни у розвитку дитячої уяви. Таким чином, із діяльності, яка потребує зовнішньої підтримки, вона перетворюється на самостійну внутрішню діяльність, де зникає потреба у зовнішній підтримці, відбувається перехід від переважно відтворюваних форм до творчого опрацювання ідей, від простого поєднання до логічно обґрунтованого, більш повного та повного. правильне відображення світу. , від мимовільного, нецілеспрямованого створення образів до довільного, цілеспрямованого. У результаті цих змін діти мають можливість створювати

різноманітні нові образи та втілювати їх у зовнішньому продукті. Це, перш за все, стає можливим завдяки розвитку їхньої уяви, від якого також значною мірою залежить формування їхньої творчої особистості.

Висновки до розділу 1

Аналіз філософсько-психологічних і педагогічних наукових джерел феномену фентезі дозволив виділити два аспекти, які існують у визначенні поняття «фантазія». По-перше, усі визначення обов'язково вказують на те, що уява прагне створити щось нове, що не є поруч з людиною, як їй насправді дано. По-друге, підкреслюється зв'язок між створенням цього нового і тим, що вже відбулося в людській практиці, людському життєвому досвіді. Особливий акцент робиться на поєднанні минулих вражень для створення нових.

У попередній роботі ми дотримуємося думки, що уява може бути відтворюваною і творчою, а поняття «фантазія» може використовуватися, коли яскрава продуктивність цього процесу носить творчий характер, а не відтворення. , тому термін «фантазія» ототожнюється лише з творчою уявою, а не із загальною уявою.

У структурі ілюзій розрізняємо невербальні (власне образні) і вербальні (лінгвологічні) ілюзії. Критеріями фантазії є продуктивність, гнучкість, оригінальність і вишуканість.

Як відомо, фантазія є основною характеристикою творчої особистості, діяльності. Сенситивним періодом для розвитку уяви в психології є дошкільний вік. Тому завданням сучасних дошкільних закладів є використання сприятливого періоду для розвитку цієї функції дошкільного віку. Уяву старших дошкільників ми намагаємося втягнути в предмет навчальної діяльності в образах з ознаками новизни по відношенню до цих відчуттів, уявлень і спогадів. Він визначається як пізнавальний і творчий процес випадкового створення продуктом. Причому творчими вважаються лише образи, яким надано конкретне значення і які зберегли смисловий

зв'язок з дійсністю, і не завжди створюються випадково, а завжди мотивовані певною смисловою тенденцією.

У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що на розвиток уяви в ранньому дитинстві впливають зовнішні (сімейне виховання, характер і система дошкільної освіти) та внутрішні фактори (вік, стать, індивідуально-психологічні особливості).

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методика й організація проведення констатувального експерименту

Мета констатувального експерименту полягала у дослідженні особливостей розвитку фантазії дітей старшого дошкільного віку, зокрема виявленні динаміки розвитку фантазії у старших дошкільників, а також з'ясуванні впливу на розвиток фантазії дітей зовнішніх чинників, до яких належать особливості сімейного виховання, характер і система дошкільного навчання та внутрішніх чинників, до яких належать: вікові, гендерні й індивідуально-психологічні особливості особистості.

Експериментом було охоплено 52 особи Комунального дошкільного навчального закладу «Ялинка» №136 Маріупольської міської ради», а також батьків дітей та їх вихователів.

У процесі експерименту щодо досліджуваних ми дотримувалися наступних вимог:

1. Добровільність виконання ними всіх завдань, тестів у процесі експерименту, звернення до них у формі прохання.
2. Позитивне, толерантне ставлення експериментатора до досліджуваних, повага до них.
3. Дотримання експериментатором психолого-педагогічного такту, заборона насилля у процесі впливу на досліджуваних, при наданні їм вказівок, зауважень.

Емпіричне дослідження проводилося за двома напрямками, перший – виявлення динаміки розвитку фантазій у старших дошкільників, другий – виявлення зв'язку між фантазіями та індивідуально-психологічними рисами. Для цього ми обрали методику оцінки творчих та особистісних якостей дітей дошкільного віку.

Для визначення динаміки невербальної та словесної уяви старших дошкільників використано методику «Короткий тест творчого мислення» Е. Торренса (І. Аверіна, О. Щєбланова адаптація, тобто другий субтест комп'ютерного тесту батареї). Завершення картини») [130] та «Словесна фантазія» Р. Немова [163].

Вплив зовнішніх факторів, зокрема характеру та системи дошкільної освіти на особливості сімейного виховання дітей та рівень уяви дошкільників, ми досліджували на основі теоретичного аналізу наукових джерел з цього питання. Робота батьків, вихователів, взаємодії з дітьми, а також процес бесіди з дітьми, батьками та вихователями. Ми використали їхні експертні оцінки для характеристики уявлень вихователів та батьків про рівень творчого самовираження дітей. Для цього використано метод вираження Д. Джонсона (адаптований з О. Туніка) [87]. Анкета Д. Джонсона служить психодіагностичним інструментом для оцінки безпосереднього спостережуваного творчого вираження. У тривимірному, Ми використали покрокову психологічну структуру, зокрема метод, відповідний поняттю «вертикаль» - соціально-психо-особистісний рівень - «вертикаль». поряд з унікальними підструктурами особистості, такими як спілкування, орієнтація, особистість, самосвідомість, досвід, інтелект і психофізіологічні риси [206].

1. Комунікативні навички вивчали за допомогою персональної анкети дітей «Junior Eysenck Personality Inventory – J.E.P.I.». розроблений С. Айзенком [149].

2. Досліджено орієнтацію старших дошкільників, особливо місце суб'єктивного контролю, за методикою «Відповідальність та її спрямованість (внутрішнє-зовнішнє)», розроблена М. Матюхіною, С. Яріковою [157].

3. Особистість дитини визначали за допомогою дитячого персонального опитувальника «Junior Eysenck Personality Inventory - J.E.P.I.». розроблений С. Айзенком [149].

4. Для дослідження самосприйняття, зокрема рівня самооцінки та

асертивності, у старших дошкільників використовувався «Метод діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейна», модифікований Г. Прихожан [227].

5. Стаж (навчальний) записався у спеціальну таблицю оцінювання дітей у десяти класах та середній навчальний успіх кожного дошкільника.

6. Інтелект дитинства Ю. Його вивчали за шкалою інтелекту Векслера для дітей (WISC), прийнятою Гільбухом та Л. Кондратенко [83-84].

7. Психофізіологічні особливості, особливо тип темпераменту дітей, визначали за допомогою об'єктивних методів визначення темпераменту. Тест із вимірюванням часу, розроблений Б. Цукановим [280], визначає психофізіологічні завдання півкулі мозку як метод визначення типів темпераменту, запропонований І. Павловим [234].

Також для вивчення психофізіологічних особливостей дітей використовувалися тести І. Павлова для визначення вищої нервової активності спеціального типу.

І. Павлов, поряд із «загальним» типом (темпераментом), відображає взаємозв'язок між першою (образною) і другою (лінгвістичне мислення) сигнальними системами, відображаючи тим самим вищу перевірену нейронну активність. Художній, духовний, змішаний. Так, у людей художнього типу активність першої сигнальної системи особливо виражена у людей психічного типу – друга сигнальна система і активність обох систем однаково виражена у людей змішаного типу. «Митець» характеризується цілісною стратегією сприйняття й обробки інформації, тому він має цілісну картину навколишньої дійсності. «Мислителю», навпаки, властиві сприйняття дійсності та аналітична стратегія засвоєння. Численні дослідження функціональної спеціалізації півкуль головного мозку дозволяють пов'язати концепцію І. Павлова про дві сигнальні системи з властивостями півкуль і «розподілом» ролей у спільній діяльності. Оскільки синтетичні стратегії притаманні правій півкулі мозку і

є аналітично-лівими, то домінування правого мозку призводить до появи «художників», а домінування лівого мозку – до появи «мислителів» [86] .

Для виконання цього тесту: «Хрест», «Орел», «Вівця», «Пір'я», «Лиска», «Хутро», «Муха», «Летіти», «Пливати», «Бігати». Ці картки краще розкласти довільно на столі і розкласти їх у групи 3x3, щоб у кожній групі було щось спільне, звичайно, з малюнком біля напису або прочитати слово дитині.

Оцінка результатів:

Варіант I:

Перша група карток – «Хрест», «Орел», «Вівця». Друга група карток – «Плавання», «Політ», «Біг». Третя карткова група — «луска», «пір'я» та «хутро».

Можливі варіанти на основі аналізу, якщо призначена спільна суттєва функція. Друга система сигналізації має пріоритет. тип думки. логічне мислення. домінування лівої півкулі.

Варіант II:

Перша група карток – «Хрест», «Плавання», «Терези». Друга група карт — «Орел», «Муха» та «Перо».

Третя група карток – «Вівці», «Біг», «Хутро».

Перша сигнальна система має пріоритет. художній тип. уявне мислення.

Домінування правої півкулі.

Варіант III.

Однчасне виконання I і II варіантів тесту. Змішаний тип.

Для вивчення особливостей розвитку уяви у старших дошкільників ми використовували окремі тести Дж. Гілфорда (Divergent Proactive Tests) та Е. Торренса (Test of Creative Thinking Torrance – TTST). Як відомо, важливим кроком у психодіагностиці творчих здібностей стало дослідження Дж. Гілфорда. Спираючись на більш ніж 20-річні дослідження факторного аналізу в Університеті Південної Каліфорнії, Дж. Гілфорд і

його колеги створили тривимірну кубоподібну модель інтелектуальних структур (Intellectual Structures – SI). Інша інтелектуальна функція, запропонована для розрізнення конвергентного і дивергентного мислення, вказує на принципову відмінність. Конвергентне мислення — це узгоджений, логічний процес, який протікає чітко, крок за кроком, «від одного кроку до іншого», має чітку структуру, дає унікальну правильну відповідь і веде до єдино правильного рішення на основі вихідних даних. Мислення - це процес, що відбувається одночасно в кількох напрямках, менш обмежений заданими фактами, змінює спосіб вирішення проблеми і призводить до несподіваних висновків і результатів з логічної послідовності та до безлічі альтернативних рішень. Таким чином, завдяки дивергентному чи креативному мисленню можна побачити різні аспекти проблеми, знайти різні зв'язки елементів реального світу та знайти різні способи вирішення проблем [5].

Дж. Гілфорд та його колеги розробили тест програми дослідження здібностей (ARP) на основі моделі структури інтелекту. Хоча модель SI поєднувала всі інтелектуальні функції, основним внеском ARP була розробка відносно маловивченого розділу дивергентної продуктивності. Тест дивергентного мислення відомий сьогодні як Дивергентний тест продуктивності Південної Каліфорнії. Батарея тестів Дж. Гілфорда складається з 14 тестів. Перші 10 тестів вимагають від суб'єкта усних відповідей, а останні 4 тести вимагають, щоб учасники відповідали за малюнками. Іспит призначений в першу чергу для старшокласників та дорослих. Надійність тесту Дж. Гілфорда коливається від 0,6 до 0,9 [5].

Дж. Гілфорд виділив чотири основні критерії дивергентного мислення. 1) оригінальність - далекі асоціації, здатність генерувати незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість - здатність визначити ключові властивості об'єкта та пропонувати нові способи їх використання; 3) метафорична адаптивна гнучкість - здатність змінювати форму стимулу, щоб побачити нові функції та використовувати можливості; 4) Семантична

довільна гнучкість - здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегульованих ситуаціях. Пізніше Дж. Гілфорд виділив шість критеріїв дивергентного мислення. 1) здатність визначати та вирішувати проблеми; 2) здатність генерувати багато ідей; 3) Гнучкість - здатність продукувати різноманітні ідеї; 4) оригінальність - здатність нестандартно реагувати на подразники; 5) можливість покращувати об'єкти шляхом додавання деталей; 6) Вміння розв'язувати задачі, тобто аналізувати та синтезувати. Тому основними критеріями дивергентного мислення, запропонованими Дж. Гілфордом, є швидкість, гнучкість, оригінальність і витонченість [65].

У той час як тест ARP є результатом дослідження факторного аналізу природи інтелекту, тест Торренса був розроблений у зв'язку з освітніми цілями як частина тривалої дослідницької програми з навчання дітей, спрямованої на стимулювання творчості. Деякі з тестів Е. Торренса насправді є адаптацією тестів Південної Каліфорнії. Крім того, критерії для всіх батарей такі ж, як і в дослідженні Гілфорда. Тобто швидкість, гнучкість, винахідливість і дизайн. Повний тест Торренса TTST (Тест креативного мислення Торранса) складається з 12 тестів, розділених на три батареї. Перша батарея називається «Linguistic Creative Thinking», друга батарея називається «Picture Creative Thinking», а третя батарея – «Linguistic Sound Creative Thinking» [65]. Метод «Словесна фантазія», запропонований Р. Немовим, забезпечує критерій, ідентичний за назвою та змістом критерію, визначеному Дж. Гілфордом, Е. Торренсом [163].

Щоб уникнути хвилювання досліджуваного та створити сприятливу психологічну атмосферу під час іспиту, іспит називають завданням, і, як постійно наголошується в методичних рекомендаціях, завдання цікаве та цікаве.

На відміну від тесту Дж. Гілфорда, тест Е. Торренса можна використовувати з дитячого садка до кінця школи. Надійність тесту Е. Торренса коливається від 0,7 до 0,9. Тести Дж. Гілфорда та Е. Торренса використовують часові обмеження та модулюють поведінку випробуваного,

тоді як «м'яке» спілкування з експериментатором (у тесті Е. Торренса) – дослідження проводиться в цікавому форматі. Надає необмежену кількість відповідей на заняття, теми [5].

Для дослідження динаміки розвитку фантазії у дітей дошкільного віку «Короткий тест творчого мислення» Е. Ми використали методику, прийняту Торренсом, І. Аверіною, О. Щєблановою, тобто другий підтестовий метод розрахункового тесту батареї «Повний» . Перевірена «Числа» та «лінгвістичне» фентезі «Р. Тест «Немов».

У тесті «Завершення фігур» Е. Торренса за адаптацією І. Аверіної, О. Щєбланової стимулюючим матеріалом є 10 незакінчених фігур, кожен предмет потрібно доповнити, щоб у результаті вийшов цікавий об'єкт або сюжет. фільм. Як підказує гештальтпсихологія, незавершена картина породжує бажання завершити її найпростішим і легким способом. Отже, щоб дати оригінальну відповідь, потрібно контролювати це бажання і приборкати своє задоволення. Ви також повинні підписати та назвати кожен фотографію.

У зазначеній техніці стимулюються всі якості уяви. Інструкції винайти або намалювати якомога більше об'єктів, гнучкість (гнучкість, щоб зробити якомога більше різноманітних речей, оригінальність – ви можете вигадати малюнок, який ніхто інший не може вигадати), розвиток – дайте кожному малюнку якомога більше ідей Продуктивність є покращено керівництвом. , доповніть його, щоб зробити його більш зрозумілим і цікавим.

У тесті «Словесна фантазія» дітям пропонується придумати казку на тему (на вибір) і викласти її усно протягом 5 хвилин. На створення теми та сюжету казки йде до однієї хвилини, після чого дитина починає говорити. По ходу розповіді уява дитини оцінюється за такими параметрами:

- 1) Швидкість створення теми та сюжету оповідання.
- 2) Використовуйте гнучкі або різні зображення.

- 3) Оригінальність образу.
- 4) Розробка іміджу, деталізація.

Продуктивність можна визначити за загальною кількістю наданих відповідей, гнучкість — за легкістю переходу від одного класу об'єкта до іншого в процесі пошуку відповіді, оригінальність — за найменшою частотою цих відповідей, а розвиток — по. Глибина і деталізація ідей, образів. За О. Матюшкіним, під оригінальністю розуміється ступінь нестандартної несхожості, яка визначається: а) перетворенням заданої проблеми на власну б) новою позицією щодо проблеми, що розв'язується в) відмовою від стандарту. самоочевидне рішення. Адже, як стверджував О. Матюшкін, оригінальність народжується з «правильного», відкритого й загальноприйнятого подолання [144, с. 44-45].

У всіх завданнях тесту з живопису не оцінюється художній рівень виконання картини.

Стаж (навчальний) фіксувався в спеціальній таблиці оцінювання дітей у десяти класах та середніх навчальних досягнень кожного дошкільника.

Ми використовували експертні оцінки для визначення уявлень вихователів та батьків про рівень творчого самовираження дітей. Для цього використано виразний прийом Д. Джонсона (адаптований з О. Туніка). Опитувальник Д. Джонсона може бути використаний як психодіагностичний інструмент для оцінки безпосереднього спостережуваного творчого вираження.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов розвитку фантазії у старших дошкільників в умовах формувального експерименту

Психологи переконані, що діти дошкільного, зокрема старшого дошкільного віку, як правило, багато й охоче фантазують. Тут доречно згадати висловлювання Л. Виготського, в яких він рішуче виступає проти досить розповсюдженої думки, що творчість притаманна лише обраним і

тільки той, хто наділений особливим талантом, повинен його в собі розвивати й може вважатися схильним до творчості.

«Якщо розуміти творчість у справжньому психологічному сенсі створення чогось нового, то легко зробити висновок, що творчість є певною мірою спільною для всіх і є нормальним і тривалим супутником розвитку дитини» [42, с 32]. У цьому висновку ми наслідуюмо оптимістичні педагогічні ідеї, пов'язані з творчим розвитком дітей. Л. Виготський стверджував, що навчання і виховання спрямовані насамперед на розвиток творчої уяви, фантазії підростаючого покоління і, за його словами, є психологічним стрижнем творчої особистості. Він казав: «Створення творчої особистості орієнтоване на майбутнє і підготовлене творчою уявою, втіленою в сьогоденні» [42, с. 78].

На основі попереднього теоретичного аналізу задачі та результатів, отриманих після етапу спостереження експерименту, було розроблено навик розвитку ілюзій у старших дошкільників на основі триетапної концепції (рис. 3.1.). Розмірна, ієрархічна психологічна структура особистості Рибалки [206], зокрема соціально-психологічний індивідуальний (вертикальний), діяльнісний («горизонтальний») і розвивальний виміри. Запропонована методика розкриває деталі розвитку уяви старших дошкільників у контексті навмисних психолого-виховних впливів. Він складається з трьох блоків: Цільовий, Оперативний та Ефективний. Блок голів визначає мету формуючого впливу. Тобто розвиток уяви дошкільників. Операційний блок акцентує увагу на внутрішніх чинниках, зовнішніх чинниках та психолого-виховних умовах розвитку дитячої уяви. Розвинені вміння базуються на внутрішніх факторах (вік, стать, психологічні особливості особистості (інтелект, рівень самооцінки та вимогливості, рівень суб'єктивного контролю, інтроверсія-екстраверсія, емоційна лабільність-емоційна стійкість, тип темпераменту, психофізіологічна півкуля мозку)) і Забезпечуючи зовнішні фактори (характеристики сімейного виховання, характер і систему дошкільної

освіти) та необхідні психолого-освітні умови:

1. Володіння науковими знаннями та технічними здібностями для розвитку дитячої уяви.

2. Враховує індивідуально-психологічні особливості віку, статі та розвитку уяви у старших дошкільників.

Розвиток логіки для створення навчального середовища для творчого розвитку та перебудови рівня саморегуляції в організації спільної творчої діяльності вихователів і дітей з узгодженими змінами форм соціальної взаємодії, максимальною підтримкою вихователів у виконанні творчої роботи. Максимально використовуйте життєвий досвід дітей старшого дошкільного віку, щоб стимулювати різноманітні види діяльності та заохочувати дітей до самостійного дослідження та тривіальних суджень.

1. Забезпечення сприятливого психологічного клімату, що забезпечує: ефективну підтримку дітей у досягненні свободи творчого самовираження, достатнього обсягу зовнішніх і внутрішніх свобод; позитивна емоційна участь дітей у творчій діяльності; участь дітей у виборі та організації різноманітних видів творчої діяльності; Значні дорослі (вихователі) демонструють творчі моделі поведінки.

2. Будуйте взаємодію з дітьми на основі інтерактивного підходу, який включає: Визнає дітей рівноправними партнерами у творчій діяльності. безумовно позитивне ставлення, повага до дітей та віра в їхній потенціал творчого потенціалу; особиста відкритість і довіра; ставлення до взаєморозуміння та творчої співпраці; Надання дітям свободи вибору, права на своє місце.

3. Забезпечення використання систем творчої роботи, інноваційних технологій розвитку уяви, залучення дітей до особистісно-творчої дослідницької діяльності. Сприяти вираженню та реалізації інтересів та здібностей дітей, беручи участь у різноманітних формах творчої діяльності.

Крім того, в операційному відділенні проводяться просвітницько-консультаційні заходи (консультації, інструкції) для вихователів та батьків,

а також інструменти для розвитку уяви дошкільників (програма «Вчимо фантазію», заняття з використанням творчої роботи, інноваційні методики розвитку фантазії) . . . ; інші творчі заходи).

Ефективний блок відображає якісні показники (компоненти) та кількісні показники (рівні) розвитку уяви у дітей дошкільного віку.

Усі блоки навчочок взаємопов'язані та узгоджені та відображають теоретичний та емпіричний аналіз, проведений у цій кваліфікаційній роботі. Технологія являє собою складний процес розвитку уяви у старших дошкільників, що можливий завдяки навмисним психологічним і виховним впливам.

Творча взаємодія вихователів, батьків і дітей за технологією спрямована на забезпечення належних психолого-педагогічних умов та підтримку творчої діяльності дошкільників та розвиток їх уяви з урахуванням вікових, статевих та індивідуально-психологічних особливостей старших дошкільників. ціль. А, отже, формування їхнього творчого характеру.

З метою реалізації формувального експерименту нами була розроблена парціальна програма «Розвиток фантазії у старших дошкільників».

Частина розвитку фантазії у дітей дошкільного віку Основні принципи побудови та реалізації програми полягають у тому, що особистість розвиває соціальні форми свідомості та поведінки. Як найважливіший принцип формувальної роботи ми обрали наступне:

- Проведення розвивальної роботи відповідно до принципів норм та індивідуального розвитку має забезпечити реалізацію індивідуального підходу до кожної дитини, орієнтуючись на основні закономірності психічного розвитку, вікові норми та особливості особистості дитини. У розвивальній роботі дуже важливо реалізувати індивідуальний підхід, який враховує індивідуальні особливості розвитку та може окреслити програму оптимізації розвитку кожної дитини у межах вікових критеріїв.

- Принципи розвивального навчання висвітлюють спрямованість

розвивальних завдань і визначають необхідність їх використання.

- Принцип діяльнісного підходу до здійснення розвивального впливу ґрунтується на тому, що діяльність старших дошкільників є рушійною силою розвитку уяви. Цей принцип стверджує, що одним з основних способів розвитку уяви є організація активної творчої діяльності суб'єкта. і в процесі також створює умови, необхідні для позитивних змін у розвитку особистості.

- Принцип особистісної мотивації – це увага дитини, уважність і серйозне ставлення до завдань розвитку («Хочу змінити», «Вчитись», «Подолати» тощо). Розвивальну роботу необхідно будувати так, щоб у ній реалізувалися та активізувалися інтереси дітей, прагнення до творчої діяльності, у тому числі фантазії, прагнення до самопізнання та саморегуляції, тобто потреби в саморозвитку. . Особистісна мотивація може проявлятися як потреба в нових враженнях, розвитку, пізнанні навколишнього світу (пізнавальна мотивація). Прагнення до схвалення, творчих досягнень, успіхів у творчій діяльності (мотивує самоствердження). Намагання розкрити свій творчий потенціал (мотивує самовираження, самоактуалізацію);

- Принцип консолідації зусиль у найближчому соціальному оточенні передбачає залежність ефективності розвивальної роботи від співпраці з батьками та іншими в найближчому оточенні дитини. Повна реалізація цілей розвивальної роботи можлива лише за умови зміни системи стосунків дитини в найближчому соціальному оточенні. У зв'язку з цим необхідно впливати на дітей і близьких їм дорослих, щоб підвищити їх психологічну культуру, змінити своє ставлення та ставлення до дітей, навчати відповідним методам спілкування. Сім'ї повинні дбайливо та поважно ставитися до дитячої творчості та її виробів. вчити Таким чином підтримується інтерес дітей до творчої діяльності.

- Принцип віри в сили і здібності дитини.

Основою розробки парціальних програм розвитку уяви у старших

дошкільників є творча навчальна діяльність (Т. Гавакова [45], В. Загвязинський [77], І. Зязюн [180], В. Кан-Калик [93], Коновальчук М. [106], М. Нікандров [93], С. Сисоєва [236-237]), особистісні характеристики творчої особистості (Дж. Гілфорд [326-327], В. Дружинін [65], Л. Єрмолаєва-Томіна [75], В. Клименко [100-101], О. Кульчицька [181], О. Лук [131], В. Моляко [81; 153-155], О. Музика [81], В. Роменець [216-217], В. Рибалка [208]), надання численних наукових праць, що відображають психологічні особливості розвитку дитячої уяви; Розвиток ігор, вправ, методів і прийомів розвитку дитячої уяви [Г. Альтшуллер [4], І. Барташніков, О. Барташніков [12], С. Гін [52], Є. Заїка [78-79], М. Меєрович [147], Дж. Родарі [212], О. Сапогова [228-230], Л. Субботіна [253-254], Л. Шрагіна [147; 311]).

На основі описаних вище наукових досягнень та розробленої нами моделі визначаємо основні педагогічні умови розвитку уяви у старших дошкільників (у формуючих експериментальних умовах).

1. Насамперед необхідно здійснювати інформаційний вплив на вихователів, батьків дошкільнят з метою розширення їх уявлень про сутність і зміст явища, що вивчається.

2. Крім того, основні зусилля мають бути спрямовані на формування інтересу до дослідницької проблеми учасників програми розвитку уяви, відповідної внутрішньої мотивації.

3. Усіх учасників експерименту слід розглядати як суб'єктів розвитку уяви та творчості, а також суб'єктів психолого-виховного впливу. Кожен дошкільник сприймається як унікальна і неповторна особистість, наділена творчим потенціалом.

4. Розвиток уяви дошкільників має базуватися на взаємоповазі та співпраці вихователів, батьків і дітей.

Створена нами програма розвитку дослідницького феномену – це комплекс взаємопов'язаних навчальних дій. Серед них:

а) Індивідуальні консультації для вихователів та батьків

дошкільників

б) тренування розвитку уяви у старших дошкільників «вчимося уявляти»;

в) Рекомендації вихователям щодо проведення занять (розробка предметних елементів навчання з використанням інноваційних прийомів розвитку уяви, а також системи творчої роботи)

г) Інша творча діяльність.

Усі ці види роботи мають практичний характер і однаково важливі. Програми, які ми розробляємо та впроваджуємо, спрямовані на співпрацю вихователів та батьків дошкільнят.

Мета програми – створення необхідних педагогічних умов для розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку і, як наслідок, забезпечення становлення їх творчої особистості.

Цілями програми є:

1) Створити творче середовище для активізації та розвитку уяви дошкільників та формування їхньої творчої особистості.

2) удосконалити підтримку наукової інформації та методики навчання в дошкільних закладах з проблеми розвитку уяви старших дошкільників;

3) налагодити взаємодію батьків і вихователів дітей дошкільного віку для реалізації цілісного підходу до розвитку уяви дитини;

4) Зміст навчальних матеріалів та використання інноваційних технологій, система творчих завдань для розвитку уяви дітей.

Частиною програми формуючого експериментування були консультації з вихователями та батьками (добровільні індивідуальні консультації).

На нашу думку, розвиток уяви дошкільників потребує наукових знань з психології, а також високого рівня професійної підготовки вихователів на рівні кваліфікації (творча та інтенсивна навчальна діяльність, використання інноваційних технологій для дитячої уяви) . і педагогічна природа фентезі.

У ході дослідження зроблено висновки про провідну роль вихователів у розвитку уяви старших дошкільників.

Важливим напрямом організації формуючих експериментів було підвищення компетентності педагогів, забезпечення усвідомлення принципів побудови експериментальних матеріалів, формування готовності до використання активних методів навчання та побудови міжособистісних стосунків суб'єкт-суб'єктного типу з дошкільним закладом. дітей. Наголошувалося, що успіх у розвитку уяви та творчих особистісних якостей старших дошкільників залежить від урахування вихователями запропонованих педагогічних умов, у тому числі: Враховує психологічні особливості віку, статі та індивідуальних особливостей уяви дошкільників. Це створює сприятливу психологічну атмосферу під час уроку. створення середовища для творчого розвитку та організація спільної творчої діяльності з дітьми; побудова навчальної взаємодії з дітьми на основі інтерактивного підходу; системи творчої роботи, використання інноваційних прийомів розвитку уяви; Участь у різноманітних творчих заходах для сприяння вияву та реалізації інтересів та здібностей дітей

Часткові програми включали добровільні консультації з батьками дітей, які беруть участь у формувальних експериментах, та з вихователями групи. Метою даної консультативної роботи є: Поглибити наше розуміння потреби батьків і вихователів розвивати уяву дошкільників. Розвиток конструктивних і надійних навичок спілкування з дітьми дошкільного віку та дітьми вдома з використанням характерно-орієнтованого підходу.

Розроблений нами комплекс занять «Учимося фантазувати» (додаток А) містив заняття, що мали на меті розвиток фантазії у старших дошкільників як необхідної складової становлення їх творчої особистості та відповідали традиційній структурі проведення творчих занять.

Пропонований комплекс містить 4 заняття тривалістю від 1 до 1,5 год кожне, яке проводять один раз на тиждень. Завдання комплексу, як заняття у дитячому садочку, так і домашні.

Мета комплексу – навчити дошкільників прийомам і прийомам фантазії та як використовувати їх для створення нових образів фантазії, генерування нових ідей та їх реалізації у власних творчих продуктах, зниження психологічної інертності, стереотипів і стереотипів, а також стимулювати творчість. Це для збагачення. Особистість і своєрідність досвіду, сприйняття.

робота:

1) сприяє розвитку уяви у дітей дошкільного віку як основної характеристики творчої особистості;

2) створити сприятливі умови для гармонійного поєднання творчого розвитку дошкільників та їх соціального, емоційного, морального, духовно-естетичного розвитку;

Сприяє самоприйняттю дітей, впевненості в собі, самооцінці, розвитку рефлексивних навичок, відповідного ставлення до успіхів і невдач, самостійності, усвідомлення того, що досягнення залежить від їхніх знань, умінь, волі та здібностей. Організуйте спільні дії з іншими дітьми групи.

3) Гармонізувати стосунки дітей з однолітками та вихователями та збагатити досвід творчої співпраці.

4) формувати у дошкільників навички публічної дискусії та відстоювання власних ідей та результатів творчої діяльності, вміння оцінювати результати праці;

Пропоновані заняття включають різні види (ігри, вправи, бесіди, виставки) та види роботи (індивідуальна, групова, фронт-групова).

Забезпечити індивідуальні завдання та домашнє завдання для кожного дошкільника в зошиті за безпосередньої участі батьків. Оцінки є невід'ємною частиною класу. Усі відповіді дітей необхідно сприймати, уважно вислухати і разом прийти до правильного рішення лише в результаті групового обговорення. Все це допомагає кожному дошкільнику реалізувати власні здібності, сформувати адекватну самооцінку та

впевненість, а також створити позитивний емоційний фон на уроці, сприяючи почуттю розслабленості, зацікавленості, бажання виконати запропоноване завдання. .

Структурно кожен урок складається з таких кроків:

- організація, включаючи вітання, створення позитивної атмосфери для змісту занять, аналіз домашніх завдань;
- змістовна – виконання спеціально підібраних завдань, спрямованих на збагачення уяви дитини, індивідуально-психологічних особливостей та переживань творчої діяльності;
- Оцініть-рефлексію-підбиття підсумків, обговоріть результати роботи дітей, що вони навчилися на уроці, чому дізналися те, що їм найбільше сподобалося, обговоріть труднощі, з якими вони зіткнулися під час виконання завдання, і попрощайтесь.

На творчому уроці використовувалися такі методи, як діалог, розповідь, дискусія, практика вітання, практика релаксації, групова практика, практика міжособистісного просування та ігрова практика.

Формувальні експерименти з дітьми експериментальної групи включали також інші уроки за комплексною програмою, але для розвитку уяви використовувалися інноваційні прийоми. Враховуючи зміст та обрані форми експериментального навчання, переважно використовувані сучасні методики творчості – ТРВЗ (Теорія творчого вирішення проблем) містять спеціальні методи та прийоми розвитку уяви (Г. Альтшулер).

На нашу думку, предмети художньо-естетичного циклу, зокрема образотворче мистецтво та художні твори, що забезпечують як теоретичні, так і практичні заняття, є, отже, справжнім продуктом дитячої творчості та мають великі можливості для розвитку уяви старших дошкільників. . Тому на уроці образотворчого мистецтва дітям необхідно здобувати знання, уміння та навички про мистецтво, набути досвіду творчої діяльності. Разом з тим, в результаті аналізу досвіду закладів дошкільної освіти, де ми проводили експериментальні дослідження, можна зробити висновок, що

увага вихователів у мистецькому процесі не завжди зосереджена на розвитку дитячої уяви.

Також занепад уяви пов'язаний із звичками, закономірностями, закономірностями, за якими діти діють під керівництвом своїх вихователів. Загалом у процесі навчання мистецтву діти постійно вдосконалюють графічні зображення та нові елементи, що відображають особливості зображуваного предмета. Я намагаюся додати. Поступово графічні зображення стають все більш відповідними реальним об'єктам. Однак дитячі малюнки, як правило, включають загальні графічні зображення, в результаті чого утворюються так звані фіксовані візерунки. Художні шаблони є дуже потужними композиціями, оскільки вони відповідають основним вимогам і визнані іншими. Засвоюючи шаблон, дитина починає незвичним чином переміщати зображення з однієї картини на іншу, мало замислюючись про вдосконалення. Консолідація графічних зображень і перетворення їх на шаблони дуже небезпечні для розвитку уяви і взагалі для розвитку дитячої творчості. Тому завданням художньої освіти має бути засвоєння у дітей нових графічних образів і знищення сформованих закономірностей у безперервному процесі [158].

Уміння уявляти собі картину майбутнього, створювати власні уявлення — найяскравіший показник розвитку дитячої уяви. На думку Є. Ілленкова, планування — це здатність «побачити ціле, а не частини» [85]. Ідея як загальна, нерозгорнута ідея картини — це образ, що виникає у вигляді цілісного, але ще недостатньо втіленого. Створення в уяві цілісного й завершеного образу твору є обов'язковою умовою його успішного виконання. Для уяви дітей дошкільного віку властива довільність. Ця функція уяви характеризується здатністю дитини генерувати власні ідеї для роботи, визначати плани реалізації цих ідей, орієнтуватися на результати, тобто на створення готових завдань і безпосередньо пов'язаних.

Для реалізації своїх ідей у творчих виробках, як уже зазначалося, дітям необхідно оволодіти художніми навичками, матеріалами та засобами

мистецтва, вмінням самовиражатися. Вихователі повинні подбати про те, щоб діти мали відповідні матеріали та інструменти відповідно до їхніх навичок для реалізації творчих ідей. Щоб розвивати уяву дітей, вихователі повинні навчати різноманітних нестандартних технік малювання, таких як фламографія, пуантилізм, малюнок нитками, малюнок губкою, зубна щітка, аерограф, монотипія, акватопія, пластичне моделювання та аплікації для склеювання. Використовуйте нестандартний папір різної текстури, різної форми та різного кольору.

Діти зазвичай «бачають» на картинці те, що задумали, але насправді не завжди все зображують. Художник картини знає свою ідею, і образ може здатися зрозумілим іншим. Щоб судити, чи це так, нам потрібно, щоб глядач бачив результат, а не задум автора. Дітям необхідно навчитися вмінню складати картину, оцінювати її чужими очима, «стояти» в позі глядача, наче дивиться збоку. Для розвитку цієї навички вихователі можуть використовувати рух «художник-глядач». Діти працюють у парах, один у позиції «художник», другий у позиції «глядач». Перед тим як почати малювати, «художник» усно пояснює дошкільнику. Дошкільнята будуть критично оцінювати картинки. Таким чином, контроль дитини-глядача за створенням картини, діти-«художники», швидше за все, буде описовим (відносно власних задумів) і погано змальованим (щодо їхніх результатів). Воно набуває значення вказувати шлях. Це дозволяє «митцям» бачити свої дії та результати очима інших. Адже в ході дискусії у формі запитань і відповідей здійснюється корекція смислового навантаження картини таким чином, щоб зорове сприйняття картини, а не словесний опис, визначало її зміст. Після того як «митці» та «глядачі» досягають спільного бачення картини, вони міняються місцями. У результаті виконання цього з однією дитиною дві позиції чергуються і легко поєднуються, утворюючи нового «художника-глядача» [189].

Слід зазначити, що на уроках образотворчого мистецтва дітям слід використовувати творчу роботу, яка спонукає до творчого самовираження та

сприяє розвитку уяви. Таким чином, вихователі, зокрема, можуть використовувати спеціальні ігрові вправи, які ми пропонуємо, а також інші психологи та вчителі [6; 12; 52; 63; 74; 116; 138; 143; 211; 259; 263]. Ось деякі з них.

«Темничий інопланетянин». Вихователі розповідають дітям, що інопланетяни живуть на далеких планетах. Їх зовнішній вигляд залежить від форми планети, на якій вони живуть. Наприклад, кулясту планету населяють інопланетяни, тіла яких круглі. Діти мають вибрати форму планети за своїм вибором, а потім описати та назвати інопланетян відповідно.

«Прямокутне королівство». Вихователь каже дітям: Усе всередині нього без винятку прямокутник. Намалюйте, яким ви уявляєте це королівство. Вихователь повинен підкреслити дитині, що залежно від «царства» «імпортних» фігур у малюнках можна використовувати геометричні фігури однакової форми, але багаторазово будь-якого розміру.

«Цікава мозаїка». Вихователь пропонує дітям намалювати якомога більше різноманітних предметів, використовуючи серію геометричних фігур (коло, прямокутник, трапецію, трикутник). Крім того, кожен запропоновану фігуру можна використовувати кілька разів і використовувати будь-який розмір. Не допускається використання лише інших геометричних фігур і ліній.

«Джакалюки». Вихователі роздають дітям аркуші із закарлючками. Потім пропонує дітям уважніше розглянути представлений джакалук і доповнити кожен готовим зображенням. Отримане зображення потрібно назвати та підписати.

«Дивовижні кола». Кожному дошкільнику вихователь дає аркуш паперу з 10 кружечками різного розміру. Діти повинні закінчити коло так, щоб він мав круглу форму або мав 10 різних предметів, які є невід'ємною частиною кола. Заохочується оригінальність мислення та визначаються нестандартні підходи до роботи.

«Неповна картина». Вихователь надає дітям аркуші з окремими елементами. Діти повинні намалювати та назвати тематичні малюнки, використовуючи запропоновані елементи.

«Три кольори». Вихователь пропонує дітям взяти три фарби, які найкраще поєднуються між собою, і розфарбувати весь аркуш. Після цього діти повинні придумати якомога більше назв для картини.

«Музичний малюнок». Вихователь включає всю звукову музику і просить дитину з закритими очима намалювати на аркуші довільні лінії, виходячи з їх сприйняття музики, потім знайти зображення в отриманих різноманітних лініях, обвести їх кольоровими олівцями, кольорами та символами і назви їх спадає на думку.

«Малювання кількома руками». Вихователь пропонує дитині представити зображення. Тоді перша дочірня частина паперу представляє окремий елемент передбачуваного зображення. Наступний дошкільник, виходячи із заздалегідь визначених елементів, продовжує малювання, намагаючись реалізувати власні задуми, використовуючи образи своїх попередників. Те саме роблять інші діти по черзі. Кінцевий результат зазвичай непередбачуваний і неочікуваний.

Усі ці ігрові тренування за бажанням можна змінювати та доповнювати як за змістом, так і за методологією. Як правило, діти швидко включаються в запропоноване завдання. Вихователі повинні пам'ятати, що тільки систематична і цілеспрямована робота допоможе розвинути уяву дошкільників. Він не повинен бути спорадичним або штучно відокремленим від Матеріалів Програми. Тому розвиток уяви дітей допоможе покращити зміст уроку образотворчого мистецтва з використанням системи творчих завдань.

Розвитку уяви дітей старшого дошкільного віку сприяють ситуації, коли вони розуміють важливість творчих занять, які вони виконують, наприклад, виготовлення різдвяної листівки для привітання матері. Позитивно емоційно сформовані образи, створені в уяві, спонукають дітей

працювати над розробкою та втіленням своїх ідей у творчі вироби. Створення нового змістовного образу вимагає підпорядкування образної діяльності конкретній меті, підбору необхідних матеріалів. Без належного регулювання ілюзії можуть перетворитися на яскраві, але випадкові потоки зображень.

Тому важливо, щоб предмет, який діти намагаються розкрити у своїй роботі, був для них важливим і викликав емоційний відгук. Все це свідчить про те, що, наприклад, малюючи на вільну тему, вихователь може запропонувати кілька тем, але не обмежує вибір і дає дітям можливість самостійно робити вибір. Він відіграє важливу роль у розвитку уяви у старших дошкільників. Здійснюється шляхом організації колективної творчої діяльності (наприклад, створення великих макетів, колективне малювання крейдою на асфальті, створення костюмів та декорацій для казкових сцен тощо). Виконання дітьми колективних творчих завдань зазвичай супроводжується пристрасстю до спільної мети, активним обміном творчими ідеями, формуванням вміння працювати в команді, усвідомленням своєї відповідальності за покращення загальних результатів. Крім того, компетентні діти, які подають приклад, активізують менш компетентних дітей.

Потужним каталізатором дитячої творчості є власний приклад вихователя, тобто безпосереднє виконання завдання (наприклад, створення власного малюнка на демонстраційному аркуші). У цьому випадку дітей приваблює робота вихователя і легко надихається і бажання працювати, що є ще одним стимулом до творчості.

Ще один спосіб розвитку уяви старших дошкільнят – малювання взуття. Словесне малювання виконується в уяві, коли справжня художня діяльність будується на тих критичних навичках і здібностях до малювання, якими володіють дошкільники на цьому рівні розвитку і в цьому віці. Це дозволяє дітям вийти за межі безпосереднього досвіду мистецтва і працювати на рівні, ближче до теорії.

Створення нового образу фантазії завжди відбувається за допомогою спеціальних прийомів. Загалом, як зазначалося раніше, основними прийомами створення ілюзії є ходулі, акцентування, гіпербола, літо, схематизація, типізація. Для того, щоб діти могли мати корисні фантазії, вони повинні вміти створювати фантазії, тобто оволодіти мистецтвом фантазії і оволодіти завданням вихователя. Для цього він може використовувати спеціальні ігрові вправи, які ми пропонуємо, а також інші психологи та педагоги [30; 52; 78-79; 116; 138; 145-146; 212; 251; 253; 266; 311]. Ось деякі з них.

Агглютинація.

«Тварини, яких не існує». Дітям пропонують різноманітні елементи зображень тварин, у яких вони мають вигадувати й намалювати неіснуючих тварин, називати їх, розповідати про їх особливості.

"Натюрморт". Діти повинні намалювати натюрморт на запропоновану тему. Зазвичай художники малюють натюрморти на природі, і в цьому випадку дітям доводиться створювати власні натюрморти в своїй уяві та малювати їх на папері. Можливі теми для натюрморту: «метелик на квітах», «апельсин на тарілці» тощо.

«Подорож у майбутнє». Діти мають намалювати те, що вони уявляють у майбутньому, наприклад через 10 років.

«Подорож у підводне царство». Перед виконанням завдання вихователь може прочитати дітям уривок із казки «Русалочка» Г. Андерсена. Дітям пропонується здійснити уявну подорож у підводний світ і уявити, що вони там побачать.

«Літи на іншу планету». Діти здійснюють уявну подорож на іншу планету на космічному кораблі і просять уявити, що вони можуть спостерігати з ілюмінатора в космосі під час польоту.

«Чарівник». Вихователь дає дітям аркуш паперу, на кожному зображено двох однакових чарівників, і пропонує їх перемалювати, щоб один був добрим чарівником, а другий — злим. Для дівчаток можна

замінити образ чарівника на відьму.

"Комікс". Вихователі пропонують дітям намалювати карикатури на героїв казок або на людей, які їх оточують (наприклад, людей, які занадто багато говорять, сунуть ніс куди не слід тощо).

«Цікаві краєвиди». Вихователь пропонує дітям помалювати на запропоновані теми: «Нічне місто», «Осінній ліс».

«Дружній мультфільм». Вихователі пропонують дітям намалювати дружні мультфільми про казкових героїв чи оточуючих людей.

літнє перебільшення.

«Гноми та велетні». Діти повинні намалювати портрет гнома чи велетня (на вибір дітей). Тоді стає зрозуміло, що насправді це дуже маленька або велика людина.

схематичний.

"Як ти виглядаєш?" Вихователь роздає дітям аркуші зі схематичними зображеннями. Діти повинні написати, як виглядає кожне зображення.

«Подарунок іграшки». Вихователь показує дітям картку зі схематичним зображенням іграшки. Діти мають відгадати, яка іграшка захована на цій чи іншій картинці. Також можна запропонувати дітям створити схематичне зображення іграшки на аркуші. Потім кожній дитині пропонують своє зображення, а інша дитина намагається вгадати, яка іграшка захована всередині неї.

«Чарівні окуляри». Вихователі розповідають дітям про «чарівні окуляри», які можуть бути будь-якої форми. «Гламур» окулярів полягає в тому, що їх просто потрібно носити, тому що все навколо набуває форми. Отже, коли ви носите квадратні окуляри, все навколо вас буде виглядати так, ніби складається з квадратних елементів. Вихователі дають дітям на вибір зразки «чарівних окулярів». Потім дайте їм завдання описати, що вони побачать у «чарівних окулярах» під час прогулянки в лісі, зоопарку тощо.

типізація.

«У світі праці». Вихователі запрошують дітей намалювати професійні образи, такі як лікарі, вихователі, будівельники тощо., і розповідають про свої малюнки, особливо які риси вони виявили у представників цих професій. Тому, розглядаючи та обговорюючи малюнки, можна з'ясувати типові риси, характерні для людей тієї чи іншої професії.

«Вирази обличчя». Вихователь показує плакат, на якому схематично зображено обличчя, яке виражає кожну конкретну емоцію, і просить дітей уважно розглянути його і назвати емоцію, яку виражає кожна емоція, і назвати найбільш репрезентативний вираз щастя і печалі. , розгнівані люди тощо.

На уроках математики вихователі також можуть розвивати уяву дошкільників. Мета математики – розвивати уяву старших дошкільників за допомогою математики, навчити дітей створювати уявні ситуації за межами загального математичного контексту, усувати закономірності в процесі роботи, а водночас розвивати власну «літаючу фантазію». конкретні навчальні завдання. з вимогами

«Картинний образ». Вихователь запитує у дітей, як виглядає той чи інший номер і кому вони відповідають.

Ви можете виконати ту ж вправу з геометричною фігурою, яка запитує, як виглядає конкретна геометрична фігура.

«Чудова робота». На уроці математики діти зазвичай розв'язують задачі. Вихователі можуть попросити дітей представити свої завдання, але в будь-який спосіб вони хочуть, щоб інші діти їх розв'язували. Для цього переконайтеся, що у ваших умовах роботи є персонажі казок (наприклад, Буратіно, Мальвіна, Кунг-фу Панда, Людина-павук або Попелюшка). Можна працювати в парах, ділитися та розв'язувати завдання.

«Чарівні окуляри». Вихователі розповідають дітям про «чарівні окуляри», які можуть бути будь-якої форми. «Гламурність» окулярів полягає в тому, що їх просто потрібно надягати, тому що все навколо набуває форми. Отже, коли ви носите квадратні окуляри, все навколо вас буде виглядати так,

ніби складається з квадратних елементів. Вихователі надають дітям на вибір зразки «чарівних окулярів». Потім дайте їм завдання описати, що вони побачать у «чарівних окулярах» під час прогулянки в лісі, зоопарку тощо.

«Нові геометричні фігури». Вихователі пропонують дітям створювати та називати нові геометричні фігури. Наприклад, поєднання квадрата і кола породило нову фігуру під назвою квадроколо.

Чудовою можливістю для розвитку уяви старших дошкільників, які займаються творчою діяльністю, є заняття художніми творами. Цьому сприяє використання різноманітних матеріалів (папір, тканина, натуральні матеріали, підручні матеріали, олівці, фарби, воскові олівці, фломастери, глина, пластмаси, різної фактури та кольору тіста) та нетрадиційні техніки (штампування) створювати продукти. . , квілінг, валяння) та мокре валяння), папір, папір, декупаж, аплікація, лоза, вишивка бісером).

Особливо важливим аспектом розвивальної роботи є інформування дошкільнят про народні традиції мистецтва, приклад народної творчості, що є не лише транслятором художньої діяльності, а й інструментом пізнання національної історії, культурних норм та естетичних смаків.

Участь у різноманітних видах декоративно-ужиткового мистецтва, органічно вплетених у повсякденне життя всіх українських родин, стимулювала розвиток дитячої уяви. Правильно вчинили батьки, які успадкували знання, навички та вміння з художнього килимарства та ткацтва, вишивки, кераміки, розпису, писанки, художньої обробки дерева, скла та металу.

Формувальні експерименти з дітьми експериментальної групи включали такі творчі заходи, як різноманітні свята, конкурси, вікторини, виставки творчих робіт.

2.3.

2.3. Аналіз ефективності педагогічних умов розвитку фантазії у дітей старшого дошкільного віку (контрольний етап експерименту)

Формувальний експеримент проводився з дітьми старшого дошкільного віку на програмному матеріалі: математики, художньої праці та малювання із застосуванням інноваційних технологій розвитку фантазії (методи, прийоми, засоби, нетрадиційні форми проведення занять), а також на заняттях «Учимося фантазувати», що проводилися один раз на тиждень протягом трьох місяців. Програма розвитку фантазії старших дошкільників включала в себе також такі види роботи, як проведення різноманітних свят, конкурсів, вікторин, створення виставок творчих робіт тощо, які також були спрямовані на стимуляцію і розвиток фантазії дітей.

У дошкільників, які брали участь в експерименті, було виявлено, що показники уяви на гнучкість і розвиток залишилися на рівні середнього шкільного віку, тоді як показники креативності в цілому знизилися до показників молодших дошкільників. «Словесна фантазія» Р. Немов, «Доповнення фігур» Е Торренс, перед початком з дітьми з іншої супергрупи (контрольна), щоб перевірити, чи впливають формуючі досліди на уяву дошкільників (експериментальні). Показники критерію фентезі підтверджуються статистично, оскільки виявляється приблизно на одному рівні розвитку.

Аналіз результатів формувальних експериментів свідчить про підвищення в експериментальній групі рівня розвитку невербальної та словесної уяви за всіма критеріями.

Таблиця 2.1

**Динаміка розвитку невербальної фантазії старших дошкільників
(за методикою «Завершення фігур» П. Торренса)
до і після формувального експерименту**

Показники фантазії	Експериментальна група			Контрольна група		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Продуктивність	8,56	9,76	+1,20	8,15	8,24	+0,09
Гнучкість	7,06	9,28	+2,22	7,42	8,12	+0,70
Оригінальність	5,59	10,06	+4,47	6,15	7,36	+1,21
Розробленість	22,46	39,25	16,79	23,04	26,16	+3,12

Таблиця 2.2.

**Динаміка розвитку вербальної фантазії старших дошкільників
(за методикою «Вербальна фантазія» Р. Немова)
до і після формувального експерименту**

Показники фантазії	Експериментальна група			Контрольна група		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Продуктивність	2,38	2,90	+0,52	2,28	2,32	+0,04
Гнучкість	2,25	2,75	+0,50	2,07	2,24	+0,17
Оригінальність	1,76	2,82	+1,06	1,86	1,98	+0,12
Розробленість	1,92	2,85	+0,93	2,01	2,23	+0,22

В експериментальній групі відбулося суттєве збільшення кількості дітей з високим рівнем розвитку невербальної (з 18% до 30%) і вербальної (з 16% до 28%) фантазії, а також зменшення кількості дітей з низьким рівнем розвитку невербальної (з 26% до 8%) і вербальної (з 30% до 12%) фантазії (табл. 2.3., табл. 2.4.).

Таблиця 2.3.

Відсотковий розподіл учасників експериментальної та контрольної групи за рівнями розвитку невербальної фантазії (за методикою «Завершення фігур» П. Торренса) до і після формульовального експерименту

Рівні розвитку фантазії (у %)	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Високий	18	30	17	17
Середній	56	62	61	63
Низький	26	8	22	20

Таблиця 3.4.

Відсотковий розподіл учасників експериментальної та контрольної групи за рівнями розвитку вербальної фантазії (за методикою «Вербальна фантазія» Р. Немова) до і після формульовального експерименту

Рівні розвитку фантазії (у %)	Експериментальна група		Контрольна група	
	до експерименту	після експерименту	до експерименту	після експерименту
Високий	16	28	18	18
Середній	54	60	59	61
Низький	30	12	23	21

Порівнявши результати валідації та формування етапів експерименту, ми підтвердили ефективність використання методик та навчальних програм, розроблених для розвитку уяви старших дошкільників. Розроблена програма спрямована на зміну загальних стереотипів організації діяльності та створює важливі можливості для розвитку дитячої уяви, внаслідок чого вони породжують творчий характер та зберігають творчі тенденції дошкільного

віку.

Узагальнений аналіз результатів косметичних експериментів підтверджує нашу гіпотезу.

Підсумовуючи все вищесказане, можна з упевненістю стверджувати, що відбувається систематичний і цілеспрямований розвиток уяви дошкільників з урахуванням вікових, статевих та індивідуально-психологічних особливостей дитини, і перш за все лише творча праця веде до активізації цього психічного процесу. Ця робота не повинна бути спорадичною чи штучно ізольованою від програмного матеріалу. Досвід використання інноваційних прийомів розвитку уяви, системи творчих завдань у різних класах також показав рішення мотиваційних проблем. Вони з нетерпінням чекали свого наступного заняття.

Отже, якісний та кількісний аналіз результатів формуючого етапу експериментального дослідження підтверджує ефективність запропонованої педагогічної програми розвитку навичок уяви та реалізації у дошкільників та їх доцільність у практиці фантазії у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі. Слід також зазначити, що, на нашу думку, рівень розвитку уяви старших дошкільників буде передумовою ефективного розвитку компонентів особистості наступного віку – молодшого шкільного віку.

Висновки до розділу II

Результати спостережливого етапу експериментального дослідження потребували педагогічної програми розвитку та реалізації навичок розвитку уяви дошкільників.

Педагогічна програма розвитку уяви старших дошкільників була розроблена на основі особистісного підходу і включала такі заходи: Розвиваючі заняття з використанням інноваційних прийомів розвитку уяви; Ми пропонуємо заняття «Вчимося уявляти» зі старшими дошкільниками, а

також творчі заходи, що включають різноманітні свята, конкурси, вікторини, створення виставок творчих робіт.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної групи до та після фази формування експерименту продемонструвало ефективність запропонованої методики розвитку фантазії дошкільника та програми реалізації, що позитивно вплинуло на динаміку всіх показників дитячої фантазії. експериментальна група. Підвищення показників невербальних і вербальних фантазій призвело до збільшення кількості дітей з високим рівнем невербальних фантазій (з 18% до 30%) і вербальних фантазій (з 16% до 28%), внаслідок чого зросла кількість дітей. дітей з високим рівнем невербальних фантазій (від 16% до 28%). % до 8%) і вербальні (30% до 12%) ілюзії.

Порівняння результатів підтвердження та формування фаз експерименту продемонструвало ефективність педагогічних умов розвитку уяви, використання вироблених умінь і програм розвитку уяви у старших дошкільників.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та практичне вирішення проблеми розвитку фантазії старших дошкільників. Результати експериментального дослідження, яке полягало в теоретичному узагальненні та експериментальному вивченні окресленої проблеми, довели ефективність розв'язання задачі та дали підставу для наступних висновків.

1. На основі дослідження, аналізу та узагальнення наукової літератури уява старших дошкільників визначається як пізнавально-творчий процес, який випадково породжує предмет навчальних образів з ознаками новизни щодо розпізнавання даних і пам'яті. Керуйте його творчою діяльністю. Суб'єктивно нові творчі продукти. Також творчими вважаються лише образи, в яких зберігся смисловий зв'язок із дійсністю, якій надано певний зміст.

2. Визначено зовнішні (сімейне виховання, особливості системи дошкільної освіти) та внутрішні (особистісно-психологічні особливості віку, статі та особистості) фактори розвитку уяви дошкільників.

3. Динаміка розвитку вихідних показників вербальної та невербальної уяви емпірично досліджена як нерівномірна. Розвиток уяви у старших дошкільників неоднорідний. Було підтверджено, що продуктивність фантазії зростає з віком. З іншого боку, вона зростає з точки зору гнучкості, оригінальності та розвитку.

4. Сформовані навички, що враховують деталі розвитку уяви у старших дошкільників у контексті навмисних психолого-виховних впливів. Він складається з трьох блоків: Цільовий, Оперативний та Ефективний. Усі блоки навичок взаємопов'язані та узгоджені. 5. Виховна програма передбачала консультативну (індивідуально-консультаційну) роботу з вихователями та батьками. Розвиваюча робота з дітьми передбачала заняття, але використовувалися інноваційні прийоми розвитку уяви,

система творчої роботи.

Дане дослідження не охоплює всіх аспектів розвитку уяви у дошкільників. Подальші дослідження питань, пов'язаних із вивченням розвитку уяви на різних вікових етапах у різних умовах навчання, необхідні для того, щоб вихователі були готові до реалізації освітніх програм розвитку уяви дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамян В. Ц. Розвиток уяви і фантазії майбутнього педагога. *Театральна педагогіка*. Київ : Лібра, 1996. С. 128–137.
2. Аквинский Ф. Учение о душе. Москва : Азбука, 2016. 480 с.
3. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2007. 402 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2-х кн. / под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. Москва : Педагогика, 1982. Кн. 2. 336 с.
5. Аринкина Е. Л. Тренируем пространственное воображение. *Обдарована дитина*. 1999. № 4. С. 28–32.
6. Аристотель. О душе. СПб : Питер, 2002. 224 с.
7. Балацька Л. К. Розвиток уяви в молодших школярів. Київ : Радянська школа, 1969. 152 с.
8. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 25–34.
9. Барко В. І., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини? Київ : Україна, 1991. 76 с.
10. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5–7 років: Навчальний посібник / 2-е вид., переробл. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 64 с.
11. Башляр Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи. Москва : Издательство гуманитарной литературы, 1998. 268 с.
12. Беркинблит М. Б., Петровский А. В. Фантазия и реальность. Москва : Политиздат, 1968. 128с.
13. Бех І. Спадкові передумови розвитку особистості. *Рідна школа*. 1996. № 7. С. 2–5.
14. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2003. №3. С. 1-6.
15. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1: Особистісно

орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади: навчально-методичне видання. Київ : Либідь, 2003. 280с.

16. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 200 с.

17. Блауберг И. И. Анри Бергсон. Москва : Прогресс-Традиция, 2003. 658 с.

18. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : В 2-х т. / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.

19. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.

20. Богуш А. М., Березовська Л. І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності: монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 203 с.

21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 399 с.

22. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / 2-е изд., испр. Москва : Изд.-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд.-во НПО «МОДЭК», 2003. 408 с.

23. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 520 с.

24. Вербицька С. М. Розвиток літературно-естетичної творчості молодших школярів. Харків : Видавнича група «Основа», 2004. 112 с.

25. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. Москва: Прогресс, 1987. 336 с.

26. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учебное пособ. для студ. пед. институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». Москва : Просвещение, 1983. 255 с.

27. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001.

416 с.

28. Возняк В., Лимонченко В. Мислення та уява. *Філософська і соціологічна думка*. 1995. № 11–12. С. 170–210.

29. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. Москва : Просвещение, 1982. 144 с.

30. Воображение и представления. *Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова*. Москва : Просвещение, 1990. С. 80–101.

31. Воображение. *Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов*. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. С. 291–308.

32. Воображение. *Общая психология: Учебник для пед. институтов / под ред. А. В. Петровского*. 3-е изд. Москва : Просвещение, 1986. С. 348–365.

33. Вундт В. Фантазия как основа искусства / пер. с нем. Л. А. Зандрер, ред. А. П. Нечаев. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 152 с.

34. Выготский Л. С. Психология искусства. Минск : Современное слово, 1998. 480 с.

35. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1991. 91 с.

36. Выготский Л. С. Психология. Москва : Изд.-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

37. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці: монографія. ТОВ Лебедь, 2001. 218 с.

38. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Старший дошкольник и младший школьник: Психодиагностика и коррекция развития: Учебное пособие для студентов, учащихся и преподавателей педагогических учебных заведений. Москва- Воронеж: МОДЕК, 1998. 251с.

39. Гильбух Ю. З. Диагностика и воспитание воображения.

Темперамент и познавательные способности школьников. Киев : Просвещение, 1993. С. 129-143.

40. Гин С. И. Мир фантазии: Методическое пособие для учителя начальной школы. Москва : Вита-Пресс, 2001. 128с.

41. Говорун Д. И. Творческое воображение и эстетическое чувство. Киев : Вища школа, 1990. 144 с.

42. Голосовкер Я. Э. Логика мифа. Москва : Наука, 1987. 218 с.

43. Голюк О. А., Пахальчук Н. О. Характеристика типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку. *Наука и инновации в современном мире: образование, воспитание, физическое воспитание и спорт. В 2 книгах. К. 1: монография / авт. кол.: Безрукова Н. П., Львович И. Я., Преображенский А. П. и др.* Одесса : КУПРИЕНКО СВ, 2017. С. 67-91.

44. Грузинська І. М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 21 с.

45. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. *Вопросы психологии.* 1992. №1. С. 22–33.

46. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

47. Давыдов В.В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной ступеней. *Вопросы психологии.* 1997. № 1. С. 3-18.

48. Декарт Р. Рассуждения о методе. Москва : Академический проект, 2014. 328 с.

49. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368с.

50. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учеб. для вузов. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 319с.

51. Дудецкий А. Я. Воображение. Смоленск : Смоленский госуд. пед. институт им. К. Маркса, 1969. 95с.
52. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск : Изд-во Смоленского госуд. пед. института, 1974. 153 с.
53. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления. *Хрестоматия по общей психологии*. Москва : Изд-во МГУ, 1981. С. 35-47.
54. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. Москва : Знание, 1986. 96 с.
55. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей. *Вопросы психологии*. 1988. №6. С. 52-60.
56. Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников. *Вопросы психологии*. 1987. № 1. С. 44-51.
57. Дьяченко О. М., Кириллова А. И. О некоторых особенностях воображения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1980. № 2. С. 107- 114.
58. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества: учеб. пособ. 2-е изд., испр. Москва : Изд-во Моск. псих.-соц. института.; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 304 с.
59. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблема развития творческих способностей детей. *Вопросы психологии*. 1975. №5. С. 166-175.
60. Завгородня О. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект. Київ : Наукова думка, 2007. 264 с.
61. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения. *Вопросы психологии*. 1993. № 2. С.54-62.
62. Заика Е. В., Калмыкова И. А. Как воспитать талантливого ребенка: Комплекс игр для развития воображения. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 7. С. 35-40.
63. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-

во Рута, 2006. 320 с.

64. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека. Москва : Знание, 1968. 32 с.

65. Измерение интеллекта детей: Пособие для психолога-практика / под ред. Ю. З. Гильбуха. Київ : РОВО «Укрвузполіграф», 1992. Ч. 1. Человеческий интеллект и его измерение: теория и практика. – 133 с.

66. Измерение интеллекта детей: Пособие для психолога-практика / под ред. Ю. З. Гильбуха. Київ : РОВО «Укрвузполіграф», 1992. Ч. 2. Стимульный материал для невербальных субтестов и образец бланка регистрационной карточки. 64 с.

67. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.

68. Іванова В. В. Динаміка розвитку творчого мислення у перехідний період: від дошкільного до молодшого шкільного віку. *Генеза буття особистості: зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конференції*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 75-76.

69. Іванова В. В. Особливості перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конференції*. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 24-27.

70. Іванова В. В. Умови розвитку творчих здібностей у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Екологічна психологія. 2019. Том. VII. Вип. 47. С. 153-165.

71. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Москва : ВЛАДОС, 2006. 255 с.

72. Кан-Калык В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.

73. Кант И. Критика чистого разума. Москва : Мысль, 1994. 591 с.

74. Карабаєва І. І. Розвиток уяви – шлях до особистісного

зростання дошкільників. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2008. Т. 7 : Екологічна психологія. Вип. 14. С. 102-105.

75. Карабаєва І. І. Психолого-педагогічні умови розвитку творчої уяви у старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. ст. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2006. Т. 4: Психологія розвитку дошкільника. Вип. 3. С. 112-122 .

76. Карабаєва І. І., Яценко Т. В. Олівець-малювець у країні Абетка: альбом розвитку творчої уяви для роботи з дітьми старшого дошкільного віку Тернопіль: Мандрівець, 2017. 72 с.

77. Кириченко М. А. Розвиток у дітей просторової уяви на уроках тематичного малювання. *Початкова школа*. 1976. № 1. С. 53-57.

78. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.

79. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати? Київ : Шкільний світ, 2001. 95 с.

80. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.

81. Коломинский Я. Л. Воображение и мышление. *Человек: Психология*. Москва : Просвещение, 1986. С.113-140.

82. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. Москва : Мозаика-Синтез, 2008. 160 с.

83. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1975. 720с.

84. Коршунова Л. С. Воображение и реальность. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 180с.

85. Коршунова Л. С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательных функций познания. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 184 с.

86. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
87. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. Москва : Просвещение, 1996. 160 с.
88. Кравцова Е. Развитие воображения. *Дошкольное воспитание*. 1989. №12. С. 37-41.
89. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов-на Дону : Феникс, 2004. 416 с.
90. Кудрявцев В. Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (Статья вторая). *Психологический журнал*. 2001. Том 22. №6. С. 64-76.
91. Кудрявцев В. Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (Статья первая). *Психологический журнал*. 2001. №5. С. 57-68.
92. Кудрявцев В. Т. Сила воображения: природа и диагностика. *Дошкольное образование*. 2001. 1-15 апр. (№7). С. 14-15.
93. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 113-120.
94. Кузікова С. Б. Основи психокорекції: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 320 с.
95. Кузин В. С. Рисунок. Наброски и зарисовки. Москва : Академия, 2004. 232 с.
96. Кузнецов А. Розвинути фантазію – створити особистість. *Дошкільне виховання*. 1996. № 12. С. 9.
97. Лесин В. М., Пулинець В. М. Словник літературознавчих термінів. Київ : Радянська школа, 1971. 486 с.
98. Літературознавчий словник-довідник / ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
99. Лосева А. А. Психологическая диагностика одарённости: Учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект; Трикста, 2004. 176 с.
100. М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія.

Київ : Либідь, 2016. 560 с.

101. М'ясоїд П. А. Уява. *Загальна психологія: навч. посіб.* Київ : Вища школа, 2000. С. 322-340.

102. Маклаков А. Г. Воображение. *Общая психология.* Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 283-297.

103. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 590 с.

104. Максименко С. Д., Меєрович М. Й., Шрагіна Л. І. Системне мислення: формування і розвиток. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2020. 251 с.

105. Макрідіна Л. О. Розвиток творчої уяви на основі ТРВЗ: Програма курсу для учнів 1-4 класів. Запоріжжя : Прем'єр, 2003. 32 с.

106. Малімон Л. Я. Специфіка емоційності осіб з різним рівнем креативності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2003. 22 с.

107. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева / пер. с англ. Москва : Смысл, 1999. 425 с.

108. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

109. Матюгин И. Ю., Рыбникова И. К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. Москва: Эйдос, 1996. 60с.

110. Матюшкин А. М. Загадки одарённости: Проблемы практической диагностики. М.: Школа-Пресс, 1993. 127 с.

111. Мацько Н. В. Уява, фантазія: Розвиваймо мислення дитини. *Дошкільне виховання.* 1990. № 1. С. 12.

112. Мацько Н. В. Уява. Фантазія. Мислення. *Дошкільне виховання.* 1993. № 1. С. 18-19.

113. Меерович М., Шрагина Л. Технология творческого мышления. Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Альпина Паблишер, 2016. 506 с.
114. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Київ : «Освіта України», 2007. 388 с.
115. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. *Радянська школа*. 1991. № 5. С. 47-51.
116. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 84 с.
117. Муздыбаев К. Психология ответственности. 2-е изд., доп. Москва : Либроком, 2010. 248 с.
118. Мухина В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. Москва : Педагогика, 1981. 240 с.
119. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство отрочество: учебн. для студ. пед. спец. 7-е изд., стереотипное. Москва : Изд. Центр «Академия», 2002. 456 с.
120. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения. *Хрестоматия по психологии / под ред. А. В. Петровского*. Москва : Просвещение, 1977. С. 282-287.
121. Немов Р. С. Воображение. *Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн.* 4-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн.1: Общие основы психологии. С.260-273.
122. Немов Р. С. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3-е изд. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. Кн. 3. 632 с.
123. Никитин Б. П. Развивающие игры. 5-е изд., доп. Москва : Знание, 1994. 192 с.
124. Никифорова О. И. К вопросу о воображении. *Вопросы психологии*. 1972. № 2. С. 67-71.

125. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? Москва : Знание, 1978.
126. Общая психология : учеб. для пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 3-е изд., перераб., доп. Москва : Просвещение, 1986. 464 с.
127. Ожиганова Г. В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности. *Психологический журнал*. 2001. № 2. С. 75-85.
128. Орлов Ю. М. О пользе и вреде фантазии. *Семья и школа*. 1993. № 6. С.15-16.
129. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.
130. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д. Б.Эльконина, А. А.Венгера. Москва : Педагогика, 1988. 135 с.
131. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. Психологические механизмы формирования. Москва: Институт практической психологии, 1997. 136 с.
132. Палагина Н. Н. Развитие воображения ребёнка в русской народной педагогике. *Вопросы психологии*. 1989. №6. С. 69-73.
133. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. Москва : Академия, 2002. 192 с.
134. Пармон Э. А. Роль фантазии в научном познании. Минск : Изд-во «Университетское», 1984. 176 с.
135. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. За ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349с.
136. Педагогічні технології: наука практиці: навч.-метод. щорічник / О. І Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВПОЛ, 2002. Вип. 1. 281 с.
137. Петровский А. В. Роль фантазии в развитии личности. Москва :

Знание, 1961. 47 с.

138. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология: Учебное пособие для студ. псих. фак. высших учебн. завед. Москва : Изд. Центр «Академия», 2001. 496 с.

139. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 16-20.

140. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально- философское исследование. Запорожье : Просвита, 2000. 250 с.

141. Подоляк Л. Уява продуктивна, репродуктивна та емоційна. *Початкова освіта*. 2001. Травень (№ 20). С. 6-7.

142. Полуянов Ю. А. Воображение и способности. Москва : Знание, 1982. 96 с.

143. Полуянов Ю. А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 94- 101.

144. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О.І. Пометун. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

145. Пономарев А. Я. Исследование творческого потенциала человека. *Психологический журнал*. 1991. №1. С. 3-12.

146. Представление и воображение. *Познавательные процессы и способности в обучении* / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Просвещение, 1990. С. 80-101.

147. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

148. Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. 3-е изд. перераб. и доп. СПб : Питер, 2006. 652 с.

149. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

150. Психология: Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Т. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
151. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 3-тє вид., стереотип. Київ: Либідь, 2001. 560 с.
152. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: Успехи в познании будущего. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с.
153. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посіб. Київ : Талком, 2017. 245 с.
154. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
155. Рибо Т. Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Психология чувств. Минск : Харвест, 2002. 784 с.
156. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчості. Львів : Літопис, 2017. 256 с.
157. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. 2-е изд. Москва : Прогресс, 1990. 192 с.
158. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. №1. С. 164-168.
159. Розет И. М. Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. 2-е изд. испр. и доп. Минск : Университетская, 1991. 342 с.
160. Розин В. М. Что такое воображение. *Мир психологии*. 2002. №1. С. 238-247.
161. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
162. Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. Київ : Наукова думка, 1965. 151с.
163. Рослякова Е. Е. Влияние воображения на развитие личности

ребенка дошкольного возраста. *Начальная школа: плюс до и после.* 2002. №12. С. 11-14.

164. Рослякова Е. Е. Проблема воображения в контексте гуманистического подхода к развитию личности ребенка. *Начальная школа: плюс до и после.* 2003. №5. С. 51-53.

165. Рубинштейн С. Л. Воображение. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург : Питер, 1999. С. 295-308.

166. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии.* 1986. № 4. С. 101-109.

167. Русско-украинский словарь иностранных слов / за ред. А. П. Яреценка. Харьков : Прапор, 1999. 392с.

168. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

169. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Москва : Просвещение, 1982. 208 с.

170. Сапогова Е. Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении. *Вопросы психологии.* 1996. № 2. С. 5-13.

171. Сапогова Е. Е. Операции моделирования как условие развития воображения у дошкольников. *Вопросы психологии.* 1993. №3.

172. Сапогова Е. Е. Соотнесение частей и целого как один из возможных механизмов детского воображения. *Вопросы психологии.* 1990. № 6. С. 45-52.

173. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 319 с.

174. Синельников В. Исследование воображения и творчества детей дошкольного возраста в зарубежной психологии. *Дошкольное воспитание.* 1993. №10. С. 69-72.

175. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. Харків-Київ : Каравела, 1998. 150 с.

176. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения:

Философия для педагогики и психологии: учеб. пособ. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. В. А. Скоробогатова. Санкт-Петербург : Изд-во «Союз», 2002. 183 с.

177. Словарь иностранных слов. 14-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1987. 608с.

178. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов / отв. ред. С. Б. Крымский. Київ : Наукова думка, 1989. 200 с.

179. Смульсон М. І. Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ : Нора- друк, 2003. 298 с.

180. Сократ. Платон. Аристотель. Сенека: Биографические очерки. Ростов- на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 416 с.

181. Сологуб А. И. Креативное образование: талант и здоровье: монография. Кривой Рог: ИВИ, 2000. 264 с.

182. Солсо Р. Когнитивная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 592 с.

183. Спиноза Б. Об усовершенствовании разума: сочинения. Москва : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Харьков: Изд-во «ФОЛИО», 1998. 864 с.

184. Спиноза Б. Этика, доказанная в геометрическом порядке и разделенная на пять частей / пер. с лат. Н. А. Иванцова. Москва : Академический Проект, 2008. 431 с.

185. Станкин М. И. Воображение и его роль в учебном процессе. *Открытая школа*. 1997. №1. С. 38-45.

186. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. Київ : Радянська школа, 1985. 312 с.

187. Страунинг А. М., Страунинг М. А. Игры по развитию творческого воображения по книге Джанни Родари «Грамматика фантазии». Ростов-на-Дону, 1993. 28 с.

188. Страхов И. В. Психология воображения. Саратов : Саратовский педагогический институт, 1971. 78 с.

189. Субботина Л. Детские фантазии: Развитие воображения детей.

Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 192 с.

190. Субботина Л. Розвиток уяви дітей. *Завуч*. 2003. (Червень №17-18). С. 29.

191. Ткаченко О. М. Принципи та категорії психології. Київ : Вища школа, 1979. 200 с.

192. Туник Е. Диагностика творческого мышления : креативные тесты. Москва : Чистые пруды, 2006. 32 с.

193. Тупичкина Е. А. Игра стимулирует воображение и фантазию детей. *Начальная школа*. 1993. №4. С. 14-19.

194. Урадовских Г. Художественное конструирование: фантастические возможности. *Дошкольное образование – Первое сентября*. 2012. №1. С. 20-24.

195. Фарман И. П. Воображение в структуре познания / отв. ред. В. С. Швырёв. Москва : Институт философии РАН, 1994. 215с.

196. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд. перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.

197. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 384 с.

198. Фрейд З. Психика: структура и функционирование. Москва : Академический Проект, 2007. 230 с.

199. Чеботова Я. В. Формування уяви в процесі образотворчої діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Університет внутрішніх справ МВС України. Харків, 1995. 20с.

200. Чеснокова О. Б., Яремчук М. В. Феномен «воображаемого партнера» в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 14-27.

201. Чорна О. Мовленнєва діяльність як засіб розвитку фантазії молодших школярів. *Наукові записки: зб. матеріалів наук.-практ. конф. викладачів і студентів Ін-ту педагогіки і психології*. Серія «Психологія». Випуск 2. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2011. С. 37-41.

202. Чорна О. Вікові та індивідуальні особливості розвитку фантазії молодших школярів. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-практ. конф. У 7-ми томах.* Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2004. Т. 2. С.226-231.
203. Швалб Ю. М. Функції уяви у просторі життя особистості. *Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Серія. : Психологічні науки.* 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 330-334.
204. Шевнина О. Путешествие в Вообразилю: Тренинговые занятия для школьников по развитию воображения. *Школьный психолог / Первое сентября.* 2003. 1-7 дек. (№ 45). С. 7.
205. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства. Москва : Мысль, 1999. 608 с.
206. Шрагина Л. И. К исторической дискуссии о природе воображения . *International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Proceedings June 28-30, 2016.* Kielce Holy Cross University, 2016. P.184-187.
207. Шрагина Л. И. Логика воображения: учеб. пособ. 2-е изд., дораб. Москва : Народное образование, 2001. 192 с.
208. Шрагіна Л. І. Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід: монографія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 284 с.
209. Шрагіна Л. І. Теоретико-методологічні засади дослідження вербальної уяви особистості: автореф. дис докт. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 42 с.
210. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии.* 1995. № 2. С. 31-42.
211. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии. *Вопросы психологии.* 1985. № 6. С. 14-26.
212. Яценко Т. В. Психологічні особливості розвитку творчої уяви

обдарованих дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук: – педагогічна та вікова психологія. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 20 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплекс занять «Учимося фантазувати»

Пропонований комплекс містить чотири заняття тривалістю від 1 до 1,5 години кожне, які проводять один раз на тиждень.

Мета комплексу – познайомити дошкільників з методами та прийомами фантазування, навчити застосовувати їх для створення нових образів фантазії, генерації нових ідей та втілювати їх у власних творчих продуктах, сприяти зниженню в них психологічної інерції, шаблонності та стереотипності мислення, збагаченню досвіду творчої діяльності, становленню усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності.

Завдання:

1) Сприяти розвитку фантазії старших дошкільників як основної характеристики творчої особистості.

2) Створити сприятливі умови для гармонійного поєднання творчого розвитку старших дошкільників з їх соціальним, емоційно-вольовим, морально-духовним, естетичним розвитком.

3) Сприяти підвищенню в старших дошкільників рівня прийняття себе, впевненості у собі, самооцінки, розвитку навичок рефлексії, адекватного ставлення до успіху-неуспіху, самостійності, усвідомлення залежності своїх досягнень від власних знань, умінь і навичок, докладених вольових зусиль, а також від здатності організовувати спільні дії з одногрупниками.

3) Гармонізувати взаємини дітей з їх однолітками та вихователем, збагачувати їх досвід творчої співпраці.

4) Формувати в дітей навички публічного обговорення і відстоювання власних ідей та результатів творчої діяльності, вміння давати оцінку результатам своєї роботи.

Запропоновані заняття передбачають різні види (ігри, вправи, дискусії,

бесіди, виставки) та форми роботи (індивідуальну, групову, фронтально-колективну).

У роботі комплексу брали участь також батьки дошкільників. Участь батьків полягала у контролі та керівництві виконання дітьми домашніх завдань. Передбачувана у комплексі індивідуальна форма роботи полягала у виконанні дітьми в спеціальних зошитах домашніх завдань при безпосередній участі батьків.

Обов'язковою складовою частиною розроблених нами занять є оцінювання. Усі відповіді дітей мають безумовно прийматися, уважно вислуховуватися і лише внаслідок колективного обговорення разом має знаходитися правильне рішення. Усе це допомагає кожному дошкільнику усвідомити власні можливості, формує адекватну самооцінку та впевненість у собі, а також створює на заняттях позитивний емоційний фон, що сприяє розкутості, появі інтересу, прагнення виконувати запропоновані завдання.

Структурно кожне заняття складається з таких етапів:

- організаційного, яке передбачає привітання, створення в рамках розминки позитивного настрою на подальший зміст заняття, аналіз домашнього завдання;
- змістовного – виконання дітьми спеціально дібраних завдань, спрямованих на розвиток фантазії старших дошкільників, їх індивідуально-психологічних особливостей, а також збагачення досвіду творчої діяльності;
- оцінювально-рефлексивного – підведення підсумків, обговорення результатів роботи дітей, що нового вони дізналися на занятті, чому навчилися, що сподобалося найбільше, а також обговорення тих труднощів, які в них виникали під час виконання завдань, прощання.

Під час проведення тренінгових занять передбачалося застосування наступних методів: міні-лекція, бесіда, розповідь, дискусія, вправи-привітання, вправи-релаксації, вправи для гуртування групи, вправи для сприяння міжособистісного спілкування, ігри-вправи.

Заняття 1.

Тема: Знайомство з групою, обговорення правил роботи групи. Поняття про фантазію, фантазування. Поняття про психологічну інерцію.

Вихователь розповідає дітям про особливості занять «Учимося фантазувати», зокрема пояснює, що відвідування занять може допомогти кожному з них навчитися керувати своєю фантазією, створювати нові цікаві образи, втілювати їх у творчих продуктах, зростати творчою особистістю; повідомляє розклад проведення занять, наголошує на необхідності заведення робочих зошитів, виконанні домашніх завдань; пропонує правила роботи групи, які однаково стосуються і його самого, і учасників (правила роздруковані для кожного дошкільника, їх потрібно вклеїти в робочі зошити для батьків).

Правила роботи групи:

1. Добровільність участі за чіткого визначення своєї позиції: не хочеш говорити або виконувати яке-небудь завдання – не роби цього, але сповісти про це вихователя за допомогою умовного знака.
2. Щирість у спілкуванні: якщо не готовий бути щирим в обговоренні якогось питання, краще промовчати, ніж говорити не те, що думаєш, або говорити неправду.
3. Право на думку: немає правильних або неправильних відповідей. Правильна відповідь – та, яка насправді виражає твою думку.
4. Відсутність критики: не критикуй і не оцінюй іншого учасника, якщо він тебе про це не просить. Кожний має право на особисту думку.
5. Увага та взаємоповага: будь уважним до того, що говорять, роблять і відчують інші і ти сам.
6. Конфіденційність: ніхто не може говорити за межами групи про те, що в ній відбувається. Кожний повинен бути впевнений у тому, що його думки, дії, переживання не будуть виноситися за межі групи, а також не будуть обговорюватися з людьми, які не є учасниками групи.

Після того як вихователь оголосить правила і відповідь на запитання дітей, проводять ритуал прийняття правил (вихователь і діти «урочисто обіцяють» дотримуватися їх). Варто відразу домовитися про ритуали початку й кінця заняття, які повторюватимуться на кожному наступному занятті. Умовні спільні дії (ритуальні вітання і прощання) підвищуватимуть згуртованість групи.

Вправа «Коло знайомств». Мета: дати кожному учасникові змогу представити себе групі, виразити свою індивідуальність.

Учасники сідають у коло. Вихователь одночасно розповідає і показує правила виконання вправи. Кожний з учасників по черзі виходить і стає у центр кола, називає своє ім'я або псевдонім, яким він хотів би називатися в цій групі, промовляючи його з певною інтонацією, а також відповідними рухами, жестами і мімікою демонструє своє уявлення про себе. Назвавши і показавши себе, учасник повертається на своє місце. Всі інші учасники якомога точніше повторюють назване ім'я, намагаючись імітувати інтонацію, а також відтворюють запропоновані рухи, жести, міміку. Вихователь повинен обов'язково дати учасникам настанову на розшифрування невербальних повідомлень. Розшифрування переданих і отриманих повідомлень можна провести неформально, дозволивши дітям «проінтерв'ювати» будь-якого учасника групи, чию думку їм хочеться почути. Можна запропонувати таку схему інтерв'ю: «Я запам'ятав твій рух (коротка пантоміма). Мені здається, що він виражає... Чи правильно я тебе зрозумів?» Або: «Ти запам'ятала мій рух (коротка пантоміма)? Мені цікаво знати, як ти його зрозуміла... Дякую, це цікаво, але я хотіла сказати ще от що...».

Міні-лекція. Поняття про фантазію, фантазування.

Вправа «Хто більший?». Мета: розвиток творчого мислення, подолання психологічної інерції.

Вихователь пропонує дітям відповісти на запитання: «Чи може миша бути більша за слона? Якщо так, то в яких випадках?».

Відповідаючи на питання: «Чи може миша бути більша за слона?».

дуже часто під словом «більше» діти розуміють «вище» і дають неправильні відповіді типу:

«Так, якщо вона залізе на слона», або «Так, якщо вона сидить на дереві» і т. п. Також, звичайно, діти дають відповідь: «Так не буває».

Правильними відповідями вважаються: «Миша й слон – «несправжні» (м'які іграшки; зображені на малюнку; зроблені з пластиліну; хмари, які нагадують їх за формою), «Слон – шахова фігура», «Оптичне явище: миша – близько, а слон – далеко», «Переносне значення слова «більша»: дуже хвалькувата миша може вважати себе більшою за слона, раз він її боїться», різноманітні ситуації (уві сні; діти у масках миші і слона; собака на ім'я Мишка і папуга на ім'я Слон).

Зазвичай діти обурюються: «А ми не так зрозуміли, ми думали, що потрібно тільки про справжніх говорити». А тому вихователь пропонує їм подумати, чому вони зрозуміли саме так, що їм завадило зрозуміти інакше.

Бесіда. Поняття про психологічну інерцію.

Пояснення змісту поняття базується на аналогії: автомобіль, навіть якщо натиснути на гальма, якийсь час продовжує рухатися – тобто їде «по інерції». Людина так само, виконуючи якусь дію, не зразу може переключитися на іншу, так як спрацьовує «психологічна інерція» – продовження виконання звичних дій. Наприклад, психологічна інерція «змушує» шукати кармани в новому пальті на тому ж місці, де вони були в старій куртці; називати маму бабусею після відпочинку влітку в селі і т. п.

Для демонстрації психологічної інерції вихователь пропонує дітям відповісти на декілька запитань. Відповіді дітей можуть давати хором. Можна запропонувати, наприклад, наступні запитання:

- Як глухоніма людина може пояснити в магазині, що йому потрібен молоток? (Діти показують як забивають цвях). А як сліпому попросити ножиці? (Більшість дітей відразу починають різати пальцями повітря, хоча сліпий може й сказати.)

- Яке слово з 11 літер всі діти, дорослі і навіть вихователю пишуть

неправильно? (Звичайно, слово «неправильно».)

Як записати рядок цифр 5, не відриваючи від рядка руки? (Потрібно записати римськими цифрами.)

Такі завдання діти виконують із задоволенням, що дозволяє вихователю перейти до аналізу поняття психологічної інерції. Вихователь наголошує дітям, що психологічна інерція допомагає людині виконувати звичні дії, навіть не задумуючись, наприклад застібнути одяг або зав'язати шнурки не дивлячись, в темряві пройти з однієї кімнати в іншу і т. п., тому що вона звикла це робити, повторюючи багаторазово. Психологічна інерція допомагає людині, полегшує їй життя, але разом із тим вона починає заважати, коли змінюються умови або коли потрібно оцінити ситуацію з іншої, незвичної точки зору. Психологічна інерція заважає вигадувати щось нове, пропонуючи звичні, старі відповіді або спонукає швидко здаватися: «Цього не може бути!»

Вправа «Долаємо психологічну інерцію». Мета: зниження в дітей психологічної інерції, шаблонності та стереотипності мислення.

Для виконання вправи учасники об'єднуються у декілька груп. Кожна група отримує по одному запитанню, на які, враховуючи вплив психологічної інерції, усі зазвичай відповідають: «Так». Вихователь пропонує дітям «поборотися» з психологічною інерцією, відповісти: «Ні» й обґрунтувати свою відповідь. Можна запропонувати, наприклад, наступні запитання: «Всі риби плавають?», «Автомобіль завжди обжене пішохода?», «Вдень завжди світло?», «Якщо загартовуватися, то ніколи не захворієш?» і т. п.

Вправа «Подарунок». Мета: інтеграція групи, формування позитивного ставлення до учасників тренінгу, гармонізація стосунків.

Вихователь пропонує зробити подарунки один одному. Але дарунки зображаються лише засобами пантоміми. Той, хто отримує подарунок, у свою чергу звертається до наступного учасника зі своїм дарунком.

Домашнє завдання. Придумати, на що схожа цифра 3, і домалювати її.

Вихователь попереджає дітей, що відповіді типу: «на літеру З», «на

пташку», «на крило метелика» зараховуватися не будуть, оскільки вони відразу «підказані» психологічною інерцією.

Рефлексивне коло. Учасники підводять підсумки заняття, зосереджують увагу на емоціях і власному результату роботи.

Багато запропонувати способи подолання психологічної інерції:

- «не довіряти» найпершим розв'язкам і відповідям, найчастіше малоцікавим і неоригінальним;
- помічати, коли починає діяти психологічна інерція (можна запропонувати дітям давати сигнал, коли хтось з учасників буде повторювати з невеликими змінами вже запропоновані раніше ідеї);
- вчитися бачити ситуації з різних точок зору;
- розвивати фантазію на заняттях «Учимося фантазувати»;
- виробити звичку: «Не повторювати і не повторюватися».

Прощання «Аплодисменти».

Вихователь дякує дітям за активну участь в тренінгу. «Ми з вами добре попрацювали. На завершення нашої роботи я пропоную вам уявити на одній своїй долоньці усмішку, а на другій – радість. А щоб вони завжди супроводжували нас, їх треба міцно-преміцно поєднати в аплодисменти».

Заняття 2.

Тема: «На що схоже?», «Що нагадує?» Розвиток асоціативності.

Вправа «На що схоже?». Мета: активізувати спонтанну поведінку дітей, досягти робочої атмосфери, розвиток асоціативного мислення, фантазії.

Вихователь пропонує дітям подумати і відповісти на що схожі літери, з яких утворені слова у висловах: «Добрий день!», «Починаємо заняття!» (слова написані друкованими літерами на дошці).

Перевірка домашнього завдання.

Після демонстрації дітьми своїх робіт вихователь звертає їхню увагу на те, що одні ідеї повторюються часто, деякі – зрідка, а є оригінальні ідеї, які не повторюються. Вихователь виділяє три рівні виконання завдання:

I рівень (високий) – незвичайні, неочікувані, оригінальні ідеї: «Так придумав тільки один!»

II рівень (середній) – цікаві, не зовсім звичні ідеї: «Так придумали деякі!»

III рівень (низький) – неоригінальні, стандартні ідеї: «Так можуть придумати всі!»

Після пояснення рівнів новизни й оцінювання робіт, вихователь висловлює побажання дітям, щоб у подальшому всі завдання були виконані ними на першому, високому рівні.

Вправа «Чорнильні плями». Мета: розвиток асоціативного мислення, фантазії.

Для виконання вправи учасники розподіляються на декілька груп. Кожна група отримує аркуш із зображенням чорнильної плями. Дітям потрібно придумати і записати якомога більше варіантів, на що схожа чорнильна пляма. При цьому аркуш дозволяється повертати, але домальовувати нічого не можна.

Вправа «Думай про інше». Мета: розвиток асоціативного мислення, фантазії, формування самостійності і нестандартності мислення.

Вихователь на дошці зображує схематично який-небудь малюнок (можна використати фігури, запропоновані Е. Торренсом «Завершення фігур»). Після чого пропонує дітям висловлюватися на що схоже те, що намальовано на дошці. Усі запропоновані варіанти записує у стовпчик на дошці. Потім вихователь пропонує назвати 3-4 будь-яких об'єкта якомога більш різноманітних і несхожих на зображений на дошці (записуються на дошці у другий стовпчик). Дітям потрібно довести, що малюнок схожий на кожний із перерахованих об'єктів, тобто вказати, чим саме схожий. Таким чином, є умова завдання і відповідь, а потрібно з'ясувати як цю відповідь отримали. Потім порівнюються варіанти відповідей, записаних у першому і другому стовпчиках і з'ясовується в якому з них відповіді більш цікаві і чому.

Вправу можна повторювати декілька разів, кожний раз використовуючи інший схематичний малюнок.

Вправа «Створення загадок». Мета: розвиток уміння створювати асоціативні загадки за алгоритмом.

Після ознайомлення дітей з алгоритмом створення асоціативних загадок, вихователь пропонує їм об'єднатися у декілька груп для створення власних загадок. Кожна група отримує попередньо заготовлений вихователем аркуш з накресленою таблицею і намальованою назвою об'єкта для загадки. По завершенню роботи представник кожної групи по черзі зачитує загадку, а учасники інших груп її відгадують.

Вправа «Ланцюжок асоціацій». Мета: розвиток асоціативного мислення, фантазії, мовлення.

Вихователь на дошці розміщує картинки, підібрані навмання, (наприклад: комар, шабля, кішка, солома, джинси, ведмідь, малина, палац, фортепіано і т. д.) і пропонує дітям створити з цими словами «мультфільм», сюжет якого буде розгортатися від слова до слова по-порядку. Слів має бути придумано стільки, скільки учасників групи. Діти по черзі розповідають створені із запропонованими словами власні «мультфільми».

Вправа «Розкрий ланцюжок». Мета: розвиток асоціативного мислення, фантазії.

Ведучий називає два слова, які знаходяться далеко одне від одного за смисловою віссю (наприклад, *небо і чай*). Гравцям необхідно асоціативним шляхом прийти від першого слова до другого. Вони по черзі називають свої варіанти ланцюжків (наприклад, *небо – земля – вода – напій – чай*).

Вправа «Гірлянда асоціацій». Мета: розвиток асоціативного мислення, фантазії, мовлення.

Ведучий називає учасникам дві фрази: наприклад, «коли гримить грім» та «футболіст забиває гол». Діти повинні логічно зв'язати ці фрази у коротенькому оповіданні. Наприклад: «Коли гримить грім, то скоро піде дощ. А коли ллє дощ, то все у природі росте. У лісі буде багато грибів, і

ми з татом поїдемо їх збирати. І звісно, що візьмемо з собою м'яч та пограємо на галявині у футбол. У нашому дворі я – найкращий футболіст, тому заб'ю будь-якому супернику багато голів.»

Прощання «Аплодисменти».

Заняття 3.

Тема: Метафори.

Вправа 1. «Мій портрет у променях сонця». Мета: розвиток рефлексії, підвищення рівня прийняття себе, самооцінки, налаштування на успіх.

Вихователь пропонує дітям відповісти на питання: «Чому я заслуговую на повагу?» у такий спосіб: у зошитах потрібно намалювати сонце, у центрі сонячного кола написати своє ім'я, а навколо сонця намалювати якнайбільше променів. Потім уздовж променів потрібно написати свої достоїнства, позитивні якості. Після виконання завдання дітей по черзі зачитують свої відповіді на питання: «Чому я заслуговую на повагу?».

Перевірка домашнього завдання.

Діти почергово загадують свої загадки, а всі відгадують. Оцінюється правильність створення й оригінальність як самих загадок, так і вибраних об'єктів.

Вправа «Чарівні перетворення». Мета: подолання психологічної інерції, розвиток фантазії.

Вихователь пропонує дітям уявити, що дитячий садок, в якому вони проводять заняття, зачаклували і перетворили, наприклад, на дрімучий ліс. Відповідно всі предмети, вихователь, діти, які знаходяться в дитячому садку теж перетворюються, щоб усе було як у лісі: вихователь – це лісник, діти – туристи, стілець – маленький пеньок, парта – великий пень, кран – джерело, шафа – дупло і т. д.

Для виконання вправи учасники об'єднуються у декілька груп. Кожна група отримує назву того, на що перетворюється їх кімната і завдання по перетворенню людей та предметів, які знаходяться у кімнаті.

Можна запропонувати наступні назви для перетворення кімнати: море

(морське дно), літак, театр, будівництво.

Вправа «Цікаві порівняння». Мета: розвиток фантазії, вміння порівнювати. Вихователь пропонує дітям придумати якомога більше порівнянь. Наприклад, «Дзеркало сяло, як...», «Море синє, як...», «Сніг пухнастий, як...», «Щоки червоні, як...» і т. д.

Розповідь. Поняття про метафору.

Вправа «Поясни метафору». Мета: розвиток уміння розуміти й використовувати метафори.

Вихователь називає дітям метафори й пропонує їм пояснити, які властивості й кому перенесені: м'який характер, говір хвиль, холодний погляд, щоки горять, позеленів від злості, сталеві м'язи, залізний характер, бронзове тіло і т. д.

Вправа «Створення метафор». Мета: ознайомлення та формування вміння користуватися алгоритмом створення метафор, розвиток фантазії.

Вихователь на дошці записує алгоритм створення метафори.

Вихователь знайомить дітей із алгоритмом створення метафори, який записує на дошці і пропонує їм створити власні.

- 1) Що? (Вибрати об'єкт)
- 2) Що робить? (Назвати дію об'єкта)
- 3) На що схоже? (Вибрати другий об'єкт, який виконує таку ж дію)
- 4) Де? (Назвати місце, де зазвичай знаходиться перший об'єкт або де відбувається його дія)
- 5) П.4 + П.3 = метафора. (Прикметник із пункта 4 плюс іменник із пункта 3)

Наприклад, (що?) лампочка, (що робить?) світить, (на що схожа?) на сонце, (де знаходиться?) вдома. Отже, замість звичайного слова «лампочка» можна сказати гарну метафору «домашнє сонце».

Слова для створення метафор по алгоритму: місяць (небесний сир), соняшник (городнє сонечко), гребінець (кищенькові граблі), чайник (кухонний вулкан), будильник (стільниковий півень), дощ (небесні сльози).

Бесіда. «Для чого в мові використовують метафори».

Вихователь підводить дітей до думки, що гарні порівняння можуть бути утворені шляхом активізації фантазії, яка забезпечує «образну аналогію», перенесення властивостей одного предмета на інший, що чимось схожий на перший. Підкреслює, що метафори роблять мовлення людини гарнішим, виразнішим. Вихователь може запропонувати дітям навести приклади таких образних порівнянь-метафор, які вони використовують у повсякденному спілкуванні.

Домашнє завдання. Придумати метафори про оточуючі вдома предмети, скласти з ними розповідь.

Рефлексивне коло. Учасники підводять підсумки заняття, зосереджують увагу на емоціях і власному результаті роботи.

Прощання «Аплодисменти».

Заняття 4.

Тема: Прийом «Морфологічний аналіз».

Вправа «Побажання». Мета: активізація роботи учасників, гармонізація стосунків у групі.

За допомогою м'яча учасники звертаються з побажаннями один до одного на сьогоднішній день. Той, кому кинули м'яч, кидає його наступному учаснику зі своїм побажанням. Важливою умовою є те, щоб побажання були лаконічними, висловлені одним чи двома словами.

Перевірка домашнього завдання.

Діти по черзі називають свої метафори, а всі решта мають відгадати, про що йде мова.

Вправа «Будинок». Мета: розвиток фантазії, художніх здібностей.

Слова для створення метафор по алгоритму: місяць (небесний сир), соняшник (городнє сонечко), гребінець (кищенькові граблі), чайник (кухонний вулкан), будильник (стільниковий півень), дощ (небесні сльози).

Бесіда. «Для чого в мові використовують метафори».

Вихователь підводить дітей до думки, що гарні порівняння можуть бути утворені шляхом активізації фантазії, яка забезпечує «образну аналогію», перенесення властивостей одного предмета на інший, що чимось схожий на перший. Підкреслює, що метафори роблять мовлення людини гарнішим, виразнішим. Вихователь може запропонувати дітям навести приклади таких образних порівнянь-метафор, які вони використовують у повсякденному спілкуванні.

Домашнє завдання. Придумати метафори про оточуючі вдома предмети, скласти з ними розповідь.

Рефлексивне коло. Учасники підводять підсумки заняття, зосереджують увагу на емоціях і власному результаті роботи.

Прощання «Аплодисменти».