

успешного преодоления. В статье осуществлен теоретико-методологический анализ проблем адаптации-дезадаптации, обоснован системный подход к изучению феномена дезадаптации, как одной из стадий адаптационного процесса.

В статье представлена системно-структурная модель дезадаптации детей старшего дошкольного возраста, выделены факторы и показатели проявлений дезадаптации в соответствии с каждой из подсистем, а также подобран комплекс психодиагностических методик. Обосновывается выбор игры, как основного средства развития личности ребенка старшего дошкольного возраста и его ведущего вида деятельности.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, факторы дезадаптации, критерии дезадаптации, старший дошкольник, игровая деятельность, психокоррекция.

O. Maleeva

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEZADAPTATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AND WAYS OF ITS OVERCOMING

The thesis to the theoretical substantiation and empirical research of revealing psychological characteristics of maladjustment of senior preschool children in the environment of a preschool educational establishment. The work substantiates a systematic approach to the study of the phenomenon of maladjustment of this age children, which includes such components: psychosomatic, subject-environmental, functioning, social, emotional and personal subsystems; characteristics of specified subsystems. Systemic characteristic manifestations of maladjustment of senior preschool children have been worked out and a set of psychodiagnostic methods for their study has been offered.

The results of empirical study of senior preschool children adaptation showed that the most vulnerable components in the system of children's adaptation to the conditions of a kindergarten is psychosomatic and emotional - personal subsystems. Psychological characteristics of children with different levels of adaptation: systemic adaptation, partial adaptation, maladjustment have been described.

Keywords: adaptation, maladjustment, maladjustment factors, criteria for maladjustment, senior preschool child, game activity, psychocorrection.

УДК: 159.4:378: 373.3.

РЕФЛЕКСИВНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДАТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА

**М.Марусинець, доктор педагогічних наук, доцент
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова**

У статті розкрито рефлексивний тренінг якості методу активного навчання, власне психологічного практикуму, що має свої норми й традиції, відмінні від норм педагогічної діяльності та засобу формування професійних здатностей педагога. Рефлексивний тренінг вміщує різні види завдань та форми їх проведення (вправи, проєктивні вправи, групові дискусії, ситуації), що активізують особистісну та професійну рефлексію педагога.

Ключові слова: тренінг, рефлексивний тренінг, професійні здатності педагога, професійна рефлексія.

Постановка проблеми. У психолого-педагогічній літературі тренінг розглядається як метод активного навчання (як складова педагогічної

технології) і як власне психологічний практикум, що має свої норми й традиції, відмінні від норм педагогічної діяльності [8].

Під час формування у майбутніх педагогів здатностей до професійної рефлексії поширеними стали рефлексивні тренінги.

Рефлексивний тренінг спрямований на самопізнання та самоусвідомлення студентами себе як майбутнього вчителя, вправлення у здійсненні професійної рефлексії при виконанні системи навчальних завдань.

Мета статті. Головна мета рефлексивного тренінгу полягає в організації рефлексивного середовища, що забезпечує занурення студентів в особливий освітній простір з метою допомоги їм в особистому саморозвитку та професійному становленні й самовдосконаленні.

Виклад основного матеріалу статті На відміну від традиційних, рефлексивний тренінг виступає, водночас, і формою, і засобом з формування професійної рефлексії через спеціальну роботу з опорою на власний досвід, у процесі якої суб'єкт отримує знання про себе за рахунок механізму зворотного зв'язку. Такий тренінг сприяє організації та створенню рефлексивного середовища, зануренню в освітній простір з метою допомоги майбутнім педагогам в їхньому особистісному саморозвитку та професійному становленні й самовдосконаленні.

Засобами психолого–педагогічної діяльності такого виду тренінгу є робота самого тренера (ведучого) й різні вправи та психотехніки, які спрямовані на самодослідження учасниками себе й особливостей своєї діяльності. Матеріалом є індивідуальний та груповий досвід, та досвід рефлексії. Тому рефлексивний тренінг доцільно розглядати як своєрідний місток між теорією і практикою, що спонукає кожного до конкретних дій, але за умови, що викладачі пристосовують (не пасивно наслідують) наукові знання до вимог групи і завдяки цьому заохочують студентів до ґрунтовної особистісної рефлексії, самооцінки своєї праці. Через таку самооцінку студенти пізнають методи класифікації власної праці, приймають рішення

щодо того, що варто робити, а що ні; коли можна вважати, що цілі досягнуто, які взірці краще використовувати в майбутньому [2].

Завдяки самооцінці учасники тренінгу беруть на себе відповідальність за якість власної професійної підготовки, аналізують свої досягнення, вносять поправки до своїх дій, здійснюють своєрідний моніторинг власної компетентності, активно долучаються до освітнього процесу, коли рефлексія і самооцінка поглиблюють розуміння того, що очікуємо, зміцнюють мотивацію, забезпечують почуття самоповаги, визначають дійові методи пошуку своїх слабких місць [7].

Саме тоді в індивіда з'являється можливість об'єктивувати свою суб'єктивність, самосвідомість, самооцінку, потребу в зовнішньому виявленні свого внутрішнього духовного стану тощо. У результаті стає можливим:

- 1) виокремлення із внутрішнього плану у зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки;
- 2) побудова моделі ідеальної поведінки у зовнішньому плані;
- 3) модифікація поведінки особистості в бік максимального наближення до еталону і закріплення його у внутрішньому плані.

Такі дії відбуваються через виникнення суперечності між Я–реальним і Я–бажаним, усвідомлення цих суперечностей завдяки спостереженню, надання відповідної інформації й співставленню різних точок зору, переосмислення і переоцінку впливу власної небажаної поведінки на соціальне середовище і на самого себе, формування прагнення змінитися, експериментування з новими формами поведінки тощо [1].

Прикладами використання тренінгових вправ з розвитку професійної рефлексії, можуть слугувати наступні.

Проективна вправа “Промовець”, яка сприяє закріпленню установки на оволодіння професійною рефлексією. Учасників тренінгу розбивають на пари, і їм дається завдання переконати співрозмовника у необхідності формування рефлексії для майбутнього вчителя–вихователя .

Проективна вправа “Я–реальний” і “Я–ідеальний,” спрямована на розвиток уявлень про себе (саморефлексія), які виражені в структурі Я–образу й передбачають усвідомлення відмінностей між “Я–реальним” і “Я–ідеальним”.

Для визначення саморефлексії учасникам тренінгу пропонується написати 10 якостей, які вони вважають своїми недоліками, (наприклад, “У мене 10кг. зайвої ваги”, “Я жадібний, особливо до книжок”, “Мені ніколи не бути педагогом” та ін.). Потім дається завдання переписати ті самі твердження, додаючи словосполучення “В ідеалі” (наприклад, “В ідеалі я повинен важити на 10кг менше”, “В ідеалі я щедрий і даю книжки друзям, якщо вони просять про це”, “В ідеалі я хороший педагог, не професіонал, зрозуміло, але вважаю, що можу ним стати, оскільки легко знаходжу спільну мову з дітьми” та ін.). Студенти порівнюють свої твердження і визначають: чи є серед їх цілей нереальні; чи варто змінити деякі ідеальні цілі, якщо так, то чому .

Вправа “Техніка розвитку індивідуальності” (у нашій модифікації) спрямована на формування референтних (еталонних) особистісних і професійних якостей. Учасникам пропонують: 1) розділити аркуш навпіл, ліворуч записати риси, яких би вони хотіли позбутися, бо вони не відповідають уявленням про ідеального вчителя (бажано, не менше п’яти), праворуч записати протилежну рису й викреслити ту, якої б хотіли позбутися і т.д.; 2) визначити риси, які б майбутні педагоги хотіли насамперед набути, уявити, що вони вже набуті та як слід поводитися в житті, маючи ці риси.

Вправа “Моє професійне кредо» сприяє розвитку професійної рефлексії. Учасникам тренінгу дається завдання визначити професійне кредо, записати його і по можливості намалювати, після чого відбувається спільне обговорення кредо щодо відповідності педагога.

Проективна вправа “Професійний шлях успішного педагога» сприяє визначенню основних етапів професійного шляху у майбутніх педагогів, розуміння ними сенсу початкової освіти, гармонійного поєднання

професійної діяльності з іншими сферами життя, прагнення до особистісного розвитку та самовдосконалення. Учасникам дається завдання накреслити професійний шлях успішного вчителя, порівняти його зі своїм життєвим шляхом, обговорити результати, розбившись на пари.

Важливо при цьому навчити учасників прийомів зняття емоційної напруги, що забезпечить конструктивне осмислення складних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності. Так, стратегія вибіркового сприймання передбачає процес прийняття рішення про те, на чому зосередити увагу: на поганому чи хорошому, коли студентам пропонується не давати змогу негативним думкам оволодівати ними, навчитися усвідомлювати позитивні аспекти ситуації та знижувати (не відкидати!) значущість неприємних аспектів, використовуючи ряд прийомів, зокрема складання переліку ситуацій, які зараз турбують, та визначення їх позитивних аспектів; або пригадування всього приємного, що відбулося протягом дня, трансформації негативних переживань у позитивні емоційні стани тощо [1].

У процесі проведення тренінгів доцільно проговорити, бодай тезисно характеристики особистості, для прикладу:

а) відкритість переживанням (подолання тривожності) – рух від захистів до відкритих переживань, навіть негативних; усвідомлення необхідності прислухатися до переживань власного організму, а не відкидати їх;

б) проживання в теперішній момент часу, повне усвідомлення кожного моменту, що дає можливість виходити з переживань, шукаючи нові можливості;

в) віра в свої внутрішні спонукання та інтуїтивну оцінку, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення, довіра до свого «Я»;

г) толерантність до інших й безоцінне їх слухання як забезпечення зворотного зв'язку з партнерами по спілкуванню.

Усвідомлення даних характеристик можливо через виконання роботи в парах, коли учасникам тренінгу пропонується розказати один одному неприсмний випадок зі свого життя, який важко було озвучувати, (наприклад, коли вони сказали неправду чи їх звинувачували, що вони несправедливі). При цьому вони мають додержуватись інструкції: «Намагайтесь зрозуміти, що вам розповідають. Слухайте так, щоб Ви могли повторити розповідь. Повторюйте те, що Ви чуєте. Бажайте зрозуміти те, що говорить співрозмовник. Не акцентуйте увагу на правильності чи неправильності поведінки, не пропонуйте поради, не критикуйте. За будь яких умов сприймати співрозмовника як особистість, незалежно від того, що він розповідає. Зафіксуйте момент, коли Вам захочеться коментувати, висловлювати оцінку. Зверніть увагу, як важко зберігати позитивне ставлення, не коментуючи. Тепер поміняйтеся ролями. Спробуйте зрозуміти, що значить, коли тебе слухають і не засуджують».

Ефективним напрямом тренінгової діяльності в контексті зазначеної проблеми є орієнтація учасників на самоефективність; впевненість у можливості здійснити дії необхідні для того, щоб змінити життя на краще.

Важливими чинниками самоефективності є:

- 1) досвід безпосередньої діяльності (успішний чи ні, самостійний чи ні, складна діяльність чи ні);
- 2) непрямий досвід, набутий із спостереження за подібними ситуаціями;
- 3) думка суспільства і окремих осіб (залежно від авторитету і статусу);
- 4) фізичний та емоційний стан людини [1; с. 463].

Доцільним у розвитку самоефективності є групове обговорення суджень про негативні наслідки уникнення відповідальності, коли людина виправдовує себе через:

- 1) перевизначення поведінки (“це було необхідно”);

2) зміщення або перерозподіл відповідальності через перенесення на зовнішні чинники (‘це не моє рішення’, ‘мені так наказали’, ‘так роблять усі’);

3) викривлення або ігнорування негативних результатів своїх дій, применшення наслідків поведінки (“нічого страшного”);

4) звинувачення супротивника, перекладення провини на нього [7].

Ефективним під час проведення рефлексивного тренінгу буде застосування методу групової дискусії. Прикладом може слугувати дискусія “Хто такий переможець”, яка сприяє виявленню в учасників оцінки групових якостей людини–переможця в житті; обговорення і зіставлення їх з відомими у науковій літературі характеристиками самодостатньої особистості, а саме:

1) висока самооцінка;

2) позитивне ставлення до життя;

3) віра в добро;

4) вміння бачити і відчувати свою причетність до того, що відбувається;

5) вміння змінюватися, постійно вчитися, йти на ризик, ризикувати, використовувати нові норми буття [1, с.291].

Для формування такої особистісної якості майбутніх учителів як відповідальність, доцільним є використання вправи “Чотири фрази” [3], де учасникам тренінгу пропонується завершити чотири фрази: “Я повинен...”, “Я не можу...”, “Мені потрібно...”, “Я боюся, що...”, а потім замінивши початок фраз відповідно на “Я надаю перевагу...”, “Я не хочу...”, “Я хочу..”, “Я хотів би...”.

Для підвищення ефективності спільної діяльності (як розминку) доцільно виконати вправи соціально–психологічного змісту, які спрямовані на формування почуття довіри один до одного, партнерства, актуалізації співпереживання, розуміння тощо.

Наприклад, вправа “Квітка”, коли учасникам тренінгу пропонується розслабитися, уявити квітку, подумки доторкнутися до неї, відчути її запах,

розповісти про свої враження, бажання намалювати та обговорити малюнок, приймаючи умову, що це символічне зображення власної особистості.

З метою розвитку самооцінки тренер може застосувати такі вправи, як: “Чарівний магазин”, де необхідно визначити від 5 до 9 особистісних якостей, які хотіли б “придбати” і поділитися ними з тими, у кого вони не розвинуті. Чи вправа “Обмін”, яка дає можливість виявити 10 якостей, які, на їх думку допоможуть у майбутній педагогічній діяльності. Ці якості учасники тренінгу прописують на аркушах, а потім обмінюються один з одним, поки не знайдуть ті, які їм потрібні.

Після цього тренер проводить групове обговорення: “Чому саме ці якості були обрані?”, “Яке значення вони мають для професійної діяльності?”, “Чи вдалими був обмін?”, “Чому?” [6].

Зауважимо, що такий метод є широко вживаним у рефлексивному практикумі, оскільки відбувається забезпечення зворотного зв’язку, зменшення опору прийняття нової інформації через групову рефлексію, усунення упередженості в оцінці інших шляхом відкритих висловлювань, надання можливості учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у визнанні і повазі [2]. Зіткнення різних думок породжує нові й цікаві аргументи, навіть якщо ці аргументи не є переконливими, тому може виникнути “плідна конфронтація”. Зясування проблеми, розуміння своєї і чужої позиції, бачення речей у новому світлі, наближення до істини, звільнення від забобонів (у тому числі неусвідомлюваних) також можуть бути результатом дискусії. Так, К. Поппер зазначає, що навчитися думати, про те, що наші партнери можуть мати рацію більше ніж ми, – великий крок уперед (цит. за Н. Юліною [8]).

Варіантом групової дискусії є так звана “сфокусована дискусія”, коли учасники дискусії утворюють по черзі два кола – одні дискутують, інші – спостерігають і забезпечують зворотний зв’язок. Зрозуміло, що така дискусія потребує спеціальної підготовки учасників і, зокрема, введення правил:

поважати точку зору іншого, не перебивати, говорити чітко й конкретно, не висловлювати образливих зауважень, поводити себе конструктивно тощо.

Цікавим у контексті визначених питань є обговорення у груповій дискусії результатів експериментів К. Левіна та його учнів, які здійснили ряд феноменів, зокрема щодо: а) рівня домагань: діяльність припиняється після ланцюга невдач, якщо втрачено найменшу можливість перейти до успіху; б) стилю лідерства: перехід від авторитарного до демократичного триває довше, ніж від демократичного до авторитарного, у зв'язку з чим К. Левін стверджував, що автократія властива людині, а демократії слід вчитися [6].

Учасникам тренінгу пропонується обговорити, які з феноменів, описаних вище, вони спостерігали в житті, як би вони могли використати їх у своїй професійній діяльності (під час організації навчально–виховної взаємодії з молодшими школярами або колегами).

У процесі тренінгу часто використовуються ділові та рольові ігри, спрямовані на розширення досвіду учасників через програвання ними певних соціальних ролей. Їх різновидами є:

- 1) операційні ігри, що допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції з професійної діяльності вчителя початкових класів;
- 2) імітаційні ігри, що допомагають змоделювати конкретні ситуації, що сталися в реальності;
- 3) ігри–соціодрами, спрямовані на відпрацювання вмінь рефлексувати;
- 4) навчально–ділові або конкурсні ігри, спрямовані на перевірку теоретичних знань майбутніх педагогів, навідпрацювання навичок їх майбутнього застосування [5].

При цьому доцільно частині найкомпетентніших учасників відвести роль експертів, які забезпечують зворотний зв'язок учасникам гри описового (не оцінного) характеру з пропозиціями щодо можливостей корекції поведінки. Це дає можливість виявити ефективні моделі поведінки. Змістовий аспект роботи забезпечується відпрацюванням професійних

проблемних ситуацій, коли забезпечується розвиток здатності до рефлексії через осмислення і переосмислення, оцінку і самооцінку власних дій.

Для закріплення набутих навичок проводиться ділова гра “Мій урок”. Учасників розбивають на групи по 4–6 осіб в кожній. Кожен член групи по черзі бере на себе роль «учителя», обирає навчальні завдання і відпрацьовує навчальну стратегію. Наступний етап – проведення уроку в групі тривалістю 10–15 хвилин. Ефективність обраної методики перевіряє “вчитель” за допомогою опитувальника, де фіксуються результати роботи “учнів” та ступінь їх задоволеності «уроком». Потім аналізуються основні етапи процесу навчання – планування, реалізація задуму; оцінюється продуктивність спільної роботи “вчителя” та “учнів”. Починається обговорення із самоаналізу «вчителя», який отримує зворотний зв’язок про задоволеність учасників гри його методикою.

Отже, особливостями ігрового навчання є творчий характер діяльності, імпровізація, змагальний характер, імітація, що знижують напругу реальних професійних ситуацій.

Важливим для розвитку рефлексії є організація спеціального рефлексивного ставлення учасників до результатів власних дій: “Чому таким є підсумок гри?”, “Що ви відчували і чому?”, “Чи враховувалася під час здійснення певних дій думка учасників гри?”, “Якщо ви б грали в цю гру ще раз, щоб ви змінили в моделі власної поведінки?” і под. [3, с.445].

Зазвичай, рефлексивний аналіз учасниками тренінгу може здійснювати на трьох рівнях:

- 1 Практико–предметному (мікрорівні) – опис професійних завдань відповідно до окремих аспектів діяльності через предметну компетентність фахівця;

- 2 Предметно–смісловому (макрорівні) – вихід на смислову інтерпретацію предметних завдань і функцій учителя, коли в якості провідного завдання розглядається сприяння розвитку особистості дитини, що передбачає побудову цілісної її програми навчання і виховання;

3 комплексному рефлексивно-інноваційному (метарівні) – опис професійних завдань як системи підзавдань, спрямованих на реалізацію інноваційно-дослідницьких програм у контексті актуальних проблем професійної діяльності, а також програм взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу [4].

Особливо повчальними є такі ігрові ситуації, де студенти відчувають невпевненість і навіть страх перед новими завданнями, які видаються їм непосильними, оскільки на попередніх етапах навчальної діяльності цих завдань не було.

Розглянемо окремі із них, наприклад, коли учасники тренінгу відчувають невпевненість і навіть страх перед новим завданням, яке видається їм непосильним. Позиція таких студентів виражається в репліках: “Я не вмію...”, “Я не знаю...”, “У мене не вийде...”. У таких ситуаціях рефлексивність педагога виявляється в його словах, зверненнях до студентів: “Це завдання виконати неважко, але якщо у вас щось не виходитиме, – я підкажу, спробуємо розібратися разом”. Рефлексивна поведінка педагога у цій ситуації має бути ненав’язливою і водночас мотивованою на успіх і зняття емоційних переживань і переведення рефлексивних установок студента на позитивну проєкцію.

Тренер може запропонувати різні варіанти вирішення тих чи інших ситуацій, які виникають у процесі ігрових методів: “Я вважаю, що роботу можна розпочати так, як ви вважаєте”, “Я вважаю...”, “Чи не вважаєте ви, що...”, “Зараз я доведу, що це посилаю і Ви зможете легко у цьому переконатися...”.

Використання зазначених вище методів і форм роботи під час проведення рефлексивного практикуму з психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ сприятиме формуванню у майбутніх педагогів рефлексивного осмислення як особистісних так і професійних ситуацій, рефлексивної активності в навчальній та міжособистісній взаємодії, творчим ставленням до свого людського й професійного існування, спрямованістю на особистісний

саморозвиток й професійне самовдосконалення як неодмінну умову ефективності майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно –ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2001. – 64 с.
2. Буланов И. В. Основы педагогического моделирования образовательного процесса в вузе / И. В. Буланов // Социология образования. – 2007. – № 7. – С. 33–37.
3. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивної освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. — С. 67—92.
4. Разина Т. В. Рефлексия в решении педагогических проблемных ситуаций / Т. В. Разина. Ярославский психологический вестник. – 2001. – № 5.
5. Тестов В. А. Стратегия обучения в современных условиях / В. А. Тестов. Педагогика. – 2005. – № 7.– С. 12–18.
6. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.] – СПб. : Прайм –Еврознак, 2006. – 704 с.
7. Цзен Н. В. Психотренинг / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. // Игры и упражнения. – М. : Физкультура и спорт, 1988. — 272 с.

М. Марусинець

РЕФЛЕКСИВНИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА

В статье рефлексивный тренинг представлено в качестве метода активного обучения, собственно психологического практикума, который имеет свои нормы и традиции, отличающиеся от норм педагогической деятельности и средств формирования профессиональных способностей педагога. Рефлексивный тренинг включает различные виды заданий и формы их проведения (упражнения, проективные упражнения, групповые дискуссии, ситуации), активизирующие личностную и профессиональную рефлексию педагога.

Ключевые слова: *тренинг, рефлексивный тренинг, профессиональные способности педагога, профессиональная рефлексия .*

M. Marusinec

REFLEKSIVNIY TRAINING AS MEAN OF FORMING OF PROFESSIONAL CAPABILITIES OF TEACHER

The article explores the reflexive training as a method of active learning, actually psychological workshop, which has its own norms and traditions that are different from the norms of educational activities and a means of professional abilities of the teacher. Reflexive training accommodates different types of tasks and forms of conduct (exercises, projective exercises, group discussions, case) that stimulate personal reflection and professional teacher.

Keywords: *training, training refleksywny, profesjonalne abilities teacher profesjonalnaya reflection.*

УДК 159.922.73

**ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНО-
ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ТВОРЧОСТІ
У СПЕЦИФІЧНО ДИТЯЧИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

**І. Мельник, Інститут психології
імені Г. С. Костюка
НАПН України**

У статті здійснено опис основних методів діагностики емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості у специфічно дитячих видах діяльності, зокрема таких як ігрова та практична діяльність. Наведено приклади специфічних дитячих дій та висловлювань, на які варто орієнтуватися психологу або вихователю під час діагностики емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості у процесі їх повсякденної життєдіяльності у дитячому садку.

Ключові слова: *творчість, потреба в творчості, емоційно-ціннісне ставлення до творчості, провідна діяльність, дитячі види діяльності.*

Постановка проблеми. Відомо, що потреба людини творити і реалізація її у всіх сферах діяльності урізноманітнює життя, робить його більш повним та яскравим. Особливо значний внесок у розвиток потреби людини в творчості роблять дошкільні роки життя. Якщо ще у дошкільному віці сформувати у дитини стійке позитивне емоційно-ціннісне ставлення до творчості, необхідність творити під час будь-якої діяльності, прагнення до нестандартного виконання здавалося б звичних дій, то в майбутньому ми отримаємо цікаву неординарну особистість, що здатна у різних ситуаціях бути “генератором ідей” та творчо урізноманітнити власне існування та існування оточення в цілому. Чому ж наразі таких людей можна зустріти далеко не завжди? Та, можливо, саме тому, що ще в дошкільному дитинстві щось важливе було вчасно не помічене, не розвинене та назавжди втрачене.

Як засвідчує практика, батьки та вихователі зазвичай більше уваги звертають на результати дитячої творчості (оригінальні малюнки, аплікації, розповіді тощо) і на основі цього роблять певні висновки. І психолого-педагогічна робота з дітьми проводиться відповідна – розвиток творчих здібностей саме до цих видів діяльності. При такому підході в кращому випадку ми виховаємо діток, що будуть талановиті у одному чи кількох