

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра дошкільної освіти

Магістерська робота на тему:

**«Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії
педагога з дітьми старшого дошкільного віку в процесі
пізнавальної діяльності»**

Виконала:

студентка VII курсу, групи ДОМз –61
галузі знань: 01 Педагогічна освіта
напряму підготовки: 012 Дошкільна
освіта

Кривоцюк Ольга Михайлівна

Керівник: Аніщук А.М. канд. пед. наук,
доцент

Рецензенти: Пихтіна Н.П. канд. пед.
наук, доц.

Пісоцький О.П. канд. психол. наук,
доцент

Ніжин – 2021.

АНОТАЦІЯ

Кривоцюк О.М. Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності. Рукопис. Ніжин, 2021. – с.

Кваліфікаційна робота виконана на теоретичному та практичному рівнях. На теоретичному рівні проаналізовано психолого-педагогічні основи особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками у пізнавальній діяльності. Уточнено зміст та структуру провідних категорій, розкрито особливості особистісно-орієнтованого підходу у навчанні і вихованні дошкільників. Виділено та обґрунтовано педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності.

На емпіричному рівні визначено критерії, показники та рівні особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності. Розроблено систему роботи з педагогами щодо організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності, визначено її ефективність.

Ключові слова: *Особистісно-орієнтована освіта, особистісно-орієнтоване виховання, особистісно-орієнтоване навчання, особистісно-орієнтована модель, особистісно-орієнтований підхід, особистісні технології, особистісно-орієнтована взаємодія, пізнавальна діяльність, гуманізація взаємин.*

ANNOTATION

O. M. Kryvotsyuk, Pedagogical conditions of personality-oriented interaction with children of senior preschool age in the process of cognitive activity. Manuscript. Nizhyn, 2021. – 81 p.

Qualification work is performed on theoretical and practical levels. At the theoretical level, the psychological and pedagogical foundations of personality-oriented interaction with preschoolers in cognitive activity are analyzed.

The content and structure of the leading categories are specified, the peculiarities of the personality-oriented approach in teaching and educating preschoolers are revealed. The pedagogical conditions of personality-oriented interaction with children of senior preschool age in cognitive activity are singled out and substantiated.

At the empirical level, criteria, indicators and levels of personality-oriented interaction of educators with children in the process of cognitive activity are determined. The system of work with teachers concerning the organization of personality-oriented interaction with children of senior preschool age in cognitive activity is developed, its efficiency is defined.

Keywords: *personality-oriented education, personality-oriented education, personality-oriented learning, personality-oriented model, personality-oriented approach, personal technologies, personality-oriented interaction, cognitive activity, humanization of relationships.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
1.1. Становлення концепції особистісно-орієнтованої освіти.....	9
1.2. Особливості особистісно-орієнтованого підходу у навчанні і вихованні дошкільників.....	13
1.3. Особистісно-орієнтована взаємодія педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності.....	21
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I	26
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	27
2.1. Вивчення особливостей особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в практиці дошкільної освіти.....	27
2.2. Проектування педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії в пізнавальній діяльності в межах формувального етапу дослідження.....	35
2.3. Визначення ефективності проведеної роботи щодо організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності	45
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II	53
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60
ДОДАТКИ	65

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Головним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України XXI ст., є визнання пріоритету розвитку особистості дитини, цінності й сенсу її буття. Ця ідея декларується сучасними нормативними та програмовими документами у галузі дошкільної освіти – Законами України «Про освіту», „Про дошкільну освіту”, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, чинними у дошкільній освіті програмами виховання, навчання та розвитку дітей. Серед основних напрямків розвитку дошкільної освіти є сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, оптимальною для віку моделлю провідної діяльності та основними формами її активності; відмову від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя; надання суб’єктам освітнього процесу права на відповідальне самовизначення.

Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти характеризуються переходом від традиційної моделі виховання до розвиваючої конструктивної моделі, орієнтованої на результат.

Актуальним питанням сьогодні є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності. Реалізація особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти потребує від вихователя вміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи, враховувати індивідуальність кожної дитини. Як зазначає С.Бондар, найважливішими завданнями освітньої роботи, яка реалізує особистісно орієнтований підхід до дитини, є: навчити жити в змінному, плинному світі, адаптуватися до змін, відчувати смак свободи, самоактивності, власної творчості, розвинути базис особистості культури, навчити бути частиною суспільства [9].

Тому сьогодні актуальним є широке коло питань, які стосуються стратегії організації життя дитини дошкільного віку, де буде забезпечено право кожного на власний саморозвиток, розкриття потенційних здібностей у

різних видах діяльності. Очевидною є потреба докорінної зміни ставлення педагога до своєї професійної діяльності, вибір ним ефективних, найбільш оптимальних технологій співпраці з дитиною, які ґрунтуються, перш за все, на врахуванні психологічних особливостей розвитку дошкільника.

У сучасних наукових дослідженнях І. Беха, О. Кононко, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Поніманської, Л. Проколієнко та ін. зазначається, що становлення особистості в дошкільному віці не можна класифікувати як винятково ззовні керований процес, оскільки це суперечить суті розвитку особистості як саморуху. Провідну роль відіграє власний саморозвиток дитини. Тому об'єктивно виникає потреба у новому типі педагогічного мислення, нових способах організації педагогічної взаємодії з дитиною. Реалізація виховного потенціалу освітнього процесу передбачає стимулювання творчої пізнавальної діяльності вихованців і педагога, виховання базових особистісних якостей.

Підвищення рівня пізнавальної активності пов'язується з особливою формою пред'явлення навчального матеріалу: моделюванням (Л. Венгер, О. Дьяченко, Н. Непомняща, Д. Ельконін та ін.); постановкою задач проблемно-пошукового характеру (Л. Маневцова, Л. Павлова, І. Фрейдкін та ін.); створенням ігрових проблемно-практичних ситуацій (Т. Єрофєєва), організацією експериментування (Н. Поддьяков).

Сучасні підходи до організації пізнавальної діяльності дошкільнят вимагають зміни відносин педагогів і вихованців. Виникає протиріччя між необхідністю зміни взаємодії дорослого з дитиною в процесі пізнавальної діяльності і недостатньою розробленістю способів його реалізації.

Ця обставина зумовила вибір теми нашого дослідження *«Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності»*.

Мета дослідження – полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов особистісно-орієнтованої

взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності та розробці системи роботи в даному напрямку.

Задачі дослідження:

1. Вивчити теоретичні аспекти проблеми особистісно-орієнтованої освіти в дошкільній педагогіці.
2. Виявити особливості організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільнятами в процесі пізнавальної діяльності в практиці закладу дошкільної освіти.
3. Визначити педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії зі старшими дошкільниками в пізнавальній діяльності.
4. Експериментально перевірити педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії зі старшими дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності, визначити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – особистісно-орієнтована взаємодія дорослих з дошкільниками.

Предмет дослідження – процес організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності.

Гіпотеза дослідження: особистісно-орієнтована взаємодія з дітьми старшого дошкільного віку, що відповідає гуманістичним принципам сучасної освіти, може бути забезпечена в процесі пізнавальної діяльності, якщо:

- акценти змісту пізнавальної діяльності будуть побудовані на партнерській взаємодії дорослого і дитини;
- система міжособистісних взаємин буде виступати в якості регулятора пізнавальної активності і забезпечить емоційне сприйняття пізнавальної ситуації;
- підвищення рівня педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії вихователів з питань організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками.

Методи дослідження: *теоретичні методи дослідження:* аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення даних на основі вивчення філософської, педагогічної, психологічної та методичної літератури.

Емпіричні методи дослідження: анкетування, спостереження, педагогічний експеримент, що включає констатувальний, формувальний і контрольний етапи, математичні методи (ранжування, обчислення).

Дослідно-експериментальна база. Дослідження здійснювалось протягом 2020-2021 р.р. на базі Комунального закладу «Петропавлівсько-Борщагівського закладу дошкільної освіти комбінованого типу «Малютко» Борщагівської сільської ради Бучинського району Київської області.

Дослідженням було охоплено 32 дитини 5-6 - ти років, 8 вихователів.

Наукова новизна і практичне значення результатів дослідження:
розкрита сутнісна характеристика особистісно-орієнтованої взаємодії дорослого з дитиною в контексті дошкільної педагогіки; *отримані* нові дані про психолого - педагогічні підходи до особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності; *визначені* причини, що перешкоджають реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії в практиці дошкільної освіти; *розроблено* та науково обгрунтовано зміст методичної роботи з педагогами в ЗДО.

Апробація результатів дослідження:

1. Матеріали дослідження апробувались у процесі участі автора у науковій розвитку». Програма Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців (23 жовтня 2020 року) до 15-річчя кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. конференції «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи

2. Публікації наукової статті : *Особистісно-орієнтований підхід як основа розвитку дошкільної освіти.* Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів

та молодих науковців "Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку" (23 жовтня 2020 року) / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 343 с. С.201-206.

3. Участь у секційному засіданні Конференції молодих науковців «Молодь у науці» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (13 – 22 травня 2021 року). Тема доповіді: *Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності.*

4. Основні положення даного дослідження знайшли відображення у статті «Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності». «Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді»: збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 170 с. С.71-75.

5. Участь у Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції "Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку" (26 жовтня 2021 року).

6. Матеріали дослідження висвітлені у статті: *«Вивчення особливостей особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в практиці дошкільної освіти».* Збірник наукових статей студентів спеціальності "Дошкільна освіта" / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 246 с. С.93-96.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи – 81 ст., основний текст -64 ст., додатки – 17 ст.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Становлення концепції особистісно-орієнтованої освіти

Особистісно - орієнтована освіта є системою інноваційних підходів, яка забезпечує індивідуальний розвиток особистості. Згідно довідникових джерел, *особистісно орієнтована освіта* ґрунтується на гуманістичній філософії, здобувач освіти визнається активним учасником освітнього процесу. *Особистісно-орієнтована освіта* визначає поняттєво-термінологічний апарат, мету, зміст, методи, форми співпраці суб'єктів освітнього процесу, де шляхом індивідуального та диференційованого підходу кожному надається право вибору власного шляху розвитку.

Під особистісно орієнтованою освітою розуміється освітній процес, який поєднує учіння, навчання і розвиток особистості та створює сприятливі умови для саморозвитку. С. Подмазін визначає мету особистісно-орієнтованої освіти, яка спрямована на підтримку, розвиток механізмів самовдосконалення особистості, формування безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [34, с. 27]. На думку В. Серікова, особистісно-орієнтована освіта, не ставить за мету формування особистості з заданими попередньо якостями, вона лише «...створює сприятливі умови для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу [40, с. 17].

Мета особистісно-орієнтованої освіти передбачає формування в дитині всіх особистісних якостей, які сприяють саморозвитку та самореалізації зростаючої особистості.

І. Бехом виділені головні положення особистісно орієнтованого виховання:

- таке виховання передбачає формування і розвиток у дитини особистісних цінностей. Завдяки своїм сутнісним показникам, вони служать орієнтиром для індивіда у світі й опорою для особистісного самовизначення;
- особистісно орієнтоване виховання спрямоване на усвідомлення дитиною себе як особистості, якій під силу досягнення певної мети і яка спроможна на відповідальне самовираження. Це потребує поважного, ставлення дорослого до дитини;
- особистісно орієнтоване виховання забезпечує співпрацю вихователя і дитини, що запобігає психічному напруженню і дає змогу вихованцеві відчувати, що зустріч з педагогом породжує емоційні враження, відкриття нових можливостей, спонукає до спілкування та вільної поведінки [7].

Поряд з терміном особистісно-орієнтована освіта розглядається поняття особистісно-орієнтоване навчання.

На думку Л.Виготського, у процесі такого навчання, людина відчуває себе суб'єктом, джерелом поведінки і діяльності, забезпечується цілеспрямований її розвиток [15]. О.Юркова стверджує, що в процесі такого навчання не тільки враховуються особливості даного суб'єкта, а передбачається інша організації умов навчання, що має на меті «включення» особистісних функцій суб'єкта, висуваються вимоги до його досвіду [48].

Особистісно-орієнтована модель освіти спрямована на забезпечення умов для розвитку і саморозвитку кожної дитини з урахуванням її особистого досвіду, індивідуальних відмінностей, активізації своєрідних, властивих тільки конкретній дитині, ресурсів, заохочення дитячих бажань до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки і життя [46].

О.Юркова визначає ключові поняття особистісно-орієнтованого навчання: суб'єкт, суб'єктивність, суб'єктивний досвід, стратегія пізнання,

траєкторія розвитку особистості, пізнавальний стиль, Я-концепція, навчальний стиль педагога [48].

Сучасна система дошкільної освіти звертається до особистісно-орієнтованого підходу, як одного з можливих основ її перетворень. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує дітям сприятливі умови для вдосконалення їх потенційних можливостей, духовного начала; розвитку базових якостей.

У сучасній педагогіці особистісно-орієнтований підхід має свою історію і пов'язаний з іменами педагогів-новаторів: Ш. Амонашвілі, С. Лисенкової, С.Соловейчик, В. Шаталова, М. Щетиніна. Показово, що теоретично-етичні висновки цих педагогів були зроблені на основі багаторічного педагогічного досвіду, який реально був спрямований на актуалізацію духовних потреб і розвиток психологічних здібностей вихованців, на формування позитивної «Я-концепції» кожної дитини і забезпечення зростання її самоповаги.

У теорії навчання і виховання особистісно-орієнтований підхід висвітлювався в роботах І.Беха, Є. Бондаревської, В. Білоусової, М. Гальперіна, В. Серікова, В. Слободчикова, А. Хуторського, І. Якіманської та ін. Дослідники зазначають, що особистісно-орієнтоване виховання і освіта вимагають нових принципів для проектування освітнього процесу.

На думку А. Хуторського, особистісно-орієнтований зміст може бути вміщений у розвиваючому та проблемному типах навчання. При цьому, якщо людина (дитина, вихователь), його природні, особистісні, індивідуальні особливості враховуються при проектуванні, здійсненні, діагностиці виховного процесу і здатні на нього впливати, то слід говорити про особистісно-орієнтовану взаємодію вихователя і дітей [45].

Виховання, звернене до людини, стверджує Є. Бондаревська, має допомогти їй визначитися з особистісними бажаннями, серед яких є віра, надія, любов, творчий успіх, спілкування з оточуючими людьми, природнім довкіллям. Науковець вважає, що відмінність особистісно-орієнтованого виховання від традиційного полягає в тому, що одним із його завдань є

«проживання дітьми ідеалів, смислів культури як смислів власного життя, своєї долі» [11].

В. Серіков виокремлює категорії особистісно-орієнтованого підходу, які в методиці визначаються як фактори виховного процесу, а саме: мета і зміст виховання, методи виховання і певні технології виховання і навчання, критерії їх ефективності. При цьому він підкреслює, що виховання, спрямоване на розвиток особистості, не є формуванням особистості з певними якостями, а є процесом створення умов для повноцінного виявлення та відповідного розвитку особистісних функцій вихованців.

В якості особистісних функцій вчений визначає: вибіркову (вибір цінностей і способу життя), критичну (до цінностей і норм, що пред'являються зовні), вольової саморегуляції при досягненні мети, рефлексивної, що утворює смисли, орієнтовну (будівництво системи особистісних цінностей і смислів), функцію відповідальності за прийняті рішення, забезпечення автономності, цілісності, стійкості внутрішнього світу, творчої самореалізації, забезпечення рівня духовності. На думку вченого, саме повнота реалізації цих функцій і має забезпечувати освітній процес [41].

М.Левіна виділяє функції особистісно-орієнтованої освіти: гуманістична, культуруотворююча, соціальна. Перша передбачає особисту свободу, максимальну реалізацію власного потенціалу. Основними засобами її реалізації є розуміння, спілкування і співробітництво;

Культуруотворююча - розвиток культури засобами освіти, спрямовується на збереження, передачу і відтворення народних цінностей. Реалізується дана функція за рахунок встановлення духовного взаємозв'язку між людиною і її народом, засвоєння цінностей народу, як власних надбань.

Соціалізація сприяє засвоєнню і відтворенню людиною соціального досвіду, який є необхідним для входження людини в суспільне життя. Реалізується дана функція за допомогою сформованої рефлексії, творчості, індивідуальними особливостями [26].

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє підвести основні теоретичні положення концепції особистісно - орієнтованого навчання до наступного, а саме: розкритті індивідуальності дитини дошкільного віку, надання їй допомоги в саморозвитку, засвоєнні відповідних знань та умінь, набутті вибірковості і стійкості щодо соціальних впливів. Згідно даної концепції в процесі навчання та виховання пріоритет надається розвитку особистості. Знання, вміння та навички виступають не метою навчання дитини, а засобами її розвитку та формування як суб'єкта діяльності і соціальних стосунків.

1.2. Особливості особистісно-орієнтованого підходу у навчанні і вихованні дошкільників

Сучасний стан дошкільної освіти характеризується тим, що одним з найбільш значущих напрямів в його реформуванні та модернізації є заміна традиційних цінностей навчання дитини на цінності розвитку особистості. На думку О. Юдіної, на відміну від освіти на інших вікових етапах розвитку, дошкільна освіта розглядається як система, в якій центральне місце займає не зміст і форми, а процес взаємодії педагога з дітьми. Так як вихователь є для дитини значущою фігурою, на нього лягає відповідальність за побудову особливого типу спілкування з дитиною, яке виступає в якості найбільш сприятливого контексту, умов його розвитку [47].

У зв'язку з цим, в сучасних умовах створення гуманістичного освітньо-виховного середовища актуальною проблемою стає проблема практичної організації особистісно - орієнтованої взаємодії педагога з вихованцем і навчання педагога до цього підходу.

Проблема співвідношення навчання і розвитку давно обговорюється в психології та педагогіці. Багато хто схиляється до точки зору С. Рубінштейна: «Процес навчання повинен бути і процесом розвитку дитини. Цього ж вимагають і основні цілі навчання, які полягають в підготовці до майбутньої

самостійної трудової діяльності. Виходячи з цього робиться висновок, що єдиним завданням навчання є не повідомлення дитині певних знань, а лише розвиток у нього певних здібностей: не має значення який матеріал повідомити дитині, важливо лише навчити її спостерігати, мислити і.т.д. [37, с. 43]

Мета навчання і виховання - сприяти становленню дитини як особистості. В.Серіков виділяє наступні завдання:

- розвиток довіри дитини до світу, почуття радості існування (психологічне здоров'я);
- формування особистості (базис особистісної культури);
- розвиток індивідуальності дитини. Виховання не підганяє розвиток кожної дитини до визначених канонів, а попереджає виникнення можливих проблем особистісного розвитку дітей; виходячи із завдань, максимально повно розгортає можливість їх зростання [39, с.43].

Розглянемо особливості особистісно-орієнтованого підходу у вихованні дошкільнят.

Особистісно - орієнтоване виховання - це взаємодія, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості дитини виходячи з виявлення її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. В рамках особистісно - орієнтованого навчання Ш. Амонашвілі виділяє три самостійних напрямки:

- гуманно - особистісні технології відкидають примус, «сповідують» ідеї всебічної поваги і любові до дитини, оптимістичну віру в її творчі сили;
- технологія співробітництва реалізує демократизм, рівність, партнерство в суб'єктивних відносинах педагога і дитини. Педагог і вихованець спільно формують цілі, зміст заняття, дають оцінки, перебуваючи в стані співробітництва, співтворчості;
- технологія вільного виховання акцентує свою увагу на наданні дитині свободи вибору і самостійності. Здійснюючи вибір, дитина найкращим

способом реалізує позицію суб'єкта, йдучи до результату від внутрішнього спонукання, а не від зовнішнього впливу [4, с.54].

А.Ідрисов виокремлює основні передумови особистісно-орієнтованого виховання. Серед них науковець виокремлює інтелектуальні та комунікативні здібності дитини, засвоєння нею загальнолюдських цінностей, правил і норм життя. У зв'язку з цим, особистісний розвиток включає цілий ряд компонентів як розвиваючого, так і особистісного виховання. Особистість є центральною фігурою всього освітнього процесу. Вище зазначений науковець виділяє аспекти такого виховання [19, с.57].

До першого аспекту відносить здатність дитини визначати власну життєву позицію, засвоювати загальнолюдські цінності, що включають культурні, моральні, патріотичні, естетичні тощо. Важливу роль відводить батькам, адже саме вони продукують ті чи інші цінності, які наслідують їхня дитина.

Другий аспект передбачає здатність педагогів зберігати душевну рівновагу дитини, спонукаючи її до саморозвитку. не заважаючи при цьому саморозвитку, вияву творчості, елементарним проявам самовираження.

У межах третього аспекту прослідковується більш складний процес. Він передбачає певне поєднання усвідомленої приналежності до суспільства в поєднанні зі здатністю відстоювати свою позицію в ньому, не залежно від тих ситуацій в котрі потрапляє дитина. Усвідомлена приналежність означає уміння дошкільника вступати у різні відносини з іншими членами суспільства, здійснювати будь-які види діяльності [19].

Отже, даний процес виховання сприяє розвитку особистості, формує здатність відстоювати свою думку, уміти обґрунтовувати її, захищати себе від негативного впливу з боку інших.

Як зазначає О.Бондаревська, важливість особистісно-орієнтованого підходу обумовлена низкою обставин: динамічний розвиток суспільства вимагає розвитку не стільки типового, скільки яскраво індивідуального, що дозволяє дитині залишатися самою собою. Психологи і педагоги відзначають

появу у сучасних дітей розкутості, деякої прагматичності, що вимагає від педагогів застосування нових підходів і методів у взаємодії з дітьми. Сучасна освіта потребує гуманізації відносин дітей і дорослих, демократизації. Ідея особистісно - орієнтованого підходу, зазначає автор, полягає в організації такої індивідуально-творчої, ціннісно-сміслової діяльності, яка надає свободу вибору способів життєдіяльності [10].

Такая позиція є основною ознакою гуманістичного особистісно - орієнтованого виховання, в якому реалізується гуманізм виховання як ціннісне, дбайливе ставлення до природи дитини, а також досягається ступінь свободи як однієї з умов становлення суб'єктних властивостей особистості.

Виховання, на думку О. Бондаревської, є цілеспрямованою діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу, внаслідок якої створюються умови для саморозвитку дитини, набуття нею нових якостей, життєвих позицій. Тому, на думку науковця, особистість дитини є головним елементом особистісно орієнтованого виховання, внаслідок якого відбуваються позитивні зміни у розвитку дитини і забезпечується особистісне зростання [11].

Базовими якостями дитини, як суб'єкта життєдіяльності є: життєтворчість, соціалізація, культурна ідентифікація, духовно-моральний розвиток, індивідуалізація.

Життєтворчість передбачає залучення дітей до вирішення власних проблем, засвоєння ними технологій, які сприяють можливим варіантом вносити зміни у життєві ситуації, учасником яких є дитина. Вхідження в життя суспільства, оволодіння різними способами життєдіяльності забезпечує соціалізація. Затребуваність суспільства у культурній особистості передбачає культурна ідентифікація, яка означає розвиток у дитини культурних здібностей і якостей, засвоєння культурних цінностей. Важливу роль відіграє духовно-моральний розвиток особистості, внаслідок якого у дитини формуються загальнолюдські моральні норми, закріплюються уміння здійснювати вибір між добром і злом, вміння аналізувати свої вчинки і

поведінку. Для становлення особистісного образу дитини, розвитку її творчого потенціалу, самобутності необхідна базова якість – як індивідуалізація [11].

Окреслюючи технологічний арсенал особистісно орієнтованого підходу, вище зазначений науковець виділяє вимоги щодо вибору методів і прийомів: діалогічність; діяльнісно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дитини; надання дитині необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості [11].

В основі особистісно орієнтованого виховання, дошкільник є суб'єктом, активним учасником процесу, здатним змінювати цей процес відповідно до потреб свого розвитку. Взаємодія педагога і дитини засвоєна на діалозі і завдання педагога – визнати у дитини внутрішні можливості саморозвитку, спрямувати освітній процес, застосувавши оптимальні методи впливу на конкретну дитину, на розвиток суб'єктних властивостей особистості, що сприяють розвитку самостійності, самоконтролю, здатності до рефлексії [12].

А.Ідрисова виокремлює чотири складові, які спонукають дитину до активності: входження в світ природи, в рукотворний світ, долучення до світу значущих інших, виникнення самосвідомості. Тому, на думку науковця, педагог, використовуючи принципи ефективного спілкування, має підтримувати і розвивати активність дитини [19, с.49].

О.Баранова виділяє принципи особистісно-орієнтованої освіти [5, с.54]:

1. Самоактуалізації. Кожній дитині надається право на розвиток природних здібностей, актуалізації власних інтелектуальних можливостей. І саме від педагога залежить пробудження цього прагнення у дитини і її підтримка.

2. Індивідуальності. Забезпечення умов для індивідуального розвитку дитини.

3. Суб'єктності. Кожна дитина має володіти суб'єктними повноваженнями, які необхідні для становлення індивідуальності і реально використовувати їх у спільній діяльності та спілкуванні. Завдання педагогів -

збагатити життя дитини суб'єктивним досвідом, допомогти їй сформуватися справжнім суб'єктом життєдіяльності.

4. Вибору. Кожна дитина розвивається і виховується в умовах постійного вибору, в іншому випадку - розвиток індивідуальності неможливий.

5. Творчості та успіху. Розвиток індивідуальних особливостей відбувається в процесі творчої діяльності, завдяки якій дошкільник виражає свій творчий потенціал, усвідомлює свої слабкі і сильні сторони своєї особистості. Подальший стимул самовдосконалення дитини залежить від її успіху, усвідомлення свого внутрішнього світу.

6. Довіри і підтримки. Оснащення освітнього процесу гуманістичними освітніми технологіями, що передбачають відмову від авторитарного стилю виховання, насильницької ідеології, надмірного контролю.

Дотримання всіх цих принципів забезпечить створення сприятливого розвивального психологічно - комфортного простору для розвитку і виховання кожної дитини.

Н.Калинникова виділяє ідеї особистісно - орієнтованого навчання і виховання: особистісного підходу, рефлексії, проблемності, оптимізації, модульного підходу, співпраці, гуманного ставлення, системного підходу [20].

Розглядаючи особистісний підхід, автор наголошує, що головною цінністю освітнього процесу виступає сама дитина, яка має свої індивідуальні особливості, свою неповторність, відрізняється від інших своїми природними можливостями. Тому розкрити природній дар дитини і є основною цінністю особистісно – орієнтованого підходу. Для цього потрібно створити відповідні умови, які б спонукали дитину до прояву особистісних якостей, своєї унікальності.

Педагог вважається «садівником», який вирощує дитину, формує в неї відповідні здатності, власних способів роботи. Оскільки здібності розвиваються в діяльності і педагог має залучати дитину до різних видів діяльності, бо саме діяльність стоїть між навчанням і розвитком.

Одним з механізмів розвитку дитини є поява такого новоутворення як рефлексія, яка сприяє усвідомленню дитиною результатів своєї діяльності та самої себе в ній. Науковець особливу роль відводить проблемному навчанню, оскільки занадто легке завдання не сприяє розвитку дитячих здібностей, тому розв'язання будь-якого завдання, що має певні складнощі активізує розумову діяльність дитини і забезпечує її повноцінний розвиток, чому і сприяє оптимізація організації освітнього процесу з урахуванням модульного та системного підходів, створення психологічно комфортних, оптимальних умов для розвитку кожної дитини [20].

Отже, особистісно-орієнтований підхід у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку передбачає оптимістичну позицію педагога до дитини і її майбутнього, вміння виділити в кожній дитині її унікальність та неповторність, перспективи розвитку особистісного потенціалу, вміння стимулювати цей розвиток, використовуючи сучасні форми, методи та засоби, ставитися до дитини як до суб'єкта власної діяльності, спиратися на її інтереси, бажання. наміри.

Результатами особистісно-орієнтованого навчання та виховання є розширення «ступенів свободи» кожної дитини з урахуванням її вікових особливостей, здібностей, прав, перспектив. Розвиваються пізнавальні і творчі здібності.

В аспекті напрямків особистісно-орієнтованого підходу діяльність дорослих в умовах дошкільної організації спрямована на побудову такої взаємодії з дитиною, яка сприятиме формування її активності в пізнанні навколишнього світу, розкритті її неповторної індивідуальності на основі партнерських взаємин.

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід щодо організації роботи з дітьми дошкільного віку має такі характерні *особливості*: спрямованість освітнього процесу на розвиток і виховання дошкільнят, а не на передачу системи готових знань; проектування такої взаємодії з дитиною, при якому

вона стає суб'єктом освітніх відносин і має право на власний варіант освітнього маршруту, розкриття неповторної індивідуальності кожної дитини за допомогою орієнтації на її інтереси і здібності. Педагог повинен побачити і посприяти розвитку унікальних рис і якостей дитини. Зміст освіти розглядається як засіб розвитку дошкільника, а не як самоціль процесу навчання. Дошкільний етап розвитку дитини є рівноцінним по відношенню до інших вікових етапів розвитку. Дитина вчиться самостійно в процесі взаємодії з навколишнім світом, набувати власного досвіду в діяльності, що є найціннішим для повноцінного і своєчасного її розвитку. Організація співпраці відбувається на основі рівноправного спілкування з дитиною, сприяння її активності, права на вибір. Суб'єкт-суб'єктні відносини будуються в режимі діалогу, коли дитина вчиться мистецтву конструктивної взаємодії в атмосфері довіри, поваги та визнання рівності позицій учасників.

Слід зазначити, що характерною рисою сучасної моделі дошкільної освіти в аспекті реалізації освітнього стандарту стає організація роботи з дітьми, що мають різні освітні потреби в залежності від стану здоров'я та життєвої ситуації. Ця стратегічна лінія вдосконалення системи освіти особливо корелює з технологією особистісно - орієнтованого підходу.

Таким чином, розуміється, що дошкільний вік стає важливим етапом правильного старту для формування успішної особистості. Відповідно до принципу підтримки різноманітності дошкільного дитинства, дитина, в неповторному поєднанні його реальних і потенційних можливостей, стає в центрі уваги і всього педагогічного процесу, а особистісно- орієнтований підхід стає провідним в проектуванні освітнього простору закладу дошкільної освіти.

1.3. Особистісно-орієнтована взаємодія педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності

Особлива увага в нашому дослідженні приділяється вивченню особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності. У ряді робіт М.Лісіної, А.Матюшкіна, Г.Щукіної, розглядається структура пізнавальної діяльності та шляхи її формування, доводиться, що найважливішим компонентом і умовою її становлення є пізнавальна активність.

Л.Тигішвілі зазначає, що пізнавальна активність дошкільників проявляється, перш за все, в умінні дитини самостійно ставити пізнавальну задачу, складати план дій, підбирати засоби і способи її вирішення з використанням найоптимальніших прийомів [42].

У педагогіці розвиток пізнавальної активності традиційно розглядався в руслі організації освітньої діяльності. Л.Венгер [14] пізнавальну активність пов'язує з моделюванням, М. Поддьяков [33] з організацією експериментування, А.Матюшкін [29] - із завданнями, що носять проблемно-пошуковий характер.

Питання організації спілкування в системах особистісно-орієнтованої моделі взаємодії передбачає постановку дитини в самостійну позицію в процесі пізнання. На думку Н. Бурової, Е.Субботського, Г. Цукермана, в процесі такої взаємодії відносини педагога з дітьми в процесі пізнавальної діяльності повинні бути засновані на принципах діалогу та поваги до можливостей дитини, важлива роль при цьому відводиться емоційному компоненту. Такі науковці, як Н. Кокорева, Л. Короткова, Н. Михайленко виступають проти формалізованих занять з дошкільниками, побудованих за типом шкільного, зазначаючи, що такі заняття знижують пізнавальну активність дітей, позбавляють дошкільників можливості проявити власну пізнавальну ініціативу. Тому у своїх наукових поглядах вчені розкривають важливу роль особистісного підходу в межах даної діяльності, в основі якого

лежить демократизація відносин педагога і дітей, гуманне ставлення, довіра до дитини.

У дошкільному віці предметом особистісно-орієнтованої педагогіки є формування емоційно-позитивного ставлення до себе, гордості за свої успіхи і досягнення інтересу до оточуючих, ініціативності, активності, самостійності, визначення мети й цілеспрямованості, розвитку самосвідомості (критичного ставлення до оцінки дорослого і однолітка, самооцінка, усвідомлення своїх фізичних і психічних можливостей), вміння мотивувати самооцінку, самокритичності та ін.

Л. Виготський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. зазначають, що пізнавальна діяльність дитини, як і будь-яка інша, має складну структуру і містить в собі предметно-змістовні, операційно-логічні, мотиваційно-ціннісні та емоційні компоненти [15, 27, 37,]. Вона починає розвиватися з моменту народження, і, на думку М. Лісіної, вже в першому півріччі життя немовляти має всі найважливіші структурні елементи - потреби, мотиви, дії [28].

Протягом усього дошкільного віку дитина пізнає світ в грі, на заняттях, у праці, в різних видах продуктивної діяльності, в спілкуванні з дорослими і однолітками, в результаті чого у неї формується складна, цілісна система знань і уявлень про навколишній, про інших людей, про себе.

Окремі компоненти пізнавальної діяльності дошкільників вивчали Л. Венгер, А. Запорожець, Т. Гризик, З. Істоміна, А. Люблінська, М. Поддяков та ін. На думку Т. Гризик, ставлення до інформації як компонента пізнавальної діяльності займає першорядне місце в пізнанні дітей дошкільного віку. Якщо у дорослих "інформація" є первинною, а ставлення до неї вторинним, то у малюків спостерігається зворотня картина. Дорослі можуть висловити, визначити своє ставлення до чого-небудь тільки при наявності знань, уявлень, досвіду. Діти ж завжди готові пізнавати те, до чого добре ставляться, і не хочуть навіть чути про те, до чого відносяться погано, негативно [18].

Не менш значущим компонентом є мета пізнавальної діяльності, яка робить її усвідомленою і обумовлює її кінцеві результати. Тому в організації

пізнавальної діяльності абсолютно необхідний приклад, трансформація поставлених цілей в спонуканні самої особистості, її внутрішні бажання і мотиви, які спонукають до діяльності.

Мотиви пізнання вивчали Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Славіна, Г. Щукіна. В процесі досліджень було доведено, що пізнання навколишнього збуджується не одним, а безліччю мотивів (соціальними, пізнавальними, мотивами спілкування і самовиховання і т.д.), серед яких особливе місце займають пізнавальні мотиви.

Науковці доводять необхідність спеціального навчання дітей - навчальної взаємодії і пропонують різні шляхи вирішення даного завдання. Зокрема, К.Ромашевська розробила і апробувала педагогічну технологію, що забезпечує послідовне освоєння і застосування з дітьми моделей співпраці на заняттях (спільно-індивідуальної, спільно-послідовної, спільно-взаємодіючої). З іншого боку, дані, отримані Л. Ромашевською дозволяють констатувати недостатній рівень готовності вихователів до здійснення ефективної роботи з розвитку співробітництва старших дошкільників з однолітками в процесі навчання. Заняття, що містять елементи взаємодії і співпраці між дітьми, займають в закладах дошкільної освіти невисокий відсоток від їх загальної кількості. На заняттях переважають фронтальні форми організації дітей, що не передбачають індивідуальну діяльність і результат кожної дитини. Тому, приходиться до висновку науковець, потрібно організувати спільну діяльність педагога і дітей, яка будується за принципом простого повторення дітьми показаних вихователем зразків, без необхідного осмислення сенсу співробітництва та правил ефективної взаємодії [36].

Інший підхід до організації пізнавальної діяльності був запропонований Н.Коротковою. Дослідниця прийшла до висновку, що формування дитини як самостійного і ініціативного суб'єкта діяльності, в даному випадку - суб'єкта пізнання, сприяє організація занять не як "уроку", а як партнерської діяльності

дорослого з дітьми, де останні отримують можливість проявити власну дослідницьку активність [23].

До основних ознак партнерської діяльності вона відносить добровільну (без психологічного примусу) участь дітей в роботі і включеність в неї дорослого як співучасника і живого зразка здійснення діяльності. Форма занять пов'язана з демократизацією стилю поведінки вихователя і з підбором змісту: педагогу необхідно врахувати загальні завдання пізнавального розвитку, охопити безліч конкретних тем і, крім цього, націлити зміст в таку форму, щоб зацікавити дитину.

Н.Короткова пропонує зробити це за допомогою культурно-сміслових контекстів, в якості яких можуть виступити доступні і цікаві дошкільнятам "типи дослідження": досліди (експериментування); колекціонування (класифікаційна робота); подорож за картою; подорож "у часі" [23].

Експериментування як форма організації пізнавальної діяльності дошкільників було проаналізовано і в контексті досліджень Л.Маневцової, М.Подьякова. А колекціонування порівняно недавно стало використовуватися в освітній роботі ЗДО. Під колекціонуванням слід розуміти збір різних об'єктів живої і неживої природи і рукотворного світу і оформлення їх в колекції. Така діяльність розвиває дитину.

Колекціонуванню, як способу організації нерегламентованої пізнавальної діяльності, крім Н.Короткової, приділяли увагу О.Алаликіна, Т.Гризик, О. Дибіна та ін. Дослідники рекомендують при створенні колекцій спиратися на загальнодидактичні принципи доступності, естетичності, динамічності, права на самостійний вибір, пропонують пов'язувати колекціонування з продуктивною діяльністю і використовувати колекції для введення дітей в культурний простір музею.

У дослідженні В.Котирло визначено, за яких умов взаємодія дітей впливає на пізнавальну діяльність учасників групи [25]. Такими умовами, на думку науковця є: наочне уявлення адресата рішення; передбачення пошуковості, його виразність, конкретність, співвіднесення пошукових і

даних умов; досягнення кінцевої мети повинно зв'язуватися зі специфікою ситуації. Якщо учасники співвідносять кінцевий результат з конкретними умовами, то пізнавальний аспект не виділяється.

Таким чином, особистісно-орієнтована взаємодія дорослого з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності може бути забезпечена шляхом гуманізації взаємин, яка передбачає зміну педагогами і батьками моделі взаємодії з дітьми і оволодіння ними технологією організації нерегламентованої пізнавальної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

Сучасна концепція особистісно-орієнтованої освіти базується на наданні пріоритету саморозвитку особистості. Знання, вміння та навички виступають не метою, а засобами розвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності. Відповідно, особистісно-орієнтоване виховання стає провідним принципом в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Сутність особистісно-орієнтованої парадигми полягає у визнанні унікальності суб'єктного досвіду дитини і самоцінності кожного періоду її розвитку.

Дошкільний вік - важливий етап початкового старту формування успішної особистості. Відповідно, в центрі педагогічного процесу мають бути принципи підтримки різноманітності дошкільного дитинства, поєднання яких забезпечить розвиток реальних і потенційних можливостей кожної дитини.

Особистісно-орієнтований підхід стає провідним в проектуванні освітнього простору дошкільної організації. В основі побудови педагогічного процесу на гуманістичній основі лежать діалог і суб'єкт-суб'єктна взаємодія вихователя і дитини.

Основними напрямками особистісно - орієнтованого виховання є наступні технології : гуманно – особистісні, співробітництва, вільного виховання, які пропагують ідеї поваги і любові до дитини, рівність, партнерство, надання дитині свободи вибору і самостійності.

Пошукова активність сучасного дошкільника спрямовується на розвиток його пізнавальної здатності, підвищення здібностей до засвоєння нових знань, творчих здібностей і можливостей. Особистісно-орієнтована взаємодія педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності набуває важливого значення. Використання дослідів, колекціонування, різних уявних подорожей, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, забезпечать розвиток пізнавальних здібностей дошкільників, а уміло організована спільна діяльність педагога і дитини сприятиме ефективності даного процесу.

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Вивчення особливостей особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в практиці дошкільної освіти

Експериментальна робота нашого дослідження передбачала проведення педагогічного експерименту, який включав констатувальний, формувальний та контрольний.

Експериментальна робота була присвячена вивченню, проектуванню і реалізації педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії в пізнавальній діяльності.

Метою констатувального етапі дослідження було вивчення особливостей організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в практиці закладу дошкільної освіти. Воно будувалося на широкій вибірці педагогів і дітей і включало в себе вивчення уявлень вихователів про особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками; аналіз взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності і визначення їх відносин до дітей та виявлення особливостей організації пізнавальної діяльності.

Для вирішення даних дослідницьких завдань використовувалися наступні методи: два види анкетування та спостереження.

В ході констатувального етапу роботи передбачалося:

- вивчення бездоганних уявлень вихователів про особистісно-орієнтованому взаємодії;
- визначення ступеня усвідомленості ідеальних уявлень педагогів про особистісно орієнтовану модель взаємодії;
- виявлення ступеня оволодіння особистісно орієнтованим-підходом до взаємодії з дітьми у сучасних педагогів.

У дослідно-пошуковому дослідженні брали участь педагоги закладу дошкільної освіти комбінованого типу «Малютко» Борщагівської сільської ради Бучинського району Київської області, що мають різний трудовий стаж, вік, різний ступінь професійної підготовки.

В якості головного показника, при проведенні дослідної роботи, ми визначили характер взаємодії педагогів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності. При цьому ми враховували те, що під взаємодією, з одного боку розуміється гуманістичний напрямок особистості педагога, а з іншого боку - для дошкільнят значимі громадські мотиви навчання, пов'язані з необхідністю в спілкуванні з різними людьми, їх схвалення й оцінки.

В ході констатувального етапу роботи розглядалися:

- стилі взаємодії педагога з дитиною;
- індивідуальності особистих якостей педагогів;
- ставлення педагога, спрямоване на дитину.

Визначені аспекти лягли в розробку *критеріїв та їх показників*.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми

Критерії	Показники
Гуманістична спрямованість особистості педагога	Визнання дитини основною цінністю освітнього процесу; розуміння, визнання і прийняття дитини як повноправного партнера; стимулювання суб'єктності дитини; побудова взаємодії на основі співпраці, взаєморозуміння, взаємодопомоги, узгодженості дій.
Центрованість взаємодії на дитині	Диференціація завдань, змісту і форм навчання; організація педагогічної підтримки: використання прийомів авансування успіху, посилення мотивації; варіативність взаємодії в залежності від індивідуальних здібностей, можливостей і тенденцій розвитку дитини.

Професійні якості педагога	Володіння різними типами навчання; готовність діяти з урахуванням позиції інших суб'єктів освітнього процесу; створення умов для розвитку дитини, розкриття механізмів самонавчання, прояви пізнавальної та моральної активності, творчості; потреба в самоосвіті, розвиток педагогічного творчості.
----------------------------	--

Нами було проведено анкетування педагогів. При розробці анкети частково використовувалися запитання анкети В. Кан Калика, М. Никандрова.

Запитання анкети (*див. дод. А*) спрямовувались на виявлення розуміння сучасними педагогами поняття «особистісно-орієнтована взаємодія», їх орієнтації в дидактичних моделях взаємодії зі старшими дошкільниками. Анкета складалася із трьох блоків. Запитання першого блоку стосувалися характеристики понять та переліку джерел, з яких педагоги отримували знання щодо розуміння сутності цих категорій. Запитання другого блоку передбачали відповіді вихователів щодо стилів взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності, спрямованості педагогічної підтримки. Третій блок включав запитання, що стосувалися самоаналізу педагогами власної професійної діяльності.

Додатково, з метою дослідження уявлення педагогами особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми, була підготовлена анкета (*див. дод. Б.*), яка складена шляхом трансформації діагностики визначення моделі взаємодії вихователя з дітьми, розробленої М. Крулехт.

На відміну від попередніх запитань, досліджуваним було запропоновано судження щодо процесу виховання і взаємодії дошкільників. Ступінь згоди або незгоди з тією або іншою думкою педагоги висловлювали за допомогою бальної системи - від 5-ти до 1-го бала.

Анкета в формі роздумів дозволила вивчити справжні уявлення педагогів про організацію освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, тобто уявлення, на яких будується їх особистісна взаємодія з дітьми.

Обробка результатів. Отримані бали складаються. Підсумковий бал характеризує ступінь вираженості орієнтації на дисциплінарну та особистісну моделі взаємодії з дітьми. Оцінка вираженості орієнтації на ту або іншу модель взаємодії дається на основі нормативів, наведених нижче.

Таблиця 2.2.

Кількість набраних балів	Тип орієнтації
72 бали і вище	Виражена орієнтація на дисциплінарну модель взаємодії з дітьми.
65 – 71 балів	Помірна орієнтація на дисциплінарну модель взаємодії з дітьми.
57 – 64 балів	Помірна орієнтація на особистісну модель взаємодії з дітьми.
56 балів і нижче	Виражена орієнтація на особистісну модель взаємодії з дітьми.

Для отримання неупередженої інформації про характер взаємодії педагога з дітьми використовувалося спостереження за спілкуванням вихователя з дітьми на заняттях і за межами занять, проводився перегляд і аналіз занять разом з педагогами, охопленими обстеженням.

У процесі спостереження звертали увагу на стиль спілкування педагога і дітей, характер взаємодії, методи роботи, які б активізували пізнавальну активність дитини, особистісні та професійні якості педагога. Результати записували у протокол (див. дод. В).

Таким чином, підібрані методи дозволили нам вивчити стиль взаємодії педагога і дітей дошкільного віку.

Наступним етапом нашого дослідження був аналіз результатів даних методів.

Проаналізувавши результати проведеного *анкетування*, було встановлено, що всі вихователі розуміють значення термінів «особистісно-орієнтований підхід», «особистісно-орієнтована взаємодія». Частина опитаних назвали в якості джерела знань Закон «Про дошкільну освіту» зі змінами, який вони читали самі (18%) або про який вони отримали інформацію в ході бесід з колегами, на курсах підвищення кваліфікації або на педагогічних радах. Окремі педагоги (22%) назвали відповідні публікації в журналах «Дошкільне виховання», «Вихователь-методист». Нарешті, частина педагогів (60%) відзначили, що знають про особистісно орієнтовану модель виховання, однак більш точно назвати джерело отримання знань не змогли, оскільки поняття дуже поширене і в наш час нерідко звучить в педагогічному середовищі.

Фактично всім опитаним педагогам знайоме визначення «особистісно-орієнтована взаємодія», майже всі пояснювали його зміст, як: співпраця з дітьми на базі суб'єктно-суб'єктних відносин; повага до особистості дитини; формування її можливостей; використання різних видів взаємодії дітей; побудова процесу взаємодії з урахуванням індивідуальності дитини. Наприклад, «особистісно-орієнтована взаємодія – це цілеспрямований, планомірний, соціально-організований педагогічний процес», «взаємодія між педагогом і дитиною, яка сприяє розкриттю дару, таланту конкретної дитини», «це розвиток та взаємодія дітей з вихователем на загальних людських цінностях».

Дослідження показує, що головний сенс, який педагоги вкладають в поняття «особистісно орієнтована взаємодія», полягає у визнанні дитини найбільш значущим суб'єктом докладання педагогічних сил. Однак деякі педагоги (52%) відзначили, що здійснення особистісно орієнтованої взаємодії буде успішним тільки тоді, коли педагог докладає зусиль і по відношенню до самого себе, тобто постійно буде підвищувати свою педагогічну культуру.

Що стосується педагогічної підтримки, то тільки 34% опитуваних зазначили, що здійснюють її, інші зазначили, що намагаються. Решта педагогів затруднялися дати відповіді, очевидно, не всі розуміли, що включає в себе

педагогічна підтримка. До методів підвищення ефективності організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми відносять: ігрові ситуації, інтерактивні методи, придумування ігор та кросвордів, бесіда. Перелік методів був обмежений. Однак, більшість педагогів виділили ігрові ситуації, адже чим ближча ігрова ситуація до реальної, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність. Також педагоги висловлювали думку про те, що потрібно вчити дитину мислити самостійно, відповідати за свої вчинки,

Незначний відсоток педагогів зазначили, що потрібно надавати перевагу тим методам, які звернені до свідомості й активності дитини у процесі засвоєння нових знань.

Аналізуючи результати самоаналізу педагогом своїх професійних здібностей, ми встановили, що 36% педагогів ознайомлюються з психолого-педагогічною літературою і керуються у своїй діяльності методичними рекомендаціями; 49% - керуються лише методичними рекомендаціями і досвідом колег; решта (15%) діють на рівні здорового глузду, інколи звертаються за допомогою до колег.

Щодо власних педагогічних ідей та концепцій більшість вихователів (65%) зазначили, що їх основною педагогічною ідеєю є сприйняття кожної дитини як особистості. 20% опитуваних будують свою роботу на основі педагогічних ідей; 15% - не задумувалися над цим питанням.

Відповідаючи на останнє запитання, що стосується творчої співпраці, 64% педагогів стверджують, що така співпраця існує, 20% вважають дитину головним учасником їх творчої діяльності, 16% - вважають таку співпрацю частковою.

Вивчаючи оцінку вираженості орієнтації педагогів на ту або іншу модель взаємодії, ми проаналізували наступну *анкету*, яка була запропонована педагогам. Виставлені бали дали змогу зробити відповідні висновки щодо надання переваги вихователями особистісно-орієнтованій чи навчально-дисциплінарній моделі взаємодії з дітьми.

Слід зазначити, що 46% педагогів у своїх відповідях підтримують навчально-дисциплінарну модель взаємодії. Це видно з того, які бали вони виставили у своїх анкетах. Дані педагоги в більшій мірі погоджуються з наступними висловлюваннями: "діяльність дітей постійно потрібно контролювати; центральне завдання педагога – озброїти знаннями, уміннями і навичками дитину; спілкування дітей на заняття слід припинити; хороша дисципліна – запорука успіху; педагог має чітко дотримуватися вказівок керівництва; вихователь – головна фігура освітнього процесу та ін.». 36% педагогів в однаковій мірі підтримували як одну, так і іншу модель взаємодії. Об'єктивною оцінкою було те, що педагоги тільки виставляли бали, погоджуючись чи заперечуючи висвітлену тезу, але не даючи прямої відповіді стосовно моделі взаємодії. Підрахунок балів дозволив зробити узагальнюючі висновки. І лише 18% вихователів у своїх відповідях підтвердили дотримання ними особистісно-орієнтованої моделі взаємодії з дітьми.

В результаті *спостереження* і аналізу взаємодії вихователя з дітьми на заняттях з'ясувалося, що деякі педагоги, які дотримуються навчально-дисциплінарної моделі взаємодії з дітьми, володіють елементами особистісно орієнтованої взаємодії (використовують особисту взаємодію, диференціацію завдань і способів взаємодії; створюють ситуацію успіху і т.д.), і навпаки: педагоги, які мають помірну орієнтацію на особистісну модель (за анкетними даними), на практиці реалізують навчально-дисциплінарну модель взаємодії.

Таким чином, в ході зіставлення ідеальних і реальних уявлень педагогів про особистісно орієнтовану модель взаємодії, самооцінку і ступінь реального володіння демократичним стилем спілкування не співпали. Слід зазначити, що зібрані та проаналізовані дані лягли в основу висновку про те, що велика частина сучасних педагогів закладів дошкільної освіти мають недостатньо усвідомлені уявлення про значення і цінності особистісно-орієнтованої взаємодії.

Так як дані анкетування свідчать про переважання орієнтації педагогів на дисциплінарну модель взаємодії з дітьми, а в самоаналізі діяльності

практично всі вихователі стверджували, що їх педагогічне планування базується на творчості, співпраці з дитиною. Це свідчить про те, що у обстежуваних педагогів мало розвинена рефлексивна точка зору, тому вони не можуть правильно оцінити свою діяльність з точки зору її відповідності цілям і умовам реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми.

Результати експерименту дозволили нам виявити рівень особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності.

Таблиця 2.3.

Рівні особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності

Рівні	Характеристика рівнів	Кількісний розподіл (%)
Високий рівень.	<p>Спостерігається виражена орієнтація на особистісну модель взаємодії з дітьми. Педагоги мають уявлення про особистісно-орієнтовану взаємодію з дітьми, застосовують методи і прийоми, які сприяють суб'єкт-суб'єктним стосункам. Визнають дитину основною цінністю освітнього процесу; приймають дитину як повноправного партнера. Будують взаємодію на основі співпраці, взаєморозуміння, взаємодопомоги, узгодженості дій.</p> <p>Організують педагогічну підтримку, при взаємодії враховують індивідуальні здібності, можливості і тенденції розвитку дитини.</p>	18
Середній рівень:	<p>Помірна орієнтація на особистісно-орієнтовану модель взаємодії з дітьми. Маючи уявлення про дану модель, педагоги не завжди у практичній діяльності керуються нею, простежується навчально-дисциплінарна модель. Переважають традиційні методи і прийоми, спостерігається суб'єкт-об'єктна взаємодія з дитиною, в процесі якої дитина не сприймається як повноправний партнер. Педагогічну підтримку педагоги застосовують час від часу, в залежності від ситуації і об'єкта пізнання. Не завжди враховуються індивідуальні особливості дитини.</p>	36

Низький рівень.	Виражена орієнтація на навчально - дисциплінарну модель взаємодії з дітьми. Педагоги орієнтуються у визначенні особистісно-орієнтованої моделі, але на практиці керуються навчально-дисциплінарною. Переважають суб'єкт-об'єктні стосунки, вихователь виступає головною фігурою. Методи і прийоми суперечать саморозвитку дитини, дітям подається готова інформація, яку всі мають засвоїти. Не враховуються індивідуальні особливості дітей.	46
-----------------	---	----

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують, що більшість педагогів мають низький рівень особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності. Оскільки, при організації пізнавальної діяльності у вихователів переважає авторитарна позиція, рідко використовується партнерська взаємодія, методи і прийоми спрямовані на засвоєння знань всіма дітьми.

Отримані дані показали недостатню теоретичну і методичну підготовку фахівців в питаннях організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками. І це спонукає нас до визначення педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів і дітей в пізнавальній діяльності та розробки системи роботи, спрямованої на підвищення професійної компетентності вихователів в організації такої взаємодії.

2.2. Проектування педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії в пізнавальній діяльності

Матеріали констатувального етапу дослідження дозволили визначити педагогічні умови, що сприяють організації особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів і дітей в процесі пізнавальної діяльності:

- організація пізнавальної діяльності дошкільників у ЗДО як системи, що включає в себе гуманізацію взаємодії на заняттях, спільне захоплююче спілкування з вихователем на позиціях співпраці в нерегламентованій пізнавальній діяльності та самостійній пізнавальній діяльності;

- побудова предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало пізнавальну активність дітей;

-використання партнерської взаємодії в процесі організації пізнавальної діяльності дітей;

- підвищення рівня педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії вихователів з питань організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками.

Метою формувального етапу дослідження стала реалізація педагогічних умов, що забезпечують особистісно-орієнтовану взаємодію з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності.

Експериментальна робота включала *два основні напрямки*:

перший – організація особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності;

другий - підвищення компетентності вихователів в сфері спілкування і взаємодії, вироблення єдиної стратегії в організації педагогічного процесу, підвищення рівня педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії.

Особистісно-орієнтована взаємодія з дітьми в процесі пізнавальної діяльності реалізовувалася в наступному:

- організація нерегламентованих форм пізнавальної діяльності, яка включала в себе проведення дослідів, занять пізнавального циклу в ігровій формі, широке використання ігрових проблемно-практичних ситуацій; знайомство з новими сюжетно-дидактичними іграми;

- удосконалення методики проведення навчальних занять полягало в широкому використанні ігрових і проблемних ситуацій, завдань зі спеціально допущеними помилками, сприяння творчості дітей в різноманітних проявах.

Сьогодні з метою розвитку пізнавальної активності дітей досить активно використовуються ігрові проблемно-практичні ситуації, в межах яких вихователь знайомить дітей з поняттями, термінами, знаками, символами, способами дій та логічно вибудованим порядком їх виконання. Створюються

умови, які спонукають дитину до вирішення нестандартних завдань, підбираючи різні способи та пропонуючи різні шляхи їх вирішення.

Педагогам була запропонована ситуація, яку вони мали розіграти з дітьми: «*Готуємося до свята*» (див. дод. Г). У процесі розігрування ситуації, дошкільники починають шукати різні способи її вирішення. Діти пропонують, заперечують, сперечаються, пояснюють один одному свої способи вирішення. Педагог, вислухавши кожного, спрямовує їх пізнавальну діяльність. Внаслідок чого кожна група відкриває для себе новий спосіб вирішення ситуації, враховуючи параметри кожного приміщення і розмір ялинки. Таким чином, оволодівши способом вимірювання величини предмета з допомогою умовної мірки, діти відкривають для себе нові можливості даного способу. Здійснюючи особистісно-орієнтований підхід, педагог залучає до ігрової ситуації і малоактивних дітей, а їх педагогічна підтримка допомагає зробити правильні висновки дітям з різним рівнем сформованості математичних уявлень.

В межах даного напрямку разом з педагогами розглядалося створення предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало пізнавальну активність дітей. Враховуючи вікомі можливості дітей 5-6 років, звертаємо увагу педагогів на результати їх пізнавального розвитку, оснащенні навколишнього середовища, поліфункціональності предметів та іграшок, доступності та безпечності.

Проведено *консультацію* для педагогів щодо створення предметно – розвивального середовища в рамках особистісно-орієнтованої взаємодії педагога і дитини (див. дод. Д). Звертаємо увагу педагогів, що у традиційній практиці дошкільної освіти домінувала навчальна модель. У такій моделі зміст освіти був предметно- орієнтованим: математика, малювання, розвиток мови, ліплення та ін. Ці «Предмети» існували незалежно один від одного і мали свою логіку побудови. Формою реалізації змісту в рамках традиційної моделі було заняття з певною структурою, питально-відповідним способом взаємодії дорослого і дітей. Відмінною особливістю заняття (як форми) була певна

організація освітнього простору: відведене місце в групі - навчальна зона. У цій зоні столи і стільці найчастіше розташовувалися для фронтальної роботи. Для вихователів проведено методичне об'єднання, на якому ми розглянули особливості організованої навчально пізнавальної діяльності дошкільників (див. дод. Е)

Особистісно-орієнтована взаємодія передбачає спільну діяльність педагога і дитини. Спільна діяльність відрізняється наявністю партнерської позиції дорослого і партнерською формою організації (співпраця дорослого і дітей, можливість вільного розміщення, переміщення і спілкування дітей в процесі освітньої діяльності). Під самостійною діяльністю дітей розуміється: вільна діяльність вихованців в умовах створення педагогами розвивального предметно-просторового середовища, яке забезпечує вибір кожною дитиною діяльності за інтересами і дозволяє їй взаємодіяти з однолітками або діяти індивідуально.

У дошкільних організаціях необхідно створити особливе розвивальне предметно-просторове середовище, зорієнтоване на дитину, яке будується з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей дітей, їхніх інтересів, зони найближчого розвитку і надання дітям можливості вибору діяльності.

На педагогічну раду підготовлено виступ для педагогів на тему «Розвивальне предметно-ігрове середовище (європейський досвід та новітні підходи» (див. дод. Є).

Підвищення кваліфікації педагогів відбувалося в процесі методичної роботи з педагогічним колективом, в якій ми виділили три основних аспекти: теоретичний, технологічний і творчий.

Теоретичний аспект був представлений роботою семінару «Організація особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності в сучасному закладі дошкільної освіти». В процесі семінару у педагогів формувалися системні знання про сутність і особливості організації особистісно - орієнтованої взаємодії з дітьми в пізнавальній діяльності; вироблялися вміння оцінювати причини, що перешкоджають усвідомленій

взаємодії з дошкільниками, і усвідомленню власних труднощів, що виникають в процесі спілкування з дітьми. Вивчення матеріалу відбувалося в формі лекцій-діалогів, бесід, дискусій, ділових ігор і тривало на педагогічних радах і в індивідуальній роботі з вихователями.

Педагогам під час семінару також була представлена інформація щодо стадій пізнавального розвитку дитини і методів, які доцільно застосовувати в процесі особистісної взаємодії з дитиною під час пізнавальної діяльності.

Виділили стадії пізнавального розвитку дитини і охарактеризували кожен етап.

1. До першої стадії відноситься цікавість. Дитина вибірково ставиться до будь-якого предмету, в першу чергу, звертає увагу на його зовнішні сторони, які відкриваються дитині раптово, а також обставинами, що виникають час від часу. Інтерес дитини пов'язаний з цікавістю самого предмета і вона задовольняється лише початковим орієнтуванням. Дана характеристика властива дітям раннього віку.

2. Другу стадію - допитливість, яка являє собою ціннісний стан особистості, активне бачення світу, що характеризується прагненням дитини проникнути за межі спочатку сприйнятого. В якості прикладу проявів допитливості можна навести той факт, що дитина часто задає запитання пізнавального характеру, наприклад: «З чого зроблені хмари? », « Чому дерева гойдаються? », « Як дістатися до неба? ». Для розвитку дитячої допитливості особливого значення набуває вміння дорослого відповідати на подібні запитання.

3. Новою якістю. У дошкільника вже сформована мотивація до пізнання, на перше місце висуваються пізнавальні мотиви. Пізнавальний інтерес характеризується підвищеною стійкістю, націленістю на предмет, що досліджується. Дитина проявляє самостійність у своїх відповідях на поставлені запитання.

Пізнавальна активність відноситься до високого рівня пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Її основою служить цілісний акт пізнавальної діяльності - навчально-пізнавальна задача.

Нами було зазначено, що пізнавальна активність виступає як природній прояв інтересу дитини до навколишнього світу і характеризується чіткими параметрами. Про інтереси дитини та інтенсивності її прагнення познайомитися з певними предметами або явищами свідчать: увага і підвищена зацікавленість; емоційне ставлення (здивування, хвилювання, сміх та ін.); дії, спрямовані на з'ясування будови і призначення предмета (тут важливо враховувати якість і різноманітність дій під час обстеження, а також паузи для роздумування); постійне тяжіння до цього об'єкта.

Нами було виділено *експериментування*, як актуальний метод пізнавального розвитку дітей дошкільного віку, яке розглядається як практична діяльність пошукового характеру, спрямована на пізнання властивостей, якостей предметів і матеріалів, зв'язків і залежностей явищ. В експериментуванні дошкільник виступає в ролі дослідника, який самостійно і активно пізнає навколишній світ, використовуючи різноманітні форми впливу на нього. Для прикладу навели ряд наступних експериментів: «Чи є у води смак?»; «Випаровується вода чи ні?»; «Куди поділося чорнило?». Також увага педагогів була звернена на використання *пізнавальних завдань*. Приклади пізнавальних завдань: «Нежива природа: чому на землі калюжі? Чому замерзла вода на вулиці? Чому сніг тане в приміщенні? і т.д.; «Жива природа: чи можуть ірослини рости без світла (вологи тепла)? Чому восени рослини в'януть, жовтіють, втрачають листя? Чому восени у зайця змінюється колір шерсті? Навіщо черепаці панцир? Чому змінюється життя звірів взимку? і т.д.». Після прийняття дітьми пізнавального завдання під керівництвом вихователя здійснюється її аналіз: виявлення відомого і невідомого. В результаті аналізу діти висувають припущення про можливі явища природи і їх причини. Вихователь повинен вислухати і врахувати всі припущення, звернути увагу на їх суперечливість.

Ефективним методом пізнавального розвитку дітей дошкільного віку є *проектна діяльність*, яка спонукає дошкільників до самостійного засвоєння знань в інформаційному просторі і забезпечує розвиток їх пізнавальних інтересів. У практиці роботи закладу дошкільної освіти проектну діяльність доцільно організовувати із залученням батьків вихованців і з тих тем, які не завжди можливо опрацювати в ЗДО. Педагогам було запропоновано ряд *проектів*, які доцільно розробляти разом з дітьми: «Підводний світ», «Весела астрономія», «Домашні вихованці», «Пори року», «Пам'ятки рідного міста».

Технологічний аспект роботи передбачав організацію *психолого-педагогічного тренінгу*, що забезпечує готовність педагогів до особистісно-орієнтованої взаємодії. В процесі тренінгу у педагогів розвивалися здібності адекватного пізнання себе та інших; проводилась діагностика і корекція особистісних якостей, формувалися навички позитивного спілкування з дітьми, колегами і батьками, знімалися бар'єри, що заважають продуктивній взаємодії; розвивався творчий потенціал.

Творчий аспект методичної роботи припускав перенесення в практику повсякденної взаємодії з дітьми отриманих знань і умінь, самостійне їх використання. На цьому етапі відбулося помітне підвищення інтересу вихователів до проблем спілкування, яке проявилось в самостійному вивченні відповідної літератури, проведенні з дітьми серії ігор, які розвивають комунікативні вміння і навички, в розміщенні в батьківських куточках інформації з питань оптимізації взаємодії з дошкільниками.

У межах першого напрямку реалізувалися перші три педагогічні умови, третього – остання.

Під час семінару педагогам була прочитана лекція, що стосується оптимізації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності. Семінар викликав у педагогів інтерес до обговорюваної проблеми. Одні вихователі, будучи знайомі з теоретичними положеннями особистісно орієнтованої моделі взаємодії і виховання дітей,

активно проявляли себе і свою ініціативу в процесі семінару: вступали в дискусію, ділилися своїми знаннями. При визначенні системи цінностей в особистісно - орієнтованій освіті, педагоги висловлювали і відстоювали свою точку зору, а потім з допомогою обговорення, доходили до основних правил і цінностей особистісно - орієнтованої взаємодії з дітьми: виходячи з цінностей людини, як особистості, цінностей міжлюдських відносин, цінності знань і особистого досвіду в спілкуванні.

Ефективність мотивуючого блоку визначалася підтримкою пред'явлення вихователям педагогічних ситуацій, що відображають різні підходи до взаємодії з дітьми. Всього було пред'явлено 10 ситуації (див. дод. Ж), всі були правильно вирішені, проте деякі педагоги, маючи уявлення про особистісну взаємодію, не володіють адекватними методами, засобами, способами її організації.

Ознайомлення педагогів з концептуальними засадами гуманістичної педагогіки і психології і їх вивчення в процесі практичної діяльності сприяло формуванню наступних умінь:

- будувати педагогічну взаємодію на базі особистісно- орієнтованої взаємодії;
- охарактеризувати особливості та ефективність особистісно орієнтованої та навчально-дисциплінарної взаємодії;
- здійснити самоаналіз своїх професійних якостей і своєї моделі взаємодії з дітьми через призму особистісно- орієнтованої взаємодії.

Все це в цілому сприяло виробленню у педагогів уміння отримати результати своєї педагогічної діяльності і вибудувати саму стратегію особистісно - орієнтованої взаємодії.

В процесі навчання педагогів самоаналізу власної діяльності засобом запропонованих способів, було навмисне зосереджено їх інтерес на самовизначенні обставин, які гальмують реалізацію особистісно- орієнтованої взаємодії.

В результаті були відзначені: зайва жорсткість, завищені вимоги до дітей, нерішучість в своїх діях і здібностях, нехтування вікових та індивідуальних здібностей дітей і т.д.

Аналіз досліджень В.Петровського, В. Кан-Калика та інших дослідників, які займалися розробкою змісту *тренінгів*, показав, що однією з важливих цілей тренінгу – є формування самосвідомості його співучасників в конкретній професійній діяльності. В процесі розвитку самосвідомості педагог змінюється, саморозвивається, знаючи свої здібності і досліджує властивості, індивідуальності власної особистості, діяльності, проявляє творчість.

Здійснення завдань тренінгу виконувалося через *систему вправ*. Цілий ряд вправ був орієнтований на засвоєння педагогами прийомів педагогічної допомоги, а саме:

- вправа «Оцінка дитини», в процесі якої вироблялися ефективні комунікативні засоби взаємодії з дітьми при їх оцінці: уявлення переконаності в силах дитини, готовності посприяти їй, схвалення самостійності, творчих проявів, позитивна критика;

- вправа «Взаємодія з дітьми» орієнтована на спонукування до активної діяльності, схвалення, формування рефлексивної діяльності: розуміння власних досягнень, усвідомлення помилок, надання свободи творчості, активізація бажання вчитися і т.д.

- вправи «Мій стиль в професії» передбачає обмін досвідом з розвитку емоційно-позитивного ставлення до дітей: схвалення вольових проявів при досягненні цілей, спонукування проявів взаємодопомоги, взаємопереживання і т.д.

Після проведення тренувального етапу, педагогам пропонувалися наступні запитання:

- Які якості перешкоджають Вам взаємодіяти з дітьми?
- Присутність яких якостей сприяє взаємодії з дітьми?
- Що нового Ви отримали в процесі тренінгу?

Більшість педагогів відповіли, що в процесі взаємодії з дітьми, їм заважають зайва вимогливість, прагнення до регламентації змісту, а сприяють взаємодії - врахування особливостей розвитку дитини, вміння бути відкритим до спілкування.

Оволодіння новими прийомами і методами спілкування з дітьми, знайомству з досвідом колег в цій області сприяли наступні вправи: «Громадський виступ», « Конфліктні ситуації спілкування », «Взаємодія з дітьми», в процесі виконання яких вихователі виявили та акцентували увагу на таких оптимальних прийомах і методах спілкування для особистісно орієнтованого підходу, як: створення позитивного емоційного фону засобом осмислення внутрішнього стану дітей, їх емоцій, співпереживання їм, створення ситуацій, сприяння саморозкриттю педагога і дітей.

Ефективними для розвитку рефлексивної позиції педагогів виявилися вправи «Моя професійна роль», «Моя вихователька». Педагоги згадували випадки з дитинства, з чого виявилось, що значна частина педагогів, що зберегли в цілому позитивні спогади з дитинства, пам'ятають несправедливі по відношенню до них вчинки вихователів. Такі спогади дитинства сприяли емпатійним проявам педагогів, на базі яких створювалися вміння правильно оцінити своє ставлення до дітей.

Під час виконання вправи «Яка я в спілкуванні з дітьми?» вихователі не поспішали відповідати на запропоноване запитання, вони замислювалися, згадували конкретні ситуації власного спілкування з дітьми і після вже записували ті якості, які в більшій мірі охарактеризували їх.

Таким чином, на даному етапі нами була реалізована розроблена система роботи з педагогами щодо забезпечення педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії педагога та дітей в процесі пізнавальної діяльності.

2.3. Визначення ефективності проведеної роботи щодо організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності

Завершальним етапом нашого дослідження були проведені контрольні зрізи, які дозволили оцінити результативність розробленої системи роботи і побачити, як змінюються уявлення вихователів про особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками, поліпшується якість взаємодії педагогів з дітьми в пізнавальній діяльності.

Метою *контрольного етапу* дослідження була оцінка успішності реалізації педагогічних умов, що забезпечують особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками в пізнавальній діяльності.

Контрольне обстеження навмисно здійснювалося за методикою аналогічною констатувального етапу, так як при констатації результати виконання завдань з педагогами не обговорювалися.

Контрольне дослідження підтвердило доречність і ефективність виділених нами педагогічних умов. Динаміка формування особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності простежується за наступними лініями:

- підвищення усвідомленості знань в дидактичних моделях, про суть особистісно орієнтованої взаємодії;
- зміна мотиваційно-ціннісних установок педагогів, гуманізація даних установок;
- розуміння педагогами сформованих штампів і негативних установок по відношенню до дітей, які гальмують процес реалізації особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми, і вилучення їх зі своєї педагогічної діяльності;
- визнання педагогами особистісно -орієнтованої моделі, як бази особистісного розвитку всіх суб'єктів взаємодії: педагогів і дітей;
- вивчення технології особистісно -орієнтованої взаємодії (на основі набутих практичних умінь).

Провівши анкетування педагогів, ми виявили позитивні зміни у розумінні педагогами понять «особистісно-орієнтований підхід», «особистісно-орієнтована взаємодія». Вони розкривали їх зміст, дотримуючись наукової точки зору, посилаючись на державні документи і обґрунтовуючи актуальність даної проблеми на сьогоднішній день. Всі опитувані дали правильні відповіді на запитання першого блоку анкети.

Пояснюючи особистісно – орієнтовану взаємодію з дітьми, педагоги давали наступні відповіді: «це створення єдиної емоційно-чуттєвої основи процесу взаємодії»; «постійне «звернення до дитини» у вигляді його «афективного розуміння» і здатності вихователя стати на позицію дитини і діяти з нею»; «зміна вихователем своєї поведінки відповідно до реакції дітей»; «обмін діями між суб'єктами педагогічного процесу з метою пізнання один одного і надання взаємодії»; «прояв мотиваційно-ціннісних орієнтацій педагога, що визначають його професійну спрямованість як комплекс психологічних установок на роботу з дітьми, що включають інтерес і любов до них»; «забезпечення провідної ролі педагога, який одночасно організовує спільну діяльність, у вигляді «співтворчості» педагога і дитини і бере участь в ній, що породжує комплекс особистісних проявів обох суб'єктів навчально-виховного процесу»; «особистісно орієнтована взаємодія - психолого-педагогічна категорія, сутнісною характеристикою якої є особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу»; «мотиваційно -ціннісне привласнення цієї категорії позитивно впливає на розвиток особистості і діяльності педагога, що спонукає його до гуманізації стратегії взаємодії» та ін.

Такі повні, розгорнуті визначення яскраво свідчать про те, що педагоги знайомилися з державними та нормативними документами щодо даної проблематики, збагатили свої знання про особистісно-орієнтоване навчання, і, зокрема, особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності.

Зміст відповідей на запитання другого блоку щодо характеру взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності, також має позитивні зрушення. Всі

педагоги зазначили, що застосовують особистісно-орієнтовану взаємодію в практичній діяльності своєї роботи з дітьми дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності. Виділяючи ознаки особистісно орієнтованої взаємодії в процесі виховання, педагоги зазначали, що це «необхідність удосконалювати в дитині прагнення до самопізнання і самоспостереження»; «спрямовувати дитину на досягнення успішної самореалізації і розкривати в собі неповторну особистість»; «при такій взаємодії дитина не тільки отримує інформацію (знання), але ще отримує вміння і навички в практичному і психологічному плані, виходячи зі своїх особистих якостей і природних можливостей»; «відносини між дітьми і дорослими засновані на взаємній любові і повазі один до одного» та ін.

Педагоги виділили наступні *прийоми*: схвалення дитини, визнання унікальності, психологічний контакт, створення ситуації успіху, використання позитивної оцінки, зацікавлення дитини, використання девізу «разом з дитиною», повага до думки дитини тощо.

Основними *методами* вважають експериментування, пізнавальні завдання, навчально-пізнавальні ігри, проектну діяльність. Більша частина педагогів (68%) підтверджували свої відповіді розгорнутими поясненнями. Зокрема, вихователі зазначали, що схвалення дитини - це прийняття її переживань, емоцій, бажань. Зазначають, що в даний період переживання дитини набувають особливої гостроти і мають величезний вплив на її активність, відносини з оточуючими. Це пояснюється тим, що в дитини недостатній життєвий досвід, ще не сформована сила волі, власні переживання мають імпульсивний характер, емоції не стійкі, мають перевагу над інтелектом. Унікальність дитини, педагоги розуміють як визнання права голосу малюка в рішенні тих чи інших проблем, спонукання у вихованця бажання проявити своє ставлення до змісту занять, повага до його вибору завдань, засобів реалізації, партнерів. Дитина має право на власну думку і рішення, навіть в тому випадку якщо, з точки зору педагога, воно невдале.

Всі педагоги зазначили, що здійснюють педагогічну підтримку, надаючи перевагу при цьому психологічному контакту. Такому контакту, на їх думку, сприяють схвалення, позитивна оцінка, пізнавальні завдання, навідні запитання та ін. 56% педагогів зазначили, що постійно у роботі з дитиною створюють спеціальні ситуації успіху, які служать позитивним підкріпленням дитячих цілей, підкреслюють позитивні риси дошкільника.

В ході дослідження, ми побачили, що особистісно орієнтована взаємодія пред'являє особливі запити до креативності вихователя, який зобов'язаний творчо взаємодіяти з дитиною, застосовуючи особливі, індивідуалізовані форми спілкування, способи і засоби взаємодії, дотримуватися положення: «не поруч і не над, а разом! ».

Вивчаючи ставлення педагога до себе, з'ясовано, що здійснюючи самоаналіз своєї професійної діяльності, більшість педагогів зазначили наукові джерела, які були ними опрацьовані і з яких вони більше дізналися про особливості особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми і застосування такої взаємодії у практичній діяльності.

Відповіді педагогів на запитання, що стосуються власних педагогічних ідей, майже не змінилися. Провідною ідеєю залишилася ідея щодо визнання дитини як особистості, врахування її індивідуальних можливостей. Якщо на попередньому етапі таку ідею визначили 65% педагогів, то після формувального експерименту стало 85%. Залишилося 15% вихователів, які затруднялися дати відповідь на дане запитання.

Також більшість педагогів зазначили, що здійснюють творчу співпрацю з дитиною в процесі пізнавальної діяльності і вважають її головним учасником даного процесу. Однак залишився незначний відсоток педагогів, які такій співпраці не надають належної уваги (12%).

У процесі самоаналізу після участі в психолого-педагогічному тренінгу, педагоги звернули увагу на позитивні зміни в їх знаннях і уміннях, проте відзначили, що в такій взаємодії з дітьми не завжди можуть застосувати

засвоєні методи і прийоми. Вихователі пояснили це великою кількістю дітей в групах, виникненням різних ситуацій взаємодії з дітьми.

Виявилася значимість вихователя як носія пізнавальної інформації з точки зору дошкільників. Анкетування показало, що уявлення вихователів про особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками в результаті проведеної роботи стали більш повними і правильними, однак незначний відсоток педагогів ще ніяк не могли позбутися усталених стереотипів, щодо взаємодії з дітьми, використовуючи елементи навчально-дисциплінарної моделі.

Аналізуючи наступну анкету, ми побачили, що більша частина педагогів дотримується особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми, про що свідчать виставлені ними бали. Майже в усіх центральною фігурою освітнього процесу виступала дитина, а не педагог, як у більшості під час попереднього опитування. Однак, практично в усіх залишилося розуміння того, що в процесі навчальної діяльності слід чітко дотримуватися інструкцій керівництва. Це позбавляє педагога проявляти власну творчість, ініціативність, відходити від стереотипів і вносити у педагогічну діяльність елементи новизни. Як бачимо, педагогам ще важко відійти від попередньої освітньої моделі. Також більша частина педагогів орієнтується на думку колег, а не на свою позицію. Це також заважає педагогу самостверджуватись, відстоювати власні ідеї, пропонувати нові підходи, проявляти творчу активність.

Провівши повторне спостереження, було встановлено, що всі педагоги намагалися використовувати методи і прийоми, які забезпечують особистісно-орієнтовану взаємодію з дитиною. Однак, все ж таки, частина педагогів не могла відійти від закріплених стереотипів, які ставлять вихователя вище дитини і правильною вважається тільки думка педагога. Відповіді дітей розглядаються з двох позицій: «правильно», «неправильно». Педагоги не намагаються спрямувати дитину, надати педагогічну підтримку у вирішенні пізнавального завдання. Такі ситуації дозволили нам прийти до висновку, що не завжди відповіді педагогів на запитання анкети і їх реальні дії співпадають.

Даючи відповіді на запитання анкети, педагоги, можливо, користувалися різними додатковими джерелами, щоб правильно висловити свою думку, дати ґрунтовну відповідь, однак, на практиці їхні дії, методи та прийоми не відповідали зазначеним в анкеті. І, насправді, можна було виявити елементи навчально-дисциплінарної моделі в процесі взаємодії з дітьми.

Наше вивчення особистісно -орієнтованої взаємодії показало, що найбільше значення в організації пізнавальної діяльності надається різним видам експериментування, що дозволяє дитині проявити пізнавальну активність, висловити свою думку, найбільш значимо представити себе у вирішенні завдань. Даний метод заснований на вільному співробітництві дорослого з дітьми і самих дітей один з одним, стає головним в організації пізнавальної діяльності дітей.

Але наше дослідження показало, що у частини педагогів-практиків немає чіткого уявлення про цілі, завдання, методи і зміст роботи з дітьми в рамках особистісно-орієнтованої педагогіки. Ті методи і прийоми, які вони використовують, не носять системного характеру, а в більшій мірі, застосовуються хаотично. Крім того, застосовуючи особистісно-орієнтований підхід, часто переходять на навчально-дисциплінарну модель взаємодії, що змушує дитину бути залежною від вихователя і виконувати всі його вказівки, часто ті, які суперечать бажанням малюка.

У результаті дослідження ми провели порівняння даних констатувального та контрольного етапів. Порівняльні дані представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4..

**Порівняльні дані рівнів особистісно-орієнтованої взаємодії
вихователів з з дітьми в процесі пізнавальної діяльності на
констатувальному і прикінцевому етапах (%)**

Етапи експерименту	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Констатувальний	18%	36%	46 %
Контрольний	26 %	59 %	15 %
Динаміка	+ 8 %	+ 23 %	- 31%

Отже, порівняльні дані таблиці підтверджують позитивні зрушення у розумінні педагогів особливостей особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності. Після проведеної роботи на етапі формування значно зменшився відсоток педагогів, які перебували на низькому рівні особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми. Дані вихователі піднялися на середній рівень, що склали 59%, а педагоги з середнього рівня піднялися до вищого. Можна зробити висновок, що більшість вихователів знаходиться на середньому рівні.

Позитивну динаміку у рівнях педагогів, які пройшли етапи формування особистісно орієнтованого взаємодії з дітьми, ми можемо пов'язати зі зміною їх мотиваційних установок, з підвищенням професійних якостей, рівня знань, умінь в галузі використання особистісно орієнтованої взаємодії, які отримали в ході методичної роботи в межах трьох аспектів: теоретичного, технологічного і творчого.

Таким чином, необхідно відзначити, що аналіз отриманих даних в ході нашої дослідної роботи дозволив виділити на етапах формування наступні зміни щодо уявлень педагогів про особистісно - орієнтовану взаємодію з дітьми.

1. Більшість вихователів відзначили позитивні зміни в їхньому ставленні до особистісно- орієнтованої взаємодії в процесі більш детального знайомства з основними положеннями державних документів.

2. Педагоги отримали уявлення про особистісно-орієнтовану взаємодію з дітьми і переконалися в її ефективності. В результаті у педагогів створився образ не «абстрактного» (теоретичного), а «конкретного» (реального) використання особистісно - орієнтованої взаємодії з дітьми завдяки знайомству з аспектами і показниками такого підходу та аналізу використання у своїй діяльності елементів особистісно орієнтованої взаємодії.

3. Відповідно до їх самоаналізу, з розвитком педагогічної рефлексії, педагоги зуміли перевірити передумови, що заважають їм в реалізації особистісно орієнтованої взаємодії на практиці.

Таким чином, в ході формувального етапу дослідження нам вдалося підвищити рівень теоретичної грамотності у педагогів в області застосування особистісно - орієнтованої взаємодії з дітьми в рамках даної моделі, реалізувати особистісно - орієнтовані технології взаємодії в практиці власної роботи, розширити уявлення педагогів про сьогодення, побудову особистісно- орієнтованої взаємодії з дітьми та особливості індивідуального застосування такої взаємодії в своїй педагогічній діяльності (в залежності від конкретної ситуації в процесі взаємодії і особистих якостей педагогів і дітей).

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що висунуту гіпотезу у дослідженні доведено, педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності виявилися ефективними. А це дає підстави зробити висновок про результативність здобутих теоретико-експериментальних даних.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

Нами розроблена комплексна методика констатувального етапу дослідження, яка включала роботу з педагогами і була спрямована на вивчення особливостей організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в практиці закладу дошкільної освіти.

Проаналізувавши наукові джерела, ми виділили критерії та показники особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми; гуманістична спрямованість особистості педагога; центрованість взаємодії на дитині; професійні якості педагога.

Методикою констатувального експерименту було анкетування педагогів та спостереження. Проаналізувавши результати дослідження, нами було визначено рівні особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності: *високий, середній, низький*. На високому рівні перебуває 18% педагогів; середньому – 36 %; низькому –46%. Переважна більшість педагогів перебуває на низькому рівні. Це свідчить, що більшість педагогів дотримується навчально-дисциплінарної моделі в процесі педагогічної взаємодії з дошкільниками.

Результати констатувального етапу дослідження дали підстави для виділення педагогічних умов, що сприяють організації особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів і дітей в процесі пізнавальної діяльності: організація пізнавальної діяльності дошкільників у ЗДО як системи, що включає в себе гуманізацію взаємодії на заняттях, спільне захоплююче спілкування з вихователем на позиціях співпраці в нерегламентованій пізнавальній діяльності та самостійній пізнавальній діяльності; побудова предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало пізнавальну активність дітей; використання партнерської взаємодії в процесі організації пізнавальної діяльності дітей; підвищення рівня педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії вихователів з питань організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками.

Розроблено систему роботи з педагогами, в межах якої були реалізовані виділені нами педагогічні умови. Система роботи включала організацію особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності та підвищення компетентності вихователів в сфері спілкування і взаємодії, вироблення єдиної стратегії в організації педагогічного процесу, підвищення рівня педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії. Підібрані наступні методи: розігрування ігрових ситуацій з дітьми; консультація для педагогів, виступ на педагогічній раді, семінар з елементами тренінгу, вправи, читання лекції.

Результати контрольного експерименту засвідчили ефективність і продуктивність комплексної системи педагогічних умов щодо організації особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми в пізнавальній діяльності.

Високого рівня особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності досягли 26% педагогів, (на констатувальному етапі їх було 18 %). На середньому рівні стало 59 % дітей (до початку навчання було 36 %). Кількість педагогів з низьким рівнем зменшилася з 46 % до 15 %

Чітко простежується динаміка зменшення низького рівня і збільшення середнього та високого. Можна констатувати, що більшість вихователів знаходиться на середньому рівні особистісної взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують висунуту нами гіпотезу про те, що виділені нами педагогічні умови виявились ефективними.

ВИСНОВКИ

Внаслідок проведення дослідження, ми прийшли до таких висновків за висунутими у дослідженні завданнями.

За першим завданням:

Проаналізувавши теоретичні аспекти проблеми особистісно-орієнтованої освіти в дошкільній педагогіці, слід зазначити, що знання, вміння та навички виступають не метою, а засобами розвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності. Відповідно, особистісно-орієнтоване виховання стає провідним принципом в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Сутність особистісно-орієнтованої парадигми полягає у визнанні унікальності суб'єктного досвіду дитини і самоцінності кожного періоду її розвитку. В основі побудови педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія вихователя і дитини.

Особистісно-орієнтована взаємодія дорослого з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності може бути забезпечена шляхом гуманізації взаємин, яка передбачає зміну педагогами і батьками моделі взаємодії з дітьми і оволодіння ними технологією організації нерегламентованої пізнавальної діяльності. Питання організації спілкування в системах особистісно-орієнтованої моделі взаємодії передбачає становлення дитини в самостійну позицію в процесі пізнання.

Основними напрямками особистісно - орієнтованого виховання є наступні технології : гуманно – особистісні, співробітництва, вільного виховання, які пропагують ідеї поваги і любові до дитини, рівність, партнерство, надання дитині свободи вибору і самостійності.

За другим завданням:

Вивчено особливості організації особистісно-орієнтованої взаємодії зі старшими дошкільниками в практиці закладу дошкільної освіти.

В ході констатувального етапу роботи передбачалося вивчення уявлень вихователів про особистісно-орієнтованому взаємодії та виявлення рівня

особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності. Основними критеріями виступали: гуманістична спрямованість особистості педагога, центрованість взаємодії на дитині, професійні якості педагога.

На основі розроблених критеріїв та їх показників, нами було визначено рівні особистісно-орієнтованої взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності: високий, середній, низький. Встановлено, що 18% педагогів перебували на високому рівні особистісної взаємодії, 36% на середньому і 46% на низькому рівнях.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що більшість педагогів мають низький рівень особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності. Оскільки, при організації пізнавальної діяльності у вихователів переважає авторитарна позиція, рідко використовується партнерська взаємодія, методи і прийоми спрямовані на засвоєння знань всіма дітьми.

Отримані дані показали недостатню теоретичну і методичну підготовку фахівців в питаннях організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками. Виникає необхідність в корекції теоретичної компетентності педагогів та формуванні їх методичної готовності до особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності.

За третім завданням:

Визначено педагогічні умови, що дозволяють здійснити особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності: організація пізнавальної діяльності дошкільників у ЗДО як системи, що включає в себе гуманізацію взаємодії на заняттях, спільне захоплююче спілкування з вихователем на позиціях співпраці в нерегламентованій пізнавальній діяльності та самостійній пізнавальній діяльності; побудова предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало пізнавальну активність дітей; використання партнерської взаємодії в процесі організації пізнавальної діяльності дітей; підвищення рівня

педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії вихователів з питань організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дошкільниками.

Метою формувального етапу дослідження стала реалізація виділених нами педагогічних умов.

Система роботи реалізувалася у двох напрямках: організація особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальної діяльності; другий - підвищення компетентності вихователів в сфері спілкування і взаємодії, вироблення єдиної стратегії в організації педагогічного процесу, підвищення рівня педагогічної грамотності і педагогічної рефлексії. У межах першого напрямку пропонували педагогам шляхи організації нерегламентованих форм пізнавальної діяльності дітей, що включали в себе проведення дослідів, занять пізнавального циклу в ігровій формі, широке використання ігрових проблемно-практичних ситуацій; знайомство з новими сюжетно-дидактичними іграми, вирішення нестандартних завдань тощо.

Підвищення кваліфікації педагогів відбувалося в процесі методичної роботи з педагогічним колективом, в якій ми виділили три основних аспекти: *теоретичний, технологічний і творчий*. В межах теоретичного аспекту був організований семінар і проведена педагогічна рада, де використовувались наступні методи: консультація, лекція, бесіда, дискусія, ділова гра.

Технологічний аспект роботи передбачав організацію психолого-педагогічного тренінгу, що забезпечує готовність педагогів до особистісно-орієнтованої взаємодії. *Творчий аспект* методичної роботи припускав перенесення в практику повсякденної взаємодії з дітьми отриманих знань і умінь, самостійне їх використання.

У межах першого напрямку реалізувалися перші три педагогічні умови, другого – остання.

За четвертим завданням:

Результати контрольного експерименту засвідчили ефективність і продуктивність комплексної системи педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії зі старшими дошкільниками в пізнавальній діяльності.

Високого рівня особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності досягли 26% педагогів, (на констатувальному етапі їх було 18 %). На середньому рівні стало 59 % дітей (до початку навчання було 36 %). Кількість педагогів з низьким рівнем зменшилася з 46 % до 15 % .

Чітко простежується динаміка зменшення низького рівня і збільшення середнього та високого. Можна констатувати, що більшість вихователів знаходиться на середньому рівні особистісної взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності.

Динаміка формування особистісно-орієнтованої взаємодії у педагогів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності простежується за наступними лініями:

- підвищення усвідомленості знань в дидактичних моделях, про суть особистісно орієнтованої взаємодії;
- зміна мотиваційно-ціннісних установок педагогів, гуманізація даних установок;
- розуміння педагогами сформованих штамів і негативних установок, які гальмують процес реалізації особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми, і вилучення їх зі своєї педагогічної діяльності;
- визнання педагогами особистісно -орієнтованої моделі, як бази особистісного розвитку всіх суб'єктів взаємодії: педагогів і дітей;
- вивчення технології особистісно -орієнтованої взаємодії (на основі набутих практичних умінь).

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують висунуту нами гіпотезу про те, що виділені нами педагогічні умови виявились ефективними.

Викладені у дослідженні результати не розглядаються як вичерпні, такі, що повністю вирішують досліджувану проблему. Перспективними

залишаються такі аспекти, які стосуються вивчення особистісно-орієнтованої взаємодії батьків та дітей, оскільки батьки також є учасниками освітнього процесу і їхня модель взаємодії має будуватися на гуманістичних засадах, де повага до дитини є найвищою цінністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщук А.М. Індивідуалізація освітнього процесу в ДНЗ: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта» Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017 . 202с.
2. Аніщук А.М. Підготовка майбутніх фахівців до здійснення індивідуального підходу в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Науковий журнал.* № 4; гол. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. С. 109 -113.
3. Аніщук А.М. Використання інтерактивних технологій оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільників. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р.* / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. 268 с. С.45-46.
4. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике, М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2009. 496 с.
5. Баранова Є.А. Пізнавальні інтереси дошкільників. Чебоксари, 2013. 160 с.
6. Березюк О.С. Методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі // Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 346-360.
7. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб; Ін-т змісту і методів навчання. К., 1998. 204 с
8. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. К.: Либідь, 2003. 280 с.

9. Бондар С. П. Гуманізація процесу навчання в школі : навчальний посібник / За ред. С. П. Бондар. 2 вид., доповн. К. : СтилоС, 2001. 256 с.
10. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 12-17.
11. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегии личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001, №1. С. 17-24.
12. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону: 2000. 351 с.
13. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под. ред. Л.А. Венгера. М., 1986. 280 с.
14. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 43-49.
15. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 224 с.
16. Гвоздкова Т.С. Модель развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности. Вестник КГУ им. И.А.Некрасова, 2009, том 15. С.48-52.
17. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності : монографія / За наук. ред. Т. І. Поніманської, І. М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги, 2012. 208 с.
18. Гризик Т. Познаю мир: рекомендации по познавательному развитию. *Дошкольное воспитание*. 2002. №9. С. 22 – 28.
19. Идрисов, А.Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе. *Завуч*, № 8, 2010. С. 77 – 87.
20. Калининкова, Н.Г. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике педагогического обучения. *Знание. Понимание. Умение*. 2007. №1. С. 23-31.

21. Киричук Т. В. Особистісно-орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ. *Наука –шкoлі. Таврійський вісник освіти.* 2013, №4 (44). С.28-32.
22. Кононко О.Л. Психолого-педагогічні аспекти особистісно-орієнтованого виховання дошкільників. *Світ виховання.* 2004. №2.С.6-12.
23. Короткова Н.А. Познавательнo-исследовательская деятельность старших дошкольников. *Ребенок в детском саду,* 2003. № 3. С.4-12.
24. Короткова Н.А. Проблемы дифференцирoнного подхода. *Ребенок в детском саду.* 2008, № 5. С.2-5.
25. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников. *Вопросы психологии.* 2011. № 2. С. 50-60.
26. Левіна М. Ціннісно-цільові функції особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. С..110-114.: Режим доступу: <file:///D:/Download/tsennostno-tselevye-funktsii-lichnostno-orientirovannogo-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya.pdf>
27. Леонтьев О.О. Психология спілкування. М.: Думка, 1997. 365 с.
28. Лісіна М.І. Розвиток пізнавальної активності дітей в процесі спілкування з дорослими та дітьми . *Питання психології.* 2012. № 4. С. 18-35.
29. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973. 396 с.
30. Маралов В.Г., Бучилова В.Г., Клепцова І.А. Психологічні особливості орієнтації педагогів на особистісну модель взаємодії з дітьми: монографія; під. ред. В.Г. Маралова. М., 2005. 288 с.
31. Пехота О., Кіктенко А., Любарська О. Освітні технології : навчально-методичний посібник ; за заг. ред. О. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
32. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 136 с.

33. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: автореф. дис. на соиск. научной степени докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» . М., 2001. 40 с
34. Подмазін, С. І. Особистісно-орієнтована освіта (соціальнофілософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.03 ; Дніпропетр. нац. ун-т. Д., 2006. 34 с.
35. Поніманська Т. Виховання людяності: технологічний аспект. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 3 – 5.
36. Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. 144 с
37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : СПб: Питер, 2010 712 с.
38. Русіна О. І. Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності: автор. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 : М., 2005. 21 с.
39. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. Издательская корпорация «Логос», 2009. 272 с.
40. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 16–21.
41. Сериков В.В. Особистісний підхід в освіті: концепція і технології. Волгоград, 1994. С. 42-43.
42. Тигішвілі Л. Основи особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми. Режим доступу: <https://www.maam.ru/detskijasad/-osnovy-lichnostno-orientirovanogo-vzaimodeistvija-pedagoga-s-detmi.html>
43. Фасолько Т. Використання особистісно орієнтованих освітніх технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. *Науковий вісник*

Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. 2014. Вип. 3. С. 100-106.

44. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.

45. Хуторський, А. В. Сучасна дидактика: підручник для вузів. СПб . 2001. 544 с.

46. Чупаха И.В., Белоцерковец Н.И. Становление концепции личностно – ориентированного образования в психолого педагогических исследованиях. С.52-54. Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-kontseptsii-lichnostno-orientirovannogo-obrazovaniya-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah/viewer>

47. Юдина О. Г. Педагогічна діагностика в дитячому садку: посібник для вихователів дошкільних освітніх установ, М.,Просвіта, 2006, 142 с.

48. Юркова Е. И. Концепция личностно-ориентированного обучения – психологические основы. Режим доступа:

https://www.pedm.ru/conference_notes/344

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вихователів

Шановні вихователі!

Ми досліджуємо педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності. Просимо Вас щиро відповісти на запитання нашої анкети. Дякуємо за співпрацю!

Анкета

Паспортичка

1.Ваша освіта

2.Досвід роботи із старшими дошкільниками

Блок 1. Розуміння педагогами основних понять дослідження.

1. Що ви розумієте під поняттям «особистісно-орієнтована взаємодія»?

2. З яких джерел ви отримали знання про особистісно-орієнтованому взаємодію?

3. Що таке особистісно – орієнтована взаємодія з дітьми? Яке значення, ви вкладаєте, коли чуєте або використовуєте у професійній діяльності це поняття?

Блок 2. Характер взаємодії з дітьми в процесі пізнавальної діяльності.

1. Чи застосовуєте особистісно-орієнтовану взаємодію в практиці своєї роботи?

2. Назвіть ознаки особистісно - орієнтованої взаємодії?

3. Чи використовуєте у професійній діяльності педагогічну підтримку?

4. Назвіть методи підвищення ефективності організації особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми.

Блок 3. Самоаналіз педагогами професійної діяльності:

1. Спираєтесь ви в своїй діяльності на психолого-педагогічну теорію або просто дієте на рівні здорового глузду, методичних рекомендацій і досвіду колег?

2. Як ви вважаєте, чи є у вас власні педагогічні ідеї, концепція, які для вас важливі і на які ви спираєтесь у повсякденній роботі?

3. Ваша творча діяльність передбачає реальну співтворчість дитини, її пізнавальну активність?

Додаток Б

Анкета для вихователів

Вашій увазі пропонуються судження, що стосуються процесу виховання і навчання дошкільнят. Якщо Ви повністю згодні з тим або іншим міркуванням, поставте навпроти нього бал «5»; якщо в більшій ступеня згодні, ніж не згодні - бал «4»; якщо згодні і не згодні в рівній мірі - бал «3»; якщо в більшій мірі не згодні, ніж згодні - бал «2», якщо повністю не згодні, поставте бал «1».

1. Строгий вихователь краще, ніж м'який, лагідний _____
2. Вихователь - головна фігура, від нього залежить успіх і ефективність виховної роботи _____
3. На заняттях, в ході режимних заходів дитина повинна виконувати те, що намічено вихователем _____
4. Слухняність дітей - заслуга педагога _____
5. Дитина подібна глині, з неї можна ліпити все, що завгодно _____
6. Дитина повинна виконувати всі вимоги вихователя _____
7. Основна мета вихователя - реалізувати вимоги програми виховання і навчання _____
8. Центральне завдання освітньої роботи - озброєння дітей знаннями, вміннями, навичками _____
9. Головне в роботі педагога - домогтися старанності дітей _____
10. Виховання - це, перш за все вимогливість до дітей _____
11. Заохочувати слід тільки ті бажання та ініціативу дітей, які відповідають поставленим педагогом завданням _____
12. Покарання - не найкраща форма виховання, але воно необхідне _____
13. Діяльність дітей потребує постійного контролю _____
14. Хороша дисципліна - запорука успіху у вихованні та навчанні дітей _____
15. Спілкування дітей на занятті слід припиняти _____
16. Порушення дисципліни на занятті - наслідок поганої методики його проведення _____
17. Аналізуючи результати заняття, педагог бере до уваги ступінь реалізації програми _____
18. Оцінюючи дітей, педагог керується своєю думкою _____
19. Інтерес вихователя до змісту навчання дітей важливіше, ніж інтерес дітей _____
20. При реалізації завдань навчання, педагог дотримується інструкцій керівництва _____
21. Оцінка діяльності педагога колегами важливіше особистої позиції педагога _____

Дякуємо Вам за співпрацю!

Протокол спостереження

П.І.Б вихователя

Форма взаємодії

Дата

Критерії	Вид діяльності		
	Гра	Заняття	Прогулянка
<p><i>Гуманістична спрямованість особистості педагога:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • визнання дитини основою цінністю освітнього процесу; • розуміння, визнання і прийняття дитини як повноправного партнера; • стимулювання суб'єктності дитини; • побудова взаємодії на основі співпраці, взаєморозуміння, взаємодопомоги, узгодженості дій 			
<p><i>Центрованість взаємодії на дитині:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • диференціація завдань, змісту і форм навчання; • організація педагогічної підтримки: використання прийомів авансування успіху, посилення мотивації; 			

<ul style="list-style-type: none"> • варіативність взаємодії в залежності від індивідуальних здібностей, можливостей і тенденцій розвитку дитини 			
<p><i>Професійні якості педагога:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • володіння різними типами навчання; • готовність діяти з урахуванням позиції інших суб'єктів освітнього процесу; • створення умов для розвитку дитини, розкриття механізмів самонавчання, прояви пізнавальної та моральної активності, творчості; • потреба в самоосвіті, розвиток педагогічного творчості. 			

Додаток Г**Готуємось до свята**

Діти об'єднуються в групи по 3-4 чоловіки. Кожна група отримує установку: піти на ялинковий базар і придбати ялинку для новорічного свята. Ялинка має бути велика, щоб навколо неї зручно було вести хороводи. На великому загальному панно з допомогою аплікації викладено ялинковиц базар, де знаходились ялинки різного розміру.

Кожна група отримує панно із зображенням кімнати, в якій потрібно встановити ялинку. Одна група купляє ялинку для «своїх дітей», щоб розмістилася в кімнаті, де вони живуть; інша група – для дитячого садка, де приміщення значно більше, вище і ширше. Третя група учасників підбирає ялинку для великого дитячого будинку, де зал набагато більший, ніж в дитячому садку. Четверта група дітей вибирає ялинку, яку встановлять на центральній площі міста.

Консультація
для педагогів щодо створення предметно –розвивального
середовища в рамках особистісно-орієнтованої взаємодії педагога і
дитини

Розвивальне середовище – це сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дітей; це система матеріальних об'єктів їхньої діяльності. Створення в дошкільному закладі повноцінного розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей – провідний засіб реалізації завдань сучасного реформування освіти. Адже правильно організоване розвивальне середовище сприяє соціалізації дитини, впливає на всі аспекти її розвитку.

Однією з основних умов створення в дошкільних навчальних закладах розвивального довкілля для дітей дошкільного віку є опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Це означає, що пріоритетною метою виховання є формування гармонійної та всебічно розвиненої особистості. Завдання педагога полягає у забезпеченні інтересів дитини у задоволенні її природних нахилів і потреб. Дорослий у своїй педагогічній діяльності керується положенням: «Не поруч, не над, а разом».

Однією з перших звернула увагу на проблему розвивального середовища М.Монтессорі, яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини. Сюди відносять архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання.

Розвивальне середовище – комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у дошкільному закладі. «В цілому розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, в центрі якого розташоване «Я» (мій простір, середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище», – зазначає О.Кононко.

Обов'язковою умовою забезпечення ефективного розвитку дитини є створення розвивального середовища в єдності всіх його складників, а саме: природного; предметно-ігрового; соціального; власного «Я» дитини

Природне розвивальне середовище сприяє виникненню у дошкільника інтересу та елементарних уявлень про об'єкти, явища природи, розкриває

причинно-наслідкові зв'язки та взаємозалежність природного довкілля і людини як його частини, формує природодоцільну поведінку малюків.

Для створення оптимального розвивального простору необхідно підібрати різне обладнання (ігрове, навчальне, спортивне тощо), продумати його оптимальне розміщення та визначити кількість. Важливо пам'ятати, що розвивальний простір створюють не для зручності педагога, а для того, щоб дитина могла вільно, відповідно до своїх смаків і настрою, обирати той чи інший осередок. Не треба піклуватися лише про кількісне наповнення групової кімнати ігровими атрибутами і при цьому забувати про те, що їх достатня кількість не завжди забезпечує повноцінний розвиток дітей.

Як відомо, незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище чинить на дітей негативний вплив, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І тільки періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення.

Особливо ефективним є модульне предметно-ігрове середовище. Прикладами предметів-модулів можуть слугувати легкі куби різного розміру, виготовлені за типом вкладишів, і середні за розміром модулі – «меблі-іграшки». Дитина може перетворювати модулі на корабель, будиночок, казкову печеру тощо. Середовище повинно пробуджувати у дітей активність, надавати їм можливість для різноманітних видів діяльності. Разом із тим, навколишнє середовище повинно при необхідності гасити надзвичайну активність, надавати можливість відпочити. Тому розвивальне середовище передбачає наявність місця для релаксації. Це може бути і «куточок усамітнення», і затишна кімната з м'якими меблями та іншими елементами, які сприяють відпочинку. Емоційний комфорт підтримується і за рахунок організації виставок дитячих робіт (малюнки, аплікація тощо) всіх дітей, незалежно від рівня виконання.

Створити таке предметно-ігрове середовище можливо за умови дотримання таких вимог:

предметно-ігрове середовище має бути адекватне віковій дітям та відповідати їхнім функціональним можливостям із незначним перевищенням ступеня складності;

предметно-ігрове середовище має бути динамічним, варіативним, різноманітним. Хоча воно організовується дорослими, але повністю підвладне дитині, не обмежує її діяльності, забезпечує повну свободу;

ігровий простір повинен сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує набуття нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини;

не можна забувати про значення форм і кольору – саме вони надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині

отримати достовірні знання про довкілля. Всі ігрові предмети мають бути якісними, бо що досконаліша форма, то повніше реалізується її призначення;

необхідно включати у предметно-ігрове середовище національні, етнокультурні особливості, аби дитина творчо прилучалася до духовних цінностей народу, вчилася любові до рідної землі.

У старших вікових групах необхідно застосовувати різні матеріали, які сприяють оволодінню читанням, математикою: друковані літери, слова, таблиці, книжки з великим шрифтом, посібники з цифрами, настільно-друковані ігри з цифрами та літерами, ребуси, головоломки. Так само використовують матеріали, що стимулюють розвиток пізнавальної активності дітей – дитячі енциклопедії, ілюстровані видання про тваринний та рослинний світ, дитячі журнали, альбоми. Обов'язково виділяється місце для дидактичних ігор математичного змісту, причому таких, де б діти могли виявляти самостійність у виборі матеріалу. Не забуваймо і про предмети для дослідно-пошукової діяльності – магніти, збільшувальне скло, пружини, ваги, мензурки, великий вибір природних матеріалів.

Отже, будь-яке середовище має забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, надавати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, виконувати творчі завдання. В цьому ракурсі повернемося до поняття «універсальна ігрова зона». Йдеться про місце з дуже високим ступенем трансформації та різноманітним предметним наповненням. У межах цієї зони можуть розгортатися тематичні підзони: ігрова, спортивна, екологічна.

Створюючи розвивальний простір у дошкільному закладі, слід дотримуватися певних принципів, зокрема таких, як: безпечність, урахування закономірностей розвитку дітей, раціональність, динамічність, активність, комфортність кожної дитини, позитивне емоційне навантаження.

Тема: Особливості організованої навчально-пізнавальної діяльності дошкільників.

Значення та особливості організованої навчально-пізнавальної діяльності дошкільників

Навчально-пізнавальна діяльність може носити як самостійний так і організований характер. В першому випадку вона здійснюється у формі, де діти самостійно добирають засоби і методи пізнання. У другому випадку вихователь організовує навчально-пізнавальну діяльність і керує нею. Основною формою організації навчальної діяльності з дітьми у дошкільному закладі є заняття.

Основні форми організації навчально-пізнавальної діяльності:

- заняття різних видів;
- гурткова, студійна, секційна робота;
- індивідуальна робота у повсякденні;
- організовані дидактичні ігри у повсякденному житті;
- спостереження, екскурсії, цільові прогулянки у довкіллі;
- елементарна пошукова робота у повсякденні.

Основні види занять

Найважливішим є критерії розподілу занять за змістовою спрямованістю. Це такий розподіл, у якому відповідно до програми відбивалися б певні напрямки розвитку:

- фізичний розвиток (фізична культура, валелогічне виховання);
- пізнавальний розвиток (ознайомлення з навколишнім світом, природою, формування елементарних математичних уявлень);
- мовленнєвий розвиток (ознайомлення з художньою літературою, мовленнєво-комунікативне спілкування, навчання елементів грамоти);
- художньо-естетичний розвиток (образотворча та музична діяльності);

Інноваційні види занять:

- комплексне - складається з кількох взаємопов'язаних між собою частин, які підпорядковуються єдиній меті, доповнюють одна одну, складають єдине ціле;
- комбіноване - складається з кількох частин, майже не пов'язані між собою; (певна комбінація наочних, словесних, практичних методів і прийомів з використанням предметної іграшкової, ілюстративної наочності – з будь-якої лінії розвитку);
- тематичне - підпорядковується певній темі та одній меті; ь інтегроване - стрижнем є тема - образ, який розкривається через різні види діяльності дітей, що стимулює їхню пізнавальну діяльність.

Зберігається й традиційний спосіб організації дітей на заняттях. Саме він є ще одним критерієм для визначення видів занять. Це:

- фронтальні (загально-групові);
- підгрупові (або групові) – з розподілом дітей на дві підгрупи;
- індивідуально-групові (об'єднання 4-6 дітей);
- індивідуальні (проводяться з 2-4 дітьми) з метою індивідуальної навчально-розвивальної роботи однакової спрямованості.

Вимоги до підготовки та проведення сучасного заняття в ЗДО

Оскільки в основу Базового компонента покладено особистісно зорієнтовану модель дошкільної освіти, освітяни мають свідомо і з розумінням справи поставитися до поступового переходу від навчально - дисциплінарної моделі до особистісно-зорієнтованої:

Навчально-дисциплінарна модель освіти	Особистісно-зорієнтована модель освіти
центральна фігура, розпорядник життя дитини - педагог, основний життєвий контекст - навчальна діяльність (заняття), основні досягнення - знання, уміння, навички;	центральна фігура, розпорядник життя є дитина життєвий контекст - особистісне буття, діяльність, основні досягнення - життєва компетентність дитини.

Суть особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти – навчання і виховання особистості з максимальною можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання. Це такий тип навчання і виховання, який ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху. Зміст особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти багато-компонентний. Він має включати не лише знання, вміння і навички, а й способи практичної діяльності, творчий досвід дитини. Навчання і виховання в умовах особистісно орієнтованої педагогічної системи повинне бути гуманним, ефективним, без авторитаризму та постійних повчань, спрямоване на розвиток пізнавальної активності дитини. Широке впровадження особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти в життя гальмується через інерцію педагогів, що пов'язане з тривалим досвідом застосування легшої в управлінні дитячим колективом авторитарної моделі, традиційних способів організації навчання (Н.Гавриш).

Завдання особистісно орієнтованого підходу до дитини:

- збагачення її духовної культури до дитини: збагачення її духовної культури;
- формування в дитини високого рівня моральності;
- забезпечення повноцінного гармонійного розвитку дитини.:

Реалізованість особистісно-орієнтованого підходу до дітей

- використання диференційованих завдань;

- робота в групах, парах;
- відзначення успіхів;
- активізація кожної дитини;
- свобода вибору матеріалів;
- об'єднання дітей в групи;
- надання можливості для самореалізації;
- наявність дидактичних матеріалів для кожної дитини.

Пріоритети сьогодні слід надавати таким формам роботи з дошкільниками: спілкуванню з дітьми (досить ефективно спілкування в колі), спостереженням, читанню та обговоренню творів художньої літератури, розв'язанню проблемних завдань і ситуацій, творчій грі, самостійній ігровій діяльності, практичній діяльності дошкільників, дослідницькопошуковій діяльності тощо.

Педагогічний дизайн заняття в ЗДО

- предметно-просторового (створення сприятливих і комфортних для розвитку кожної дитини умов у груповій кімнаті чи залі; естетичний і привабливий розвивальний демонстраційний і роздавальний дидактичний матеріал; сучасні технічні засоби навчання; символічна атрибутика);
- пізнавально-діяльнісного (забезпечення мотивації пізнавальної діяльності дітей; використання активних методів і прийомів залучення дітей до різних видів діяльності; гнучкість і розвивальний характер програмових завдань);
- соціально-особистісного (дотримання принципу розвитку партнерської взаємодії з дітьми; доступність презентації вихователем навчального матеріалу; забезпечення певного психологічного клімату);
- рефлексивно-творчого (забезпечення позитивної установки на творчу діяльність дітей і взаємодію; рефлексія (самоаналіз) особистих досягнень дітей; якісна результативність заняття).

РОЗВИВАЛЬНЕ ПРЕДМЕТНО-ІГРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ

(Європейський досвід та новітні підходи)

Як відомо, незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище справляє на дітей негативний вплив, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І тільки періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення.

У всіх гуманістичних теоріях та практиках дошкільного виховання минулих часів, як і сьогодні, проблемі створення предметно-ігрового середовища надавалося першочергове значення. Вчення Марії Монтесорі, видатного італійського науковця, базується на принципі природної доцільності розвитку закладених у дитини життєвих сил і творчих здібностей.

"Без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини, - пише М. Монтесорі - Оточення дитини - це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей". Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має бути "визначена (окреслена) незавершеність, але не безформність".

Особливе місце у предметно-ігровому; середовищі відводиться дидактичним, розвивальним матеріалам, які використовуються цілеспрямовано та спонукають до роздумів.

У Монтесорі матеріали своєю структурою та логічною послідовністю сприяють сенсорному розпитку. Сенсорний розпиток дитини, з одного боку, забезпечує отримання уявлень про довкілля, а з другого - закладає підмурівок загального розумового розвитку. Матеріали М. Монтесорі - це ключ, що дозволяє дитині потрапити до світу сучасної культури та цивілізації, зрозуміти природу становлення своєї самостійності, своєрідної незалежності від дорослого, а відтак сприяє розвитку почуття гідності та самоцінності

Німецький вчений Р. Штайнер, засновник Вальдорфської педагогіки має дещо інший погляд на зміст та функцію предметного середовища, яке вчений називає "фізичним середовищем. Штайнер виступає проти готових іграшок - "продуманих та сфабрикованих інтелектуальною цивілізацією. В дитячих садках Вальдорфської школи вихователі виготовляють іграшки власноруч - це шиті або плетені з ниток ляльки і тварини здебільше без намальованих "облич". Такі іграшки не нав'язують дитині готового образу, а дозволяють творити його під час гри. Вважається, що м'які іграшки з ситцю та вовни заспокоюють дитину, тоді як жорсткі, пластмасові породжують напруженість.

Так само для будівельних ігор вальдорфці пропонують дошкільнятам дерев'яні дощечки, палички, а не кубики правильної форми чи конструктори: з готових блоків. Посуд для ляльок виготовляється з природного матеріалу - дерева або глини.

Відзначимо, що й французький педагог С. Френе вважав докільля дитини важливою умовою ефективної підготовки її до майбутнього самостійного життя. Цілком сучасно звучать його слова про те, що навколишнє середовище має бути організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей.

І нині в Західній Європі активно здійснюється пошук створення такого середовища, в якому передбачалися б особливості та перспективи розвитку дітей, їх диференційовані потреби. Зокрема, деякі педагогічні новації широко застосовуються у практиці дитячих садків Німеччини, де особливу увагу звертають на невербальний і образний характер педагогічних впливів. Німецькі педагоги і психологи створюють таке предметно-ігрове середовище, де активно використовується верхня частина приміщення. Так званий "третій вимір". Це можуть бути антресолі, верхні галереї, східці з поручнями. Всі конструкції дерев'яні, балки та кріплення не сховані від дитячих очей, аби малята були впевнені в надійності споруди.

Такі конструкції дають дошкільнятам змогу не лише отримати нову оглядовість, а й, що особливо важливо, спілкуватися з дорослими з висоти, себто, знаходячись, так би мовити, над ними, а не поруч. Діти повністю можуть реалізувати свою потребу у лазінні, стрибках, повзанні. У їхньому розпорядженні різноманітні затишні будиночки з гарним інтер'єром, де можна як усамітнитися, так і побавитися разом з друзями. Втручання дорослих при цьому зведене до мінімуму.

Цікаву концепцію розвивального середовища розробила група московських авторів (Л.Кузьмичев, А.Грашин, Л.Майнова, Т.Кашкіна, Л.Парамонова, С.Новоселова), запропонувавши комплексний підхід до організації розвивального предметно-ігрового середовища. Враховуючи різноманітні процеси, які відбуваються у розвивальному середовищі, їх можна виділити в окремі специфічні простори, що переплітаються та взаємодіють один з одним, складаючи єдине ціле. Зокрема, структура середовища інтелектуального розвитку і творчості складається з ігрових кімнат для кожної вікової групи, спеціалізованих приміщень для реалізації різних видів творчої діяльності (дизайн-студія, танцклас, студія образотворчого мистецтва, театральна студія, музична зала тощо) та універсальної (для всіх вікових груп) ігрової зони.

Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей. Психолого-педагогічну концепцію ампліфікації (збагачення розвитку) розробив академік А. Запорожець. Суть концепції ампліфікації полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини

створюються не форсованим навчанням, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування малят між собою та з дорослими.

Створити таке предметно-ігрове середовище можливо за умови дотримання таких вимог:

предметно-ігрове середовище має бути адекватне вікові дітей та відповідати їх функціональним можливостям з незначним перевищенням ступеня складності;

предметно-ігрове середовище має бути динамічне, варіативне, різноманітне. Хоча воно організовується дорослими, але повністю підвладне дитині, не обмежує її діяльності, забезпечує повну свободу;

ігровий простір повинен сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини;

не можна забувати про значення форм і кольору - саме вони надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про довкілля. Всі ігрові предмети мають бути якісні, бо що досконаліша форма, то повніше реалізується її призначення. Забороняється використання предметів з розмитими контурами, пропорціями, перекошеними кутами, погано підігнаними з'єднаннями, адже все це впливає на розвиток окоміру, не сприяє вдосконаленню точності рухів. Зовнішній вигляд іграшки (її конструкція, колір, форма, фактура) має спонукати дитину до гри;

необхідно включати у предметно-ігрове середовище національні, етнокультурні особливості, аби маля творчо прилучалося до духовних цінностей народу, вчилося любові до рідної землі.

Для кожного вікового періоду предметно-ігрове середовище особливе. Наприклад, у старших вікових групах необхідно застосовувати різні матеріали, які сприяють оволодінню читанням, математикою: друковані літери, слова, таблиці, книжки з крупним шрифтом, посібники з цифрами, настільно-друковані ігри з цифрами та літерами, ребуси, головоломки. Так само використовують матеріали, що стимулюють розвиток пізнавальної активності дітей - дитячі енциклопедії, ілюстровані видання про тваринний та рослинний світ, дитячі журнали, альбоми. Обов'язково виділяється місце для дидактичних ігор математичного змісту причому таких де б діти могли виявляти самостійність у виборі матеріалу. Не забуваймо і про предмети для дослідно-пошукової діяльності - магніти, збільшувальне скло, пружини, ваги, мензурки, великий вибір природних матеріалів.

Одне слово, будь-яке середовище має забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, давати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання. В цьому ракурсі повернемося до поняття "універсальна ігрова зона". Йдеться про приміщення з дуже високим ступенем трансформації та різноманітним предметним наповненням. У межах цієї зони можуть розгортатись тематичні підзони: ігрова, спортивна, екологічна.

Предметно-ігрове середовище

Воно організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатись улюбленою справою. Розміщення матеріалу згідно з зонами дозволяє дітям об'єднуватися в підгрупи за інтересами. Ігрове середовище не запрограмоване, отже надає можливість для експериментів, конструювання, театралізованої діяльності. Дошкільня має можливість реалізувати свої знання про оточуючий світ у різноманітних іграх, самотужки вирішуючи, що йому для цього потрібне.

Оскільки ігри орієнтовані на стимулювання творчої та пізнавальної активності дітей, середовище можна перетворювати в міру розвитку дитячих інтересів, знань та умінь. У такій зоні мають бути: набори великомасштабних конструкторів кількох розмірів, призначені для дітей різного віку; набори модулів різних форм та різного кольору, з різних матеріалів для спорудження об'єктів; ігрові стінки з дидактичними та проектними іграми, багатосекційні ігрові ширми; площини та пристосування для сидіння у спеціально відокремленій зоні для настільних ігор (їх краще робити не прямокутними, а складної конфігурації); м'які низькі меблі - для лежання та сидіння, коли діти відпочивають у перерві між іграми та заняттями; м'які легкі блоки для спорудження "печер", для усамітнення; ляльковий театр (подіум-сцена з мікрозалою для глядачів); спортивне знаряддя: велоергометр, бігова доріжка тощо; різноманітні іграшки (м'які, надувні, плоскі, механічні та ін.).

Уся універсальна ігрова зона наповнена дендрологічними куточками та альпінаріями, де поряд з квітучими рослинами та зеленню розміщуються акваріуми, клітки з птахами, а також екрани, на які можна проектувати різні, періодично змінні, краєвиди (море, квітуче поле, яблуневий сад, засніжений ліс, осінні пейзажі). У таких зонах дітям добре буде розслабитись та відпочити.

Педагогічні ситуації на основі особистісно-орієнтованого взаємодії дитини і вихователя

Педагогічні ситуації можуть бути спонтанними і створеними педагогом спеціально, як правило з виховною метою, і та і інша вимагають швидкої реакції і професійного рішення. Педагогічна проблема – проблемна педагогічна ситуація, яка вимагає її усвідомлення і визначення необхідних конкретних умов для її ефективного (позитивного) рішення. Професійний стандарт педагога-вихователя - характеристика трудових функцій педагога, вихователя з проектування та реалізації освітнього процесу в освітніх організаціях дошкільної освіти. суб'єктами педагогічної ситуації - є діти і дорослі (батьки, педагоги).

Ситуація 1. Підготовча до школи група дитячого садка, хлопчик приніс до групи мобільний телефон. Вихователька пояснює дитині, що в дитячий сад мобільні телефони не можна приносити, і, взагалі, дітям телефони не потрібні, вони повинні грати з іграшками. На що дитина відповіла виховательці: «А у Вас же є мобільний телефон, чому нам не можна? ».

Ситуація 2. Під час ранкового прийому дітей в підготовчій до школи групі, батько однієї дівчинки звертається до виховательки з претензіями до одного хлопчика, який постійно в спальні щипає його дочку, смикає ковдру, заважає їй спати. Все це відбувається, коли вихователька йде зі спальні.

Ситуація 3. На святі в дитячому садку, присвяченому Нового року, вихователька запропонувала дитині розповісти вірш Дідуся Мороза.

Але дитина, вийшовши до Діда Мороза збентежилася, починає кашляти, імітувати, що вона хворіє і не може розповісти віршик.

Ситуація 4. У процесі одягання на вечірню прогулянку в групі дитячого садка одна дитина починає сильно вередувати і тупотіти ногами, не бажаючи одягатися, на ці дії помічник вихователя (няня) бере дитину за руку, садить на лаву і строго говорить «Одягайся, а не плач !!!». Вранці мама цієї дитини звертається до виховательки з питанням: «Мені моя дитина сказав, що її няня вчора побила, це правда?».

Ситуація 5. Дівчинка 4-х років починає відвідувати дитячий садок і кілька разів залишається на тиху годину. У вихователя виникає така проблема: коли вона сидить з цією дівчинкою поруч, вона засинає, тільки варто їй відійти або вийти зі спальні, дитина починає сильно плакати і кричати. Пізніше вихователька з'ясувала, що дівчинка вдома одна не спить, а спить з бабусею поруч.

Ситуація 6. Дитина 4-х років принесла нову іграшку в групу дитячого садка - дуже красивого, заводного робота. Всі діти, звичайно ж, захотіли погратися з цим роботом. Але дитина сильно плаче, нікому його не дає, всіх відштовхує, через це і всі діти теж почали плакати.

Ситуація 7. У старшій групі є дівчинка, яка часто ображає дітей, багато дітей на неї скаржаться своїм батькам. Вихователь в старшій групі дитячого садка, здійснює ранковий прийом в групі, вона чує, як батьки дітей з-за чогось сильно лаються. вийшовши в роздягальню, вихователь з'ясовує, що кілька батьків лаються з мамою тієї дівчинки, яка «всіх ображає», висловлюючи їй претензії і скарги на дитину.

Ситуація 8. Середня група дитячого садка. До виховательки, яка давно працювала в цій групі, приходить нова напарниця, молодий педагог без досвіду роботи. Приходячи на роботу на другу зміну, досвідчений педагог завжди помічає безлад і розкидані іграшки по групі.

Ситуація 9. Старша група дитячого садка. Діти грають на веранді, один хлопчик сильно штовхнув іншого, той впав, і у нього на лобі з'явилася сильна гематома.

Ситуація 10. У середній групі дитячого садка працює вихователь - чоловік. діти з неповних сімей стали до нього звертатися - тато.