

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Кафедра дошкільної освіти

Всеукраїнська студентська науково-практична конференція

*«Сучасне дошкілля:
актуальні проблеми, досвід,
перспективи розвитку»*

Збірник наукових статей
студентів спеціальності "Дошкільна освіта"
(27 листопада 2019 року)



Ніжин

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

**Всеукраїнська
студентська науково-практична конференція**

***"Сучасне дошкілля:
актуальні проблеми, досвід,
перспективи розвитку"***

(27 листопада 2019 року)

**Збірник наукових статей
студентів спеціальності
"Дошкільна освіта"**

Ніжин
2019

УДК 373.2(082)

З-41

Редакційна колегія:

д. психол. н., проф. **Кононко О. Л.** – відповідальний за випуск

к. пед. н., доц. **Пухтіна Н. П.**

к. пед. н., доц. **Аніщук А. М.**

к. пед. н., доц. **Матвієнко С. І.**

Збірник наукових статей студентів спеціальності "Дошкільна освіта" / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019 – 321 с.

До збірника увійшли матеріали учасників Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції "Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку", яка відбулася 27 листопада 2019 року на факультеті психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя.

УДК 373.2(082)

© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

ЗМІСТ

Андрощук А. А. Підвищення інтересу дошкільників до математики за допомогою народних задач	6
Бабенко І. С. До питання спілкування дошкільників у різних вікових групах ЗДО	9
Балик С. П. Процесуально–технологічне забезпечення формування природничо–наукових знань у старших дошкільників	13
Биченко-Михайлова А. М., Демченко Н. М. Професійна підготовка майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів до управлінської діяльності	20
Борисова А. В. Інноваційні педагогічні технології у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку	23
Бутко О. В. Розвиток творчого потенціалу у танцювальній діяльності старших дошкільників	27
Васюта М. П. Дидактичні ігри як чинник розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку	32
Величко Т. В. Значення лялькового театру для виховання дітей дошкільного віку	36
Винник Л. П. Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор	41
Гнипа Ю. С. Вихованість толерантних взаємостосунків старших дошкільників: сутнісно–компонентний аналіз	46
Данько О. М. Сюжетна гра та її сутність	50
Дмитрієва Т. О. Проблема креативності особистості та її науковий аналіз	54
Дорош А. М. Особливості проведення роботи щодо ознайомлення старших дошкільників з чинниками небезпеки в побуті	58
Дорошенко О. В. Експериментальне вивчення сформованості ставової вихованості дітей 5-6(7) років	63
Дяченко А. В. Оптимізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку засобами казко терапії	67
Жигалова А. Д. Формування гармонійно розвиненої особистості дошкільників в процесі фізичного виховання	71
Жирош О. І. Виховання самостійності у дошкільників як психолого педагогічна проблема	77
Заболотна Т. А. Підходи до взаємодії батьків та закладу освіти під час адаптаційного періоду дітей шестирічного віку	82
Захарченко К. С. Змістові та процесуальні аспекти формування у дітей дошкільного віку основ англомовної лінгвосоціокультурної компетентності	89
Іванко А. О. Педагогічні умови формування відповідальності у дітей старшого дошкільного віку в предметно–практичній діяльності	93
Кадюк Г. В. Технологія виховання толерантного ставлення дітей старшого дошкільного віку до традицій і культур народів світу	99
Калюжна А. М. Основні складові готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі	103

Кареліна С. Г. <i>Ігрова діяльність як засіб розвитку вольової поведінки у дітей старшого дошкільного віку</i>	107
Кеуш І. Б. <i>Проблема інтелектуальної готовності дитини до школи</i>	111
Кирилюк О. М. <i>Прогностичні напрямки методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми</i>	116
Кисиленко А. Р. <i>Взаємодія дошкільного закладу з родиною: сучасні підходи</i>	120
Коваль А. Р. <i>Обґрунтування педагогічних умов виховання шанобливості у дітей старшого дошкільного віку</i>	125
Коваль А. С. <i>Творча гра як провідна діяльність та засіб спрямованої соціалізації дошкільників</i>	131
Кондратюк О. М. <i>Вплив засобів масової інформації на становлення особистості дитини</i>	136
Костенко Л. Ю. <i>Причини порушень мовленнєвого онтогенезу дітей дошкільного віку</i>	142
Красозова М. В. <i>Емоційна готовність дітей старшого дошкільного віку як умова успішної адаптації до навчання у школі</i>	149
Кривенко А. М. <i>Причини порушень міжособистісного спілкування у неповній сім'ї та їх вплив на виникнення негативної поведінки у дітей</i>	153
Кумуржи М. В. <i>Мовленнєва діяльність як умова навчання англійської мови дітей дошкільного віку</i>	158
Мажуга Я. О. <i>Проблема мовлення та мовленнєвої діяльності у контексті наукового аналізу</i>	163
Манойленко І. В. <i>Емпіричне вивчення етапу сформованості формування лексико–граматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років із загальним недорозвитком мови</i>	168
Михайленко Н. С. <i>До проблеми характеристики педагогічних умов формування основ культури спілкування у старших дошкільників з дорослими і однолітками</i>	176
Наркізова Ю. В. <i>Процесуально–технологічне забезпечення формування дослідницької поведінки у старших дошкільників</i>	180
Наумова І. О. <i>Методичні основи навчання вирізуванню дітей старшого дошкільного віку</i>	186
Обелець Л. А. <i>Вікові передумови виникнення уявлень про моральні норми у дошкільному віці</i>	190
Остапишина О. В. <i>Вікові особливості неврозі дошкільників</i>	195
Островерха І. А. <i>Ляльковий театр як дієвий засіб естетичного розвитку старших дошкільників</i>	199
Охонько О. О. <i>Особливості профілактики страхів у дітей старшого дошкільного віку</i>	205
Охріменко Н. П. <i>Особливості використання дидактичного матеріалу Кюізенера у формуванні дошкільників елементарних математичних уявлень</i>	209
Пандазі О. В. <i>Аналіз ключових понять в полі проблеми розвитку партнерських взаємовідносин між дітьми дошкільного віку</i>	214

Пашко А. В. Соціалізуючий потенціал занять дітей старшого дошкільного віку колажуванням	218
Пащенко В. Г. Соціалізація особистості як психолого–педагогічна проблема.....	224
Попова Л. О. Дисциплінованість як волюва риса та її роль у волювій активності дітей дошкільного віку	229
Сад Л. І. Вивчення сформованості толерантності у дітей старшого дошкільного віку	233
Сакун І. Ю. Основні принципи та закономірності в системі планування роботи керівника закладу дошкільної освіти	237
Сльозка О. В. Основи моральної вихованості дітей 6-7 року життя у ігровій діяльності.....	243
Сорокоум Г. В. Роль рухливих ігор – естафет у розвитку фізичних якостей дітей 6-7 років	248
Супруненко І. В. Проблема вербального інтелекту та його складових у період дошкільного дитинства	253
Суховієнко В. В. Оздоровчі гімнастики як засіб забезпечення рухової активності дітей старшого дошкільного віку.....	258
Терендій Н. В. Наступність як педагогічний феномен в аспекті дошкільної і початкової ланок освіти.....	264
Ткачук Л. Є. Діагностика моральної поведінки старших дошкільників засобами українських мультиплікаційних фільмів	269
Трегуб Л. М. Проблема формування в особистості дошкільника естетичних почуттів	276
Хом'як К. О. Формування моральної свідомості дітей дошкільного віку засобами етичних бесід.....	281
Хропата І. Ю. Театралізована діяльність як чинник розвитку колективної взаємодії між вихователями та дітьми дошкільного віку в освітньому процесі.....	286
Шарікіна С. В. Взаємодіяння батьків і дітей з естетичного виховання засобами театру.....	290
Шекера О. В. Сучасні ідеї та підходи до музично творчого розвитку дошкільників	296
Шершень Н. Ю. Проблема самооцінки особистості дитини та її науковий аналіз	302
Шмагіна Р. М. Проблема трудового виховання та основні підходи до її вирішення у дошкільній педагогіці.....	306
Якубович К. В. Сутність, різновиди та особливості використання ігор з правилами в структурі педагогічного процесу.....	310
Якутко Т. С. Довільна поведінка як наукова проблема	315

ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО МАТЕМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ НАРОДНИХ ЗАДАЧ

Андрощук Анастасія

*Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне*

Постановка проблеми. Відродження духовної культури українського народу, розбудова національної освіти в умовах незалежної України неможливе без опори на українську етнопедагогіку. Головними засобами виховання підростаючого покоління є рідна мова, історія, фольклор, мистецтво і свята народного календаря, народні символи та прикмети, звичаї, традиції, обряди. Українська етнопедагогіка має багату історію і давні традиції. Особливу галузь народознавства становить народна математика. Народні математичні знання поділяємо на чотири складові: способи лічби та обчислення; старовинне математичне письмо та його носії; одиниці вимірювання, прилади вимірювання.

Виклад основного матеріалу. Математика є однією з найважливіших та найважчих наук, її вивчення потребує системного навчання, постійного повторення та закріплення. Елементарні математичні уявлення у дітей формуються ще в дошкільному віці. Підвищенню інтересу до математичної діяльності в цей віковий період сприяє застосування елементів народознавства. Про це свідчать дослідження видатних педагогів минулого та сучасності. Зокрема, К.Ушинський стверджував, що виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу [4, с. 169].

Найтоншими засобами впливу на психологію дітей є залучення до духовної скарбниці народної математики, зокрема народних задач. Адже цілеспрямоване ознайомлення дітей дошкільного віку з народними задачами збагачує пізнавальну та розумову діяльність, формує здатність відгукуватися на яскраву образну мову.

Елементи народознавства використовуються як у повсякденному житті, так і на інших заняттях: з зображувальної діяльності (малювання, ліплення, аплікація); з рідної природи, художньої літератури, розвитку мовлення, грамоти та інших.

Сучасні дошкільники не досить добре розуміють поняття народної математики, адже вони нині не в широкому вжитку. Однак, діти постійно чують невідомі їм слова, зокрема у казках. Тому методика ознайомлення дошкільнят з термінами народної математики перед-

бачає пояснення понять; відображення їх у різних жанрах усної народної творчості; ознайомлення з ними у бесіді, розповіді, дидактичній грі. У народній математиці багато задач-жартів, задач-загадок. Їх використання підвищує інтерес до математики, дає змогу внести елементи змагання, створити добрий настрій.

Зародження математичних розваг у вигляді жартівливих і цікавих задач, головоломок, відгадування чисел та інших різноманітних завдань на кмітливість сягають глибокої давнини. Перші посібники з математики, що їх використовували у Вавилоні, Стародавньому Єгипті, Індії та Китаї, школах великих латиноамериканських, африканських і тихоокеанських острівних цивілізацій, були збірниками цікавих задач і повчальних історій. Ця форма залишалася чи не єдиною навіть і тоді, коли накопичився вже достатній запас знань з математики [6, с.13].

Прихильником використання народних задач у навчальному процесі була Л. М. Граціанська. У своїй праці "Нариси з народної математики України" вона зазначає, що саме в народних задачах і загадках відображаються певні математичні поняття, і наводить приклади таких задач. Ось одна з них: "Скільки нас є?" (Сім, сімнадцять, без двох двадцять, семеро, троє, ще й малих двоє).

У математичній літературі цікавим задачам завжди приділялася велика увага, бо вважалося, що елемент цікавості полегшує навчання. Задачі-жарти – це цікаві ігрові задачі з математичним змістом. Для їх розв'язання потрібно більше винахідливості, кмітливості, почуття гумору, ніж вміння виконувати обчислювальні дії (тобто певні знання математики), хоча в більшості з них повністю витримана зовнішня форма арифметичних задач: дано умову, є числові дані й запитання. Побудова, зміст, запитання в цих задачах незвичні. Вони лише побічно нагадують математичну задачу. Суть задачі, тобто основне, завдяки чому можна здогадатися про розв'язок, дати відповідь, замасковано зовнішніми, другорядними умовами. Для правильного їх розв'язання не вимагається виконати арифметичні дії, вони базуються на здогадці, кмітливості [3, с.330].

Дітям дошкільного віку доступні задачі-жарти як один з видів математичних розваг. Вони є корисним засобом розвитку у дітей логічного мислення, вміння проводити аналіз і синтез, узагальнювати, абстрагувати, порівнювати, зіставляти і конкретизувати, розкриваючи зв'язки, що існують між явищами.

Кіт два кубики купив
Та один десь загубив
Шкода нам kota рудого
Скільки кубиків у нього?

Три горобчики сиділо
Двоє з них десь полетіло
Скільки їх всього зосталось?
І чому так тихо стало?

Васю ти чому сердитий?
Слив не можу полічити
П'ять було одну я з'їв
Скільки мамі залишив?

Різноманітні за формою і змістом задачі-жарти можуть бути використані для поживлення заняття, зняття втоми, посилення або переключення уваги, при переході від однієї частини заняття до іншої. В цьому випадку вони повинні створити у дітей позитивний емоційний стан, інтерес до наступної діяльності на занятті, активності.

Використовуються задачі-жарти і в повсякденному житті у ході спостережень за певними ситуаціями, про які йдеться в умові задачі, під час розмов та бесід. Використовуючи різноманітні ситуації, дорослий спрямовує пошукову діяльність дитини, коригує її. Успіх у роботі залежить від того, наскільки діти розуміють жарт, вміють послідовно і доказово мислити, акумулювати розумові зусилля [3, с.332].

Важливо навчити дітей доводити правильність розв'язку і відповіді. Це привчає дітей не тільки висловлювати свої судження, а й доводити їх. Підбираючи такі задачі, треба виявити достатній педагогічний такт, щоб жарт був справді пов'язаний з математичним боком справи, а не з якоюсь нісенітницею. Задача-жарт не повинна бути безглуздою. Така задача не може бути корисною для математичного розвитку дитини. Необхідно формувати у дітей здатність критично ставитися до змісту задачі, її розв'язку.

Зміст задач-жартів не має бути занадто простим. У такому випадку дитина не докладатиме пізнавальних зусиль, тобто активність її буде мінімальною. Якщо ж вони будуть дуже складними, то дитина навіть не зможе приступити до її розв'язання і, природно, втратить пізнавальний інтерес. Необхідно дотримуватися відомого дидактичного правила "від простого до складного", з логічною побудовою змісту завдань, з поступовим зростанням складності. Вони повинні бути невеликими, з відтінком легкого й тактовного гумору [2, с.46].

Таким чином, математика – один з найскладніших предметів для засвоєння дітьми дошкільного віку. Це зумовлено абстрактністю матеріалу та особливістю засвоєння математичних знань дітьми дошкільного віку. Успіх засвоєння математичного матеріалу залежить

від урахування особливостей пізнавальних процесів кожної дитини та складу групи.

Використання народних задач збагачує освітній процес ЗДО і підвищує інтерес до математики. Народні задачі виступають ефективним дидактичним засобом в засвоєнні основ математики, в розвитку мови і в загальному розвитку дітей.

Література

1. Мороз Г. Від діда – онукам, від онуків – дідові / Г.Мороз // Дошкільне виховання. – 2000. – №5. – С. 12–13.

2.Піроженко Т. О. До перлин народної мудрості / Т. О. Піроженко / / Вихователь методист дошкільного закладу. – 2011. – № 8. – С. 45–49.

3. Савченко М. Використання фольклору як засобу логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку / М. Савченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 329–336.

4. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Історія дошкільної педагогіки: [хрестоматія] / Упоряд.: З.Н. Борисова, В.З.Смаль. –К., 1990. –С. 169.

5. Шустікова О. Як у народі лічили / О. Шустікова, В. Діхтяренко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 30–31.

6. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників/ К. Й. Щербакова. – К.: "Вища школа", 2006. – С. 12-13

УДК 373.2:316.454.52

ДО ПИТАННЯ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ ЗДО

Бабенко Ірина

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Суспільство завжди цінує людей, які вміють лагодити й домовлятися з іншими, легко адаптуватися до різних малих соціальних груп, спілкуватися з іншими. Найбільш активно починає взаємодіяти незріла особистість у дошкільному віці, оскільки саме у цьому періоді з'являється інтерес до ровесників, до спільних дій з ними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До проблеми у період дошкільного дитинства неодноразово зверталися О. Запорожець, М. Лісіна, Т. Маркова, Л. Божович, Д. Годіна, В. Котирло, Т. Гер-

лянд, Г. Люблінська, З. Матвеев та ін. Неодноразово у них вказується на явище різновікової групи, які багато вчених ототожнюють за педагогічним потенціалом, з родиною, сім'єю. У цьому напрямку здійснюють науковий пошук Т. Рєпіна, С. Михальська, І. Підлипняк, Г. Смольнікова, Р. Бедраль, О. Авраменко, Н. Меркулова, О. Бутенко та ін.

Мета статті полягає у розгляді різновікової групи ЗДО як соціально-педагогічного явища та його впливові на розвиток спілкування дошкільників із ровесниками.

Виклад основного матеріалу. В цілому група ЗДО розглядається як середовище, де відбувається міжособистісне спілкування між дітьми різного віку, а також для цього колективу властиві абсолютно всі соціальні явища взаємодії. Зокрема Т. Рєпіна вказує на наступні її характеристики й напрямки функціонування: розвиток збагачення досвіду поведінки та спілкування у колективі; оптимізація процесу становлення статевих відмінностей, орієнтування та апробація гендерних ролей, дій та вчинків; формування ціннісно-орієнтаційної єдності малої групи; вдосконалення навичок і вмінь соціальних контактів із ровесниками [4, с. 178-179].

Я. Коломінський спеціаліст у галузі психології колективу вказує на те, що дитяча спільнота у дитячому садку є найбільш раннім об'єднанням. У ньому виникають процеси, які сприяють виробленню у дошкільнят соціально-схвалюваних дій та вчинків. Окрім того це соціальне об'єднання у якому діти обмінюються думками, вчаться поступатися власним бажанням на користь спільних, набувають можливостей щодо опробування можливостей і здатностей встановлення контактів у різного роду ситуаціях (навчальних, виховних). Вона є джерелом щодо набуття досвіду поведінки у конфліктних ситуаціях, особистісних інтеракцій, узгодження дій у спільній діяльності. Це могутній фактор оптимізації процесу комунікацій між дітьми одного віку [3, с. 218-219].

Особливим утворенням соціального плану є різновікова група ЗДО. Загальновідомим є бачення її різнопланового впливу на дітей, взявши за увагу їх вік. Так, І. Підлипняк, аналізуючи його, приходять до висновку про збагачення досвіду дітей у пласті взаємодії, міжособистісного ракурсу. У її членів виникають спільні бажання, погляди, інтереси. Вони залюбки спілкуються між собою, дорослі залучають до цього процесу менших. А у виграші опиняються представники всіх вікових стадій. Також на міжособистісне спілкування впливає участь дітей у різних видах діяльності (конструктивній, ігровій, навчальній), у комунікації з дорослим, яка носить діловий характер. Між

однолітками мають перебіг процеси узгодження дій, налічення пріоритетних цілей, участь у спільних видах діяльності, виникають доброзичливість у стосунках та відношеннях до іншого як до партнера [7, с.213-214]. Цьому сприяє розвиток мовлення.

М. Айзембарт відмічає, що дитяча спільнота у дошкільному дитинстві є могутнім чинником становлення особистості. Саме тут накопичується багаж соціальних вмінь і навичок малюків: з'являється та диференціюються процеси спільної взаємодії у спілкуванні один з одним, вдосконалюються вміння розуміти партнера на рівні емоційних переживань, виникають й вдосконалюються (елементи) ознаки позитивних стосунків, виникають інтереси, контакти у мікрогрупах за статевими ознаками, набувають подальших змін у плані збагачень комунікативні спільні дії, вміння поводити себе в конфліктних ситуаціях. Авторка вказує, що всі ці явища поєднуються в іграх дітей. Соціальні взаємини актуалізуються у найвищій мірі, а групові процеси сприяють становленню дружніх, гуманних стосунків [2, с.26-28].

Особливості спілкування дітей у різновіковій групі ЗДО О. Авраменко розглядає у якості основного чинника соціалізації дошкільників. При цьому науковець відмічає такі їх риси: емоційні прояви у середовищі спільноти на поведінку інших, емпатія та її оцінка в інших виявлення ініціативності у плані мовленнєвих засобів спілкування, активність у розвитку контактів з іншими членами спільноти, збільшення кількості стосунків у середовищі різновікового колективу. Крім того у міжособистісних контактах важливими є оцінка партнерами один одного, намагання зберегти, налагодити взаємодію, прагнення виконувати спільні дії, співпрацювати з однолітками. Водночас дослідник намагався на теоретичному й емпіричному рівнях обґрунтувати тезу про те, що розвиток відповідних ознак втрачається за невмілої педагогічної організації з боку дорослих, зокрема вихователів. Адже за таких умов міжособистісні контакти набувають стійкості [1, с 14-16].

Процеси міжособистісної взаємодії спілкування у середовищі різновікової групи досліджувалися Г. Смольніковою. Так, авторка відмічає, що основою цієї діяльності є узгодженість дітей, їх спрямованість на позитивні стосунки та (прагнення) бажання отримати, досягти відповідної мети. Активність партнерів орієнтована на збагачення соціального багажу, насамперед, а не на вікові можливості. Основним чинником виступає діалогічний характер мови дітей. Також науковець зазначає, що спонукати встановлення контактів у різновіковому колективі є бажання до взаємодії як з однолітками, так і з індивідами інших вікових періодів; активність дітей у процесі

комунікації, повага та вияви уваги до співрозмовників, сенситивний зв'язок з іншими. Крім того представники (учасники) таких спільнот прагнуть розширити коло спілкування з іншими членами, проте, більшість не в змозі досягти найвищої міри прояву суб'єктивності самотужки (реалізувати себе як особистість). Старші дошкільники виявляють бажання до різних форм спілкування: ділового, або пізнавального. Їх симпатії є більш стійкими, ніж інших членів спільноти. Вони також набувають високого статусу у колективі завдяки високим оцінкам більш менших учасників інтеракцій. Також важливою їх рисою є наявність постійних співрозмовників, у яких характеризуються популярністю. Одночасно авторка наголошує на цілеспрямованій діяльності, педагогічній організації таких спільнот з метою особистісного зростання та розвитку позитивних взаємин у групі [6, с. 15-18].

С. Михальська особливості взаємодії у різновіковій групі між дітьми вважає чинниками виховання культури поведінки. Досягти мети у відповідних виховних впливах можливо, на думку науковця, за умови створення і використання відповідних технологій. Також авторка відмічає, що стосунки дітей у різновіковій групі сприяють більш ефективному формуванню моральних норм, досвіду соціальної поведінки та взаємодії, засвоєння особистістю цінностей. Важливою умовою функціонування таких спільнот великою мірою залежить від здатностей вихователя, його педагогічної майстерності, наявності у його розпорядження інноваційних технологій роботи з дітьми, членами таких дитячих утворень [5].

Висновки: різновікова група ЗДО на сьогодні розглядається як феномен, який поєднує у собі соціальний, психологічний, особистісний і педагогічний аспекти. Їх функціонування передбачає особистісне зростання дітей у плані набуття досвіду взаємодій, опанування соціальних і моральних норм поведінки. Перебування в таких спільнотах визначається певними особливостями спілкування дітей як з однолітками так із представниками інших вікових періодів. Відмінними ознаками стосунків є: потреба у контактах, прояви симпатій, статева диференціація, емпатія та розуміння партнерів, гуманність у стосунках, орієнтування на етику взаємин, розширення соціальних контактів. Досягти максимального рівня комунікацій у таких колективах можна за умов цілеспрямованої, педагогічно-вмотивованої діяльності вихователя щодо організацій життєдіяльності дітей різного віку в закладах дошкільної освіти.

Література

1. Авраменко О. О. Соціалізація дітей у різновікових групах дошкільного навчального закладу / О. О. Авраменко /автореф. дис.. канд. пед. наук 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Одеса: південно-український національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, 2014. – 21 с.
2. Айзенбарт М. М. Формування соціальних міжособистісних відносин дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності / М. М. Айзенбарт // Збірник наукових праць Дрогобицького ДПУ імені І. Франка. Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. XXXVII, 2014. – С. 23–34.
3. Реан А. Социальная педагогическая психология /А. Реан, Я Коломинский. – СПб: Питер, 2002. – 312 с.
4. Репина Т. А. [Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду](#) // Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1984 – №. – С. 62–67.
5. Михальська С. А. Роль однолітків у формуванні дитини дошкільного віку / С. А. Михальська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – Т. 2, В. 2. – 2015. – С.16–21.
6. Смольнікова Г. В. Психологічні особливості спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу / Г. В. Смольнікова. / автореф. дис...кнд.психол. наук 19.00.07. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2008. – 23 с.
7. Підлипняк І. Ю. Міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі дошкільного закладу / І. Ю. Підлипняк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – Т. 2, В. 2. – 2015. – С.211 – 216.

УДК 502.2:337.2.016

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ЗНАНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Балик Світлана

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця*

Постановка проблеми Виходячи із завдань нашого дослідження, було визначено *мету формувального етапу експерименту*: створити ефективну систему природничо-наукової освіти дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти шляхом експериментування в природі.

Розробка етапів реалізації системи природничо-наукової освіти дітей старшого дошкільного віку ґрунтувалася на сучасних педагогічних принципах навчання. Не маючи на меті докладно з'ясувати всі загальновідомі принципи, чітко окреслимо *принципи, які сприяли реалізації пропонованої системи роботи*, сформульовано так: повноцінне проживання дошкільником усіх етапів дитинства; підтримка ініціативи дітей у різних видах діяльності, збагачення (ампліфікація) дитячого розвитку; вікова адекватність дошкільної освіти (відповідність умов, вимог, методів віку і особливостям розвитку); забезпечення наступності та перспективності цілей, завдань і змісту освіти, що реалізувалися в межах освітніх програм різних рівнів; співпраця дошкільного навчального закладу із сім'єю; вибудовування освітньої діяльності на основі індивідуальних особливостей кожної дитини, за яких сама дитина є активною у виборі змісту своєї освіти, є суб'єктом освіти (далі – індивідуалізація дошкільної освіти); сприяння і співпраця дітей та дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх стосунків; побудова освітнього процесу на адекватних віку формах організованого освітнього простору і реалізації освітньої діяльності; формування соціокультурного середовища відповідно до вікових, індивідуальних, психологічних і фізіологічних особливостей дітей; забезпечення варіативності та різноманітності змісту й організаційних форм дошкільної освіти, можливості формування них програм різної спрямованості з урахуванням освітніх потреб, здібностей та стану здоров'я дітей [8].

Назвемо специфічні принципи STREAM-освіти дітей дошкільного віку. Принцип орієнтації на пізнавальні інтереси дитини. Експерименти, досліди – процес творчий, творчість неможливо нав'язати ззовні, це народжується тільки на основі внутрішньої потреби в пізнанні (за О. І. Савенковим). *Принцип свободи вибору діяльності.* Тільки за умови його реалізації дошкільна освіта здатна стати адекватною індивідуальним цілям особистості. *Принцип освоєння знань в єдності зі способами їхнього отримання.* Диктується завданнями STREAM-освіти щодо формування наукової картини Всесвіту (охоплює не тільки освоєння певного обсягу інформації, добутої шляхом спеціальних досліджень, а за необхідності передбачає шлях отримання нового знання на основі оволодіння способами її виявлення). *Принцип опори на розвиток умінь самостійного пошуку інформації.* Не тільки повідомлення знань, а в першу чергу, розвиток у дитини потреб і здібностей ці знання здобувати. Дитина не просто споживає інформацію, а сама породжує знання. *Принцип поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання.* Використання

дослідницьких методів навчання має поєднуватися із застосуванням методів репродуктивних, які можуть розглядатися як рутинні, але від того не стали непотрібними. Освітній процес пронизується “запрошенням до відкриття”. *Принцип формування уявлень про динамічність знання.* Зміст STREAM-освіти має вибудуватись так, щоб досвід людства поставав перед дошкільниками не як сума догм, не як звід непорушних законів і правил, а як живий, що постійно розвивається. *Принцип формування уявлення про дослідження як стиль життя.*

У STREAM-освіті дослідження та експерименти виступали не тільки набором методів і прийомів навчання, а є його змістом та сенсом [1; 4; 7; 8]. Завдання розвитку в дітей загальних дослідницьких умінь і навичок розглядається не як специфічний спосіб пізнання, а як основний шлях формування особливого стилю життя, підмурівок розвитку поведінки, заснованої на домінуванні проявів пошукової активності в різних життєвих ситуаціях. *Принцип використання авторських та освітніх програм.* Програма, розрахована на творчу взаємодію педагога та дитини, “...не може бути придбана в “супермаркеті”, який торгує замороженими ідеями; вона повинна вирости з життя тих людей, які будуть взаємодіяти” [5; 7].

Провідним принципом STREAM-освіти дітей дошкільного віку визначено принцип міжпредметної інтеграції.

Для реалізації завдань дослідження було розроблено *систему формування природничо-наукових уявлень, яку представлено у вигляді таких етапів:* 1 етап – організаційний – охоплював: підготовка ЗДО до експериментальної роботи: складання плану роботи відповідно до програми експерименту; оснащення методичного кабінету необхідними матеріалами на допомогу вихователям для роботи з дітьми та батьками. 2 етап – створення наукової лабораторії (наукового осередку або куточка). 3 етап – організаційно-педагогічна та методична робота з вихователями, які беруть участь в експериментальній роботі. 4 етап – завершальний: порівняльний аналіз рівнів сформованості природничо-наукових уявлень [6; 7; 8].

Необхідно відзначити, для того щоб діяльність дітей була цікавою і змістовною, вихователь повинен володіти професійною майстерністю. Для цього було продумано систему методичної роботи відповідної тематики, яка охоплювала: виставку методичної літератури, консультації для педагогів за темами, що стосуються підвищення рівня природничо-наукових уявлень, індивідуальну роботу з педагогами з питань, що виникають в ході реалізації запропонованої системи, організацію оглядів-конкурсів серед педагогів тощо.

Для реалізації запропонованої системи з формування природничо-наукових уявлень враховували такі умови:

Перша умова – високий рівень якості освітньої програми і її методичного забезпечення, зміст яких дозволить педагогам вибудовувати освітній процес відповідно до сучасних вимог і одночасно без зайвого навантаження для дітей.

Друга умова – збагачення предметно-просторового середовища, наповнення якого надає дитині можливості для саморозвитку. Організація середовища повинна надавати дитині можливість також брати участь в створенні середовища шляхом: самостійного розташування природного матеріалу, максимальну його доступність, коли все, що дитині потрібно для розвитку – іграшки, ігри, книги, матеріал для пошуково-дослідницької діяльності – доступно для користування і дитина може грати з ним в будь-яку вільну хвилину.

Третя умова – створення *STREAM-лабораторії* як нового елемента предметно-розвивального середовища ЗДО. Вона створюється для розвитку в дітей пізнавального інтересу, інтересу до пошуково-дослідницької діяльності і сприяє формуванню наукового світогляду. У той же час лабораторія – це база для специфічної діяльності дитини (робота в лабораторії припускає перетворення дітей у “науковців”, які проводять досліди, експерименти, спостереження) [1; 5].

Для проведення експериментального дослідження було використано альтернативну програму “STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт” зорієнтовано на цінності та інтереси дитини, урахування вікових можливостей, на ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв’язок усіх сторін її життя, формування культури інженерного мислення [8]. Пропонована альтернативна програма працює у тісному зв’язку з будь-якою комплексною освітньою програмою.

Програма передбачає: забезпечення розвитку базових (стартових) потенційних компетенцій і особистісних якостей дошкільників, що сприяли формуванню творчих і технічних здібностей, продуктивного та критичного мислення дітей дошкільного віку; розвиток сенсорних, інтелектуальних і творчих здібностей, інтересів дітей, допитливості та пізнавальної мотивації; формування сенсорної культури та культури пізнання, цінностей пізнання; формування пізнавальних дій, становлення свідомості; розвиток уяви і творчої активності; формування первинних уявлень про себе, інших людей, про властивості й відносини об’єктів довкілля (форми, кольори, розміри, матеріали, звучання, ритми, темпи, кількості, числа, частини і ціле, простір і час, рух і спокій, причини і наслідки тощо); час й простір, планета Земля, Всесвіт, про особливості природи, різноманіття країн і

народів світу тощо.

Центральною ланкою альтернативної програми “STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт” є формування культури інженерного мислення в дошкільників, уявлення про дитину як про обдаровану особистість, тобто таку, яка самостійно в силу власних вікових і психофізіологічних особливостей обирає свої дії й рішення, досягає вищого рівня пізнавального розвитку ніж ровесники, здатна до обґрунтованих і виважених дій у нестандартних ситуаціях [8]. Метою програми є: допомогти дитині досягнути закономірності та взаємозв'язки довкілля, сформуванню цілісного світогляду, який допоможе їй не тільки використовувати знання для задоволення власних потреб, а й свідомо берегти природу, діяти безпечно для себе та інших, сформуванню основи культури інженерного мислення.

Основні завдання програми: навчати дітей досліджуючи, пізнавати довкілля, бути пильним, спостережливим, уважним; формувати уявлення про причинно-наслідкові зв'язки у природі, різноманітність об'єктів довкілля; аналізувати побачене, почуте та відчуте, висувати гіпотези та перевіряти їх; порівнювати та класифікувати об'єкти довкілля за різними ознаками, виявляти схоже та відмінне, за можливістю пояснювати та знаходити закономірності; помічати та розв'язувати протиріччя, шукати інформацію для цього; розуміти схеми та малюнки наочних моделей процесів; навчати пояснювати свої висновки, доводити правильність своєї думки; навчати бачити та встановлювати зв'язок між властивостями об'єктів та нашими діями з ними у повсякденному житті; розвиток творчої уяви дітей, функціонального та системного мислення; навчати дітей правилам безпеки у довкіллі; створювати умови для розвитку проектної та дизайн-діяльності дошкільнят [8].

До переваг STREAM-освіти старших дошкільників як умови формування культури інженерного мислення можна віднести: навчання за темами, а не за предметами: дитина бачить зв'язок між науками, навчання стає насправді системним; використання знань у повсякденному житті; розвиток критичного мислення та вміння вирішувати проблеми; надання впевненості у власних силах; комунікація та командна робота; креативні та інноваційні підходи до проектної та дизайн-діяльності; підготовка дитини до технологічних інновацій у житті. Обсяг навантаження в ній програмі визначається: спеціально організованою діяльністю дітей; спільною доросло-дитячою діяльністю дитини; вільною самостійною діяльністю дитини; вибором дитиною меж і моделі взаємодії з однолітками, дорослим, довкіллям.

Експериментальні групи дітей працювали в однакових умовах, за

комплексною освітньої програмою "Дитина в дошкільні роки" [1]. Відмінністю було те, що у групах використовувались упродовж кожного наступного кварталу (трьох місяців) різні методи навчання, що суттєво різнилися за змістом. Саме така процедура зробила формувальний експеримент достатньо коректним.

Отже, чинник групи нівелювався, а простежувався тільки вплив методичних підходів, їх ефективність або, навпаки, недостатність розробки чи неточність використання. У процесі експериментальної роботи упроваджено чітку процедуру вибору методів і їх поєднання на різних етапах роботи. Так, вихователі, які працювали з дітьми експериментальних груп, здійснювали планування роботи за альтернативною програмою "STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт", яка суттєво відрізнялась від традиційних не стільки змістовим аспектом, скільки процесуальним: засобами, методами та прийомами формування природничо-наукових уявлень шляхом експериментування в природі з дітьми старшого дошкільного віку. В експериментальній групі заняття за своїм характером і тривалістю принципово не відрізнялися від типових для ЗДО.

Індивідуальні заняття уможливили точну фіксацію характеристик стану сформованості природничо-наукових уявлень у дитини. Тривалість індивідуального експериментального заняття не перебільшувала 10-15 хвилин залежно від психофізіологічного стану дитини та її індивідуально-типологічних особливостей. У плануванні етапів роботи враховували режимні моменти, за якими відбувається діяльність вікової групи. Передусім чітко дотримувалися тривалості занять, що не перевищувала час, зазначений у режимі, який регулювався вихователем залежно від виду, характеру, змісту завдань, форми організації і стану фізичного та психічного здоров'я дітей; перерва між заняттями була до 12-15 хвилин; час, відведений на заняття і перерву, не збільшувався. Вихователів, які працювали в експериментальних групах, було поінформовано щодо ознак втоми дітей старшого дошкільного віку, яка може з'явитися в результаті надзвичайно тривалої або одноманітної діяльності, що перевищує працездатність нервової системи конкретної дитини.

Реалізація системи формування природничо-наукових уявлень у старших дошкільників передбачала планування роботи з урахуванням особливостей дітей і визначених рівнів.

Література

1. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2016. 160 с. (рекомендовано, Лист МОН України від 06.11.2015 р.

лист № 1/11-16160).

2. Крутій К. STREAM-освіта для дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицишина // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 3–7. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://ukrdeti.com/stream-osvita-doshkilnyat-vixovuyemo-kulturu-inzhenernogo-mislennya/> (дата звернення – 12.12.2017).

3. Крутій К. Сучасне заняття та освітні ситуації / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2016. – № 9. – С. 6–10. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://ukrdeti.com/k-krutij-suchasne-zanyattya-ta-osvitni-situaci%D1%97/> (дата звернення – 12.12.2017).

4. Крутій К. STREAM-освіта для дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицишина // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 3–7. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://ukrdeti.com/stream-osvita-doshkilnyat-vixovuyemo-kulturu-inzhenernogo-mislennya/> (дата звернення – 10.10.2019).

5. Крутій К. Сучасне заняття та освітні ситуації / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2016. – № 9. – С. 6–10. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://ukrdeti.com/k-krutij-suchasne-zanyattya-ta-osvitni-situaci%D1%97/> (дата звернення – 10.10.2019).

6. Стеценко І. STREAM-освіта: математичне дослідження / І. Стеценко // Дошкільне виховання. – 2018. – № 4. С. 13–15.

7. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Літо-грайлик / К. Л. Крутій, І. Б. Стеценко, Т. І. Грицишина. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2018. 200 с.

8. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт : альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2018. 146 с.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Биченко-Михайлова Альона

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин

Демченко Наталія

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки,

початкової освіти та освітнього менеджменту

Ніжинського державного університету

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Актуальним педагогічним завданням в роботі щодо підготовки майбутніх керівників до управлінської діяльності є коректна побудова освітніх процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання вивчення управлінської культури визначено в працях *С. Борнера, Р. Вебера, К. Еварда, Х. Грютера, Р. Рютінгера.*

Мета статті. Головною метою даної статті є виявлення організаційно-педагогічних умов формування управлінських умінь майбутніх керівників ЗНЗ в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні актуальним питанням в сфері освіти є підготовка ефективних керівників, де провідним напрямком в організаційно-педагогічних умовах є формування особистості з високим рівнем управлінської культури: *управлінської свідомості та мислення.*

Управлінська культура – це досить глибоке явище, тому існує безліч підходів до розуміння даного терміну.

П. Мілютін визначає термін "управлінська культура" як: "високий рівень сформованості інтелектуальних, емоційно-вольових, моральних, фізичних якостей, сукупність яких дозволяє вирішувати професійні завдання в сфері соціального управління з високим ступенем ефективності і стабільності" [3, с. 90-93].

На думку *Є. Шейна*, управлінська культура – це комплекс базових припущень, виявлених або розроблених для того, щоб навчитися справлятися з проблемами зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції [4, с. 15].

Таким чином, управлінську культуру можна представити як

сукупність цінностей, поглядів, взаємин, єдиних для всього професійного колективу, а також є основним компонентом в досягненні управлінських цілей, підвищення ефективності навчального закладу.

Управлінська культура керівника в сфері освіти – це комплекс управлінських знань, умінь і досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей лідерської і творчої спрямованості. Майстерність управління полягає в умінні вибирати найбільш ефективні методи управлінської діяльності для конкретного моменту часу і обставин [5].

Отже, *сутність управлінської культури* полягає в тому, що керівник грає величезну роль в працездатності й мотивації колективу, а також його вмінні брати на себе повну відповідальність. Тому сучасні керівники загальноосвітніх навчальних закладів повинні володіти навичками *менеджменту* для забезпечення цілеспрямованості спільної діяльності й організованості з метою досягнення загальних позитивних результатів, зокрема побудова ефективних між-особистісних і професійних комунікацій в педагогічному колективі.

Перш ніж розглянути організаційно-педагогічні умови як засіб формування професійних умінь управлінської діяльності, розглянемо зміст самого поняття "*організаційно-педагогічні умови*".

Г. Демидова визначає "*організаційно-педагогічні умови*" як сукупність зовнішніх обставин реалізації функцій управління і внутрішніх особливостей освітньої діяльності, що забезпечують збереження цілісності, повноти освітнього процесу, його цілеспрямованості і ефективності [1, с. 32-38].

Н. Іполитова і Н. Стерхова розуміють *організаційно-педагогічні умови* як сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу, що лежать в основі управління функціонуванням і розвитком педагогічного процесу [2, с. 13].

Отже, після визначення терміну, можна виявити наступні *організаційно-педагогічні умови* підготовки майбутніх керівників ЗНЗ до управлінської діяльності:

1. Створення позитивного мотиваційного середовища: використання стимулюючих методів для формування необхідних професійних управлінських навичок. *Наприклад:*

- використання активних інтерактивних методів навчання, що стимулюють колективну творчість, співпрацю, орієнтацію на досягнення результату;
- використання проблемних методів навчання, заснованих на отриманні інформації шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем.

Робота зі створенням позитивного мотиваційного середовища

також може включати декілька етапів: адаптація, актуалізація мотивів, розвиток мотивації, підсумково-узагальнюючий.

2. Створення та організація проектної діяльності: самостійна навчальна робота, яка дозволяє вирішувати безліч професійно-практичних завдань. *Наприклад:*

- формування візуалізації, тобто бачення майбутнього результату, вміння ставити цілі та виявляти умови їх досягнення;
- структуризація діяльності, тобто визначення певного алгоритму дій, їх послідовності та пріоритетності;
- синтез і використання наявних та нових знань;
- організація роботи тимчасових колективів, використання нетворкінгу, тобто ефективних навичок комунікації з людьми, командна робота, вміння брати на себе відповідальність;
- створення нових ідей, мозковий штурм.

3. Створення педагогічних методів супроводу майбутніх керівників для створення сприятливих умов щодо активізації власного потенціалу та ресурсів, підвищення ефективності та реалізації їх проектної діяльності. *Наприклад:*

- *діагностичний метод* – встановлення відносин з учнями: спільна постановка мети проектної діяльності та управлінських кейсів;
- *структурно-змістовий метод* – педагогічна консультація щодо виконання проектів, їх моніторинг та створення мотивації; сприяння до формування лідерських рис характеру; допомога в формуванні структури проектної команди;
- *підведення підсумків роботи:* формування індивідуальних траєкторій розвитку учнів, постановка індивідуальних завдань, спрямованих на індивідуальний розвиток.

Таким чином, реалізація взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих організаційно-педагогічних умов дозволить сформувати професійні управлінські вміння майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. В педагогічній культурі підготовка майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів є важливим і незмінно сучасним питанням щодо розкриття лідерського потенціалу, осмислення й створення умов для його максимальної реалізації.

Провідним напрямком в організаційно-педагогічних умовах підготовки майбутніх керівників в сфері освіти є формування особистості з розвиненою управлінською культурою, високим інтелектом, культурою мислення, здатного до діалогу, з стійкою ціннісною орієнтацією на самореалізацію і саморозвиток.

Висновок

Таким чином, сучасний керівник освітнього закладу повинен:

- 1) вміти виявляти потенціал розвитку освітнього закладу, вживати заходів щодо самоосвіти;
- 2) вміти вирішувати поставлені завдання, не відволікаючись від головної мети;
- 3) володіти навичками критичного мислення, тобто вміти виділяти в потоці інформації достовірні факти;
- 4) використовувати креативний підхід до своєї професійної діяльності;
- 5) вміти бути лідером – раціонально вирішувати професійні завдання та брати на себе відповідальність.

Література

1. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования / Г. А. Демидова. – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – 200 с.

2. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия педагогические условия: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Стерхова Н. С. – General and Professional Education, 2012. – № 1 – с. 8-14.

3. Милютин П. Управленческая культура личности и факторы развития / П. Милютин. – Власть, 2007. – № 5. – с. 90-93.

4. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – СПб: Питер, 2001. – 336 с.

5. Компетентность руководителя образовательного учреждения. Что это сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planeta.edu.tomsk.ru/files/file/1271341377.doc>

УДК 373.2:376-056.264

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Борисова Анастасія
*Маріупольський державний
університет,
м. Маріуполь*

Постановка проблеми. В умовах реалізації Базового компоненту дошкільної освіти принципово новою є необхідність розв'язання мовленнєвих завдань у контексті дитячої діяльності (ігри, дитячого дослідження, праці, експериментування), не переводячи її у навчальну

за формою і методами впливу. Це вимагає нових, інноваційних технологій комунікативного та мовленнєвого розвитку дошкільнят.

Інноваційні педагогічні технології розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу та на свободу саморозвитку.

Проблемі мовленнєвого розвитку дитини з позиції інноваційних технологій присвячені дослідження Р.Є. Левіна, М. Мастюкова, Є.Ф. Соботович. Водночас особливості навчання та виховання дошкільників розглядаються у роботах В.Н. Аванесова, Ж.В. Антипова, Г.М. Бавикіна, Г.Д. Розенгарт, Пупко Б.С. , Садирова та ін.

Створення творчого простору занять, націлених на формування творчо спрямованої особистості з урахуванням її компонентної структури, передбачає зміну традиційної моделі побудови заняття на інноваційну з визнанням пріоритету цінностей особистісного розвитку над знаннявим компонентом [4, с.67].

Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає.

У сфері навчання мови і мовлення існують певні інновації, які прямо чи опосередковано впливають на ефективність педагогічного впливу та становлення мовлення особистості.

Серед таких виділяються загально-педагогічні інноваційні підходи:

- компетентнісний (формування мовленнєвої компетентності дитини);

- особистісно орієнтований;
- інтегрований;
- комунікативний;
- індивідуальний.

Є низка інноваційних підходів, методів, технологій, які тією чи іншою мірою стосуються мовленнєвого розвитку дитини (насамперед українського):

- соціоігровий підхід Є. Є. Шулешка;
- навчання грамоти за технологіями Є. Є. Шулешка та М. Зайцева;
- комунікативний розвиток за технологією Т. О. Піроженко [4,

с. 89-90].

Сучасний розвиток комп'ютерних технологій привів до того, що персональний комп'ютер стає незамінним помічником для логопеда, адже він поєднує в собі різні функції медіа-технічних пристроїв і може бути цінним партнером для дитини під час гри.

Відповідно до основних напрямків лого-корекційної роботи науковцями-дослідниками розроблено наступні види програм:

- діагностичні;
- програми для розробки дидактичного лого-корекційного матеріалу;
- корекційні;
- розвивальні (побудовані за принципом інтерактивних мультимедіа енциклопедій чи мультфільмів, наприклад, програми видавництва "Кирилл и Мефодий": різноманітні енциклопедії для дітей і безліч інтерактивних мультиплікаційних фільмів, зокрема, "Рыбка Фредди" та ін.);
- програми для візуалізації мовлення (виконують фізичний та логічний аналіз параметрів відтворюваних звуків);
- програми для розпізнавання мовлення (комп'ютерні програми, завдяки яким комп'ютер "розуміє" команди оператора та певним чином реагує на них; наприклад, російські програми "MagicGoody" і "Горыныч" та ін.);
- програми для розпізнавання параметрів звуку (комп'ютерні програми, завдяки яким здійснюється аналіз фізичних параметрів звуків – висота, спектр, тембр, амплітуда, довжина мовленнєвого видиху та інші. Наприклад, програми "SpeechViewer" (розробка від IBM), а також "Визуальный тренажер произношения" (Білорусь);
- локальні програми (призначені для роботи на комп'ютері без використання комп'ютерних мереж);
- програми для інтернет мережі (комп'ютерні програми, що дозволяють працювати дистанційно з використанням глобальної мережі Інтернет) [2].

Використання комп'ютерних програмних продуктів у лого-корекційній роботі на сьогодні може забезпечувати наступні переваги:

- цікавий зворотній зв'язок для дитини;
- швидкий емоційний контакт логопеда з дитиною;
- вибір, "дозованість" і контроль інформації;
- можливість проведення порівняльної діагностики дистанційно;
- зручне перенесення частини лого-корекційної роботи в домашні умови;

- дистанційна корекційна робота з дитиною-логопатом через всесвітню мережу Інтернет;
- вибір і виготовлення різноманітного якісного дидактичного матеріалу [2].

Сьогодні широкого розповсюдження набувають різні спеціальні комп'ютерні програми країн далекого та близького зарубіжжя, що використовують технології візуалізації мовлення. Це Програмно-апаратний комплекс "SpeechViewer– 3" (розробка корпорації IBM), програма "Візуальний тренажер вимови" (розробка білоруських дослідників), комп'ютерна технологія "Ігри для Тигри", спеціалізована комп'ютерна логопедична програма "Сонячний замок", логопедичні тренажери "Дельфа-141", "Дельфа-142", (розробки російських дослідників).

Цікавим та ще не розповсюдженим на сьогодні програмно-технічним продуктом на території країн пострадянського простору є комп'ютерно-технічна система "Палатометер" (Palatometer), що призначена для діагностики та корекції порушень мовлення різної етіології (створена американським дослідником Самуїлом Флетчером, 2005 р.).

Технологія "Палатометер" також є візуальним інструментом зворотного зв'язку: на відміну від традиційних способів та засобів, є ефективним інструментом для корекції порушень звуковимови; у режимі реального часу ця система відображає зразкову аудіоспектрограму (систему точкових контактів язика з піднебінням) та аудіоспектрограму пацієнта-логопата.

Процес корекції звуковимови за допомогою системи "Палатометер", порівняно з традиційним впливом, є значно коротшим у часі; він реалізується протягом 15-30 сеансів (3 рази на тиждень) та триває приблизно 30 хвилин.

Під час корекційної роботи відбувається налаштування взаємного імпульсаційно-кінестетично-мовленнєвого контакту (відображається на екрані комп'ютера у вигляді двох піднебінних схем) між логопедом (пропонує зразок вимови звука або групи звуків) та пацієнтом-логопатом (сприймає імпульсацію від піднебінної пластини-фіксатора та відтворює звукові зразки).

Система "Палатометер" може бути успішно використана для логокорекційної роботи з дітьми від 4-х років та інших пацієнтів, включаючи дорослих з мовленнєвою патологією різної етіології [6].

Отже, використання комп'ютерних програмно-технічних продуктів на сьогодні дозволяє проектувати принципово нові педагогічні технології, що сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів із метою корекції порушень мовлення різної етіології.

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ТАНЦЮВАЛЬНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Бутко Олена

Маріупольський державний

університет,

м. Маріуполь

Постановка проблеми. На сучасному етапі все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу виховання, стимулювання пізнавальної активності дітей дошкільного віку, накопиченню досвіду їхньої творчої діяльності. У реалізації цього складного процесу важлива роль належить мистецтву, що допомагає дітям глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення.

Відповідно до вікових можливостей дітей побудовано Зміст "Базового компонента дошкільної освіти". У змісті освіти "Хореографічна компетенція" освітньої лінії "Хореографія" формуються такі компетенції: орієнтування дітей дошкільного віку у танцювальній абетці позицій, рухів; уявлення про хореографію як вид мистецтва, розрізнювання та емоційно-ціннісного ставлення до його основних видів (народні, класичні, бальні, сучасні танці), жанрів (гопак, гуцулка, вальс, полька, галоп тощо). Крім того, передбачається виконання під керівництвом педагога і самостійно творчих завдань; відтворення музичного образу пластикою і рухами свого тіла, імпровізування в образі, а також танцювальними рухами характеру, темпу, динаміки музики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Проблема активізації дитячої музичної творчості, розвитку природних обдарувань і музично-творчих здібностей дошкільників стала предметом дискусії науковців. Йдеться про два напрями музично-естетичного розвитку дошкільників засобами музично-практичної діяльності: до творчості через навчання (В. Ждан, В. Захарова, Н. Кириченко, В. Котляр, Г. Підкурманна тощо) й до творчості – через музичні емоції, почуття, через формування в дитини музично-естетичного ставлення до довкілля (О. Дронова, С. Науменко, О. Трусова, Л. Шульга та інші).

Увагу дослідників привертає проблема активізації творчого потенціалу у дошкільному віці (Н. Ветлугіна, О. Дибіна, Т. Комарова, В. Кудрявцев, В. Левін, Н. Сакуліна та ін.). На думку вчених, разом із загальними закономірностями, властивими всій дитячій творчості, виділяється її специфіка в образотворчій, музичній, художньо-мовній, театралізованій діяльності (Р. Акбарова, С. Акішев, Т. Алієва, Т. Доронова, Р. Казакова, Т. Казакова, Л. Комісарова, О. Радинова, О. Ушакова та ін.).

Виклад основного матеріалу. Ми провели дослідження, яке включало діагностику рівнів музично-творчого розвитку дошкільників; активізацію музично-рухової творчості у танці; виявлення результатів формувального етапу дослідження.

Констатувальний етап дослідження проводився з дітьми старшого дошкільного віку з метою виявлення рівнів розвитку у старших дошкільників музичності, творчості, руху; рухової навченості, "арсенал" рухів, яким користуються вони у танцювальній творчості. Виходячи з поставленої мети, нами розроблена функціональна модель констатувального етапу дослідження (рис. 1). Одним із методів отримання інформації, що характеризує творчі прояви у танці дітей старшого дошкільного віку, були тривалі спостереження дослідника у закладі дошкільної освіти. Вони проводилися під час самостійної художньої діяльності: підготовки танців до свят і розваг. Нас цікавило: як діти сприймають саме творче завдання, як готуються до танцю, як виступають на святах, вечорах розваг. У програму спостережень входив також аналіз можливих варіантів поведінки дітей, типових пояснень своєї поведінки.

Були визначені критерії оцінки спостереження:

1. Сприймання звістки про танцювальну діяльність – дитина з радістю сприймає звістку (2 бали); спонукувана педагогом, дитина намагається самостійно придумувати нові поєднання елементів, використовуючи принцип змінності рухів (1 бал); дитина бажає займатися іншою діяльністю (0 балів).

2. Інценування дитячих пісень – дитина бажає інценувати пісні (2 бали); дитина бажає, але у неї недостатньо розвинута уява (1 бал); дитина відмовляється виконувати завдання (0 балів).

3. Імпровізація рухів (гопак, полька, сучасний танок) – дитина імпровізує танцювальні рухи, використовуючи елементи рухів танців різних народів (2 бали); дитина використовує рухи одного виду танцю (1 бал); дитина відмовляється придумувати танок (0 балів).

Спостереження показали, що 20 дошкільників (47%) з радістю сприймали звістку про танцювальну діяльність, інтерес зростав поступово у процесі придумування рухів ("мені подобається танцювати", "хочу бути Лисичкою"). Частина дітей (24%) сприймала звістку з цікавістю, але інтерес згасав по ходу придумування рухів ("як танцювати?", "не хочу бути Вовком"). Бажанням займатися іншою діяльністю проявили 12% дітей ("хочу грати у рухливі ігри"). Зустріли звістку байдуже 10% дітей ("не люблю танцювати"). Відмовилися від виконання завдань, не мотивуючи 7% дітей ("не хочу").

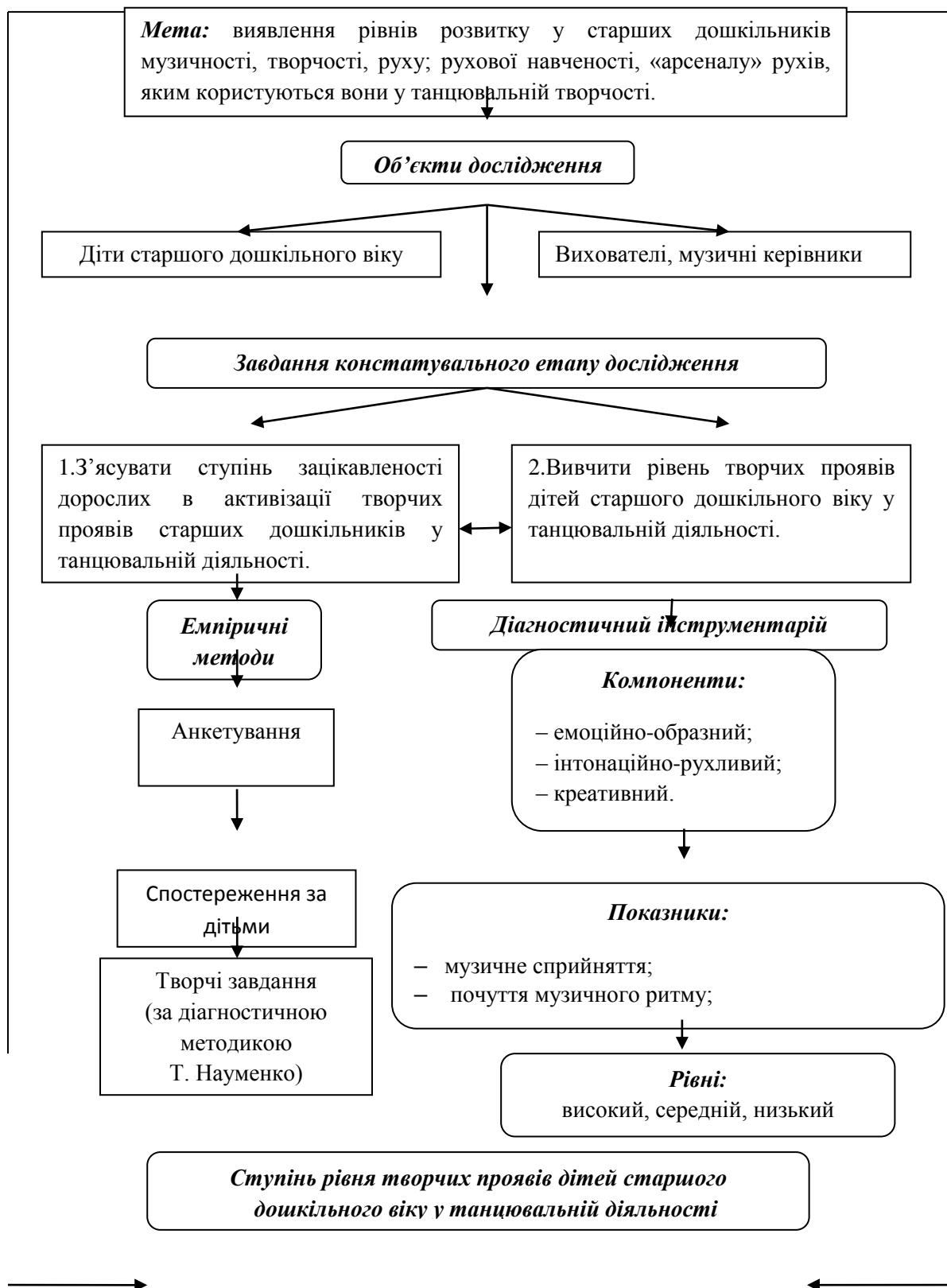


Рис. 1. Функціональна модель констатувального етапу дослідження

При підготовці до розучування рухів частина дітей (29%) була активна ("давайте починати", "всі готово"). Готувалися, але без особливого бажання 48% дітей ("ну гаразд, давайте придумувати рухи"). Не хотіли готуватись 23% дошкільників. Запас танцювальних рухів у дітей обмежений (приблизно 2-3 у кожному виді танців). Рухи не відрізняються достатньою виразністю, свободою виконання. Дещо яскравіше діти проявляють себе у виконанні вільних рухів під сучасну музику.

Результати, одержані під час спостереження, дали можливість проаналізувати, які знання й уявлення мають у своєму розпорядженні діти шести років життя про різні види танцю, наскільки самостійні вони у використанні знайомих танцювальних рухів, чи вміють творчо їх застосовувати відповідно до характеру музики. Виявлено, що запас знань і уявлень дітей у даному виді діяльності обмежений, вони не можуть вільно користуватися наявними навиками у виконанні тих або інших танцювальних елементів. Більшість дітей недостатньо добре вміють розрізняти виразні особливості танцювальної музики. Окремі діти невпевнено визначають характер музики, динамічні відтінки, темп. Дещо краще діти визначають характер музики (весела-сумна). Діти, в яких виникають труднощі у передачі танцювального образу в танці, не можуть вільно орієнтуватись у національній приналежності народного танцю.

Спостереження у процесі експериментальної роботи показали, що дитячий колектив здатний радісно оцінювати успіхи однолітків і разом з тим негативно відноситися до ініціативи навіть обдарованих дітей, якщо це поєднується з нескромністю, претензіями на свою особливу роль тощо. Звичайно, дорослі не схильні ідеалізувати дітей і часом бачать у них прагнення до зайвого самоствердження ("я придумав краще за всіх"), а деколи і до глузливо-поблажливого ставлення до тих, хто невдало виконав творче завдання.

Отже, результати спостереження показали не тільки різний ступінь, різний рівень, але і різні терміни прояву інтересів до творчої танцювальної діяльності.

Відомо, що танцювальна творчість проявляється в умінні дітей комбінувати знайомі елементи танцю, створювати власні рухи, придумувати простий танець. Розробляючи систему критеріїв оцінювання за рекомендаціями Т. Науменко, ми прагнули зробити так, щоб запропонована система містила кількісні показники, була зручною для практичного використання, виражала відповідні суб'єктивні характеристики особистості, визначала різні сторони творчих проявів дітей старшого дошкільного віку у танцювальній діяльності. Тому

залежно від міри вираженості критеріїв оцінювання нами були визначені рівні кожного окремого компонента. Рівень творчих проявів дітей старшого дошкільного віку у танцювальній діяльності оцінювався по трибальній системі:

3 бали – високий рівень (дитина самостійно справляється із завданням);

2 бали – середній рівень (справляється із завданням за підтримки дорослого);

1 бал – низький рівень (дитина не справляється із завданням).

Діагностика рівнів умінь і навичок старших дошкільників із танцювальної творчості проводилася на основі творчих завдань у рухах і пластиці. Творчі завдання "Упізнай, хто це?" та "Звірята танцюють" діти виконували за методикою Т. Науменко.

Результати констатації показали, що, у цілому, рівень музично-ритмічного руху розвитку дітей експериментальної і контрольної групи приблизно однаковий, кількість дітей у двох групах із високим рівнем склало 10%; із середнім рівнем – у I групі 28%, у II групі 33%. Обробка даних діагностичного експерименту виявила у більшості учасників експерименту відсутність оригінальності у музично-руховій ("композиційній") творчості із середнім рівнем розвитку виконавської творчості у танці. На низькому рівні знаходиться 62% дітей I старшої групи і 57% – II старшої групи. "Арсенал" рухів, яким володіють діти, обмежений. Відзначаються стереотипність і відсутність свободи рухів, бездіяльність рук, переважання основних рухів (кроку, бігу, стрибків) над танцювальними. При аналізі дитячих робіт оцінювався характер рухів, які відображають музично-ігровий образ, і показували прийоми, що полегшують дітям освоєння вправ. Пропонували дошкільнятам танцювальні композиції, які вимагають різних установок і перевтілення у різні образи.

Висновок

Аналізуючи результати констатувального етапу дослідження, можна зробити висновок про недостатню розробленість проблеми у педагогічній практиці, відсутність цілеспрямованого керівництва формуванням творчих проявів у танці у дітей шести років життя з боку педагогів. Отримані результати є підставою для організації та проведення формувального етапу експериментальної роботи.

Література

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. – К. : Фенікс, 2014. – 115 с.

2. Гагаріна Н. П., Олійник Н. Є. Формування творчих здібностей у старших дошкільників у процесі їх художньо-естетичної діяльності:

[навчально-методичний посібник] / Н. П. Гагаріна, Н. Є. Олійник. – Кропивницький: КЗ "КОІППО імені Василя Сухомлинського", 2016. – 72 с.

3. Гурнік Л. Основні аспекти вирішення проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку [Текст] / Л. Гурнік // Нова пед. думка. – 2008. – № 1. – С. 21-24.

4. Лісовська Т. А. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників у процесі музично-імпровізаторської діяльності [Текст] / Т. А. Лісовська // Наука і освіта. – 2013. – № 3. – С. 93-95.

5. Мартиненко О. В. Виховання творчої спрямованості особистості дітей 6-10 річного віку в процесі танцювальної діяльності // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ. – 2002. – № 2. – С. 252-259.

6. Науменко Т. І. Музика діагностує / Т. І. Науменко // Дитячий садок. – 2002. – № 12 (156). – С. 2.

7. Шевчук А. Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності: Навч.-метод. Забезпечення програми "Дитина" / А. Шевчук. – К. : Вид. дім "Шкіл. Сві": Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

УДК 373.2.091.33:796

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Васюта Марія

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. На сьогодні значно зросли вимоги до становлення творчої, активної особистості, здатної до виконання складної пізнавальної діяльності, до охоплення широкого кола питань, до пошуку альтернативних шляхів розв'язання проблеми. Основу таких можливостей людини визначає динаміка її сфери пізнання, сформованість пізнавальних інтересів.

Цілком зрозумілими виглядають пошуки чинників його розвитку з боку дослідників. Зокрема М. Подд'якова, С. Новосолової, Т. Поніманської, Н. Лисенко, які серед багатьох факторів впливу звертають увагу на особливі ігри, які носять назву дидактичні. Проблема дидактичних ігор аналізується у контексті ігрової діяльності. У педагогіці дошкільній їх вплив на особистість дитини, на розвиток пізнавального інтересу в ЗДО вивчають Т. Піроженко, С. Бузова, С. Ладивір, О. Приходько та ін.

Мета статті полягає у розгляданні дидактичних ігор у якості

чинника розвитку пізнавальних інтересів дитини 5 -7 року життя.

Виклад основного матеріалу. Дитяча гра у цьому віці є вагомим освітнім чинником, а її інтенсивність використання сприяла виникненню різних видів: сюжетні, режисерські, театралізовані, будівельно-конструктивні тощо. Проте особливе місце серед них займають дидактичні ігри, які більшою мірою користуються попитом у віці 5-7 років. У педагогічному словнику підкреслюється пізнавальна спрямованість та представленість цього роду ігор у дошкільних та шкільних закладах освіти. Автори відмічають їх значний вплив на самостійності дітей, підтримання їх загальної працездатності та емоційної захопленості. Крім того наголошується їх різноплановість: систематизація досвіду, розширення кругозору, збагачення напрямків пізнавальних інтересів тощо. Головною сутністю таких організаційних форм інтелектуальної спрямованості є гармонійне поєднання двох різних цілей: ігрової (ігрове завдання для учасників) і дидактичної (вона становиться власне педагогом) [5, с.143]. Такі ігри існують у вигляді установлених моделей (раніше створених суспільством) або ж їх осучаснених варіантів. Крім того їх можуть самостійно комбінувати педагоги, творчо підходили до завдань освітнього процесу.

Н. Подд'яков відносить дидактичні ігри до ігрових методів розумового виховання. У них відбувається мимовільне опанування необхідного досвіду в той момент коли діти захоплені виконанням ігрового завдання. Водночас автор наголосив на двох, найбільш важливих функціях цього способу навчання: набуття та вдосконалення системи знань, вмінь, навичок (також можливий є варіант лише закріплення раніше набутих знань). Ці функції можуть бути реалізовані як окремо так і разом. Водночас науковець акцентує увагу на необхідності створення специфічної системи ігор навчального змісту, яка дозволить їх більш ефективно використовувати під час навчання 5-7річних дітей [6].

Схожі ідеї спостерігаємо у С.Новосьолової, яка у класифікації дитячих ігор підкреслює, що дидактичні ігри, власне як і сюжетно-навчальні, рухливі, дозвіллеві входять до однієї групи. Таке об'єднання вона здійснює на основі домінуючої ролі наставника при їх організації. Зокрема вона зазначає, що це особлива група ігор, яка реалізується з ініціативи вихователя. У освітньому процесі вони відіграють роль освітніх і виховних засобів. Як бачимо, як чинники навчання і виховання такого роду засоби вимагають вмілого педагогічного керівництва [2].

Т.Кулікова акцентує увагу на такому соціально-психологічному явищі з точки зору його сполучної ланки між грою й учінням. Вона підкреслює його важливу ознаку – можливість навчати маленьких

через цікаву для них діяльність. Водночас авторка вказує на широкий аспект цього явища: види і спрямованість. Це дозволяє їх використовувати за різними сферами і спрямування: закріплювати знання про певні сфери дійсності, збагачувати досвід, розширювати інтереси дітей, розвивати здібності.

Для цього важливо вихователям усвідомити особливості використання ігрових засобів, їх структуру та основні напрямки педагогічного керівництва (умови, наповненість навчальним матеріалом, постійного його збагачувати, вчити дітей ним користуватися, при вносити в освітній процес нові такі ігри, враховувати сфери людського досвіду, тримати постійно в полі зору необхідність виховання культури ігрової діяльності, розширювати пізнавальні інтереси вихованців) [3, с.335]. Як бачимо, дослідження підкреслює необхідність збагачення й розширення зацікавленості дітей до нових фактів, явищ, подій засобами такої діяльності.

Колектив дослідників відносить такого роду пізнавальні ігри до інноваційних технологій, які властиві дошкільній освіті й орієнтовані на навчання дітей 5-7 років. Ця технологія є розвивального характеру й спрямована на вдосконалення інтелектуальної сфери дитини: операції мислення, розумової дії, ерудованість, кругозір, здібності загальні. Зміст діяльності, матеріал навчально-пізнавального плану прямують також розвиткові інтересів дошкільника, його допитливості, зростання міри зацікавленості до різних сфер дійсності нових знань [1, с. 274-279]. При цьому автори вказують на цінності авторських, народних, осучаснених навчальних ігор. Отже, науковці підкреслюють творчий характер ігрових технологій, їх спрямованість на пізнавальну сферу дитини, доступність опосередкованого навчання у дошкільному дитинстві, виникнення/сприяння на їх основі, а також і відповідної динаміки, пізнавальних інтересів.

Н. Лисенко, Н. Кирста головним атрибутом таких ігор вважають їх зміст. Вони наголошують, що саме він сприяє привертанню уваги дітей до різних сфер навколишньої дійсності, до соціуму, до флори та фауни. Крім того від доцільності підібраних матеріалів залежить емоційне ставлення маленьких дослідників до набутого досвіду [4, с. 120-125]. Як бачимо, навчальний матеріал опановується в ігровій формі і на основі цього діти емоційно на нього реагують. Відповідно, тут простежується два аспекти пізнавальних інтересів: нові факти (інформація) та ставлення до неї. При цьому науковці наголошують на універсальності цього явища з точки зору його впливу й використання у різних напрямках виховання особистості дошкільника: розумовому, естетичному, моральному, фізичному, трудовому.

Т. Поніманська також підкреслює цінність таких засобів (навчальних) дошкільної освіти. Водночас авторка їх більшою мірою класифікує до ігор, які спрямовані на виховання жаги до нових фактів, інформацій з навколишньої дійсності. Вона вказує на той факт, що дидактичні ігри сприяють виникненню у дітей пізнавальної активності, розширенню кола інтересів до світу, міри зацікавленості до певних сторін об'єктивної дійсності. Вони є засобом вдосконалення загальних здібностей, стратегій, шляхів здійснення інтелектуальної діяльності [7, с. 358]. Науковець окрім їх значення, акцентує увагу на їх структурі, особливостям добору змісту, керівництві процесом їх перебігу, видами та структурою. Проте головним вважає підвищення міри педагогічного керівництва ними з боку вихователя, що вимагає відповідних знань і професійних вмінь щодо їх використання й проведення.

Пізнавальний розвиток, як наголошується у програмі "Українське дошкілля" має здійснюватися за такими напрямками як українське народознавство (відомості про особливості та побутовий уклад життя українців) та надання інформації про навколишній світ (природа, соціум). Крім того у змісті програми намічено роботу з вдосконалення логіко-математичної сфери та опанування основами економічних знань. Реалізація окреслених векторів освіченості дитини у підсумку має сформуванню у старшого дошкільника пізнавальний інтерес.

Це утворення, за змістом, повинно виявлятися у проявах зацікавленості до оточуючого середовища, а також до соціуму зі стосунками між його членами. Серед чинних засобів формування такого пізнавального програма пропонує ігрову діяльність, до переліку якої включено й дидактичні ігри. Як бачимо, змістом дошкільної освіти передбачено вдосконалення розумової сфери майбутнього школяра, розвитку його інтересів, використання ігор навчального характеру. На нашу думку, тут інтегровано всі аспекти досліджуваної проблеми: пізнавальний інтерес дошкільника, його інтелектуальний розвиток, те використання дидактичних ігор.

Висновок

Таким чином, дидактична гра розглядається дослідниками як вагомий чинник освітнього процесу дошкільної освіти. Вона має широкий спектр застосування, оскільки її можна використовувати як окремий елемент, або ж у поєднанні з іншими формами. Їх особливість полягає у поєднанні двох цілей: навчальної й ігрової. Такі педагогічні засоби відрізняються тим, що захоплюють цікавість та увагу дітей, а малюки у невимушеній ігровій атмосфері здобувають нову інформацію, вдосконалюють раніше сформовані навички, чи допомагають використовувати знання у практичній діяльності. Проте основна цінність полягає у спрямуванні на розширення сфери інтересів.

Література

1. Айдашева Г. Дошкільна педагогіка. Конспект лекцій / Г. Айдашева, Н. Пичугина, С. Ассаулова. – Р н/Д.: Феникс, 2004. – 384 с.
2. Игра дошкольника / Под ред С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
3. Куликова Т. Дошкільна педагогіка: учебн. пос. – 3-изд./ Т. Куликова, С. Козлова – М.: Академия, 2001. – 416.
4. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкілля / Н. Лисенко, Н. Кирста: навч. посібн. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 360 с.
5. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. – 600 с.
6. Поддъяков А. Н. мышление дошкольников в процессе ориентирования со сложными объектами // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14 – 24.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підр. / Т. Поніманська. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с.

УДК: 373. 2: 792

ЗНАЧЕННЯ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ ДЛЯ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Величко Тетяна

Ніжинський державний університет

Імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин

Постановка проблеми. Залучення дитини дошкільного віку до театралізованої діяльності є одним із факторів її успішної соціалізації, оскільки у театрі сконцентрований духовний досвід народу, який, переходячи до сфери індивідуальної свідомості особистості (почуття, переживання, думки, оцінки, ціннісні орієнтації), розпредмечується, засвоюється, розвивається та стає її надбанням. Це зумовлює послідовне накопичення досвіду естетичного сприймання вистав та розкриває дітям та молодому поколінню багатство емоційно-змістового наповнення навколишнього світу.

Н. Смирнова проголошує ідею необхідності використання театрального мистецтва в організації життєдіяльності дітей дошкільного віку, оскільки саме мистецтво театру виступає засобом засвоєння суспільних цінностей, творчого розвитку й формування уявлень про красу, моральність та духовність особистості дитини [3, с. 23].

Стосовно дітей дошкільного віку, важливу роль у їхньому особистісному зростанні відіграє ляльковий театр. Він доставляє багато радості, приваблює своєю яскравістю, мальовничістю, динамікою, впливає на глядачів. Він рано починає привертати пильну увагу дітей і таїть у собі великі можливості їх розвитку. Ляльковий театр має цілий комплекс впливів на дитину: художні образи-персонажі, оформлення, слово, і музика – це разом взяте, допомагає дитині легше, яскравіше і правильніше зрозуміти зміст літературних творів, вивчати іноземні мови, впливає на розвиток його художнього смаку та естетичного, трудового, патріотичного виховання.

Проте, сучасна соціокультурна ситуація дещо відкинула традиційні методи виховання дітей, до яких належить і театралізація, хоча вона визначила у процесі багатовікової практики свою ефективність у вихованні й розвитку дітей. З огляду на посилення національного фактору у виховання молодого покоління, ляльковий театр як цінність української культури недостатньо пропагується у формах поза навчальної роботи. Необхідністю здійснення наукових пошуків щодо використання такого виду театру для дітей, як ляльковий, задля їхнього виховання, обумовлена актуальність даної статті.

Метою статті є висвітлення ролі лялькового театру у вихованні дитини дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню проблеми виникнення та становлення театру ляльок як виду мистецтва вивчали дослідники А. Авдєєв, О. Греф, А. Демосфенус, О. Казиміров, Ю. Кузьмел, А. Куліш, О. Кисіль, В. Перетц, Н. Смирнова, Й. Федас, А. Федотов та інші науковці. В аналізі даного питання ми використали праці Л. Макаренко, Н. Смирнової, Н. Медведь, Д. Пилипчук та ін. Значення лялькового театру підкреслювалося і вивчалось в дослідженнях Т. Караманенко, Ю. Караманенко, А. Усовой, Д. Менджеричької, А. Карамзиною, Л. Архимович, О. Білецький, Б. Голдовский, М. Грицай, М. Йосипенко, Є. Марковський, Й. Федас.

Виклад основного матеріалу. Ляльковий театр – особливий вид театральної вистави, у якій замість акторів чи поруч з ними діють ляльки. Сцена лялькового театру – зменшена модель сцени справжнього театру або ж ширма, за якою ховаються актори-ляльководи. І ширму, і задню частину декорацій оформлюють згідно зі змістом твору, який розігрують перед глядачами. Це можуть бути казкові міста, інтер'єри чи пейзажі – уявні або справжні і навіть іншопланетні. Лялька, яка відіграє на сцені, живе для дитини не умовно, вона реальність, жива казка. На відміну від телевізійних передач і мультиплікаційних фільмів, вона реально зрима в

тривимірному просторі і матеріально відчувається.

Е. Чурилова зазначає, що театралізована діяльність, зокрема ляльковий театр, активно розвиває діалогічне мовлення дитини дошкільного віку, якщо дитина, безпосередньо, бере в ньому участь [7, с. 34]. Є. Деммені підкреслював, що "театр ляльок – це перш за все театр педагогічний, де більшість глядачів набувають свої перші театральні враження, театр, вплив якого на дитину входить у комплекс загально виховних завдань суспільства" [5, с. 196]. Л. Макаренко характеризує театралізовану діяльність як імпровізаційну, що "виступає як активний, індивідуальний, творчий процес і об'єднує різні за характером творчі принципи – продуктивний (створення сюжетів чи інтерпретація запропонованих), виконавчий (прогривання сюжету) та оформлювальний (підготовка декорацій, костюмів тощо); а також вміння дитини сприймати специфічне сценічне мистецтво" [2, с. 6].

Дошкільники дуже вразливі і швидко піддаються емоційному впливу. Вони активно входять у дію, відповідають на питання, поставлені ляльками, охоче виконують їх доручення. Емоційно пережитий спектакль допомагає визначити ставлення дітей до подій, до діючим особам та його вчинкам, викликає бажання наслідувати позитивним героям й можуть бути несхожими на негативних.

У ляльковому театрі, як і в справжньому, усе підпорядковується основному задуму. Місце дії (ширма чи сцена), зовнішній вигляд персонажів, музика – усе мусить розкривати ідею сценарію і створювати поєднання мистецтв. Театральна лялька в ляльковому театрі – головний художній інструмент, за допомогою якого вистава демонструється глядачеві.

Виразність художнього образу створеної ляльки залежить від її обличчя. Так відразу можна відрізнити позитивного героя від лиходія. Вираз обличчя допомагає повніше розкрити характер. Зачіска й одяг – також важливі елементи образу. За їхньою допомогою можна охарактеризувати певні особливості: вік персонажа, багатий він чи бідний, який має фах, чоловік це чи жінка. Вистави лялькового театру відбуваються поруч із глядачами, тому помітна найменша дрібниця.

У ляльковому театрі для вистав характерне вільне поєднання різних типів ляльок, а також різних прийомів і засобів – все це підпорядковано виявленню специфіки мистецтва. Вистава переносить дітей у чарівний світ, де все казкове – реальне і фантастичне. З великою радістю вони зустрічають ляльок, сприймають їх так, ніби це живі істоти, з цікавістю спостерігають за їх діями. Діти люблять, коли герої вистави стрибають, говорять, виконують різні рухи. Це викликає в них жваву реакцію, яскраве емоційне ставлення до дійових осіб і

прагнення стати безпосереднім учасником подій. Чим старші діти, тим більше вони цікавляться сюжетами інсценівок, стосунками між дійовими особами, їхніми успіхами та невдачами. Тому ляльковий театр використовується не тільки як розвага для дітей, але й як засіб виховання високих моральних якостей та позитивних рис характеру.

Можливості використання засобів лялькового театру у закладі дошкільної освіти можна схарактеризувати наступними положеннями:

- особливостями розвитку пізнавальних процесів у дошкільному віці (переважання довільних форм уваги, пам'яті, уяви), за яких найкращі результати досягаються за умови позитивного емоційного ставлення дитини до матеріалу, на якому побудовано виставу;

- особливостями сучасної соціокультурної ситуації, коли цінності світової та національної культури недостатньо пропагуються, проте вони здатні реалізувати потенціал мистецтва переживання найкращою формою залучення дітей до класичної культури;

- мистецтво переживання, впливаючи через емоції на підсвідомість дітей, надає можливості для засвоєння дітьми етичних норм: ідентифікація у формі співчуття, ототожнення себе з улюбленим героєм та відособлення по відношенню до негативних героїв, що зумовлює перетворення дитини з пасивного глядача до активного учасника подій. При цьому формується емоційне ставлення до морально-етичних норм, чому сприяє саме мистецтво театралізованої дії ляльок, а також використання музичного матеріалу. Два останні фактори здатні надавати визначати сильний емоційний вплив та бути засобом морального виховання дитини, формування її духовності, естетичних та громадянських почуттів [1, с. 215].

До **лялькових театрів** відносять такі театри як:

1) *Театр Петрушок* – це спектаклі за участю спеціальних ляльок, у яких тулуб пустий (сорочка, рукавичка), що одягається на руку. Рух її голови здійснюється за допомогою рухів пальців, кисті руки. Ляльки звичайно діють на ширмі, за якою ховається ляльковод. Якщо лялька дуже велика для дитячої руки, то в голову можна вставити два пальці замість одного. Треба вкоротити рукава ляльки, щоб дитячі пальці входили в патронки рук.

2) *Театр маріонеток* – ляльки, які рухаються за допомогою ниток, що відходять від усіх рухомих частин персонажу (рук, ніг, голови) і сходяться вгорі на хрестовині.

3) *Театр естрадної ляльки* – це великі ляльки в зріст людини, пошиті з тканини, набиті ватою або поролоном. Ноги та руки ляльок за допомогою резинок кріпляться до ніг та рук ляльководів, голівка

приводиться в рух рукою дитини. Цей театр ще має назву "Театр живої руки" [4, с. 12].

Для організації театралізованої діяльності в дошкільному закладі у всіх вікових групах мають бути створені куточки театралізованої діяльності, в яких розміщено:

1. Ширми, вони поділяються на стаціонарні і виїзні. Висота ширми має відповідати середньому росту акторів.

2. Декорації, воли служать фоном, предметами з якими взаємодіє лялька.

3. Набір ляльок:

— Іграшки бі-ба-бо.

— Ляльки-рукавички з персонажами-пальчиками.

— Ляльки-рукавички з кишенькою.

— Ляльки-рукавички на кшталт "варежки".

— Ляльки-рукавички з пальчиками-лапками.

— Шкарпеткові ляльки-рукавички.

— Ляльки-рукавички для логопедичного театру.

— Ляльки-тварин для театру бі-ба-бо.

Ляльки бувають різних типів:

- Тростяні – актор тримає ляльку над собою і грає нею, перебуваючи за ширмою. Головний стрижень іде від голови через усе тіло, а два інші – від рук.

- Тіньові ляльки вирізають із щільного матеріалу або прозорої шкіри і підфарбовують – тінь виходить різнокольорова.

- Плaskі ляльки випилують по частинах із фанери. Тулуб, руки, ноги і голову розфарбовують. Окремі частини з'єднують одну з одною дротом або мотузками, щоб вони могли рухатися. Лялькою-маріонеткою керують згори на нитках. Актор тримає в руках вагу – дошку, до якої чіпляються мотузки від голови, рук, ніг. Повертаючи вагу, актор водить ляльку.

- Рукавична лялька – найпростіша. Її основа – рукавичка. Голову роблять з різних матеріалів: пап'є-маше, поролону, пінопласту, пластиліну, паперових циліндрів. Руки роблять з того самого матеріалу, що й голову, і потім їх прикріплюють до рукавички [6, с. 112].

Висновок

Ляльковий театр є це важливим засобом виховання дитини дошкільного віку. Він допомагає у формуванні у дитини життєстверджуючої, оптимістичної моделі світу. Цей театр, завдяки яскравості та силі вражень, які отримує дитини під час перегляду вистави, може надати у майбутньому поштовх до самовиховання. Позитивний настрій,

який утворюється в процесі театральної дії, радість від спілкування з улюбленими героями та гарною музикою створюють передумови до потреби дитини у подальшому спілкуванні з театром. Неоціненну роль вистави лялькового театру відіграють у залученні дітей до української культури та формуванні у них основ патріотизму.

Література

1. Артемова Л. Театр і гра. К. : ТОВ "Томіріс", 2002. 292 с.
2. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність : Бібліотека "Шкільного світу". Сер. Дитячий садок, 2008. 110 с.
3. Смирнова Н. И. Искусство играющих кукол: Смена театральных систем. М.: Искусство, 1983. 270 с.
4. Театр Буратино: збірник. упоряд. Д. П. Пилипчук. К.: Молодь, 1984. 134 с.
5. Театр, где играют дети: учебно-методическое пособие для руководителей детских театральных коллективов. под ред. А. Пикининой. М. :ВЛАДОС, 2001. 288 с.
6. Федотов А. Техника кукол. М.: "Искусство", 1953. 168 с.
7. Чурилова Е. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. М.: ВЛАДОС, 2004. 160 с.

УДК 373. 2.091:796.2

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Винник Леся

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Сьогодні як ніколи гостро постала проблема організації дозвілля дітей дошкільного віку та забезпечення їхньої рухової активності, як запоруки фізичного та морального здоров'я. Сучасні діти переймають від дорослих культуру гаджетів, в яких електронні ігри наодинці позбавляють їх можливості формувати навички спілкування та знижують рухову активність. Гра для дошкільників в реальному середовищі є способом засвоєння нової інформації, моделей поведінки, а також одним із головних засобів формування моральних якостей та дисциплінованості. Рухливі ігри здружують дошкільнят, об'єднують у спільній, позитивно забарвленій діяльності, виховують дисциплінованість. Розуміння ролі рухливих ігор

на належному рівні спонукатиме педагогічних працівників активно використовувати їх у роботі з дітьми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Гру у своїх працях досліджували Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Л. Артемова, О. Кошелівська, О. Акулова, Ж. Піаже, П. Лесгафт, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Н. Михайленко, Н. Короткова. Особливості проведення та роль музичних рухливих ігор у вихованні дошкільнят – О. Суховерська, В. Верховинець. Вплив рухливих ігор на виховання морально – вольових якостей та дисципліни у дошкільників досліджували А. Бикова, Т. Осокіна, Е. Тимофєєва, М. Шейко, О. Усова, О. Богініч та інші.

Мета статті полягає у розкритті ролі рухливих ігор у вихованні моральних рис дошкільнят та формування дисципліни, а також вивчення умов їх організації.

Виклад основного матеріалу. Гра – один з найважливіших видів діяльності дитини, провідна діяльність дошкільника, засіб всебічного розвитку, важливий метод виховання та формування моральних рис. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від пізнання довкілля [5, с.143]. Педагоги, психологи та вчені інших галузей стверджують, що бажання рухатися – природне бажання дитини. Діти часто, граючись за власним задумом, придумують різні за сюжетом рухливі ігри та захоплено граються впродовж тривалого часу. Найсильніше бажання у дитини – це бажання руху. В гру вона вкладає всю свою енергію, бо це зміст її життя. Якщо залишити дитину на самоті, вона може бавитися доти, доки не засне, втомлена грою [2]. Отже, гра – це вид діяльності, що впливає на всі сфери життя дитини і є безумовною потребою особистості.

Гра активізує всі складові особистості дитини – волю, інтелект, пізнання, почуття, емоції, потреби. Важливою її особливістю є позитивний емоційний тонус, радість, що ведуть до зростання пізнавальної активності, самовиразу та саморозкриття особистості. Граючись, дитина зосереджує увагу, а це вже є початком виховання сильної волі. Ігри виховують дружні, товариські взаємини між їх учасниками, між дітьми й вихователями, між учнями та вчителями. Під час гри виникає потреба співробітництва та необхідність виконання певних правил, діти привчаються володіти власними почуттями, вчать шанувати права іншого [2]. У доступній формі гра допомагає дошкільникам перебороти труднощі, створити емоційне тло навчання, опосередковано впливає на хід і результат діяльності. Гра виступає засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення

мети діяльності, опредмечування абстрактних понять і розвитку творчої уяви, встановлення гуманних відносин [4]. Завдяки грі дитина набуває соціального досвіду, пізнає дійсність і взаємовідносини в ній, опановує соціальні ролі та функції дорослих, оволодіває загальнолюдськими цінностями, культурою, системою соціально вироблених знаків (Н. Захарова).

Ігрова діяльність закріплює в малюка нові поведінкові навички і способи взаємодії з однолітками, стимулює розвиток вербальних та невербальних комунікативних навичок, інтенсифікує процеси розвитку, виховання та навчання. Коли дитина бере на себе роль у грі, вона діє не тільки відповідно до її характеристик, а й постійно співвідносить з ігровою роллю свої риси, здібності та прагнення, учиться розуміти себе і свої бажання (С. Копилов). Труднощі, що виникають під час вирішення навчальної задачі, у грі долаються дітьми набагато легше, без напруги. Саме гра задовольняє біологічні, духовні та соціальні потреби дитини (О. Бизикова) [7].

Отже, саме в грі діти навчаються співпрацювати, позитивно взаємодіяти, враховуючи інтереси один одного, не порушуючи права однолітків. Гра виховує доброзичливе ставлення дітей один до одного, допомагає осмислити способи організації колективної діяльності, виховує в них дисциплінованість. Завдяки грі діти навчаються дружності, товариськості, а також набувають навиків співчувати, співпереживати, вболівати за своїх друзів. В експериментальній роботі О. Акулової, присвяченій формуванню самостійності у старших дошкільників, пропонується використовувати з цією метою систему організації рухливих та народних ігор.

Дослідниця відмічає, що рухливі ігри відіграють важливу роль у формуванні соціально-комунікативної компетентності дітей і виховують такі ціннісні соціальні якості, як самостійність, відповідальність, співдія [7]. У грі розвиваються не тільки психічні процеси: мислення, мовлення, пам'ять, увага, а й такі важливі якості особистості, як наполегливість, зосередженість, уміння дотримуватися певних правил. Засобами гри виховуються такі почуття, як співчуття, вміння прийти на допомогу, дружба.

К. Ушинський визначив, що гра – це могутній виховний засіб, вироблений самим людством, тому в ньому відобразилася справжня потреба людської природи. А. Макаренко вважав дитячі ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого справжня праця. Однак, на його думку, лише та гра є педагогічно цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може виконувати у грі різні ролі: бути лідером,

виконавцем, творцем, знаходити умови для виявлення своїх здібностей та життєвої активності [1]. О. Усова, яка досліджувала гру як форму організації життя дітей, встановила наявність реальних (існують між дітьми, що виховуються в одному колективі) та ігрових (регламентуються умовами гри) стосунків. Зазначила, що для входження в ігровий колектив діти встановлюють зв'язки з учасниками гри, підпорядковують свої дії ролям, контролюють і виконують правила гри тощо [8].

У грі проявляються індивідуальні особливості та взаємини дітей. Водночас, гра не повинна бути самоціллю. В закладі дошкільної освіти це, перш за все, організований вихователем спосіб взаємодії дітей. Через гру вихователь може поступово впливати на характер дітей, відмічати ті чи інші закономірності, корегувати їхню поведінку. Для цього вихователь повинен осмислити гру, зробити її для дитини уроком життя. Важливо, щоб педагог впродовж гри сам проявляв ті якості, яким він хоче навчити дітей, був прикладом справедливого і уважного ставлення до кожного, умів спостерігати, швидко реагувати, був терплячим.

Наповнюючи життя дітей радістю спілкування в грі він реалізує виховну мету і формує моральні риси дітей, такі як: сміливість, доброзичливість, чесність, справедливість, витримка, самовладання. Свої дії учасники гри добровільно підпорядковують правилам. Правила регулюють поведінку, сприяють вихованню свідомої дисципліни, привчають відповідати за конкретні вчинки, розвивають почуття товарищескості. Саме в колективних іграх у дитини формується поняття про норми громадської поведінки, виробляються організаційні навички, виховується прагнення до перемоги, гартується воля, стійкість, витримка. Спільний інтерес, викликаний грою, об'єднує дітей в колектив.

Відомий російський педагог П. Лесгафт писав, що завдання фізичного виховання полягає в тому, щоб навчити дітей "свідомо ставитися до своїх рухів". Він високо оцінював виховне значення ігор, обґрунтував, що під час гри здійснюється єдність фізичного і психічного розвитку дитини. Особливу роль при цьому він відводив рухливим іграм з правилами. Вчений вважав, що дотримання правил сприяє вихованню в дошкільнят чесності, рішучості, сміливості, культури поведінки в колективі, вміння керувати і регламентувати свої рухи, виявляти самостійність та ініціативу [3].

Т. Осокіна стверджувала, що виконання правил гри сприяє розвитку у дитини організованості, дисциплінованості, вихованню вмінь підкорювати свої дії загальним для колективу завданням, стримувати їх, діяти усвідомлено. Поступове вникання в задум гри, більш глибоке розуміння правил і, в результаті, зростаюча самостійність приносять

дітям радість, підтримують інтерес до гри на довгий час. В рухливих іграх виникають ситуації, що сприяють виявленню дітьми елементів колективної відповідальності за виконання правил. Тому в процесі колективних змагань слід привчати дітей не тільки прагнути до досягнення хороших результатів, але і чітко виконувати умови і правила гри. Особлива вимогливість потрібна для дотримання правил, які визначають взаємовідносини дітей, що сприяє вихованню витримки, чесності, доброзичливості [6]. Розуміння важливості використання рухливих ігор з метою формування моральних рис є лише першим кроком до успішної реалізації їх на практиці.

Висновок

Отже, дослідження науковців свідчать про значну роль рухливих ігор у формуванні особистості дошкільника, таких як: сміливості, витривалості, самостійності, дружелюбності, рішучості, справедливості. Гра в дошкільному віці є провідним видом діяльності дітей, саме вона дозволяє педагогові формувати взаємини в колективі, навчати толерантності у спілкуванні, співпрацювати під час виконання завдань, виховувати дисципліну.

Література

1. Азарова Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально – педагогічна проблема.
2. Верховинець В. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів.
3. Вільчковський Е. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку.
4. Лобач О. Музично-дидактичні ігри в школі.
5. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: нав. посіб. для студ. вищ. навч. закл.. Київ : Академвидав, 2004. 455 с.
6. Осокина Т. Физическая культура в детском саду. Москва: Просвещение, 1986. 304 с.
7. Савченко М. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності в дітей дошкільного віку, 2011.
8. Усова А. Роль игры в воспитании детей. Москва: Просвещение, 1976. 94 с.

**ВИХОВАНІСТЬ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: СУТНІСНО-КОМПОНЕНТНИЙ АНАЛІЗ**

Гнипа Юлія

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин

Постановка проблеми. Втілення в життя гуманістичних ідей, що є характерним для сучасного українського суспільства, нерозривно пов'язане із становленням толерантної, морально вихованої особистості. Проблема толерантності розглядалася вітчизняними науковцями в контексті виховання дітей молодшого шкільного віку, підлітків та дорослих (О. Безкоровайна, О. Брянцева, Т. Білоус, О. Матієнко, Ю. Тодорцева та інші).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У працях дослідників набули висвітлення окремі характеристики, які співвідносяться із толерантністю як якістю особистості, а саме: милосердя (І. Княжева), чуйність (М. Воробйова, Т. Пономаренко), співчуття та співпереживання (Г. Кошелєва, Л. Стрелкова), турботливість (М. Тимошенко,), взаємодопомога (Т. Репіна), гуманна поведінка та взаємини (Л. Врочинська, А. Гончаренко,) та інших. У науковому доробку Ш. Амонашвілі, А. Богуш, В. Кременя, І. Рогальської, О. Сухомлинської акцентується увага на необхідності якомога раніше знайомити дітей з гуманістичними поняттями, моральними уявленнями, навчати доброті, виховувати в них відповідні особистісні властивості.

Найбільш сензитивним періодом розвитку у цьому відношенні є дошкільний вік. Саме в цей період у дитини відбувається перехід від егоцентризму до центрації як передумови знаходження свого місця в системі можливих точок зору. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях І. Беха, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Т. Поніманської та інших дослідників, які частково вивчали проблему виховання толерантності у дошкільників. Водночас, поза увагою дослідників залишилися питання виховання у дітей дошкільного віку толерантності як особистісного утворення, що набуває безпосереднього прояву у взаємостосунках із оточуючими. Тому для нас науковий інтерес склали *питання структурно-компонентного аналізу сутності толерантних стосунків у дошкільників, який здійснено у статті.*

Виклад основного матеріалу. Рівень сформованості будь-яких характеристик особистості судять за певними структурними компонентами.

На думку О. Гриви, основними аспектами формування толе-

рантності мають бути:

1. *Формування самосвідомості* – через освіту і виховання; використання конкретних методів і прийомів. Мета: формування толерантної самосвідомості, ціннісних установок на толерантне спілкування, інших позитивних соціальних установок.

2. *Виховання почуттів* – за допомогою механізмів співпереживання, співчуття. Мета: створення емоційної готовності до толерантного існування.

3. *Формування поведінкових моделей*, в межах яких виховуються навички толерантної поведінки, звички [2, с. 7].

Ми у роботі будемо використовувати окреслені аспекти, оскільки у старшому дошкільному віці відбувається не тільки загальне і характерне для цього віку накопичення певних знань про моральні поняття, але й диференціація їх у створених певних соціально-педагогічних умовах та закріплення у практичній діяльності.

Цікавою є наукова позиція О. Клепцової, щодо сутності толерантних якостей особистості як складних особистісних утворень, механізм яких забезпечують *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти* [3].

Для об'єктивного виявлення рівнів вихованості у старших дошкільників цього особистісного утворення необхідно виділити, на нашу думку, три взаємопов'язані компоненти: *пізнавально-когнітивний, емоційно-ціннісний та мотиваційно-поведінковий*.

В процесі різноманітної діяльності, яка організовується педагогами і батьками, має відбуватися збагачення інтелекту дитини, розвиватися їхні інтелектуальні уявлення, збагачуватися світогляд, формуватися правильне ціннісне ставлення до тих чи інших подій і явищ.

Специфіка предмету нашого дослідження основана на моральній цінності гуманних взаємостосунків, оскільки вони є джерелом моральних уявлень, знань, які переходять у мотиви, почуття і відповідні дії. Значне місце в становленні толерантних стосунків особистості належить емоційній вразливості дитини та її ціннісним орієнтирам.

Крім того, на нашу думку, необхідно зазначити важливість ще й поведінкового критерію, який логічно завершує ланцюжок процесу. Адже, емпіричні спостереження за поведінкою дитини переконали нас, що знання певних моральних норм, нав'язаних дитині дорослими не є доказом сформованості у них толерантних якостей. Як зазначала у своїх дослідженнях В. Плахтій тут існує двосторонній зв'язок: „поведінка залежить від рівня моральних знань, а дієвість моральних знань перевіряється поведінкою дитини” [5]. Отже, дія у вигляді вчинку

чи поведінки можуть свідчити про моральну свідомість дитини.

Згідно з поглядами І. Беха, важливу роль у вихованості особистості відіграють вчинки, які об'єктивують людські відносини „Я – вам”. Характерною ознакою цих стосунків є те, що дитина створює такий виховний результат, який поширюється на певну групу людей. Отже, вчинкове поле виховання стає ширшим. Вчинки в системі „Я – вам” є важливим показником морального розвитку особистості, оскільки за їхнього функціонування відбувається „поступове відбрунькування самої моральної цінності від суб'єкта”, на якого її спрямовано, й надання їй безпосередньої суб'єктивної значущості як спонуки до відповідної моральної дії [1].

Узагальнюючи вище викладене, означимо три структурних компоненти вихованості толерантних взаємостосунків старших дошкільників: *пізнавально-когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-поведінковий*. *Пізнавально-когнітивний компонент* визначається необхідним рівнем та змістом знань (понять, уявлень, суджень, переконань дітей). *Емоційно-ціннісний компонент* визначає емоційні прояви та чутливість дитини на різні події, які відбуваються у взаємодії із оточуючими. *Мотиваційно-поведінковий компонент* відображає найважливішу частину процесу формування толерантних якостей – це вміння і навички дитини у реалізації отриманих знань, внутрішніх потреб і мотивів на практиці, тобто здатність до толерантних висловлювань у відстоюванні своїх позицій; уміння узгоджено взаємодіяти з іншими (при різних позиціях і поглядах), регулювати свою поведінку у напружених ситуаціях, поводити себе стримано, адекватно, конструктивно, безконфліктно.

Відповідно до означеної мети написання статті, необхідно розробити критерії і показники вихованості толерантних взаємостосунків старших дошкільників за визначеними вище компонентами. У конкретизації показників, скористаємося висновками О. Овсянникової, щодо *критеріїв* сформованості основ толерантної особистості дошкільника. У своєму дослідженні автор зупиняється на аналізі таких *критеріїв*: єдність з іншими; готовність вербально чи практично допомагати одноліткам і рівноправність між дітьми [4].

В. Плахтій на основі аналізу теоретико-прикладних досліджень та проведених спостережень, склала логіку виявлення основних показників сформованості моральної свідомості: моральні знання, у вигляді моральних уявлень, понять, суджень і переконань; переживання дитиною моральних почуттів; навички правильної поведінки, що переростає у звичку за будь-яких умов поводитись гідно [5, с. 75–80.]. Ми скористаємось результатами досліджень В. Плахтій

для розробки критеріїв, показників, рівнів *вихованості толерантних взаємостосунків старших дошкільників*

За критерієм *знань і розуміння* дитини показниками обрали: наявність знань про етичні норми терпимої, доброзичливої взаємодії між людьми для мирного співіснування; здатність до пізнання власної своєрідності та навколишніх людей, ідентифікації емоцій, почуттів, поведінки; усвідомлення важливості турботливого та чуйного ставлення до навколишніх.

За критерієм ставлення та ціннісних орієнтацій показниками стали: уміння оцінювати і розрізняти власні емоційні стани та прояви, співвідносити їх із вимогами у колективі; здатність до емпатії, емоційного сприйняття та оцінювання почуттів, вчинків і позицій інших людей; сформоване рівноправне, поступливе ставлення до навколишніх. Критерій *мотиви, вміння і навички* схарактеризовані такими показниками: уміння дитини стримувати негативні емоції, терпеливо відстоювати свої позиції (асертивність); здатність дієво відгукуватися на неприємності і невдачі інших, проявляти великодушність, та безкорисливу турботу; сформовані навички компромісної та конструктивної взаємодії з іншими у різних видах діяльності.

Відповідно до означених критеріїв і показників, ми виділили *три рівня сформованості толерантності у дітей старшого дошкільного віку*:

Оптимальний рівень толерантних взаємостосунків дошкільників (конструктивна модель взаємодії) характерний тим, що діти демонструють обізнаність щодо основних загальнолюдських моральних цінностей, правил взаємодії.

Ситуативний рівень (або суперечливо-ситуативна модель взаємодії) характерний сформованими основними поняттями про загальнолюдські моральні цінності, способи взаємодії з оточуючими, проте не завжди можуть ці знання адекватно застосовувати.

Діти з деструктивним рівнем (деструктивна модель взаємодії) мають інтуїтивні, приблизні знання про правила культурної взаємодії, про чужі та власні чесноти і вади.

Висновок

Отже, ми окреслили структуру вихованості толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку; визначили пізнавально-когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-поведінковий компоненти.

На основі розроблених критеріїв і їх показників було визначено три ймовірних рівня (оптимальний, ситуативний та деструктивний) вихованості толерантних взаємостосунків у старших дошкільників. Це

забезпечило реалізацію змістово-процесуальних аспектів констатувального, формувального і контрольного етапів нашої дослідно-експериментальної роботи.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008.
2. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.10 – „Філософія освіти” / Ольга Анатоліївна Грива ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К., 2008. – 7 с.
3. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004.
4. Овсянникова О. А. Формирование толерантных отношений дошкольников до однолітків засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Александровна Овсянникова. – Екатеринбург, 2003. – 185 с.
5. Плахтій В. І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури : дис. ... канд. пед. наук В. І. Плахтій. – К., 2002.

УДК 373.2.091.33:796

СЮЖЕТНА ГРА ТА ЇЇ СУТНІСТЬ

Данько Оксана

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. У дошкільній освіті проблема становлення особистості, формування її творчих якостей розглядається у взаємозв'язку з грою. Дитяча гра є важливим засобом виховання дітей дошкільного віку, розвитку в дошкільнят особистісних властивостей, що цінуються соціумом і, які є ознаками становлення повноцінного представника даного суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Артемова Л. В., Бех І. Д., Беленька Г. В., Жуковська Р. Й., Зворигіна Є. О., Кононко О. Л., Маркова Т. О., Машовець М. А., Новосьолова С. Л., Павленчик В. О., Т. І. Поніманська, Реуцька Н. І., Сухомлинська О. В., Усова О. П., та ін., вивчаючи проблему становлення особистості

дошкільників, пов'язували її із змістом та способами організації сюжетних ігор, особливостями побудови стосунків з дорослими та ровесниками в грі.

Мета статті полягає у розкритті сутності сюжетної гри дошкільників та її можливостей у розвиткові творчих властивостей особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблема гри має кілька параметрів наукового аналізу. Так, у філософії вона розглядається у контексті буття людини. Це особливий вид соціальної практики. Її своєрідність полягає у впливах суспільства на навколишню дійсність: пізнання та перетворення відповідно до потреб індивіда як соціальної істоти. Як бачимо це явище пов'язують із потребами (питаннями) взаємодії особистості зі світом, що її оточує, та суспільством, до якого вона належить [9, с.].

У класичному розумінні феномен гри розглядається як свого роду чинник психічного розвитку особистості. Зокрема підкреслюється, що в основі його міститься орієнтувальний елемент. Він сприяє вподобанню та структуруванню певної системи відносин між малюком і предметами середовища. Внаслідок такої взаємодії збагачується досвід, уточнюються знання про властивості предметного світу, формуються поняття. Як бачимо, відповідно до таких поглядів це соціально-психологічне явище забезпечує спонтанність дитячого розвитку, іншими словами розкриває внутрішню логіку саморуху індивіда [1, с. 232]. У педагогіці цей феномен розглядається як якості педагогічного засобу впливу на процес виховання, розпочинаючи з немовлячого віку і завершуючи більш пізніми онтогенезу. Перш за все – це метод формування необхідних вмінь, навичок, якостей (результат). Його широко використовують під час роботи із маленькими вихованцями, оскільки він дозволяє покращити міжособистісні взаємини, викликати цікавість, забезпечити рухову активність, розв'язувати різного роду освітні завдання. [6, с.121]. У більш дорослих суб'єктів він набуває форми ділової гри. Як бачимо, такий шлях взаємодії є ефективним розвивальним фактором до якого можна дібрати відповідне керівництво. Іншими словами його вдало спрямовують у необхідному напрямі (-ах), виховуючи і навчаючи підрастаюче покоління, особливо дошкільнят.

Ці властивості методу досить широко використовує дошкільна педагогіка, щодо реалізації мети та завдань освіти в ЗДО. Фахівці розуміють гру: а) як одну із форм організованого освітнього процесу; б) як спосіб і прийом цілеспрямованого впливу на особистість у процесах виховання і навчання [5, с.170]. Таке бачення явища передбачає найбільш часте його використання вихователями, а також, на нашу

думку, наявність системи вимог та рекомендацій щодо реалізації у практиці роботи. При цьому орієнтують працівників на колективний і творчий характер, феномену, його цінність з боку малюків та захопленість, а також високу міру ініціативності й самостійності під час її перебігу.

На нашу думку, тривала увага до цього феномену з боку фахівців і практиків призвело до диференціації його на окремі види. Так, сучасна наука поділяє його на такі форми: творчі та дидактичні. Ці, у свою чергу також існують у вигляді розгалуженої системи. Зокрема перша група включає в себе сюжетно-рольові, режисерські, театралізованої, будівельно-конструкційні. Всі вони мають спільні та відмінні ознаки, які зумовлюють їх специфіку і цілу низку методичних рекомендації щодо їх практичного втілення. [8, с. 330-357]. Водночас, передбачається динаміка упродовж дошкільного дитинства структури то міри її сформованості. Такі характеристики також будуть впливати на потенціал особистості (малюкі) дошкільнят.

У цьому контексті особливу групу ігор, як на наш погляд, складають сюжетні ігри. Вони найбільш поширені у період від 3 до 7 років. Оскільки їх структура відразу забезпечує задоволення потреб у спілкуванні з ровесниками. Надає можливість пізнавати світ дітям та емоційно реагувати на події, які в ньому відбуваються; бути активним учасником дійства та відчувати власну належність до соціуму. Водночас вони являють собою певний плацдарм для вправлення, формування навичок та позитивних звичок. Крім того їх сюжет визначає їх спрямованість на виховання у дітей креативності, підтримання проявів ініціативи, допитливості. Орієнтування гравців на нього, на ролі забезпечують їх активність і великою мірою їх самостійність [3, с. 283-301]. Отже, цей ряд передбачає великі можливості впливу на найбільш значущі риси особистості дошкільника розумової сфери. Рольові ігри хоч і враховують спонтанний характер дитячої активності, проте передбачають педагогічне керівництво. Його засобом є також сюжет. Взавши його структурні компоненти за основу вихователь визначає напрямок і шляхи впливу на ігрову активність малечі. Він визначає перелік ролей, прогнозує задум та можливі дії.

Дослідники відмічають ще одну важливість сюжетної гри. Вона, оскільки є домінуючою (провідною) діяльністю закладає основи зони найбільшого розвитку дитини 3-7 років. Так, у ній виникає ситуація яка є сприятливою для розвитку спільних дій, креативності у сюжету. Саме тому наголошується на її різносторонньому впливові на потенціал малюків. Вона є основою зростання особистості [2, с.15-16]. При цьому також відмічається її зв'язок з продуктивними видами діяльності, що

дозволяє дошкільникам вчитися свідомо регулювати власну поведінку. Як бачимо, особлива уявна ситуація дітей до активних дій, формує у них значущі властивості, які є необхідними для життя і цінується суспільством.

Сучасні українські дослідники, з'ясовуючи питання гри у дошкільці наголошують в першу чергу, на різноплановості такої діяльності та домінуючій ролі правил. Саме останній компонент дозволяє говорити про самостійний, творчий, колективний характер феномену. Проте найбільш впливає він на розумову сферу малечі. Більшість сюжетних ігор з'являються з ініціативи вихованців, особливо з 4-5 років. Однак їх не можна залишати осторонь, оскільки потрібно керувати їх змістом, підшукуючи цікаві й важливі теми для них. Також сучасні фахівці з'ясували, що в освітньому процесі між рольовими іграми і розумовими рисами дошкільнят існує взаємозалежність: розвиваючи окремі аспекти розуму, вдосконалюється рівень сформованості явища і навпаки [4, с.111-113]. у цьому сенсі потрібно проводити відповідну роботу щодо продуктивної уяви в садочку, в сім'ї. Саме її характеристики знаходяться у пропорційному відношенні. Як бачимо, підкреслюється взаємовплив між сформованістю гри, як особливого явища, і рівнем творчої уяви: на першому плані перебувають інтелектуальні можливості відвідувачів ЗДО.

У деяких фахівців побутує думка, що в такого роду діяльності неможливий ріст творчого потенціалу дітей без виховання в ній вольових якостей: цілеспрямованості, впевненості у собі дисциплінованості. При чому наголошується, що зростання особистісної креативності прямо пропорційно вольовим рисам характеру. На нашу думку, в цьому випадку помітно комплексний вплив явища на техніку, яка по суті є складною системою. В цілому, кожна гра містить у собі сильний заряд, енергія якого пронизує всю життєдіяльність малюків, формуючи різнопланову особистість.

Висновок

Сюжетні ігри є унікальним соціально-психологічним явищем. Їх педагогічні можливості розкривають перед вихователем різні напрями і способи цілеспрямованого впливу на підростаючого дошкільника. Найбільш (відчуває) чутливою до них є інтелектуальна сфера, яка водночас зі свого боку зумовлює вдосконалення та сформованості феномену. Сюжетні ігри є важливим засобом формування творчих властивостей вихованців: креативності, самостійності, ініціативності, активності. Основу цих якостей становить продуктивна уява, яка є сполучною ланкою між грою та особистістю та їх творчим потенціалом.

Література

1. Запорожец А. В. Психология: Учебник для дошкольных педагогических училищ / А. В. Запорожец. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 237 с.
 2. Игра дошкольника/ Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова ; Под ред. С.Л. Новоселовой .- М.: Просвещение,1989.-286с.
 3. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособ. – 3-е изд., исправ. и доп. / С. А. Козлова, Т.А. Куликова.- М.: Издательский центр “Академия”, 2001.-416с.
 4. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста: – К.: Видавничий дім "Слово", 2010. – 360 с.
 5. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
 6. Педагогічний словник / За редакцією Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
 7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – К.:Видавничий Дім "Слово", 2004. – 352 с.
 8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підр. / Т. І. Поніманська. – 2-е вид. – К.: Академвидав, 2013. – 464 с.
- Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К., 1986. – 796

УДК 373.2:159.923

ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ НАУКОВИЙ АНАЛІЗ

Дмитрієва Тетяна

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Питання креативності та її розвитку у дітей 5 -7 років постало у зв'язку з необхідністю виховання обдарованих, ініціативних та надзвичайно активних осіб, здатних до максимальної активності у творчій діяльності. На важливість виховання креативності вказується у БКДО. Водночас відбувається пошук оптимальних шляхів її розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У цьому контексті визначені пріоритетні напрямки досліджень Б. Ананьєва, Л. Виготського, Ю. Карпова, Б. Кедрова, О. Леонтьєва, Г. Костюка, Г. Уіткіна, С. Рубінштейна, Я. Пономарьова та ін. Основні напрямки наукового

вивчення творчих здібностей у дітей 5 -7 років було розпочато у дослідженнях О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва та ін., а нині продовжуються О. Савєнковим, І. Білою, М. Подд'яковим, Н. Хазратовою, О. Музикою та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності креативності й основних аспектів вивчення наукою.

Виклад основного матеріалу. О. Степанов, підкреслює, що здібності визначають не одну сферу психічної активності, а декілька її форм. До них він відносить загальний інтелект, а також здатність до творчості (креативність) [8, с 142]. Б. Айсмонтас також наголошує, що здібності є індивідуальними властивостями особистості, які забезпечують відносну легкість і продуктивність в оперуванні знаннями та їх використання у різних формах людської активності. Водночас дослідник виділяє окремий пласт цього явища – психологію творчості, розширюючи напрями його наукового аналізу (закономірності цього процесу, психологічні механізми, сутність умови й особливості становлення креативності (творчого потенціалу) [2, с 276]. Власне структура пізнавальних (загальних) здібностей є предметом дискусій багатьох наукових концепцій у вітчизняній психології. Однак можна із впевненістю сказати, що креативність, у такому розумінні, є однією із складових структури пізнавальних здібностей.

Відповідно креативність як феномен відносять до сфери людської творчості. З одного боку вона трактується як універсальне її підґрунтя (здатність), а з іншого боку вказує на її рівень. Саме тому цю властивість часто ототожнюють з обдарованістю. Останню розуміють у кількох значеннях в залежності від розуміння її сутності. Зокрема у найбільш поширеному розумінні її відносять до своєрідної сукупності здібностей окремого індивіда. Відповідно до іншого погляду – це явище, властивість особистості, що включає у себе весь спектр загальних здібностей. Не менш цікавим є її віднесеність до розумового потенціалу індивідуума. Також дуже часто обдарованість тлумачать як певний набір задатків, властивостей нервової системи у структурі спадковості. Відповідно до останнього напрямку вона визначає рівень талановитості конкретного індивіда [7, с.247].

К. Дементьєва визначає основні напрямки у визначенні обдарованості у вітчизняній і зарубіжній психології. Вона відмітила, що у більшості випадків: а) це явище ототожнювали з великою мірою розвитку процесів пізнавальної сфери людини, насичуючи її мотиваційними компонентами й вольовими ознаками індивіда; б) вивчали у контексті діагностики інтелекту, пізнавальних здібностей; в) розглядали як можливість для здійснення розмежування між окремими

здатками, здібностями; г) вбачали серед основних характеристик потенційних творчих характеристик людини [3, с. 36].

Так, Т. Титаренко також аналізує креативність у площині обдарованості. Вона підкреслює її зв'язок зі всіма системами особистості, оскільки лише в цьому випадку поєднуються у єдине ціле сукупність творчих властивостей людини. До них вона відносить незалежність у поглядах, здатність до самостійного пошуку, особистісний потенціал, талант, працездатність, активне ставлення до світу [10, с. 202].

Е. Кульчицька, українська дослідниця, наголошує на високих показниках суб'єктивної властивості: талановитість і геніальність. Названі ознаки, на її думку, характеризують риси особистості, набутих упродовж життя. Їх перелік не є сталим. Зокрема до них відносять наполегливість, сукупність вольових якостей (сила волі), знання багатьох мов, любов до читання, прагнення до свободи, негативне реагування на обмеження доступу до інформації, повага до дітей, визнання їх самостійності [4, с. 273].

Як бачимо, психологічне явище визначає широкий діапазон показників, які стосуються процесу мислення, чи властивостей особистості. В. Моляко – визнаний авторитет у царині творчості наголошує на ряді ознак креативності. Відповідно до його поглядів вона належить до творчого потенціалу. Її сутність він визначає через відповідні: практичні вміння (комбінувати, здійснювати пошук аналогів, відтворювати, проводити реконструкцію); тягу до змін, економічно виважених рішень, раціональне використання засобів, часу [6, с. 222].

Помічаємо, авторське віднесення феномену до процесу творчості. У цьому ключі ним же пропонується такий перелік у структурі досліджуваного явища: переважання мотивів, інтересів, захопленість відповідною активністю, спрямованість на результат, успішну діяльність (сила волі), задоволеність результатом і процесом, усвідомлення сутності проблеми (ситуації), несвідомий характер її розв'язання, інтелектуальні стратегії, швидкість у пошуку варіантів рішення, кмітливість. Отже, це своєрідний сплав ознак, до яких відносять навички здійснення діяльності та риси характеру.

Отже, цей перелік постійно оновлюється, оскільки напруга залежить від соціуму, його схвалення конкретної талановитої людини. Так, Дж. Фултон відмічає неймовірну швидкість поширення у нинішніх умовах інформації. Саме ця категорія, на думку дослідниці, сприяє швидкому визнанню з боку людства досягнень та внесків у світову культуру теперішніх митців, громадських діячів, музикантів, спортсменів. Серед значущих у цьому плані якостей вона пропонує:

зосередженість, цілеспрямованість, харизму, самостійність, захопленість, дар передбачення, самовпевненість, самоповага, ентузіазм, одержимість, концептуальне мислення, залежність від колективу [11].

В. Дружинін, аналізуючи зарубіжні концепції творчості, виділяє декілька підходів до визначення сутності креативності: згідно першого аналізується здобутий результат за його якістю, кількістю та затребуваністю; у відповідності з другим, вона полягає у неординарному мисленні, його варіативності; третій напрям визначає її як унікальну властивість, важливу якість людини, рису характеру; останній напрямок відносить її до царини психічних процесів, особливо наголошуючи на ролі у ньому мислення [9, с. 171].

О. Кинякіна пропонує розглядати цей феномен як оди із видів інтелекту: творчий. Він, на її думку, визначає здатність до вироблення нових, неординарних ідей, отримання значущих результатів, оригінальних шляхів набуття досвіду, розв'язання завдань. В цілому він справляє значний вплив на виконання багатьох видів діяльності й є однією із важливих, найбільш необхідних ознак сучасної людини [5, с. 173].

К. Арос ототожнює феномен з процесуальними ознаками, зазначаючи їх належність до мислення генія. Зокрема він виділяє ряд стадій творчого процесу: занурення у проблему, стан несвідомого аналізу задачі, обдумування способів її вирішення (інкубаційний період), візуалізація (представлення у образній формі рішення), активна робота над вдосконаленням отриманого продукту. Автор наголошує: за цими ознаками талановитими можна вважати представників мистецтва, науки [1, с. 212].

Висновок

феномен розглядається наукою кількох точок зору. Зокрема як одну із важливих складових загального інтелекту, які носять пізнавальний характер. З іншого боку, творчі здібності розглядають як складові творчого потенціалу або творчої обдарованості особистості. У цьому випадку вони охоплюють особистість в цілому й відносяться до різних сфер: мотиваційної, пізнавальної, діяльнісної й афективної, а також знаходять своє відображення у якостях особистості. При цьому вони характеризують особистість як творчого суб'єкта й творчу активність, діяльність людини.

Література

1. Арос К. Как развивать умственные Суперспособности / К. Арос. – Харьков: Книжный Клуб "Клуб Семейного Досуга", 2007. – 240 с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 105 с.
3. Дементьева К. Г. Психология обдарованой людини : методичні

- рекомендації з організації самостійної роботи студентів психологів / К. Г. Дементьєва. – К.: КНТ, 2015. – 82 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О. Л. Музики.]. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320с.
 5. Кинякина О. Н. Суперинтеллект. Интенсив-тренинг для повышения IQ / О. Н. Кинякина. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
 6. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. –К.: "Освіта України", 2007. – 388 с.
 7. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., и доп. – М.: Политиздат, – 494 с.
 8. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
 9. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
 10. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т. М. Титаренко. – К.: Марич, 2009. – 232 с.
 11. Фултон Д. Тесты на гениальность. – 2-е изд., исправленное. – Харьков, Белгород "Книжный Клуб", 2008. – 300 с.

УДК 378.046.4

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ РОБОТИ ЩОДО
ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЧИННИКАМИ
НЕБЕЗПЕКИ У ПОБУТІ**

Дорош Анастасія

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин

Постановка проблеми. Однією із найбільш вагомих проблем сучасного суспільства визначається збереження здоров'я людини, формування у неї починаючи з дошкільного віку, уявлень про безпеку, знань основ безпечної поведінки, більш ґрунтовно – здорового способу життя. Необхідно відзначити, що в численних наукових дослідженнях у руслі розглянутої тематики широко використовується термін "безпечна поведінка", під яким розуміється поведінка людини в довіллі, яка в даний момент не несе загрозу життю ні її, ні іншим оточуючим. Поняття "безпека" розглядається як "стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства і держави від зовнішніх і внутрішніх загроз" [9, с. 127]. Небезпечна ситуація – подія, що створює реальну можливість прояву небезпеки або становить небезпеку.

Безпечна поведінка стосовно дітей старшого віку це, насамперед, обережне і обачне ставлення до потенційно небезпечних для дитини ситуацій, орієнтація в інформаційно-комунікативному просторі та використання знань у вирішенні дослідницьких завдань для пізнання навколишньої дійсності [5, с. 8]. Оскільки спектр чинників загрози для здоров'я та життя дитини з кожним десятиліттям розширюється, стає важливим з початкових років життя дитини формувати у неї досвід безпечної поведінки. Педагоги-практики відчують професійні утруднення щодо організації роботи з дітьми з формування у них основ безпеки у побуті. Цим і визначається **актуальність даної статті**.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремим питанням охорони, збереження і зміцнення здоров'я дітей присвячено роботи Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Вільчовського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Іванашко, Н. Лисенко, Л. Лохвицької, З. Плохій, С. Юрочкиної та ін. Окремі аспекти виховання поведінки дітей розглянуті в дисертаціях Т. Фасолько (виховання відповідальної поведінки в дітей дошкільного віку), Т. Хромцової (виховання досвіду безпечної поведінки дітей середнього дошкільного віку в побуті), О. Крюкової (формування еколого доцільної поведінки молодших школярів), В. Федорової (виховання культури поведінки в дітей 6-7 року життя), Л. Карнаух (виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі).

Метою статті є розкриття особливостей проведення вихователями ЗДО роботи з формування дітей 6-7 років безпечної поведінки у побуті.

Виклад основного матеріалу. З початковими знаннями з питань безпеки діти знайомляться в закладах дошкільної освіти. Робота з питань основ безпеки життєдіяльності в системі освіти впливає на розвиток у малюків вміння бачити небезпеку, свідомо підходити до питань особистої безпеки, вірно орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, допомогти знайти моделі поведінки в природі та соціумі, таким чином у дитини відбувається "акумуляція" досвіду безпечної поведінки. Сучасні соціально-філософські дослідження розглядають проблему забезпечення безпеки через збереження, уособлення в людині багатовікового досвіду народу, що втілюється в різноманітних формах і моделях безпечної життєдіяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє вговорити про те, що небезпека – силове ядро поняття безпечної поведінки. При цьому небезпека має прихований характер.

Диференціація поведінки за ознакою небезпечної поведінки має місце в педагогічній літературі. Поширеною є класифікація, в основі якій лежить поділ небезпек по можливості їх виникнення, пов'язана з

місцем перебування дошкільника: небезпеки вдома (в побуті), небезпеки на дорозі і вулиці, небезпеки на природі, небезпеки в спілкуванні з незнайомими людьми [1]. Як бачимо, небезпечна поведінка в побуті (вдома) виділяється в якості самостійного класифікаційного елемента.

Великий науковий доробок з проблеми виховання у дошкільників основ безпечної поведінки, здійснений у контексті формування у них соціальної компетентності, зроблено вченим О. Кононко. В її праці [17] розкрито особливості формування у дошкільників різного віку життєвого та соціального досвіду; схарактеризовано чинники його набуття та прояву (міжособистісна взаємодія; спеціально створене середовище; переконування; засоби масової інформації); окреслено особливості прояву дошкільниками соціальної компетентності на рівні соціальної свідомості та соціальної поведінки. О. Кононко наголошує на тому, що на формування у дитини 6-7 років безпечної поведінки впливають "знання дитини про соціальне життя і себе як члена групи, норми поведінки у різних життєвих ситуаціях" [17, с. 110].

Учені Л. Божович, О. Леонтьєв довели, що старший дошкільний вік вважається сенситивним періодом для формування механізмів емоційної регуляції поведінки та діяльності. Звідси можна дійти висновку, що знання, які не ґрунтуються на моральних почуттях, мають формальний характер, а відтак не спонукають дитину до безпечної поведінки.

Основний напрямок роботи з формування у дітей знань і умінь безпеки є набуття досвіду безпечної поведінки дошкільнят. Н. Голованова визначає джерела досвіду дітей: власні дії дитини в різноманітних життєвих ситуаціях і емоційне сприйняття цих ситуацій; спостереження за вчинками інших людей і здатність до переживання; безпосередній досвід народу, який відображений в художніх творах (літературі, кіно тощо), перероблений ним і "присвоєний". У своєму дослідженні автор доводить, що становлення соціального досвіду у дітей відбувається трьома взаємопов'язаними шляхами:

1) стихійно (у процесі самостійної взаємодії з навколишнім середовищем);

2) цілеспрямовано (у спеціально організованому дорослими освітньому процесі у ЗДО);

3) спонтанно (в результаті взаємодії стихійного і нормативного початків, як внутрішня передумова активності особистості дитини) [3].

Розглядаючи досвід безпечної поведінки як складовий елемент більш широкого досвіду індивіда, можливо припустити, що даний досвід буде накопичуватися за умови цілеспрямованого використання спеціальних педагогічних прийомів, методів і засобів, з урахуванням

стихійного та спонтанного планів формування цього досвіду, забезпечуючи активну позицію самої дитини.

Для цього мають бути визначені педагогічні умови, сприяють формуванню навичок безпечної поведінки, такі як зміст доступних дошкільнику знань і умінь безпечної поведінки; побудовані на логіці ускладнення методів і прийомів освітньо-виховної роботи щодо засвоєння малюком цього змісту; дорослі повинні бути готові до цілеспрямованої діяльності в даному напрямку; наявність інструментарію для вимірювання та оцінки досягнутих дошкільником результатів. Вищевикладений аналіз літератури дозволяє виділити структуру методичного супроводу накопичення досвіду безпечної поведінки в побуті у дітей старших дошкільнят:

- послідовність освоєння доступного дітям змісту знань і умінь безпечної поведінки в побуті;

- поетапна методика формування досвіду безпечної поведінки дошкільнят у побуті – взаємодія батьків і вихователів з дитиною [5].

Ефективність методичного супроводу в більшій мірі визначається ставленням педагогів і батьків (рівнем знань, умінь і досвіду) і їх готовністю до цілеспрямованої взаємодії по даній проблемі.

Доцільно згрупувати в блоки за видами небезпечних ситуацій в побуті, в залежності від наявного у дошкільнят досвіду, а також складності і поширеності самих потенційно небезпечних предметів. При цьому можна припустити, що робота з ознайомлення дітей старшого дошкільного віку повинна здійснюватися поетапно, спочатку знайомлячи дітей з правилами і нормами безпеки життєдіяльності в будинку. Основним і ефективним засобом в роботі є використання спеціально підібраних дидактичних ігор, що дозволяють в активній формі засвоїти знання про джерела небезпеки і про запобіжні заходи.

Розглянемо, яким чином можна використовувати дидактичні ігри у формуванні досвіду безпечної поведінки в побуті. Ігри цього виду дають можливість: познайомити дітей з джерелами небезпеки в побуті, уточнити і систематизувати дані подання; навчити розрізняти потенційно небезпечні предмети побуту; сформувати уявлення про заходи попередження небезпеки та можливі наслідки їх порушення, про способи безпечної поведінки; познайомити з необхідними діями в разі небезпеки.

Вибирати конкретну дидактичну гру, автори насамперед звертали увагу на те, які освітні завдання виступають в ролі домінуючих, для формування яких уявлень про правила безпечної поведінки в побуті вона призначена. Ігри типу "Що ми знаємо про речі", "Раз, два, три, що може бути небезпечно-знайди", "підбери іграшку Танюші", "З'єднай по точках" спрямовані на закріплення знань про джерела небезпеки. Дітям

потрібно з запропонованих картинок відібрати предмети (картинки), які можуть бути небезпечні і пояснити свій вибір. Поглибити знання про загрозливі ситуації та правила безпеки дітям допоможуть ігри "Так і не так", "Сто бід", "Високо-близько", "Прибери на місце". В цих іграх діти оцінюють вчинки однолітків, обґрунтовують свій вибір. Діям в небезпечних ситуаціях вчать ігри "Ми-рятувальники", "Якщо виникла пожежа", "Відкрите віконце".

Перевага дидактичних ігор в збагаченні знань про правила безпеки життєдіяльності проявляється в тому, що кожна дитина є максимальною активною; підтримуються позитивний емоційний фон і стійкий інтерес дошкільнят до даної діяльності. Для проведення зазначеної роботи з дітьми старшого дошкільного віку можна проводити рухливі ігри, у тому числі – народні.

Як зазначає С. Матвієнко, "народна рухлива гра – найпопулярніший вид рухової діяльності дітей, що історично виникла, багатовіковим досвідом удосконалювалася та передавалася від покоління до покоління з метою адекватного фізіологічного, психологічного, естетичного, морального і соціального впливу на природний розвиток дитини, її пристосування до умов навколишнього середовища, зміцнення здоров'я" [9, с. 35]. На іншому етапі можливе використання ситуативно-імітаційного моделювання, яке може виступити як "пусковий механізм", забезпечує формування навичок безпечної поведінки з опорою на освоєний зміст, наявний досвід і знання. Далі буде можливий перехід до реальних дій з доступними дитині дошкільного віку потенційно небезпечними предметами побуту.

У навчально-виховному процесі доцільно використовувати такі форми, методи і прийоми роботи: пізнавальні хвилини, бесіди, читання літератури, акції, тренінги, моделювання та аналіз достовірних ситуацій, навчальні та розвиваючі ігри, розваги, вікторини, оформлення тематичних альбомів і виставок, перегляд відеороликів, презентацій з ОБЖ, розгляд ілюстрацій, плакатів, книг, наочних посібників, виготовлення атрибутів для занять з даної тематики [1].

Висновок

Проблема формування у дошкільників безпечної поведінки є однією із найбільш актуальних для дошкільної педагогіки. Важливого значення щодо цього набуває такий напрям роботи, як формування у дітей безпеки поведінки у побуті. Задля цього вихователю слід добирати ефективні форми і методи роботи, основні з яких було проаналізовано у даній статті.

Література

1. Белая К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников, пособие для педагогов дошкольных учреждений и

родителей. Москва: Мозаика-Синтез, 2013. 64 с.

2. Богуш А. Безпека дитини в докiллі. *Дошкiльне виховання*. 2013. №4. С. 4 – 6.

3. Голованова Н. Ф. Психолого-педагогическая характеристика социального опыта ребенка как основы его социализации. *Социализация младшего школьника как педагогическая проблема*. СПб.: Специальная Литература. 1997. С. 63-78.

4. Карнаух Л. П. Виховання безпечної поведінки дітей дошкiльного вiку в соціальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 "Дошкiльна педагогiка". Умань, 2010. 252 с.

5. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкiльника : навч.-метод. посiбник до Базової програми розвитку дитини дошкiльного вiку "Я у Світі" / О. Л. Кононко. Київ: Світич, 2009. 208 с.

6. Косолапова Н.Г. Содержание личного опыта дошкольника, его организация и использование в процессе обучения. Л. 1980 . 20 с.

7. Лоза О. Б. Особиста безпека дитини: посiбник для батьків та вихователів з курсу "Захист життя та здоров'я дітей, норми поведінки у надзвичайних ситуаціях". Суми : ВВП "Мрія – 1" ЛТД, 1999. 84 с.

8. Лохвицька Л. В. Основи безпечної поведінки закладаються в дошкiльному вiці. *Безпека життєдiяльності*. 2012. № 1 (сiчень). С. 15-18.

9. Матвієнко С. І., Заплішний І. І. Українські народні рухливі iгри в дошкiльному навчальному закладі : навчальний посiбник. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 134 с.

Хромцова Т. Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. Москва. 2005.С. 126-135

УДК 373.2.017:57.017.5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ СТАТЕВОЇ ВИХОВАНОСТІ ДІТЕЙ 5-6(7) РОКІВ

Дорошенко Олеся

Ніжинського державного університету

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Сучасні вимоги особистісно-орієнтованого навчання і виховання стосовно формування життєвої компетентності не можуть бути реалізовані без врахування специфіки статі дитини. Ця проблема є досить важливою та актуальною на сьогоднішній день. Важливість даної проблеми зазначено і в державному стандарті – Базовому компоненті дошкiльної освіти, де

вказано, що на кінець періоду дошкільного дитинства діти мають володіти "елементарними уявленнями про статеву належність; орієнтуватися в статевих ознаках своєї статевої належності; з повагою ставитися до представників своєї та протилежної статі" [2]. У зв'язку з цим правильно організоване виховання у статевій сфері визначено серед основних завдань сучасних закладів освіти. Дошкільне виховання є фундаментом формування особистості дитини, в тому числі й плекання її як майбутнього чоловіка чи жінки, батька чи матері. В цей період відбувається переосмислення поглядів на стать, статеві ролі, усвідомлення належності до певної статі, ідентифікація себе, як чоловіка або жінки, здійснюється вибір моделі поведінки згідно з відповідною статевою роллю. Проте, варто зазначити, що в сучасних закладах дошкільної освіти мало звертається уваги на статеve виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні численні дослідження науковців присвячено соціально-педагогічним аспектам проблеми статевого виховання (Г.Василенко, С.Гузенко, С.Гришак, Т.Говорун, О.Кузнецова та ін.); психологічним проблемам, пов'язаними із статтю (В.Абраменкова, В.Васютинський, К.Веселовська, Т.Говорун, О.Кікінеджи, Д.Коган, Я.Коломінський, О.Кононко, В.Кравець, Т.Титаренко та ін.); стосункам матері та дитини, досвіду спільної діяльності, спілкуванню батьків з дітьми, стимулюванню індивідуальності дитини відповідно статі та формуванню образу майбутньої сім'ї у старшого дошкільника (А.Аблітарова, Д.Міньков, А.Шевченко та ін.); статеворольовій соціалізації та ідентифікації (А.Аблітарова, С.Вихор, Т.Говорун, Д.Міньков, В.Каган, О.Кононко, Л.Олійник, Ю.Савченко та ін.). Так, статеві особливості мовленнєвого самовираження старших дошкільників вивчала А.Аніщук і виявила, що статева належність впливає на зміст, форму, засоби мовленнєвого самовираження (мовленнєве самовираження хлопчиків носить діловий характер, а дівчаток-емоційний) [1,с.32].

Метою даної статті є висвітлити результати експериментального дослідження щодо сформованості статевої вихованості у дітей 5-6/7 років.

Виклад основної частини. За О. Кононко, статева вихованість – це рівень розвитку особистості, який засвідчується узгодженістю знань, ставлення та поведінки дошкільника, збалансованістю його статевої свідомості і поведінки, сформованістю суспільно-значущих якостей [3].

З метою вивчення статевої вихованості старших дошкільників, обізнаності вихователів та батьків з даного питання нами був проведений констатувальний експеримент. Дослідження проводилося на базі

закладу дошкільної освіти № 16 "Оленка" м. Ніжин Чернігівської області протягом п'яти тижнів. Кількість учасників в експерименті склала 37 вихованців у віці 5-6/7 років, їх батьки та 7 вихователів.

Статева вихованість досліджуваних 5-6 років оцінювалася за такими критеріями: системою знань, позитивним ставленням до своєї статевої належності та статевої поведінкою. З огляду на це, структурними компонентами статевої вихованості дітей старшого дошкільного віку виступили когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Щоб визначити рівні статевої вихованості старших дошкільників ми використали такі методики: методика "Статево-вікова ідентифікація" (Н. Белопольська), індивідуальна бесіда з дитиною "Я – дівчинка, я – хлопчик", методика "Намалюй людину", ситуації морального вибору, спостереження, методика "Незакінчені ситуації" (О. Іванова). [4].

За результатами методики "Статево-вікової ідентифікації" ми з'ясували, що 60% дітей даної групи вибрали образ дошкільника – правильно встановили свій теперішній статево-віковий статус. 20% дітей вибрали із запропонованих зображень немовля своєї статі, 25% – школяра своєї статі, тобто правильно визначили стать, а з віком помилилися. Найбільш привабливим для дітей є юність (32%), дошкільний вік вибрали 30% дітей. Для 19% дітей привабливим є шкільний та вік немовля. 70% дітей непривабливим вважають образ людини похилого віку. При проведенні індивідуальної бесіди всі діти правильно назвали свою статево-приналежність та виключили її зміну в реальному житті. Діти добре розуміють чим вони відрізняються від представників протилежної статі. Старші дошкільники усвідомлюють, що з часом вони стануть дорослими – мамами та татами.

З метою дослідження емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника певної статі; розвиненості статевої ідентифікації і диференціації у старших дошкільників, була проведена методика "Намалюй людину". Загалом, діти виявили позитивне емоційне ставлення до своєї статі (75%), байдуже ставлення -25%. Разом з тим в малюнках спостерігалася відмінність: дівчатка використовували ширшу кольорову гаму та чіткіше відображали фігури. Таким чином, можна стверджувати, що у більшості дітей старшого дошкільного віку сформовані адекватна статево-рольова ідентифікація та позитивне ставлення до своєї статевої належності.

В результаті спостережень виявили, що діти мають адекватну статево-рольову поведінку, адже кожен з них робив вибір на користь ігрових кімнат, видів ігор, іграшок та поведінці, які відповідали їх статевої належності. Внаслідок проведеного дослідження, нами були

визначено рівні статевої вихованості дітей старшого дошкільного віку: достатній-40%, середній-42%, низький-18% дітей. З метою обізнаності щодо статевого виховання було проведене анкетування вихователів, аналіз їх планів роботи та анкетування батьків. У ході застосування даних діагностичних методів, було встановлено, що на думку всіх вихователів, дошкільний вік є найбільш оптимальним для початку здійснення статевого виховання; більшість із опитаних вихователів правильно розуміють зміст статевого виховання та змогли правильно визначити, які якості необхідні педагогу для того, щоб здійснювати статево виховання дошкільників.

Аналіз планів вихователів дозволив нам зробити висновок про те, що статево вихованню як окремому напрямку роботи з дітьми у перспективному та поточному плануванні не приділено уваги, його вихователі намагаються реалізовувати у контексті соціально-морального розвитку дошкільника під час ранкових зустрічей, прогулянки та у другій половині дня. Більш ширше розглядається дане питання при вивченні певних тем тижня. Проте, недостатньо планується робота з батьками щодо статевого виховання та індивідуальна робота з дітьми.

Більшість батьків вважає, що статево виховання дитини слід розпочинати здійснювати з дошкільного віку, а дівчаток та хлопчиків потрібно виховувати по-різному. Бесіди, пояснення, надання відповідей на запитання дітей найчастіше використовуються майже у всіх сім'ях з метою статевого виховання дітей, більшість з яких хоча і не часто, але все ж таки, ставлять запитання дорослим, пов'язані з їх статтю, появою на світ, взаємовідносинами між дівчатками та хлопчиками. Також більше половини досліджуваних зазначили, що уміють відповідати на такі запитання, підбираючи потрібні слова та зрозумілі пояснення. Статевим вихованням дитини, як вважає значна частина сучасних батьків, повинна займатися сім'я, але були і такі, які залишають це право за самим життям.

Висновок

Дошкільний заклад, реалізуючи проблему статевого виховання дошкільників, покликаний забезпечити повноту і цілісність соціально-педагогічного і культурно-освітнього середовища, в якому дитина, живучи і розвиваючись, мала би можливість відкрити для себе свою стать. Ефективне розв'язання завдань статевого виховання дітей, формування високої культури міжстатевих стосунків сьогодні вимагає кваліфікованої підготовки вихователів та педагогічної просвіти батьків, які повинні діяти у тісній співпраці. За результатами діагностичних методик, проведених нами на констатувальному етапі експерименту

встановлено, що статеve виховання в закладі дошкільної освіти здійснюється не на належному рівні. Про що свідчить невеликий відсоток достатнього рівня сформованості статевої вихованості. Аналіз отриманих результатів констатувального експерименту показав на необхідність розробки методики формувального експерименту та виділенню педагогічних умов, що сприятимуть оптимізації статевого виховання дітей у закладі дошкільної освіти та сім'ї.

Література

1.Аніщук А.М. Статеві особливості мовленнєвого самовираження старших дошкільників / Наукові записки НДУ ім..М.Гоголя 2006. №4.

2.Базовий компонент дошкільної освіти України: авт..кол-в Богуш А.М., Бєленька Г.В.,Богініч О.Л. та ін. –К., 2012. – 26с.

3.Кононко О.Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника /О.Л. Кононко // Теоретико – методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Матеріали наук.-практ. конф. – К.,2000.-С.101-104.

4.Попова Н. Діагностика статевої вихованості дітей старшого дошкільного віку / Н. Попова https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/55.pdf.pdf

УДК 373.2.016:81-028.31]:398.2

ОПТИМІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Дяченко Альона

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Одним з найважливіших придбань дитини в дошкільному дитинстві є оволодіння рідною мовою, як загальною основою виховання і навчання дітей. Сучасна стратегія навчання рідної мови дошкільнят включає в себе: володіння мовленням як засобом спілкування та культури; збагачення активного словника; розвиток звукової та інтонаційної культури, фонематичного слуху; знайомство з книжковою культурою, розуміння на слух текстів різних жанрів дитячої літератури; розвиток звукової та інтонаційної культури; формування звукової аналітичної активності як передумови навчання грамоті; розвиток мовної творчості. На жаль, практика показує, що на сьогоднішній день у дошкільнят існують безліч проблем

в мовному розвитку. Односкладна мова, бідна діалогічна мова, недостатній словниковий запас, вживання нелітературних слів та виразів і т. д. Тому дуже актуальним і значущим, для дошкільного навчального закладу є завдання оптимізації мовленнєвої діяльності дітей.

Можливість оптимізувати і якісно поліпшити мовленнєву діяльність дітей дає пошук нових форм і методів навчання, розвитку і виховання дітей. Одним із методів, що активно розробляється психологами і педагогами, в останні роки, і застосовується в роботі з дітьми, є метод казкотерапії. Незважаючи на достатню кількість праць з методики розвитку мовленнєвої діяльності старших дошкільників, проблема використання казкотерапії, як оптимізації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, ще не достатньо висвітлена, що робить тему роботи актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існує досить значна частина загальних праць з педагогіки та психології, що присвячені дослідженню методу казкотерапії. Це, праці таких науковців, як Є. Водовозової, Н. Гавриш, Є. Струніної, О. Ушакової, С. Макарової, та інші. Усі вони свідчать про можливість ефективного використання казкотерапії для оптимізації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі казкотерапії в оптимізації мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Завдання статті:

- Проаналізувати визначення понять "казка" та "казкотерапія".
- Описати види діяльності при яких застосовують метод казкотерапії, задля оптимізації мовленнєвої діяльності дошкільників.
- Висвітлити основні прийоми оптимізації мовленнєвої діяльності засобами казкотерапії.

Виклад основного матеріалу. Розумовий розвиток дітей від двох до шести років характеризується формуванням образного мислення, яке дозволяє дитині думати про предмети, порівнювати їх в розумі навіть тоді, коли він їх не бачить. Дитина починає формувати моделі тієї дійсності, з якою має справу, будувати її опис. Робить вона це за допомогою казки.

Д. Соколова вважає, що казка – це така знакова система, за допомогою якої дитина інтерпретує навколишню дійсність[5].

Як зазначає Л. Шик, що казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом". За допомогою казкотерапії відбувається виховання і лікування

казкою, яка не тільки вчить переживати, радіти, співчувати, сумувати але і спонукає дітей до мовного спілкування[3].

Дуже важливо відзначити той факт, що казкотерапія – це найбільш ефективний спосіб корекційного впливу на дитину, в якому найбільш яскраво проявляється принцип навчання: навчати граючи.

Робота з оптимізації мовлення дошкільників із застосуванням прийому казкотерапії, можна застосовувати у різних видах діяльності.

Коли проводиться творча діяльність, у процесі гри, застосовують різні види театралізованої діяльності. До них належить: настільний, пальчиковий, тіньовий, магнітний, шапочки-маски, ширма для лялькового театру, аудіотека набір для прослуховування казок. На думку, Т. Зінкевич – Евстігнеєвої під час таких видів занять діти самостійно організують сюжетно-рольові ігри, відтворюючи казкові сюжети, тим самим розігрують казку в іграх – драматизаціях, режисерських іграх, театральних[2].

Організуючи ігри, з використанням казок, старші дошкільники промовляють слова героїв, звірів, тим самим розширюють свій словниковий запас, розвивають діалогічне мовлення. Вихователям слід слідкувати, щоб діти говорили правильно та чітко.

О. Бредіхіна вважає, роботу вихователів, безпосередньою освітньою діяльністю, з оптимізації мовлення дошкільників. Метод казкотерапії включає в себе такі види діяльності: читання або розповідь казки, потім її обговорення, переказ казок, розповідання казок від третьої особи, групове розповідання казок, розповідання казок по колу[1].

У такій діяльності дітям надається можливість: придбання безпосереднього емоційно-чуттєвого досвіду спілкування з предметами, з якими дошкільники потім зустрічаються в казці; освоєння змісту казкового твору; оволодівають засобами побудови самостійної активної взаємодії з казковими образами; самостійна творча діяльність дітей з вигадування казок.

Т. Поніманська для дітей старшого дошкільного віку виділяє такі варіанти казок:

- чарівні ("Кіт у чоботях", "Морозко");
- побутової спрямованості ("Колобок", "Каша із сокири", "Курочка Ряба");
- героїчні ("Ілля Муромець", "Добриня Микитич та Змій Горинич");
- повчальні ("Золота рибка", "Лисиця та журавель") [4].

Л. Шик, Г. Гаркуша, Л. Тур, О. Рудик виділяють вимоги, до казок, які використовуються для оптимізації мовленнєвої діяльності дошкільників. Казки можуть бути як усні народні, так і авторські.

Головне, щоб вони відповідали наступним вимогам:

1. Персонажі повинні бути цікавими і зрозумілими.
2. Повинні бути позитивні і негативні герої розповіді. Вчинки героїв повинні бути однозначно поганими або однозначно хорошими.
3. Необхідно вибирати текст, відповідний захопленням дітей.
4. Тематика розповіді повинна бути актуальною. Казкотерапія проводиться з певною метою, а саме оптимізації мовленнєвої діяльності старших дошкільників.
5. Матеріал необхідно підбирати так, щоб висвітлювати ті аспекти, з якими є проблема у дитини. Наявність розв'язки. Проблема у казці, обов'язково повинна бути вирішена, адже тільки таким способом діти зможуть отримати конкретний алгоритм дій[3].

Під час навчання дошкільників розповідати використовують декілька прийомів:

- Розповідання нової або відомої казки від третьої або першої особи.
- Групове розповідання казок.
- Розповідання відомої казки і вигадування продовження до неї.
- Групове вигадування казки.

Важливу роль в оптимізації мовлення дошкільників засобами казкотерапії відіграють батьки. Вони мають бути зацікавлені такою методикою, саме тому в педагогічній роботі особливу роль слід відводити освіті батьків. Розповідати про роль казки в розвитку мови. Консультувати з використання казки як засобу морального виховання підростаючого покоління. Залучати батьків до виготовлення дидактичного матеріалу.

Висновок

У результаті застосування методу казкотерапії, як ефективного засобу оптимізації мовленнєвої діяльності, у дітей формується активний словниковий запас, уміння налагоджувати контакти з дорослими і однолітками, взаємодіяти з ними, адекватно реагувати на те, що відбувається навколо, емоційно відгукуватися на ситуації, що виникають в спілкуванні, виявляти свої емоційні стани, прийняті в людському суспільстві. В процесі створення казкових образів, у дошкільників покращується виразність мовлення.

Література

1. Бредіхіна О. А.. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Авторські психотерапевтичні казки (методичний посібник). – Нетішин, 2015. –85 с., с.40-41
2. Зінкевич -Евстігнеєва Т. Д. Форми і методи роботи з казками. – СПб.: Мова, 2008. – 240 с.

3. Казкотерапія в роботі з дошкільниками./ Упор. Шик Л. А., Гаркуша Г. В., Тур Л. В., Рудик О. А. – Х. : Вид. група "Основа", 2012. – 240 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. – К. "Академвидав", 2006.
5. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия [Електронний ресурс] / Д. Соколов. –Москва: Класс, 2000. –160с. – Режим доступу :<https://www.e-reading.club/book.php?book=89845>

УДК 373.2.015.31:796.011.3

ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Жигалова Анастасія

Маріупольський державний університет

м. Маріуполь

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні посилюється увага суспільства до вирішення проблем формування особистості, її своєчасного фізичного і психічного розвитку, стимулювання творчої активності. Особливого значення ці проблеми набувають у системі навчання і виховання дітей дошкільного віку [1, с.132].

Одним із кризових явищ вітчизняних традиційних і авторських систем освіти є розрив між фізичним вихованням та іншими сторонами виховання дітей дошкільного віку, відсутність реальних механізмів, які обумовлюють цілісність розвитку особистості дитини у процесі рухової діяльності (О.Д. Дубогай, Е.С. Вільчковський, Н.В. Москаленко, Н.Є. Пангелова).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти вирішення цієї проблеми розглядалися у дослідженнях: А. А. Пивовара, яке було присвячено поєднаному розвитку фізичних і пізнавальних здібностей дітей 5–6 років у процесі фізичного виховання; В. В. Поліщука, який обґрунтував зміст занять з фізичного виховання старших дошкільнят з пріоритетним використанням елементів туризму для підвищення рівня фізичної підготовленості, розумового розвитку і фізичного здоров'я; в дисертаційній роботі Є. Г. Яхна визначено педагогічні умови комплексного розвитку фізичних здібностей і формування моральних якостей дітей 5 і 6 років у процесі фізичного виховання [2, с.107].

Виклад основного матеріалу. Фізичне виховання є компонентом всебічного гармонійного розвитку особистості. Це система соціально-

педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартування організму, духовного і фізичного розвитку особистості дитини [3, с.297].

Фізкультурне заняття у закладі дошкільної освіти, на думку Є.Г.Яхно, є основною формою роботи з фізичного виховання [4, с.29].

Організація і проведення занять з дітьми повинна відбуватись з дотриманням базових принципів вітчизняної системи фізичного виховання, які реалізуються на всіх рівнях освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, а саме: гармонійного всебічного розвитку особистості, оздоровчої спрямованості, соціалізації особистості в процесі занять фізичними вправами (В.М. Пасічник).

Основним принципом при побудові занять у фізичному вихованні дітей є принцип гармонійного розвитку особистості, адже формування особистості дитини засобами фізичної культури забезпечується єдністю тілесного, інтелектуального та духовно-світоглядного компонентів. Принцип всебічного гармонійного розвитку вимагає забезпечувати зв'язок фізичної культури з іншими складовими розвитку особистості: моральним, інтелектуальним і естетичним. Реалізація принципу всебічного розвитку особистості особливо важлива на заняттях з дітьми, тому як виражає необхідність цілеспрямовано поєднувати різні сторони виховання [5, с.159].

Виховний характер навчання є однією з основних закономірностей фізичного виховання. Діти одержують уявлення про моральні норми поведінки та позитивні вчинки, виконуючи фізичні вправи та беручи участь у рухливих іграх [6, с.20].

Рухливі ігри ефективно впливають на розумовий розвиток дитини, допомагають уточнити уявлення про навколишній світ, різні явища природи, поширюють кругозір.

Під час ігрової діяльності у дошкільнят створюються позитивні умови для розвитку уваги, сприймання, творчої фантазії, пам'яті.

Тобто, рухливі ігри відіграють велику роль у фізичному, розумовому, моральному та естетичному розвитку дитини [7, с.13].

Таким чином, розв'язання проблеми збереження здоров'я, забезпечення гармонійного розвитку особистості у закладах дошкільної освіти є досить актуальною проблемою, що має великий практичний інтерес. У зв'язку з цим перед фізичною культурою, як основою забезпечення зміцнення здоров'я дітей висувуються нові завдання, які потребують розробки сучасних педагогічних технологій організації системи фізичного виховання, програми фізкультурно-оздоровчої роботи, що забезпечує покращення всіх складових здоров'я – психічного, соціального, духовного, фізичного.

Проаналізувавши отримані результати констатувального

експерименту, на підставі теоретичного дослідження проблеми, а саме наукових робіт Н.Є. Пангелової, В.М. Пасічник, нами було розроблено програму реалізації педагогічних умов з формування гармонійно розвиненої особистості дитини у процесі занять фізичною культурою для дітей експериментальної групи.

Дана програма вміщувала в себе зміст виховної роботи з формування фізичних, психологічних та моральних показників розвитку дитини середнього дошкільного віку у процесі фізичного виховання на заняттях та у повсякденному житті. Програма передбачала проведення занять з фізичної культури відповідно до програми навчання, виховання та розвитку, за якою працює ЗДО та була інтегрована у виховний процес як елемент інноваційної педагогічної системи.

Розроблена програма включала в себе заняття фізичною культурою з інтеграцією в організований освітній процес завдань з розвитку інтелектуальних та соціально-моральних компонентів особистості дошкільника, фізкультурні свята та роботу з батьками вихованців.

Пріоритетним напрямком програми було формування гармонійно грамотної особистості дошкільників, тому ми використали різноманітні форми роботи з дітьми у відповідності з кожним місяцем року, з метою підвищення інтересу до занять фізичною культурою. Але основним в програмі було використання визначених нами педагогічних умов.

Протягом педагогічного експерименту було проведено низку фізкультурних занять та розваг, нами використовувались різноманітні рухливі ігри, естафети, гімнастика. Так, у січні місяці було проведено заняття на тему "Допоможемо звірятам" діти займались з природним матеріалом (шишки), ми виховували в них любов й турботу про тварин та закріплювали рахунок в межах 5. Дітям сподобалось грати з шишками, виконуючи з ними різні фізичні та математичні вправи. Після закінчення заняття вони продовжили грати з шишками на прогулянці за власною ініціативою (Ельдар Ф., Марина П., Ксенія К., Діма К., Артем Т.). Протягом дня дошкільники (Кароліна П., Марина П., Злата П., Марк З.) прагнули впізнати кількість тих чи інших предметів (ложки, чашки, кубики, рушники) за допомогою самостійного рахунку.

Були проведені фізкультурні розваги. Так, під час проведення розваги "Ой весела в нас пора, білосніжна ця зима" ми закріпили в дітей навички виконання циклічних вправ, спонукали їх поєднувати фізичну та розумову активність, виховували товариськість, вміння працювати разом. Дошкільники розповідали вірші напам'ять, відгадували загадки, відповідали на питання, приймали участь в іграх-естафетах, рухливих іграх. Після проведеної розваги діти ділились

своїми враженнями із батьками. Наприклад, Марина П.: "Мамо, ми сьогодні Зимі допомагали знайти сніг. Грали з нею в сніжки".

Давид О.: "Я сьогодні кинув сніжку найдалі. А ще ми гралися з Морозами" або Ева В.: "До нас приходив Розбійник, ми його прогнали і забрали в нього сніг для Зими".

Під час проведення фізкультурних розваг "Віночок казок" та "Весняні забави" ми залучили батьків вихованців до плідної роботи з нами. Батьки допомагали робити костюми для дітей (сонечко, зайчик, лисичка, Івасик-Телесик, козак), а також приймали участь у самих розвагах: грали разом з дітьми, самотійно, були вболівальниками.

Дошкільникам сподобалося грати разом з батьками, вони відчували себе маленькими господарями свята, які все знають та вміють. Діти намагались допомагати батькам, підказували їм, вболівали за них. Наприклад, Ельдар Ф.: "Тато, дах хатинки потрібно робити з трикутника...Бери листочок" або Кароліна П.: "Мамо! Ще три шматочки треба. Три!"

Також протягом дня ми використовували рухливі ігри, ігри-естафети, українські народні ігри тощо. Найбільш всього дітям сподобалось приймати участь в іграх-естафетах, де вони змагалися один з одним (хлопчики і дівчата) та ігри: "Сніжки", "Зайці та вовк", "Цілься краще", "У ведмедика у лісі", "Кіт і миша", "Квач".

Під час занять фізичною культурою ми також використовували здоров'яформувальну педагогічну технологію – фітбол-гімнастику. Дошкільникам (Ельдар Ф., Кароліна П., Матвій С., Костя С., Злата П., Давид О.) сподобалось виконувати вправи на фітболах, особливо ті де потрібно було сидіти на м'ячі (стрибки).

В організований навчальний процес були інтегровані елементи програми "Розумний м'яч" (В.М. Пасічник, В.О. Мельник, В.І. Левків, В.І. Ковцун). Використання таких м'ячів супроводжувалось позитивними відгуками дітей, яким подобалось розглядати зображення цифр від 1 до 5, тварин та птахів. Особливо дошкільникам подобались зображення цифр. Вони (Христина Б., Матвій С., Ярик К., Льоня З., Аріана Я.) проводили по них пальчиками, називали яка саме це цифра, на що (кого) вона схожа.

З метою розвитку математичних умінь ми використовували рухливі ігри з LEGO-цеглинками (С. Смоляна, О. Адаменко). Найбільш всього дітей приваблював процес конструювання з цеглинок, перенесення їх на швидкість, а також рахунок за кольором й кількістю виступів (ігри "Хто швидше збудує паркан?", "На прогулянку", "Цеглинка до цеглинка" тощо).

Перелічені форми роботи з дітьми середнього дошкільного віку

використовувались з метою вдосконалення рухових умінь і навичок, формування розумових і позитивних моральних якостей, виховання інтересу до занять фізичною культурою.

Натомість діти контрольної групи продовжили займатись за освітньою програмою навчання, виховання і розвитку ЗДО.

З метою перевірки ефективності впровадження у процес фізичного виховання запропонованої програми з формування гармонійно розвиненої особистості нами було проведено порівняльний аналіз фізичних, психологічних та моральних показників розвитку дітей експериментальної та контрольної груп, які були отримані після закінчення педагогічного експерименту.

Порівняння даних, свідчать про те, що діти ЕГ мають вищі, ніж у КГ результати. Так, дослідження рівня домагання за Г.А. Урунтаєвою, Ю.А.Афонькіною показало, що 79% хлопчиків та 78% дівчаток ЕГ мають високий рівень домагання. Діти КГ (і хлопчики, і дівчатка) також у більшості мають високий рівень домагання, але темп їх приросту нижчий – 58% і 50%.

Аналізуючи результати психодіагностичних методик слід відзначити, що рівень розвитку всіх пізнавальних психічних процесів у дітей експериментальної групи значно вищий, порівняно з контрольною. Так, рівень розвитку *сприймання* у дітей ЕГ: у хлопчиків – високий рівень (64% від загальної кількості досліджуваних хлопчиків ЕГ), середній рівень (36%); у дівчаток – високий рівень (78%), середній (22%); у дітей КГ: у хлопчиків – високий рівень (17%), середній рівень (75%), низький рівень (8%); у дівчаток – високий рівень (40%), середній рівень (50%), низький рівень (10%); *пам'ять*: у хлопчиків ЕГ – високий рівень (71%), середній рівень (29%); у дівчаток ЕГ – 78% і 22%, відповідно; у хлопчиків КГ – високий рівень (33%), середній рівень (50%), низький рівень (17%); у дівчаток КГ – 60%, 20% і 20%, відповідно; *мислення*: у хлопчиків ЕГ – високий рівень (57%), середній рівень (43%); у дівчаток ЕГ – 89% і 11%, відповідно; у хлопчиків КГ – високий рівень (17%), середній рівень (50%), низький рівень (33%); у дівчаток КГ – високий рівень (40%), середній рівень (50%), низький рівень (10%); *уява*: у хлопчиків ЕГ – високий рівень (57%), середній рівень (43%); у дівчаток ЕГ – високий рівень (78%), середній рівень (22%); у хлопчиків КГ – високий рівень (33%), середній рівень (59%), низький рівень (8%); у дівчаток КГ – 60%, 30% і 10%, відповідно; *увага*: у хлопчиків ЕГ – високий рівень (57%), середній рівень (43%); у дівчаток ЕГ – 89% і 11%, відповідно; у хлопчиків КГ – високий рівень (25%), середній рівень (58%), низький рівень (17%); у дівчаток КГ – високий рівень (60%), середній рівень (30%), низький рівень (10%);

мовлення: у хлопчиків ЕГ – високий рівень (64%), середній рівень (36%); у дівчаток ЕГ – високий рівень (89%), середній рівень (11%); у хлопчиків КГ – високий рівень (50%), середній рівень (42%), низький рівень (8%); у дівчаток КГ – високий рівень (70%), середній рівень (20%), низький рівень (10%).

У результатах дослідження компонентів *морального розвитку* також відзначаються позитивні зміни в обох групах, але з різними темпами розвитку. У хлопчиків ЕГ – високий рівень (71%), середній рівень (29%); у дівчаток ЕГ – високий рівень (89%), середній рівень (11%); у хлопчиків КГ – високий рівень (59%), середній рівень (33%), низький рівень (8%); у дівчаток КГ – високий рівень (60%), середній рівень (30%), низький рівень (10%).

Аналіз результатів діагностики дітей за фізичними, психологічними та моральними показниками розвитку свідчить про те, що діти експериментальної групи мають високий рівень розвитку гармонійної особистості (70% від загальної кількості досліджуваних). Діти контрольної групи мають високий (45%) та середній (45%) рівні розвитку гармонійної особистості.

Висновок

Отже, гіпотеза про те, що формування гармонійно розвиненої особистості дітей середнього дошкільного віку буде ефективним за таких *педагогічних умов*: 1) використання фізкультурно-оздоровчих заходів, активного відпочинку та елементів нетрадиційних методів навчання з метою розвитку рухових умінь і навичок дітей середнього дошкільного віку; 2) формування інтелектуальних компонентів особистості дошкільника в процесі організованої діяльності та активного відпочинку з використанням нетрадиційних методів навчання (програма "Розумний м'яч" (В.М. Пасічник), рухливі ігри з LEGO (С. Смоляна, О. Адаменко)); 3) виховання соціально-моральних якостей особистості дошкільника шляхом навчально-виховної діяльності, активного відпочинку та в процесі життєдіяльності дитини 5-го року життя, підтвердилась.

Література

1. Соболєнко А. І. Особливості використання елементів туризму в процесі фізичного виховання дітей дошкільного віку з метою підвищення рівня фізичної підготовленості / А.І. Соболєнко // Актуальні наукові дослідження в сучасному світі : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2018. – Вип. 3(35), ч. 1. – С. 132–136.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. /М.М.Фіцула. – К.,2002. – 528 с.

3. Пангелова Н.Є. Теоретико-методичні засади формування гармонійно розвиненої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання : автореф. дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Н. Є. Пангелова; Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. – Київ, 2014. – 39 с. – укр.

4. Яхно Є. Комплексне виховання особистості старшого дошкільника в процесі занять фізичними вправами / Є. Яхно // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2010. – № 2. – С. 28-30.

5. Пасічник В. Принципи побудови занять у фізичному вихованні дітей дошкільного віку в контексті формування комплексного розвитку особистості / В. Пасічник, В. Ковцун // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2015. – № 2. – С. 157-160.

6. Пангелова Н. Організована рухова активність як провідний тип діяльності у формуванні моральних якостей особистості дошкільників 5-6 років [Електронний ресурс] / Н. Пангелова, І. Дорошенко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2012. – № 1. – С. 19-22.

7. Журавель В. Креативність розвиває рухова діяльність / В. Журавель // Дошкільне виховання. – 2012. – №12. – С.13-16.

УДК 373.2.015.3

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Жирош Олена

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в означених документах виділено забезпечення умов для розвитку та соціалізації дітей і молоді. Пріоритетом є створення умов для самореалізації кожної особистості. Шляхи розв'язання цього завдання в сучасній системі дошкільної освіти розкрито в Базовому компоненті дошкільної освіти, зміст якого зорієнтований на виховання життєво компетентного дошкільника, здатного поводитись самостійно й конструктивно в різних життєвих ситуаціях. Самостійність при цьому визначається як одна з базових характеристик особистості, що має бути сформована наприкінці дошкільного дитинства, й виділяється у змісті більшості освітніх ліній.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На важливість розвитку самостійності як особистісної якості в різні періоди розвитку науки вказували філософи, психологи, педагоги. Розвиток

самотійності як особистісної якості, характер її виявлення в ранньому онтогенезі як наукова проблема є предметом дослідження у вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Аксаріна, Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, та інші). Окремі аспекти впливу родини та освітнього закладу на становлення самотійності в дитини (психолого-педагогічні умови, виховна позиція дорослих, характер сімейного життя) розкрито у працях О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко. Враховуючи педагогічний потенціал гри як провідної діяльності дітей у дошкільному віці, виникає об'єктивна необхідність вивчення її можливостей у вихованні самотійності у дітей раннього і дошкільного віку, чому присвячена стаття.

Виклад основного матеріалу. У тлумачних джерелах феномен "самотійність" трактується як: "уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва, самотійні дії" [10, с. 47]. Аналіз змісту поняття "самотійність" за різними словниками дозволяє дійти висновку, що це – вольова якість особистості, яка характеризується ініціативним, критичним, відповідальним ставленням до власної діяльності, умінням її планувати, ставити перед собою завдання та шукати шляхи їх розв'язання без сторонньої допомоги.

Розглянемо змістову характеристику категорії "самотійність" як предмету вивчення філософів, психологів та педагогів. Філософи самотійність людини пов'язували з проблемою свободи й волі особистості, її здатності до втілення себе в діяльності, у взаємодії із суспільством; ставлення до суспільства та свого місця в ньому. У працях фізіологів (І. Павлов, І. Сеченов та ін.) самотійність людини розглядається крізь призму волі. Психологами самотійність визначається передусім як вольова якість особистості, що формується та виявляється в діяльності (М. Лісіна); як особистісна риса характеру людини, що сприяє розвитку спрямованості на самореалізацію та творче самовизначення (Т. Піроженко); як особистісна якість, яка передбачає незалежність суджень і дій, здатність самому, без допомоги й підказок інших реалізовувати важливі рішення; відповідальність за свої вчинки і їх наслідки (О. Савенков).

Серед представників сучасних педагогічних шкіл відсутній єдиний погляд щодо поняття "самотійність особистості". Воно тлумачиться переважно з використання діяльнісного підходу в межах досліджень проблем організації самотійної діяльності та самотійної роботи дітей.

На самотійність як одну зі складових компетентностей дитини вказує більшість сучасних дослідників, що вивчали цей феномен, зокрема, у контексті розвитку самотійності та характеру її виявлення в ранньому онтогенезі (Д. Ельконін,); впливу родини й дошкільного

освітнього закладу на становлення самостійності дитини (О. Кононко,).

Аналіз доробків сучасних дослідників указує, що виховання самостійності як базової якості особистості в кожному віковому періоді набуває нових форм та змісту. Згідно з позицією О. Денисюк, самостійність у діяльності дитини раннього віку з'являється за умови активного пізнання довкілля. При цьому відзначається важливість впливу на цю активність родини, у якій зростає дитина. Батьки, які стимулюють вияви активності дитини в задоволенні життєвих потреб, в ознайомленні з довкіллям через спостереження, створюють умови для виникнення та розвитку ігрової діяльності. Тим самим вони сприяють виникненню перших виявів самостійності в дитини [6].

З. Гуріна розглядала самостійність дітей раннього віку як стійке особистісне утворення, тенденцію поведінки, вияв активності, що набуває сталої форми, перетворюється на особистісну якість, засвідчує повторюваність певного стилю і стратегії. Серед критеріїв, що визначають процес становлення самостійності дитини раннього віку, дослідниця виділила незалежність, ініціативну активність, оптимістичне ставлення до труднощів. Крім того, вона відзначила різницю у виявах самостійності дітей раннього віку залежно від їхньої статі та наголошувала, що хлопчики раннього віку мають вищі показники виявів самостійності, що пояснюється їхньою більшою активністю у власних предметно-маніпулятивних діях, умінням активно відстоювати в ігровій діяльності побудовані власні конструкції. У дівчат ці показники нижчі, що пояснюється їхньою орієнтацією на спілкування, соціальне схвалення, намагання частіше звертатися по допомогу до дорослого [4, с.8].

Т. Гуськовою було виділено й проаналізовано етапи розвитку самостійності дитини раннього віку, а саме: виникнення здатності самостійно планувати свої дії, що виявляється в позиції "Я сам"; становлення справжньої самостійності, що виявляється в цілеспрямованому, наполегливому досягненні поставленої мети та супроводжується розвитком посидючості й цілеспрямованості в дитини; здатність до самоконтролю та самооцінки результату власної діяльності і своїх дій у ній [5, с.62].

На думку З. Власової дитяча самостійність є здатністю дитини до незалежних дій та суджень, до здійснення будь-якої діяльності без сторонньої допомоги. Важливо розвивати самостійність у дитячому віці у різних формах: побутовій, поведінковій (реальний поведінковий вибір), комунікативній та пізнавальній (вміння цілеспрямовано організувати свою пізнавальну діяльність). Цікавою є думка дослідниці щодо різноманітних форм самостійності в період кризи

трьох років і їх взаємозв'язку із розумовим розвитком, пізнавальною і творчою активністю дитини. З. Власовою було виявлено нерівномірність розвитку різних компонентів самостійності дітей. Побутова й поведінкова самостійність яскраво виявляється в більшості дітей трьох-чотирьох років. Комунікативна самостійність є центральним компонентом загальної самостійності і є внутрішньою детермінантою психічного розвитку дитини цього віку. Взаємопов'язаною з усіма компонентами психічного розвитку виступає пізнавальна самостійність, яка є суттєво важливою для розумового розвитку дитини молодшого дошкільного віку як структурована й цілеспрямована діяльність. На відміну від неї, побутова самостійність є відносно незалежною від пізнавальної і творчої активності [2].

К. Крутій, вивчаючи сутність проблеми розвитку самостійності дітей третього року життя, визначала умови, що впливають на означену якість. Серед них: вплив суспільного виховання, характер орієнтації дорослих на суб'єктивну активність дитини та зміст мотивації досягнень дитини [9]. На думку Л. Виготського, самостійність набуває нових форм та змісту на кожному віковому етапі, але найбільш оптимальним періодом для виховання самостійності визначено старший дошкільний вік. Це зумовлене розвитком мотиваційної сфери, формуванням вольових і моральних аспектів поведінки у зв'язку зі включенням у сферу колективної діяльності, підпорядкування в ній соціально прийнятним нормам та правилам, що є умовами для виховання основ самостійності [3].

За оцінкою О. Кононко, у старшого дошкільника розвивається потреба бути активним суб'єктом власного життя, зростає потяг до самостійності у своїх діях. Змінюється характер цілеспрямованої діяльності. Вона набуває складних форм, орієнтується на мотиви соціального порядку. Удосконалюються процеси планування діяльності: здатність вислуховувати запропонований план, утримувати його в пам'яті, добирати все необхідне для роботи за цим планом, діяти за ним. Розвиток та вдосконалення гри, продуктивних видів діяльності в дошкільному віці відіграють значну роль у становленні пізнавального інтересу та цілеспрямованості, адже містять задум, пошук умов його реалізації, добір певних знарядь. Розвиток уяви як головного новоутворення в пізнавальній сфері дозволяє дитині в грі виявити свою креативність та творчість [8].

На думку сучасних дослідників (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій) психічний та фізичний розвиток дітей у старшому дошкільному віці ініціює формування таких критеріїв самостійності як цілеспрямованість та ініціативність у власних діях, відповідальність,

наполегливість у досягненні мети, пізнавальний інтерес і творче використання нових знань, самоконтроль власних дій тощо [1].

Висновок

Таким чином, самостійність дітей дошкільного віку визначається як морально-вольова якість, що характеризується свідомим і відповідальним ставленням до діяльності, виявляється в наполегливості, ініціативності та критичності під час розв'язання нового завдання, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за допомогою дорослого лише в разі потреби.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш. — К. : Видавництво, 2012. — 26 с.

2. Власова З. И. Об общих и специальных проявлениях самостоятельности в период кризиса трех лет / Зинаида Ивановна Власова // Психолог в детском саду. — 2004. — № 4. — С. 52-63.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. — М., 1984. — Т. 4 : Детская психология. — 432 с.

4. Гуріна З. Допоможемо малюкові зростати самостійним / Зоя Гуріна // Дошкільне виховання. — 2006. — № 11. — С. 7-9.

5. Гуськова Т. В. Что такое самостоятельный ребенок? / Т. В. Гуськова // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 11. — С. 60-64.

6. Денисюк О. Роль сім'ї у розвитку самостійності дітей раннього віку / Олена Денисюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" : Науково-теоретичний збірник. — Переяслав-Хмельницький, 2008. — Вип. 14. — С. 63-66.

7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : В 2-х т. / А. В. Запорожец. — Т. 1. Психическое развитие ребенка. — М. : Педагогика, 1986. — 320 с., ил.

8. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / Олена Леонтіївна Кононко. — К. : Освіта, 1998. — 255 с.

9. Крутій К. Проблеми формування самостійності дітей третього року життя / Катерина Крутій // Дошкільна освіта. — 2012. — № 4 (38). — С. 30-31.

10. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М. : Издательский центр "Академия", 2002. — 368 с.

11. Эльконин Д. Б. Психология игры : монография / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.

**ПІДХОДИ ДО ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ПІД
ЧАС АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ**

Заболотна Тетяна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

м. Вінниця

Постановка проблеми. Засадничими в дослідженні взаємодії батьків та закладу освіти під час адаптаційного періоду в дітей шестирічного віку виступили такі положення: трансформація освітніх систем (С. Гончаренко, Зязюн, В. Кремень); філософський концепт освіти (В. Андрущенко, В. Кремень та ін.); концептуальні підходи щодо наступності та безперервності освіти (М. Вашуленко, І. Зязюн, К. Крутій та ін.); наступність між дошкільною і початковою ланками освіти (Л. Венгер, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Савченко та ін.); "педагогічна взаємодія" (Є. Ільїн, О. Киричук та ін.); партнерська взаємодія (О. Алексеева, Ш. Амонашвілі та ін.); підготовка дітей до школи (В. Котирло та ін.); формування психологічної готовності до навчання у школі (Л. Венгер, О. Запорожець та ін.); внутрішня позиція школяра (Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін та ін.); "шкільна зрілість" (А. Анастасі, О. Проскура та ін.); "дошкільна зрілість" (Н. Гавриш, К. Крутій та ін.); соціальна ситуація розвитку дитини (Л. Виготський, Л. Божович та ін.).

Система освіти характеризується безперервністю. Її першою вихідною ланкою є дошкільна освіта, що розглядається як цілеспрямований процес забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, вікових і психологічних особливостей, формування у дітей дошкільного віку освітніх компетенцій і набуття ними необхідного життєвого досвіду [5; 6]. Завданнями дошкільної освіти в Україні є: визнання самоцінності й унікальності дошкільного дитинства, збереження дитячої субкультури, пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя, створення сприятливих умов для формування базових якостей особистості та "дошкільної зрілості" (К. Крутій) [4].

Зміст дошкільної освіти визначається її державним стандартом – Базовим компонентом дошкільної освіти, у якому презентовано обов'язковий мінімум засвоєння дітьми знань про довкілля, розвиток у них умінь і навичок та сформованість знаннієвих компетенцій відповідно до кожної освітньої лінії, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Провідним принципом безперервної освіти є забезпечення наступності й перспективності між усіма її ланками і

насамперед – дошкільної та початкової освіти у взаємозв'язку мети, змісту, форм, методів, прийомів навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей п'яти – семи років, а також результатів сформованості у них відповідних компетенцій (Н. Гавриш, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Люблінська та ін.).

На жаль, упродовж багатьох років проблема наступності позиціонувалась як підготовка дітей дошкільного віку до навчання в школі, як-от: загальна розумова підготовка дітей до школи, спеціальна (предметна) підготовка, при цьому здебільшого відбувалося дублювання у дошкільному навчальному закладі змісту навчання грамоти, математики, рідної мови, тобто добукарного періоду першого класу, а також розглядалась як формування у випускників ДНЗ психологічної готовності дітей до школи (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Проскура та ін.).

Взаємодія педагога з батьками під час адаптаційного періоду в дітей шестирічного віку – складний процес, який вимагає спеціальної підготовки вихователів і батьків. Аналіз експериментальних досліджень сімей дозволяє констатувати різноманіття чинників, що становлять сімейну виховну систему і досить неоднозначно впливають на розвиток дитини: особливості структури сім'ї, культурне середовище, емоційний клімат сім'ї тощо. Взаємодію батьків і дітей дослідники виокремлюють як найбільш значущий чинник у розвитку дитини в цілому.

Звернемось у дослідженні до таких більш широких понять, як-от: "спільна діяльність", "взаємодія батьків з дітьми", "дитячо-батьківські відносини", "підготовка батьків до взаємодії", "адаптація". Для того, щоб дитина розвивалася гармонійно, необхідна спільна діяльність, спрямована на продуктивну взаємодію сім'ї та дошкільного навчального закладу. *Поняття "спільна діяльність"* дуже актуально в сучасній дошкільній практиці. У ході досліджень групової активності, групової діяльності, групової взаємодії вченими виявлено основні характеристики спільної діяльності, які передбачають наявність: єдиної мети для учасників діяльності; загальної мотивації; об'єднання, поєднання і узгодження індивідуальних діяльностей, що утворюють одне ціле; управління спільною діяльністю; єдиного прикінцевого результату; єдиного простору і одночасності виконання індивідуальних діяльностей різними людьми [5, 6].

Організація такої спільної діяльності педагогів і батьків ефективна при дотриманні психолого-педагогічних умов: реалізація демократичного стилю взаємодії, поетапність здійснення спільної діяльності, здійснення індивідуалізації освітнього процесу, здійснення принципів системності, цільового детермінізму (орієнтує на

передбачуваний результат і його врахування під час планування).

Поняття *"взаємодія батьків з дітьми"* розглядається в більш широкому розумінні, ніж *"педагогічна взаємодія"* (В.І. Дьяченко та ін.) і в більш вузькому – як *"дитячо-батьківські відносини"* (Ю. Гіппенрейтер та ін.) – дозволило нам визначати взаємодію батьків з дитиною як систему взаємно обумовлених дій батьків і дітей, яка характеризується визнанням батьками унікальності і повагою позиції дитини, вірою в її можливості і творчу активність, наданням свободи вибору і орієнтацією на розкриття і підтримку дитини.

Підготовка батьків до взаємодії з дитиною розглядається в роботі як соціально-значуща діяльність, що забезпечує розкриття і розвиток дитини. При цьому в якості основного критерію оцінки результативності даного процесу виступає готовність батьків до взаємодії з дитиною як інтегративне динамічне новоутворення в структурі особистості батьків, що охоплює потребу і здатність до створення оптимальних умов для розкриття і реалізації творчого потенціалу особистості дитини в процесі взаємодії батьків і дитини.

Структура готовності батьків до взаємодії з дитиною є сукупністю п'яти компонентів: 1) мотиваційний (інтерес до проблеми і внутрішня потреба батьків у взаємодії з дитиною, яка готується до навчання в школі; батьківська відповідальність за розвиток здібностей дитини); 2) орієнтаційний (знання батьків про психологічні особливості дітей; знання про сутність педагогічної підтримки; знання про принципи педагогічної підтримки); 3) операційно-діяльнісний (володіння способами педагогічної підтримки при вирішенні проблем дитини; вміння здійснювати взаємодію на принципах педагогічної підтримки дитини); 4) емоційний (дієва емпатія батьків; емоційний стан в процесі взаємодії); 5) оціночний (здатність до рефлексії батьками у взаємодії з дитиною, потреба в самоаналізі, розуміння його значимості) [7]. *Цілі і завдання дитячого саду і сім'ї, збігаються:* обидва боки по закінченні дитячого садка бажають отримати однаковий результат: здорову, розумну, активну, ініціативну і морально адекватну дитину, яка зможе успішно продовжити свою освіту в школі. У зв'язку з цим виникає необхідність взаємодії дитячого саду з сім'єю з метою створення партнерських відносин *"сім'я-дитячий садок"* в спільному вихованні дошкільнят, залучення їх в освітню діяльність, виявлення потреб і підтримки освітніх ініціатив родини щодо підготовки дитини до подальшого навчання в школі.

Взаємодія може розглядатися як мета, зміст, технологія і результат в дошкільній освіті [7]. З точки зору мети – педагогічна взаємодія – основа успішності в освіті; з точки зору змісту – воно

визначає обсяг спільної діяльності, необхідний для вирішення завдань навчання і виховання, соціально-психологічні ефекти діяльності та спілкування; з точки зору технології – рівноактивно, динамічно змінюються і чергуються вплив суб'єкта на об'єкт; з точки зору результату – взаємні зміни в суб'єктах, які визначаються частотою, змістом й інтенсивністю взаємних впливів (в освіті такі ефекти описуються в поняттях "розвиток", "взаєморозвиток", "саморозвиток").

На думку Л.І. Божович, продуктивна взаємодія – така взаємодія, яке забезпечує в процесі навчання координацію дій, взаємодопомогу, підтримку один одного, відносини на основі довірчого співробітництва [1]. За кордоном набуло поширення *поняття "виховання батьків"*. Йдеться про кваліфіковану допомогу родині у вихованні дітей. Для реалізації програми знань передбачаються різні формальні і неформальні заходи (консультації, бесіди, інструктажі, тренінги, курси та семінари, послуги відеотехніки тощо).

Термін "освіта батьків" також поширено в зарубіжній педагогіці. Проблемами освіти батьків займалися відомі зарубіжні фахівці А. Адлер, Б. Спок, А. Фромм та ін. *Освіта батьків за кордоном має свої особливості*: шанобливе ставлення суспільства до освіти і освіченості в цілому; можливість і право батьків вибрати форми і методи вирішення своїх проблем, усвідомлюючи відповідальність за виховання дітей; практична спрямованість освіти батьків, орієнтація на вирішення актуальних проблем; високий рівень розвитку знань про технології організації продуктивної взаємодії батьків і дітей, що дозволяє формувати у дорослих практичні навички з виховання тощо [8]. Ще одним поняттям, суміжним з поняттям про педагогічному освіті, виступає поняття про *педагогічне консультування*. Отже, система педагогічної просвіти батьків охоплює різні напрямки і види діяльності, пов'язані з вирішенням різноманітних завдань, під кожному з яких добирається комплекс форм і методів організації взаємодії педагога з батьками.

Розглянемо алгоритм взаємодії ЗДО і сім'ї, визначений С.В.Глебовою [2]. *Перша стадія* – це пошук контактів при першій зустрічі. Вихователь повинен проявити педагогічний такт, щирі поваги до батьків, делікатність, стриманість, важливо не відштовхнути непередбаченим питанням. *У другій стадії* обговорюється, що необхідно розвивати і виховувати в дитині, підкреслювати її індивідуальність, неповторність. На цій стадії вже можна обережно заговорити про небажані прояви в поведінці дитини. *На третій стадії* (встановлення загальних вимог до виховання дитини) педагог спонукає батьків висловити свої погляди на виховання дитини, вислуховує думку про

використовувані методи, навіть якщо вони помилкові. Не спростовує, а пропонує свої способи впливу, закликає об'єднати зусилля для вироблення єдиних вимог. У *четвертій стадії* говориться про зміцнення співпраці в досягненні спільної мети. Погодившись на співробітництво, сторони уточнюють виховні можливості один одного, ставлять єдині цілі і завдання. Можливі суперечки, розбіжності, однак, важливо, щоб вони не завадили подальшій співпраці. *На стадії реалізації індивідуального підходу* педагог не демонструє свою всесильність, а довірливо повідомляє про свої сумніви, труднощі, питає поради у батьків і прислухається до них; виробляється цілий ряд узгоджених заходів, спрямованих, в тому числі, і на перевиховання дитини. *На шостій стадії вдосконалення співробітництва* готових рецептів не пропонується, ретельно аналізується процес спільної діяльності; йде реалізація єдиних педагогічних впливів [2].

Організація роботи в рамках нових форм взаємодії з сім'єю керується такими принципами: інформаційна відкритість дитячого садка і сім'ї; доброзичливий стиль спілкування педагогів із батьками; позитивний настрій на спілкування; індивідуальний підхід, що передбачає відчуття ситуацію, настрій батьків, знайти вихід з обставин, що склалися; співробітництво, створення атмосфери взаємодопомоги та підтримки сім'ї, демонстрація зацікавленості педагога розібратися в проблемах сім'ї; динамічність (сучасний дитячий садок є мобільною системою, швидко реагує на зміну соціального складу батьків, їх освітні потреби і виховні запити; в залежності від цього повинні змінюватися форми і напрямки роботи дитячого садка з сім'єю) [2].

Але чи готові самі педагоги до взаємодії з батьками, адже сучасні батьки також як і сучасні діти дуже різні? Так, батьків дітей, які не відвідують ЗДО, умовно можна розділити на дві групи. До першої групи можна віднести батьків з невеликими знаннями в області психології дитинства, які відчувають "інформаційний голод", викликаний відсутністю системи роботи фахівців з сім'єю, в якій є діти, не охоплені дошкільною освітою. Другу групу складають батьки, які скуповують із прилавків магазинів всю психологічну та педагогічну літературу, не маючи, при цьому, спеціальної освіти, що дозволяє об'єктивно оцінити запропонований в книгах матеріал. У результаті такого еклектичного з'єднання розрізнених знань ці батьки мають часто неадекватні уявлення про норми розвитку дітей. І в першому, і в другому випадку вихованню і розвитку дитини може бути завдано шкоди. Як тут не згадати про "педагогічний всеобуч" для батьків, так недоречно забутому з часів школи кінця двадцятого століття? [3].

Проте, останнім часом все частіше і частіше в спеціальній

літературі і в періодичній пресі з'являється термін "криза сім'ї". Причиною цього, на думку вчених, є реалії останніх років, свідками яких ми є, а саме: 1. Болісний перехід до ринку породив різке зниження життєвого рівня малозабезпечених сімей та підвищення комфортності і матеріальної забезпеченості дітей із забезпечених сімей, що породжує неприязні взаємовідносини дітей, виникнення сварок, прихованої заздрості. 2. Руйнування звичної системи цінностей. 3. Різке падіння авторитету батьків і педагогів, зростання конфліктності дітей зі школою, батьків з дітьми і зі школою. 4. Духовна, економічна, політична, соціальна криза призвела до збільшення числа сімей з тим чи іншим рівнем соціальної, психологічної або структурної дезорганізації [3, с. 6].

Отже, організація спілкування педагога з батьками вихованців у процесі підготовки дітей до адаптаційного періоду залишається однією з найбільш складних проблем в діяльності закладу дошкільної освіти.

Сучасні батьки освічені, мають широкий доступ до науково-методичній літературі з галузі педагогіки. Однак високий рівень загальної культури, ерудованість та інформованість батьків не є гарантією достатнього рівня їх педагогічної культури. Батьки відчувають труднощі під час адаптаційного періоду в дітей шестирічного віку, у виборі оптимальних виховних методів і прийомів. У застосуванні яку почерпнув з Інтернету і науково-популярної літератури інформації безпосередньо на практиці. Відзначено, що зберігається у батьків потреба в отриманні конкретної адресної допомоги з питань підготовки дітей до адаптаційного періоду, як відомо саме педагоги дошкільного закладу здатні прийти на допомогу батькам.

Але, на жаль, не всі педагоги можуть допомогти. Причин тут декілька. По-перше, позначається недооцінка в суспільстві ролі вихователя дитячого садка. Анкетування показало, що багато і навіть досить досвідчені, педагоги ЗДО відчувають невпевненість в спілкуванні з батьками. Вони висловили думки про те, що не відчувають свою позицію як авторитетну. Пов'язано це з тим, що багато батьків не завжди точно уявляють собі призначення і функції дитячого садка, особливості роботи педагога. Існують різні хибні уявлення: дитячий сад-місце, де тільки доглядають за дитиною, дитячий сад – плацдарм для старту в школу, вихователь – людина, що не знайшов місця в житті. Такі точки зору не сприяють налагодженню контактів між батьками і педагогами.

Висновок

Отже, взаємодія дитячого садка і сім'ї з питань підготовки дітей до адаптаційного періоду слід розглядати як двосторонній процес: "заклад

дошкільної освіти – сім'я" – процес, спрямований на оптимізацію впливу сім'ї на дитину через підвищення педагогічної культури батьків, надання ними допомоги: "батьки – заклад дошкільної освіти" – процес, що характеризується включенням батьків в освітній процес дитячого садка. Для ефективної взаємодії педагога з батьками недостатньо діагностики і бажання співпраці. Необхідні сучасні знання про сім'ю, цими знаннями повинні володіти всі співробітники дитячого саду, саме вони повинні стати основою для професійної взаємодії.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
2. Глебова С.В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. – Воронеж : ТЦ "Учитель", 2005. – 111 с.
3. Данюшевская Г. А. Семья как фактор формирования готовности к школе детей, не посещающих детский сад // Концепт. – 2012. – № 12 (декабрь). – ART 12167. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12167.htm>.
4. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / Наук. керівник К. Л. Крутій, 2016. – 160 с. (рекомендовано, Лист МОН України від 20.05.2015 р. № 1/9-249).
5. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / [А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко] ; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
6. Кравець В. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В. Кравець. – К. : Академія, 2001. – 244 с.
7. Мид М. Культура и мир детства : избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
8. Федяєва В.Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина ХІХ – ХХ століття) : монографія / В. Л. Федяєва; Херсон. держ. ун-т. – Херсон : РІПО, 2010. – 348 с.

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОСНОВ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Захарченко Катерина

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка, м. Житомир*

Постановка проблеми. Визначальною рисою сучасної іншомовної освіти є паралельне навчання мови та культури. Лінгвосоціокультурна компетентність є невід'ємною та важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності на формування та розвиток якої спрямовано весь процес іншомовного навчання. Лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСК) набуває початку ого розвитку під час організації навчання іноземної мови в умовах закладу дошкільної освіти та є інтегральною частиною розвитку мовних та мовленнєвих компетентностей дошкільників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему формування та розвитку ЛСК в умовах раннього навчання іноземної мови розглядали багато вітчизняних та зарубіжних науковців: Коломінова О.О., Роман С.В., Шкваріна Т.М. , Николаєва С.Ю., W. Kidd, M. Yagam та ін. Проте, питання змістового та процесуального аспектів формування ЛСК дітей дошкільного віку потребує уточнення та деталізації.

Метою нашої статті є конкретизація змістових та процесуальних аспектів формування основ ЛСК в умовах дошкільного навчання іноземної (англійської) мови.

Виклад основного матеріалу. ЛСК визначається як здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. [4, с. 425]. Компонентний склад ЛСК включає сукупність взаємопов'язаних субкомпетентностей: соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної, кожна з яких має свої специфічні знання, уміння, навички та здібності. Кожний із зазначених компонентів набуває початкового розвитку під час дошкільного етапу вивчення іноземної мови.

Наприклад, соціолінгвістичний компонент набуває розвитку під час ознайомлення дітей із іменами англомовних ровесників, назвами іграшок, ігор, казкових персонажів, мовними кліше для ведення розмови. Соціокультурний компонент набуває розвитку під час ознайомлення дошкільників з географією англомовних країн, їх столицями, із звичаями, традиціями, зокрема святами, традиціями привітань зі святами, особливостями їх святкування, особливостями національної кухні, автентичними віршами, піснями та іншими творами

дитячого фольклору. [2, с. 53]

Соціальний компонент передбачає ознайомлення дітей з правилами поведінки в суспільних місцях, правилами поведінки та ведення розмови з носіями мови в типових життєвих ситуаціях, як то в магазині, в зоопарку, на вулиці, ігровій площадці тощо. Окрім того, соціальний компонент дає уявлення про засоби невербального спілкування, наприклад загинання пальців при лічбі, жести привітання та прощання, правила ведення етикетних діалогів. [3, с. 57]

Окрім формування у дітей уявлень про іншомовну культуру, важливості набуває і формування навичок та вмінь використовувати знання у різних ситуаціях спілкування з метою досягнення порозуміння з представниками іншомовної культури, зокрема з іноземними ровесниками. В деяких програмах [1; 5; 6], зокрема у освітній програмі "Дитина" [1, с. 256-266], навіть виділено відповідний аспект "спілкуємось з іншомовними ровесниками", що підкреслює важливість не тільки розвитку соціокультурних знань у дітей, а й важливість використання цих знань у соціокультурно маркованих ситуаціях спілкування.

З метою конкретизації змістового аспекту формування ЛСК в умовах закладу дошкільної освіти (ЗДО) ми здійснили аналіз тематики, яка підлягає вивченню в ЗДО та конкретизували змістовий аспект формування ЛСК відповідно до кожної теми. На основі аналізу програм для ЗДО [1; 5; 6] ми визначили теми і конкретний матеріал та систематизували його у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Змістовий аспект розвитку основ ЛСК дітей дошкільного віку

Тема	Лінгвосоціокультурний матеріал
<i>"Let`s get acquainted"</i>	Імена, прізвища англомовних ровесників. Ввічливі форми:- Good morning! Good bye! – How are you?-I`m fine (OK); How do you do?; Nice to meet you. Nice to meet you too. Назви країн: the UK (the United Kingdom) Britain/England, the USA, Ukraine, а також столиці Washington, London. Автентична пісня: What is your name? та автентичний вірш "Hello" [7]
<i>"My family"</i>	Ознайомлення з пестливими формами назв родичів: mother-mummy, father- daddy, dad, grandmother- granny, grandfather-grandpa. З тим як називати двоюрідного брата чи сестру (cousin). Форми ввічливості: Mr., Mrs., Miss, Ms. Автентична пісня : "Family fingers" [7]
<i>"Animals and birds"</i>	Ознайомлення з тим, як англійці називають домашніх улюбленців (Pets). Порівняння звуків тварин, які видають в нашій країні зі звуками тварин які живуть в Британії. Наприклад: The chick

	(cheep-cheep), the rooster (cock-a-doodle-doo, crow-crow), the pig (oink, oink), the wolf (puff-puff), the bird (twee-tweet-tweet). Автентична пісня: "Old MacDonald had a farm" [7]
"Meals. At the shop"	Ознайомлення з особливостями чаювання у Британії (tea with milk); традиційними стравами (oatmeal, pudding, lunch); грошовими одиницями (фунти, долари). Правилами поведження в магазині: " Give me please. -Here you are ", "Thank you", "How much does it cost?- One penny" Автентичний вірш " Ice-cream, soda" [7]
"Toys and Birthday"	Ознайомлення з традиційними назвами британських іграшок: Barbie, Cindy, Jack-in-the-box, Teddy-Bear. Традиційними іграми: "Bingo", "I Spy", "Simon says". Автентичні вірші: "My little doll", " Alice has a little dog" Автентична пісня: "Happy Birthday to you" [7]
"Part of the body"	Ознайомлення з відмінностями у назвах частин тіла: hand and arm (hand – частина руки від кінчиків пальців до зап'ястя ; arm – частина руки від зап'ястя до передпліччя); toes and fingers (toes – пальці на ногах; fingers – пальці на руках) Автентичні пісні: "Head and shoulders, knees and toes", "This is the way", " Ten little fingers". [7]
"House. Flat. Furniture"	Ознайомлення дітей з різницею між поверхами в Україні та Британії. Ввічливі форми: Come in. Welcome to my house. Автентичні пісні: "Little mouse, where is your house?", "In the house" [7]
"Seasons and celebrations"	Ознайомлення з традиціями святкування та поздоровлення на різні свята. Winter Holidays- New Year Day, Christmas, St. Valentine`s Day. Spring and summer: Mother`s Day, Easter Autumn: Halloween Автентичні вірші та пісні : "Happy Christmas ", "Hot Cross Buns" [7]

Крім змістового аспекту розвитку основ ЛСК дітей дошкільного віку вихователі мають бути ознайомлені з етапами розвитку вказаної компетентності на заняттях з англійської мови.

Процесуальний аспект формування ЛСК передбачає використання вихователем пояснень-коментарів різних видів. Зазвичай використовуються лінгвосоціокультурні коментарі, як засіб забезпечення адекватності пояснень. Щодо класифікації коментарів, Роман С.В. відмічає, що їх поділяють на такі види: одиничні, системні, комплексні.

Одиничні коментарі використовуються для систематизації окремих національних реалій.

Системні коментарі розкривають значення слів, об'єднаних одним родовим поняттям. Наприклад, родовим поняттям для слів Halloween, Christmas, Easter є *національні свята*.

Комплексні коментарі використовують для систематизації тематичної лексики, яка пояснюється у розгорнутому контексті. Наприклад, Christmas Day, stocking, Santa Claus, Christmas pudding. [3, с 60-61]

У навчанні дошкільників вихователь може використовувати всі перелічені попередньо види коментарів. Щодо підходу до типології коментарів підтримуємо точку зору Коломінової О.О., яка вважає, що враховуючи специфіку початкового етапу вивчення ІМ, який ми співвідносимо з етапом вивчення мови в ЗДО, слід використовувати наступні типи лінгвосоціокультурних коментарів:

- змістові коментарі фонової лексики, національних реалій;
- етикетно-узуальні коментарі, які акцентують ввічливість, як норму поведінки британських ровесників та дають уявлення про комунікативні дії в найбільш типових ситуаціях спілкування з носіями мови;
- історичні коментарі, які використовуються для роботи з малими формами дитячого фольклору. [2]

Обов'язковим є порівняння культурних аспектів англomовних країн та українських культурних реалій. Після пояснення важливим є тренування ЛСК матеріалу в різноманітних ігрових вправах.

Останнім кроком є надання дітям можливості використовувати новий матеріал в умовних комунікативних ситуаціях з носіями мови.

Важливим є усвідомлення того факту, що розвиток ЛСК має бути інтегровано у методичні аспекти розвитку мовних або мовленнєвих компетентностей дошкільників.

Висновок

Отже, формування іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності є необхідною складовою у вивченні іноземної мови дітьми дошкільного віку. Формування у дошкільників іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції має на меті зняти міжкультурний бар'єр за допомогою засвоєння знань про звичаї, правила поведінки, норми етикету носіїв мови, яка вивчається. Правильно підібраний матеріал та врахування особливостей етапів розвитку даної компетентності у майбутньому допоможе дітям ефективно і без труднощів взаємодіяти у іншомовному міжкультурному середовищі.

Література

1. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богінч, Н.І. Богданець-Білокаленко [та інш]; наук. ред.: Г.В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. –

К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.

2. Коломінова О.О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі / О.О. Коломінова // Іноземні мови. –2004. – С. 50–53.

3. Методика навчання англійської мови у початковій школі : Навчальний посібник / [Світлана Володимирівна Роман](#). – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.

4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

5. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція). У 2ч. Ч.ІІ. Від трьох років до шести (семи) років / Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В., [та ін]; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ: ТОВ "МЦУФЕР-Україна", 2014. – 452 с.

6. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації) : [навч. посіб. для вчителів раннього навчання англійської мови, студ. вищ. пед. навч. закл.] [Текст] / Т. М. Шкваріна. – Умань : Вид.-поліграф. під-во, 2003. – 120 с.

7. Reilly Vanessa. Very young learners (Resource books for teachers) / Vanessa Reilly & Sheila M. Ward . – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 197 p.

УДК 373.2

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Іванко Аліна

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин*

Постановка проблеми. На сьогодні одним із пріоритетних завдань виховання та навчання дітей є формування життєво компетентної особистості. Це питання стосується різних сфер життєдіяльності дитини, і перш за все, її становлення як соціально пристосованої особистості. В Україні розвиток педагогічної науки характеризується пошуком нових підходів до побудови навчально-виховного процесу. Цей процес знаходить своє підтвердження в Законі України "Про освіту", "Про дошкільну освіту". Також у Базовому

компоненті дошкільної освіти (БҚДО), що є державним стандартом першої ланки системи освіти України, зазначено: "На кінець дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові характеристики особистості: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка" [1, с.4].

Відповідальність як особистісна якість регулює діяльність та поведінку людини. Ступінь її розвитку визначає ставлення людини до суспільних норм, власних обов'язків, вибір нею певної лінії поведінки та життєвої позиції. Високий рівень відповідальності передбачає прийняття особистістю соціально значущих норм, принципів, вибудовування власної діяльності відповідно до визначених вимог та завдань, необхідність відповідати за свої дії і вчинки.

Мета статті – коротко проаналізувати відповідальність як одну з базових якостей людини та визначити її на понятійному рівні.

У відповідності із метою статті сформульовані основні **завдання**:

1. Охарактеризувати відповідальність як одну з базових якостей дитини.
2. Розширити значення формування відповідальності у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, табу, є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність (моральна практика) – одним із критеріїв оцінки чеснот людини.

Підтвердження цьому є визначення із українського педагогічного словникова за С.Гончаренком поняття *моралі*, а визначається воно як одна з форм суспільної свідомості, система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Мораль виконує оціночну, виховну та пізнавальну функції. Окрім цього, її складовими є моральна діяльність – це вчинки, поведінка людини, моральні відносини і моральна свідомість. Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільноти чи індивіда, орієнтує їх у світі цінностей і є тісно пов'язаною з моральністю [5, с.53].

На думку С.Гончаренка, *моральність* – це система внутрішніх прав людини (дитини), заснована на гуманістичних цінностях доброти, справедливості, порядності, співчуття, готовності прийти на допомогу. Поведінка людини оцінюється за ступенем відповідності певним правилам. Правило, яке має загальний характер, тобто розповсюджується на безліч однакових вчинків, носить назву моральної норми [5, с.53].

М. Ярмаченко дає визначення моральних норм, під якими розуміється вираження певних відносин, що пропонуються мораллю суспільства до поведінки і діяльності особистості в різних сферах. Знання моральних норм, М.Ярмаченко визначає як – етап морального удосконалення. При цьому механізмом перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність є *моральні почуття* – стійкі переживання у свідомості людини, її суб'єктивне ставлення до себе, явищ суспільного буття, до інших людей [8,с.157].

Певний тип поведінки набуває для індивіда значення й усвідомленості через почуття задоволення, радості або, навпаки, – сорому, дискомфорту. Завдяки моральним почуттям моральна свідомість і вчинки набувають морального смислу.

Моральна свідомість, за Н.Лисенком, поєднує у собі знання моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості, яке здійснюється через моральні почуття. Значну роль при цьому відіграє воля, яка допомагає людині опанувати себе, дає їй внутрішню свободу і спонукає до морального вчинку [9, с. 64].

Перші уроки *моралі*, за Л.Лохвицькою, дитина засвоює у сім'ї, опановуючи за допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку, протягом дошкільного віку, під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки[10, с. 64].

Поєднуючи в собі моральні норми, моральні почуття, моральну свідомість мораль як складний феномен реалізується у реальному бутті людини, її повсякденній взаємодії з соціумом, з природою, аналітичному баченні себе, своїх помислів і дій. Щодо цього однаково важливі й усвідомлення норм і принципів загальнолюдської моралі та моралі середовища, в якому живе людина, і дотримання їх у повсякденній практиці, і послуговування ними в оцінці реалій суспільного буття, людських вчинків, у тому числі своїх. Такі якості не передаються генетично, вони формуються в процесі соціалізації людини під впливом багатьох соціальних інститутів, передусім у процесі виховання та самовиховання.

Саме дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки. Це все характеризує зміст морального виховання, який є підпорядкованим вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, які не змінюються навіть під впливом часу. Даними цінностями є базові якості особистості.

За визначенням М.Ярмаченка *моральне виховання* – це один із

най важливіших видів виховання, що полягає в цілеспрямованій взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних якостей і почуттів, засвоєння моральних правил та норм, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки людини відповідно до певної ідеології [8, с.156]. В цілому моральне виховання починається в родині, продовжується у дошкільних закладах, потім у загальноосвітніх школах, пізніше – у вузах та інших навчальних закладах. Основними методами морального виховання є привчання, переконання та заохочення. Окрім цього воно здійснюється на національній основі, шляхом засвоєння національних норм та традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження вчинків і дій людей. Такими нормами є, насамперед, демократизм та гуманізм, що виявляються в ідеалі вільної людини, здатної до чесної співпраці, з високорозвиненим почуттям власної гідності і такої ж поваги до гідності іншої людини: любов до батьків, до Батьківщини, до рідної мови; справедливість та правдивість, скромність та працьовитість; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, матері, бабусі; вміння скрізь і всюди діяти благородно, шляхетно, виявляти інші чесноти [8, с.163].

Г.Беленька вважає, найважливішим для особистісного зростання людини, на чому ґрунтується фундамент особистісної культури дошкільника, є *базові якості*. Основу формування моральних якостей дошкільника складає базовий рівень їх якостей: здатність розуміти інших (чуйність, шанобливість), визнання чеснот і переваг інших людей, вміння ставати на їхнє місце, співпереживати їм, допомагати за власним бажанням (міжособистісна злагода, міжособистісне партнерство), мати бажання до пізнання чогось нового (спостережливість, допитливість, креативність), робити людям добро, не чекаючи винагороди (самостійність, відповідальність)[4, с.51].

Таким чином, однією з базових якостей, яка формується в дошкільному дитинстві є *відповідальність*, на думку Т. Гуреєва, це дуже важливою особистісною якістю. І хоча таке поняття здається є більш властиве дорослим людям, його основи зароджуються з самого раннього віку, коли малюки щойно вчаться розмовляти. Воно нерозривно пов'язане з розвитком і становленням людини у суспільстві, також за рахунок відповідальності людина може виражати свою свободу слова. *Відповідальність* – це відношення залежності людини від чогось такого, що сприймається людиною, як визначальна база для прийняття і реалізації рішень. А ще це характеристика людини, яка дозволяє признати свою провину або наслідки своєї

діяльності при виконанні будь-якої справи або дотримання ряду обов'язків. Відповідальність дозволяє людині або дитині повністю усвідомити причини і наслідки своїх вчинків, за які потрібно відповідати в першу чергу перед собою, а в багатьох випадках і перед іншими людьми. Бути відповідальним означає думати про близьких їй людей та про наслідки своїх вчинків чи не принесуть вони шкоди. Тому слід зазначити, що формування відповідальності у дітей є складним і тривалим процесом, який потребує від батьків та вихователів значного терпіння і витримки [6, с.19].

І.Бех вважає, що *моральна відповідальність* – явище складне, від неї неможливо ухилитися, сховатися й утекти. Вона чекає на людину зсередини та ззовні. Моральна відповідальність характеризує такий рівень поведінки, коли дитина виявляє здатність до самостійного вибору і розв'язання різного роду завдань [2, с.5]. Т.Фасолько у своїй роботі моральну відповідальність розглядає як усвідомлення людиною необхідності моральної діяльності, яка орієнтована на принцип еволюції людини і суспільства та подальшу організацію їх взаємодії [11, с.13]. Саме тому О. Зварищук виділяє такі *структурні компоненти моральної відповідальності* у єдність трьох складових: когнітивної, емоційно-мотиваційної і діяльнісно-поведінкової. Когнітивний компонент відповідальності передбачає засвоєння понять про моральні норми, самооцінку, яка забезпечує уміння адекватно проаналізувати свої можливості. Емоційно-мотиваційний компонент відповідальності передбачає позитивне ставлення до моральних норм, бажання діяти відповідно до них, почуття вини, сорому через невиконання норм, наявність совісті, емпатії. Діяльнісно-поведінковий компонент – це готовність особистості дотримуватися норм та вимог суспільства, відповідати за наслідки своїх вчинків, виконувати соціальні ролі, здатність контролювати і коригувати свою поведінку до норм [7, с.62].

У дітей моральна відповідальність виявляється в тому, які цілі ставить дитина, які засоби для їх вирішення вибирає, чи враховує інтереси тих, хто поруч, як оцінює проміжний і кінцевий результат діяльності, чи вимагає винагороди за поведінку, що відповідає моральним нормам. Відповідальність характеризує самостійність моральних рішень у конкретних ситуаціях вибору і в цілому – спрямування поведінки, активності дитини. Тому Г.Беленька зазначала, що формувати відповідальність слід починати з того моменту, коли дитина здатна виконати короткотривале доручення дорослого. Найбільш інтенсивно формування відповідальності має відбуватися у віці від п'яти до десяти років, коли дитина активно засвоює знання і будує взаємини з оточуючими. Основою формування відповідальності

виступає емоційна задоволеність дитини від позитивної оцінки її дій значущими дорослими, позитивний приклад дорослих і товаришів, художня література, зразки для наслідування, що пропонуються екранними засобами, насамперед через дитячі фільми та мультфільми, досвід спільної діяльності [3, с.62].

Висновок

Отже, відповідальність як особистісна якість є регулятором діяльності та поведінки дитини дошкільного віку. І вона визначається в ланці таких понять як: моральність, моральні норми, моральне виховання, базові якості. Вони є важливими і дають якомога детальніше розглянути відповідальність як якість, яку важливо формувати у дошкільників. А це в свою чергу визначає ступінь розвитку ставлення дитини до суспільних норм, власних обов'язків, вибір нею життєвої позиції та певної лінії поведінки. При цьому слід враховувати рівень моральної культури сім'ї, розвиненість відчуття відповідальності в дитини, а це впливатиме на ставлення дитини до шкільного навчання, а в подальшому до життя в цілому. Активне включення дитини в соціум, її власна активність дозволить їй формувати досвід відповідальності через результати своїх дій, своєї праці.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / нова редакція / Керівник авторського колективу Богуш А. М. – К.: МОНмолодьспорту, 2016. –21 с.
2. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / І.Д. Бех //Початкова школа. –1994. -№ 9-10. –С. 8.
3. Бєленька Г.В. Формування відповідальності у дошкільників / Г.В. Бєленька //Педагогічний процес: теорія і практика. -2015. - №1-2. – С. 63-67.
4. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Бєленька, Н. Гавриш та ін.. ; за заг. ред. Н. Гавриш. – Х.: Мадрид, 2015.–220 с.
5. Гончаренко, Семен Устимович. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
6. Гурлева Т.С. Виховуємо відповідальність у дошкільників / Т.С. Гурлева//Вихователь-методист дошкільного закладу. - 2012. - №5. - С. 19-28.
7. Зварищук О. П. Виховання відповідальності старшокласників за свій фізичний стан : дис. ... канд. наук з фіз. вих. і сп. : 24:00:02 / О. П. Зварищук / ЛДУФК. – Л., 2002. – 240 с.
8. Педагогічний словник / Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки ; За ред. дійсного чл. АПН України

- М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
9. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навчальний посібник : У 3 ч. Ч. 2 / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Київ : Видавничий дім "Слово", 2010. – 360 с.
10. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку "Скарбниця моралі" / Л. В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 24 с.
11. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис... канд. пед.наук: 13.00.08. – дошкільна освіта / Т. С. Фасолько; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2000. – 209 с.

УДК 373.2.035:008-022.218

**ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО
СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ДО ТРАДИЦІЙ І КУЛЬТУР НАРОДІВ СВІТУ**

Кадюк Анна

Національний університет

"Чернігівський колегіум"

імені Т.Г. Шевченка,

м. Чернігів

Постановка проблеми. На сьогоднішній день сучасне суспільство перебуває в умовах стрімкого розвитку, який впливає на формування культурних та моральних цінностей людини як особистості. Рівень сформованості визначених цінностей на сьогодні далекий від ідеального. В суспільстві панує деградація моральних та національних законів і принципів. Тому досить важливим є питання виховання сучасної особистості. Зокрема її толерантності. А все тому, що ствердження принципів і норм толерантності є необхідною умовою взаєморозуміння між людьми, злагоди, згуртування і консолідації суспільства. Особливо актуальним є утворення ідеалів толерантності у свідомості й поведінці вихованців дошкільних закладів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню заявленої проблеми присвячували свої роботи, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, О. Конт, С. Оксамитна, Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, Д. Колесов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Г. Солдатова та ін. Незважаючи на низку досліджень, проблема виховання толерантності дітей дошкільного віку має ряд невизначених аспектів.

Мета статті – обґрунтувати аспекти та принципи технології виховання толерантного ставлення дітей старшого дошкільного віку до

традицій і культур народів світу.

Ґрунтуючись на вітчизняному законодавстві й дотримуючись міжнародних документів, зокрема Загальної декларації прав людини, Декларації прав дитини, Декларації про право народів на мир, Декларації принципів толерантності, українська нація має всі можливості для реалізації ідей педагогіки толерантності.

За загальноприйнятим визначенням толерантність – це терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, поглядів, ідей, вірувань.

Школа як один із важливих інститутів виховання ще мало надає можливостей дітям для розвитку толерантності. Особлива роль у формуванні цієї риси належить закладам дошкільної освіти, оскільки саме тут вихователі закладають любов, співчуття, співпереживання, милосердя, щирість, уміння слухати, співпрацю, які й є основами толерантності.

Разом з тим варто зауважити, що для старшого дошкільного віку дуже важливим у формуванні та вихованні певних рис є приклад. Діти саме цієї вікової категорії вже мають певне уявлення про світ і намагаються наслідувати з нього те, що на їхню думку є модним, актуальним, важливим. Тому, щоб сформувати в дітей почуття толерантності, вихователь повинен постійно демонструвати приклади її прояву. Такий підхід, на думку О. Антипова, і є основою громадянського виховання. [1, с. 3]

Дуже важливо пам'ятати, що формування та виховання толерантного почуття повинно відбуватися не тільки у ЗДО, а в першу чергу в сім'ї, але знову ж таки через приклад. На жаль, сучасні умови життя дозволяють зробити висновок, що таке наслідування не завжди може бути показовим. Діти часто стають свідками сварок між батьками, бачать нечемну, а то і непристойну поведінку дорослих, відчують неповагу до себе, а ще гірше все частішими стали випадки сімейного насильства. Усі ці фактори зумовлюють формування інтолерантної особистості, риси якої будуть помітними ще з дошкільного віку. Вихованці можуть сперечатися з вихователями, не виконувати або ж не реагувати на їх зауваження, бути агресивними з однолітками тощо. То ж завдання вихователів полягає в особливому індивідуальному підході формування почуття толерантності. Здійснювати це потрібно кожного дня й не тільки на заняттях, але й під час вільного часу, екскурсій та прогулянок. Це сприятиме соціалізації особистості, формуванню й вихованню як толерантності особистості, так і громадянської толерантності, яка є частиною громадянського виховання.

Варто зауважити, що важливе місце у змісті такого виховного процесу належить формуванню культури міжетнічних відносин, які ґрунтуються на принципах свободи соціального й духовного життя, рівноправності, взаємодопомоги, миру, злагоди.

Вихователь повинен постійно виховувати і формувати культуру міжетнічних відносин, демонструючи дітям приклади прояву поваги до інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Якщо говорити про технології виховання толерантного ставлення дітей старшого дошкільного віку, то провідними серед них є проведення інтегрованих занять, виховні бесіди, перегляд відеофільмів з яскравими прикладами прояву толерантності, організація колективних свят та екскурсій.

Проаналізуємо кожен форму роботи детальніше. У вихованні толерантного ставлення до традицій і культур народів світу досить ефективними можуть стати проведення циклів занять, які б поєднували різні види діяльності: пізнавальну, зображувальну, музичну, ігрову тощо.

Одну й ту ж тему можна розглядати на різних заняттях: пізнавальному, музичному, художньому. Наприклад, на пізнавальному занятті "Свята народів світу" вихователь може ознайомити дітей з традиціями свята, які є у різних народів світу. На занятті з малювання дітям можна запропонувати виготовити атрибути до національного свята певної країни, на музичному – вивчити святкові пісеньки і музично-хороводні ігри, на фізкультурі – організувати спортивно-розважальні змагання, традиційні для народних свят.

Такі цикли інтегрованих занять дозволяють педагогу використовувати міжпредметні зв'язки, різні методи, форми і види діяльності, зберігаючи єдність тематичного змісту, що забезпечує пізнання дошкільниками етнокультурного світу у всьому різноманітті. [3, с. 17]

Ефективною технологією виховання етнічної толерантності у дітей старшого дошкільного віку може стати бесіда. Її важливо використовувати не лише як словесний метод на занятті, а і як самостійну форму роботи з дітьми. Зміст пізнавальних бесід може будуватися на основі:

- життєдіяльності дітей у сім'ї, під час спілкування з рідними. Увагу дітей вихователь повинен звертати на те, що кожна сім'я має свій спосіб життя, який відрізняється етнокультурною специфікою;
- спостережень, які дозволяють дітям під час екскурсій та в побуті, отримати досвід і знання в галузі культури різних народів;

- освітньої роботи, насамперед підсумкових бесід, мета яких – підбиття підсумків, уточнення і систематизація знань дітей.

Бесіди такого характеру можуть проводитися не лише на занятті, а й в повсякденному житті.

Діти дошкільного віку завжди небайдужі до мультфільмів, тож можна запропонувати їм кіносеанс мультиплікаційних фільмів різних народів світу, після чого обговорити теми мультфільмів, дії та вчинки героїв з погляду толерантності.

Особливо цінними у виховній діяльності є розваги і свята з етнокультурною та державною тематикою. Ця форма роботи може бути побудована на "моно-матеріалі", наприклад участь дітей у святі "Зустріч весни", так і на основі матеріалу, який відображає специфіку свята, наприклад Нового року у різних народів. Ці дії, безпосередніми учасниками яких є діти, дають їм позитивний емоційний заряд. Такий вид діяльності збагачує чуттєвий досвід, підвищує спостережливість, формує інтерес до етнокультурних явищ.

Фольклорні концерти й театралізовані вистави будуються за мотивами народних казок, які відображають етнокультурну специфіку. Вони можуть відтворювати календарні й сімейні свята з певними обрядами та етнографічними особливостями. Саме концертно-театральна діяльність відображає побут, мистецтво і культуру народів, їх специфіку. [2, с. 20]

Організація пізнавальної діяльності дітей не обмежується заняттями й заходами, які проводяться в дошкільному закладі. Повсякденне спілкування з дорослими та однолітками під час прогулянок, екскурсій, спостережень, відвідування громадських і культурних закладів забезпечують ознайомлення дітей із соціальним, культурним і природнім різноманіттям рідного краю.

Мета цього виду діяльності – активізувати знання, заохочувати дитину до пізнання та усвідомлення нової етнокультурної інформації, отриманої з повсякденного життя; збагатити етнокультурний досвід, допомогти дитині отримати об'єктивні уявлення і знання про етнічні общини і їх культуру.

І звичайно, ж не лише педагоги можуть знайомити дошкільників з етнокультурним різноманіттям. У вирішенні цієї проблеми велика роль належить батькам. Саме в сім'ї діти отримують перші уявлення про культуру і традиції свого народу. Від батьків діти переймають формування поваги до представників інших культур і до самих культур. Тому, на думку В. Гришина, однією з важливих педагогічних умов формування етнокультурної обізнаності дошкільників є активне включення батьків у цю діяльність. [5, с. 46]

Висновок

Отже, використовуючи різноманітні ігри (дидактичні, рольові, рухливі), вихователь природно і цілеспрямовано вводить дітей у народну культуру, етику, людські взаємини. Будь-які ігри легко збагачуються етнокультурним змістом і містять дидактичні та розважальні начала. Не випадково ігровий досвід дошкільників обов'язково включає народні ігри, фольклорні забавлянки, лічилки, рухливі, жартівливі і інші ігри з ровесниками і дорослими.

Усі перераховані методи використовуються педагогами в різних організаційних формах і видах діяльності. Вони підвищують рівень і якість сформованості етнокультурної обізнаності дошкільників й разом з тим сприяють формуванню в них почуття толерантності не лише до суспільства своєї країни, а й традицій та культур інших народів.

Література

1. Антипова Е. Полікультурність і толерантність у системі освіти / Е. Антипова // Психолог. – 2003. – № 66-67. – С. 3.

2. Безкоровайна О. В. Гуманістичні ціннісні орієнтири як основа формування толерантної особистості сучасного підлітка / О. В. Безкоровайна // Наукові записки РДГУ, 2008. – Вип. № 32. – С. 17-23.

3. Бернадська Л. В. Проблема виховання толерантності у молодого покоління в педагогіці / Л.В. Бернадська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр./ за заг.ред. М.Б. Євтуха; уклад. О.М. Михайличенко. – К.: Вид.центр КПЛУ-НМАУ, 2006. – Вип. № 31. – С. 15-18.

4. Гащук Д. Виховання у дітей поваги і симпатії до інших народів / Д. Гащук // Дошкільне виховання. – 1976. – № 8. – С. 26-28.

5. Гришин В. Дошкільнятам про життя дітей різних країн / В. Гришин // Дошкільне виховання. – 1975. – № 6. – С. 44-47.

УДК 373.29

ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Калюжна Алла

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Вступ до школи є однією з найбільш яскравих та важливих подій у житті дитини та її батьків. Саме у цей період докорінно змінюються фізичні та психологічні можливості

старшого дошкільника, його спосіб життя, з'являються нові обов'язки. Проте далеко не всі діти можуть з легкістю адаптуватися до нових умов навчання. Саме тому надзвичайно важливо, щоб малюк був готовим до переходу на виключно новий етап навчання. Готовність до навчання у школі – це не лише достатній рівень інтелектуального розвитку дитини, а перш за все це гармонійна сформованість всіх складових готовності дитини до школи. Адже всі без виключення діти можуть зіткнутися з цілим рядом проблем адаптації до школи, що зумовлені різним темпом психофізичного розвитку, інтелектуальною, емоційною, особистісною, мотиваційною неготовністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі знайшла своє відображення у психолого-педагогічній літературі. Зокрема у працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, Г. Костюка, Л. Божович, А. Богуш, Л. Артемової, О. Проскури, Л. Титаренко, А. Усової, та ін.. Саме тому проблема формування усіх складових готовності старших дошкільників до навчання у школі набуває особливої актуальності серед педагогів, психологів, лікарів, фізіологів та батьків старших дошкільників.

Мета статті: теоретично обґрунтувати важливість формування всіх складових готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, визначити їх сутність, а також висвітлити результати емпіричного дослідження мотиваційної готовності дітей до школи.

Це вимагало розв'язання таких дослідницьких завдань:

1. Вивчити сутність та особливості формування усіх складових готовності дитини до школи.
2. Проаналізувати результати дослідження рівня мотиваційної готовності старших дошкільників до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на погляди визначних науковців, слід відмітити, що поняття "готовність до навчання у школі" трактується по-різному. Зокрема Л. С. Виготський розглядав дане поняття з позиції рівня розвитку пізнавальних процесів. Науковець вважав, що готовність до шкільного навчання визначається перш за все вмінням дитини диференціювати та узагальнювати у відповідних категоріях предмети та явища навколишнього світу. Основою положим у визначенні рівня готовності дитини до школи на думку Виготського є "зона найближчого розвитку" дитини.

Надзвичайно актуальними в наш час є погляди видатної дослідниці В. К. Котирло. Поняття "готовність дитини до навчання у школі" вчена розглядає не тільки як певну сукупність знань, умінь та навичок, а й як сформованість цілого ряду психічних якостей, що необхідні дитині для

здійснення навчальної діяльності на високому рівні. Науковець С. Максименко визначає "готовність дитини до школи як багатогранне явище, що охоплює інтелектуальну, фізіологічну, соціальну та емоційно-вольову зрілість. Не менш цікавими є погляди дослідниці А. Богуш, яка визначає дане поняття як певну сукупність фізичних та психологічних особливостей малюка. Тобто на думку багатьох дослідників "готовність до навчання у школі" є поняттям багатокomпонентним. Зазвичай науковці виділяють фізичну та психологічну готовність дітей до школи. У свою чергу психологічна готовність включає в себе ще декілька компонентів. Зокрема доктор педагогічних наук А. Богуш виділяє інтелектуальну, емоційно-вольову, соціальну, комунікативну та мотиваційну складові готовності дитини до школи [1].

Фізична готовність. Фізична готовність майбутнього є одним з надзвичайно важливих показників загальної готовності до шкільного навчання. Зазвичай дана складова визначається достатнім рівнем сформованості фізичних якостей, загальною витривалістю, рівнем розвитку рухових вмінь, навичок та здібностей, належним станом здоров'я малюка. Особливу увагу варто звернути на загальний фізичний розвиток дошкільника, тобто вагу, зріст, пропорції тіла, слух, зір, а також стан нервової системи. Фізична готовність до школи передбачає здатність малюка витримувати навчальне навантаження, яке зі вступом до школи значно збільшиться.

Інтелектуальна готовність. Багато вчених визначають інтелектуальну готовність малюка до школи як достатній рівень розвитку пізнавальної сфери. Окрім цього інтелектуальна готовність визначається здатністю дитини концентрувати свою увагу, вмінням встановлювати логічні зв'язки між різноманітними явищами та подіями. На думку психологів до інтелектуальної готовності належить і достатній розвиток дрібної моторики руки. Також інтелектуальна готовність до навчання у школі передбачає сформованість мовленнєвих навичок, зорового та слухового сприйняття, різних видів мислення (наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного).

Емоційно-вольова готовність. Дослідниця В. Котирло вважала, що емоційно-вольова готовність дитини до школи виражається в здатності керувати собою та своєю поведінкою. Адже у стінах школи малюк зіткнеться з великою кількістю різноманітних правил поведінки [1]. Все це передбачає певний рівень розвитку ряду психічних процесів. Серед них: сприймання увага, уява, пам'ять. Окрім цього емоційно-вольова готовність передбачає саморегуляцію, дисциплінованість та організованість дитини.

Соціальна готовність. Дана складова готовності дитини до

навчання передбачає сформованість ряду особистісних якостей малюка, що дозволяють йому безперешкодно адаптуватися в новому середовищі та будувати стосунки з ровесниками та дорослими, що його оточують. Зміст соціальної готовності дитини до школи визначається здатністю до взаємодії у соціумі, усвідомленням нової соціальної ролі, знанням норм і правил поведінки у соціумі.

Комунікативна готовність. Комунікативна готовність дитини до школи визначається сформованістю навичок особистісно-орієнтованого спілкування майбутнього школяра з оточуючими. Також комунікативна готовність передбачає бажання малюка спілкуватися, взаємодіяти з ровесниками та дорослими, наявність таких якостей як товариськість, відкритість, комунікабельність. Окрім його старший дошкільник має виявляти елементарні знання культури спілкування.

Мотиваційна готовність. Мотиваційна готовність до школи визначається як стійке та глибоке бажання дитини йти до школи. Перш за все це сформованість у дитини позитивного ставлення до навчальної діяльності, готовність взяти на себе нову соціальну роль. У ході нашого дослідження ми провели емпіричне вивчення мотиваційної готовності дітей до школи. Тестова методика "Бесіда про школу" Т. А. Нежнова дозволила нам визначити наявність у старших дошкільників глибокої мотивації йти до школи. Дослідження було здійснене на базі Ніжинського ЗДО №7 "Дзвіночок". Вибірка становила 25 дітей старшої групи. Бесіда містила 5 запитань, відповіді на які оцінювалися від 0 до 2 балів. Питання бесіди стосувалися бажання малюка змінити свою соціальну роль, інтересу до навчання, або ж певної шкільної атрибутики, підготовки до школи.

У ході дослідження ми виявили що лише 16% (4 дітей) мають високий рівень мотиваційної готовності, що характеризується сформованістю внутрішньої позиції школяра та орієнтацією саме на навчальну діяльність у стінах школи. 19 дітей вибірки, що становить 76% від загальної кількості показали середній рівень готовності до навчання у школі. Тобто дану групу дітей цікавить загалом лише зовнішня шкільна атрибутика. Також ми виявили, що решта 8% (2 дітей) володіють низьким рівнем мотивації до навчання у школі. Унаочнені результати дослідження представлені у таблиці:

Рівень сформованості мотиваційної готовності до школи

Рівні	<i>Високий рівень (9-10 балів)</i>	<i>Середній рівень (5-8 балів)</i>	<i>Низький рівень (0-4 балів)</i>
У відсотках	16	76	8

Отже, у ході нашого дослідження ми виявили, що переважна кількість дітей мають середній рівень мотиваційної готовності до навчання у школі.

Висновок

Наприкінці дошкільного періоду навчання надзвичайно важливою є об'єктивна оцінка сформованості всіх складових готовності дитини до школи. Лише малюк з достатнім рівнем фізичного, психологічного та соціального розвитку здатен витримати навантаження, що чекає його в стінах школи. Окрім цього дитина має володіти досить високим рівнем інтелектуальної, емоційно-вольової, комунікативної та мотиваційної готовності до навчання. Саме тому лише комплексний та гармонійний розвиток усіх складових готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі є запорукою легкої та швидкої адаптації до нового навчального закладу.

Література

1. Богуш А. Головні аспекти підготовки дітей до школи – педагогічна спадщина В. К. Котирло / А. Богуш // Дошкільне виховання – Науково-методичний журнал для педагогів і батьків. – 2011. – N 10. – С. 2-5.
2. Ільман В. О. Психологічна готовність до шкільного навчання як умова успішності учня / В. О. Ільман // Обдарована дитина: Науково-практичний освітньо-популярний журнал для педагогів, батьків та дітей. – 2014. – N 5. – С. 2-8.
3. Нагорна С. Методики визначення готовності дитини до школи / С. Нагорна, І. Храпова // Бібліотека "Шкільного світу". Психолог. Бібліотека. – 2013. – №11. – С. 1-120.
4. Підготовка дітей до школи в сім'ї / упор. В. К. Котирло. – К.: Радянська школа, 1974. – 182 с.

УДК: 373.2

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кареліна Світлана

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Сьогодні значно зросли вимоги до становлення творчої, самостійної особистості, здатної здійснювати власні вибори, приймати відповідальні рішення, відстояти свою позицію під зовнішнім тиском. У нормативних документах, зокрема

Базовому компоненті дошкільної освіти України розвиток активної особистості, здатної до вольових зусиль визначено як пріоритетний.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важливий внесок у розробку проблеми становлення особистості в ранньому онтогенезі зробили такі провідні психологи, як О.В.Запорожець, Л.А.Венгер, Д.Б.Ельконін, В.В.Зеньковський, М.І.Лісіна, Г.І.Люблінська, В.С.Мухіна, Н.І.Непомняща, А.В.Петровський, А.І.Силвестру, Р.Б.Стьоркіна, С.Г.Якобсон та інші. Проблему розвитку вольових рис особистості та довільної поведінки дітей дошкільного віку присвятили свої дослідження О.Л.Кононко, В.К.Котирло, С.Є.Кулачківська, Я.З.Неверович, О. О.Смирнова, Є.В.Суботський, І.Е.Хювеш, та інші.

Мета статті полягає у з'ясуванні впливу ігрової діяльності дітей дошкільного віку на становлення вольової поведінки у цьому періоді розвитку.

Виклад основного матеріалу. Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Люблінська, О. Волков та ін., розглядаючи гру як провідний вид діяльності дошкільника, вказують на те, що в ній задовольняються основні потреби дітей: в самостійності, активній участі в житті дорослих, у пізнанні навколишньої дійсності, в активних діях, у спілкуванні. У грі дитина оволодіває компонентами, які притаманні будь-якій діяльності: вчиться ставити ціль, планувати, досягати результату. Потім вона переносить ці вміння на інші види діяльності, насамперед трудову і навчальну. Гра у більшій мірі сприяє формуванню новоутворень у дитини, її психічних процесів, зокрема уяви, яка є вагомим чинником розвитку дитини і становлення гри. Також у грі зароджуються і розвиваються види діяльності, такі як праця і навчання [9]. Ігрова діяльність, як довели В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Михайленко, не відшукується дитиною, а задається їй дорослим, який навчає її гратися, знайомить із суспільно визначеними способами ігрових дій (користуватися іграшками, предметами-замінниками, засобами втілення образу; виконанню умовних дій, побудові сюжету, дотриманню правил).

Є ігри, які безпосередньо спрямовані на фізичний (рухливі), естетичний (музичні), розумовий (дидактичні, рольові) розвиток дитини. Гра – це своєрідний спосіб засвоєння суспільного досвіду дітьми дошкільного віку. Тут формуються всі сторони особистості старшого дошкільника, відбуваються суттєві зміни у психіці, що готують перехід на більш вищий щабель розвитку. Цікаві ігри створюють бадьорий, радісний настрій, роблять життя дошкільників повним, задовольняють їх потреби в активності, самостійності, в діяльності. Навіть в гарних умовах при повноцінному харчуванні дитина буде погано розвиватися, стане кволою, якщо буде позбавлена активної, творчої гри. Роль гри

ще полягає і в тому, що в ній формуються ті сторони особистості, від яких в майбутньому залежатимуть успіх її учбової діяльності, праці, її відносини з людьми: вольова регуляція поведінки [7].

Гра – важливий засіб розумового виховання. Знання, отримані в дитячому садку, знаходять у грі практичне застосування і розвиток. Відтворюючи різні події життя, епізоди казок і розповідей, дитина роздумує над тим, що бачила, чула, про що їй читали і говорили; смисл багатьох явищ, їх значення стають для неї більш зрозумілими. Пошук відповідей на запитання, які виникають у процесі гри, підвищує пізнавальну активність і в реальному житті. Досягнутий у грі прогрес психічного розвитку дитини суттєво впливає на можливості її систематичного навчання на заняттях, сприяє удосконаленню її реальної морально-етичної позиції в середовищі ровесників і дорослих [5]. Виховне значення гри полягає не лише в реалізації можливостей розвитку та виховання дітей, але і в тому, що вона сприяє розширенню сфери їх інтересів, задоволенню потреби в знаннях, становленню мотивів навчальної діяльності, що є одним із показників готовності дитини до шкільного навчання [3]. Отже, гра створює "зону найближчого розвитку" для дитини, в ній з'являються вміння спільно, творчо діяти, довільно керувати своєю поведінкою.

У період дошкільного дитинства особливе місце займають ігри, які створюються дітьми самостійно. Це ігри в яких дошкільники відображають в ролях все те, що вони бачать навколо себе в житті та діяльності дорослих – це творчі ігри, які найбільш повно формують особистість дитини і, відповідно, є важливим фактором виховання [4]. Творчі ігри – це самостійна діяльність, яка реалізується з особистою ініціативи дітей. Її головною ознакою є уявна ситуація, яку дошкільник створює замість реальної і діє в ній, виконуючи роль відповідно до речей, що її оточують і цікавлять. Педагогічна цінність творчої гри полягає в тому, що в її процесі крім взаємин, зумовлених змістом, правилами, реальних стосунків є вольова регуляція.

Г. Люблінська, вивчаючи ігрову діяльність дітей, визначила особливості творчих (рольових) ігор: гра є форма активного відображення дитиною життя людей, що її оточують і, чим більше можливостей для активної дії, тим гра цікавіше; відмінною особливістю гри є сам спосіб, яким користується дитина у цій діяльності – відтворюючи у власних діях і мові захоплююче життя дорослих, дошкільник емоційно відгукується на нього; гра носить суспільний характер, тому вона змінюється відповідно до зміни історичних умов життя людей; гра є формою творчого відображення дитиною дійсності [6].

С. Рубінштейн зазначав, що старші дошкільники більше

цікавляться результатом ігрової діяльності, а їх ігри характеризуються творчістю, тривалістю, складним сюжетом, виконанням правил, які містяться в ролі й обумовлені сюжетом гри [8]. Окрім рольової гри до творчих ігор відносять театралізовані ігри, які у педагогічній науці прийнято поділяти на режисерські й ігри-драматизації. У дошкільній педагогіці театралізовані ігри вивчалися у контексті впливу театралізованої діяльності на різні аспекти особистості Л. Артемовою, Р. Жуковською, Г. Кошелевою, Л. Стрелковою та ін.

Зокрема театралізовані ігри і, відповідно, й театралізована діяльність є вагомим педагогічним засобом розвитку й виховання дитини. У старшому дошкільному віці такі ігри переходять на вербальний рівень, а ігрові дії носять символічний характер, зберігаючи загальні риси дій, які надають дитині можливість упродовж невеликого відрізка часу програвати довші часові відрізки подій. Зміст і тематика театралізованих ігор впливає на розвиток творчих здібностей дошкільників, а підготовка спільно з дорослими атрибутів та декорацій – на особистісний розвиток [1].

Режисерські ігри виникають раніше, ніж рольові. У старших дошкільників індивідуальні ігри режисерського типу продовжують збагачуватися завдяки накопичення ігрового досвіду дитиною. Водночас розвивається вміння відобразити у грі стосунки між людьми, способи поведінки в різних ситуаціях, уявлення про які діти отримують під час спілкування із дорослими, з прочитаних книжок, казок, побачених фільмів. Такі ігри бувають кількох видів. Так, ігри-драматизації з пальчиками, коли дитина одягає атрибути на пальці і по ходу розгортання сюжету діє одним чи декількома пальчиками, проговорюючи при цьому текст за ширмою чи вільно пересуваючись по кімнаті. Ігри-драматизації з лялькою "бібабо", коли ця лялька одягається на руку й діють зазвичай на ширмі за якою знаходиться ведучий. Імпровізація, як окремий вид ігор-драматизацій передбачає розігрування сюжету без попередньої підготовки [7].

Висновок

Становлення особистості визначається умовами середовища в якому вона перебуває. Нині актуальною проблемою є виховання у дитини 6 -7 років вольової поведінки. Вона розглядається як здатність до довільних дій, орієнтації на зразки, норми моральної культури. Одним з засобів її цілеспрямованого формування у дошкільному дитинстві є рольові ігри, де здобувається необхідний досвід поведінки малюка. *Перспективами* подальших досліджень стане пошук додаткових чинників розвитку вольової поведінки та якостей особистості, зокрема впевненості у собі.

Література

1. Вазина К. Я. Целеустремленность у дошкольников в игровой деятельности / К. Я. Вазина // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С.79–86
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2: Развитие произвольных движений. – 296 с.
5. Ладивір С. О. Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини / С. О. Ладивір // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. 4. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 6. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 84–97.
6. Люблинская Г. А. Детская психология. – М.: Педагогика, 1971. – 347 с.
7. Мухина В. С. Детская психология. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
9. Эльконин Д.П. Психическое развитие в детских возрастах / Д.П. Эльконин. – Воронеж, 1995. – 416 с.

УДК 373.29

ПРОБЛЕМА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Кеуш Ірина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Одне із головних завдань дошкільної освіти полягає у необхідності набуття дошкільником особистісної зрілості перед його вступом до школи. Тому вихователь має всю свою увагу акцентувати на забезпеченні необхідних умов щодо пізнавального розвитку дітей. Значною мірою вирішення питання підготовки дошкільника до школи буде залежати від того, на скільки вірно вихователь розуміє феномен готовності дитини до навчання: оскільки потрібно враховувати і дозрівання організму, і формування важливих новоутворень особистості у фізичній, мотиваційній, емоційно-вольовій, інтелектуальній, комунікативній сферах, які є

взаємопов'язаними між собою, а недоліки у формуванні будь-якого із компонентів відбиваються на успішності в навчанні й особистісному розвитку майбутнього школяра.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У розв'язання питання підготовки дитини до шкільного навчання у різний час зробили значний внесок: Л. Венгер, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Проскура, Л. Божович та ін. у контексті вікової періодизації дитинства; О. Кравцова та ін. у руслі взаємодії у спілкуванні, через комунікацію; Н. Дорова, О. Проскура, О. Усова, С. Якобсон та ін. під час вивчення формування передумов учбової діяльності. Це питання продовжують вивчати науковці у багатьох країнах світу. Особливої актуальності останнім часом набуває проблема розвитку у закладах дошкільної освіти інтелектуальної зрілості дітей до навчання.

Мета статті полягає в з'ясуванні сутності проблеми інтелектуальної готовності дітей 6 -7 років до школи та основ її наукового аналізу.

Виклад основного матеріалу. Готовність до школи як явище, що має певні властивості, містить декілька структурних одиниць: розумову, спонукальну, особистісну, соціальну. Кожна із них виділяється певним змістом, який залежить від їх спрямованості. В інтелектуальному плані – це можливості виконання операцій та дій пізнавального характеру, оперування символами, поняттями, формулювання умовисновків. Щодо спонуки до активності, як утворення, то це комплекс із широкого переліку соціальних і пізнавальних мотивів, інтересів, мотивів успіху та невдачі між якими мають бути ієрархічні зв'язки. Особистісний елемент характеризує емоційну вольову здатність до саморегуляції діяльності, до самостійної роботи. Останній компонент характеризує дитини з точки зору здійснення комунікативного процесу між нею та ровесниками, вчителем з метою досягнення поставленої мети. На думку О. Степанова, найбільш значущими є мотиваційна та соціальна складова [7, с. 89 – 90].

У психології прийнято виділяти загальну (або її часто називають соціальною) та психологічну види готовності. Зміст останньої містить у собі налаштованість дитини на виконання нової діяльності, яка підґрунтям має абстрактне мислення. Крім того результати та процес її виконання контролюється й оцінюється педагогом. Також це сформовані риси характеру, які дозволяють підпорядковувати власні інтереси й бажання, а також узгоджувати їх із однокласниками та вчителем. У власній поведінці потрібно дотримуватися правил, серйозно ставитися до шкільних обов'язків. Важливу роль у такій активності відіграє довільність розумової сфери, головні та другорядні

мотиви, які дозволяють досягати поставленої мети. Крім того це інтелектуальний потенціал, який дозволяє систематизувати, міркувати, узагальнювати інформацію пізнавального змісту. Відповідно дитина має бути готовою до нових стосунків із ровесниками, де критеріями симпатії – антипатії будуть слугувати успішність виконання навчальної діяльності, сформованість її структурних елементів, оцінки та ставлення вчителя [6, с.66 – 67].

У науково-педагогічній науці існує декілька підходів до вивчення проблеми готовності до школи. Згідно з першим вікова періодизація виступає основоположним чинником, який враховує новоутворення у психічному розвитку дитини перехідного періоду, сформованість довільності психічних процесів та умінь саморегуляції (Л. Венгер, Л. Виготський, О. Проскура, Л. Божович та ін.). Другий підхід розглядає спілкування дорослого та дитини як вид діяльності, в результаті якого і відбувається входження дитини у соціум (О. Кравцов та ін.). Перспективним для дидактичного конструювання шкільного освітнього процесу третій підхід, який передбачає формування на дошкільному етапі передумов учіння (Н. Доронова, О. Проскура, О. Усова, С. Якобсон та ін.).

Українські науковці Н. Лисенко, Н. Кирста підкреслюють, що дане утворення належить до суб'єктивних властивостей особистості та зумовлене поєднанням фізичних і психологічних властивостей старших дошкільників. Цей конструкт сприяє досить успішній адаптації до шкільного навчання [9, с. 291]. Як бачимо, феномен успішності ототожнюється зі свого роду шкільною зрілістю, іншими словами це набуті можливості у процесі онтогенезу, які спрямовують подальший розвиток і формування суб'єктів учіння. Це їх комплексна, багаторівнева освіта, яка визначається біологічними, психологічними та соціальними критеріями. Відповідно при її дослідженні варто враховувати: неперервність розвитку здібностей дитини; розуміння того, наскільки готова до навчання дитина; зв'язок складових, які досліджуються (інтелектуальний, емоційно-вольовий розвиток, бажання навчатися, здатність встановлювати контакти з ровесниками й дорослими тощо); оптимальна кількість компонентів, які досліджуються.

Б. Волков також ототожнює його із певним підсумком вікового етапу та підґрунтям наступної стадії розвитку. При цьому науковець розрізняє спеціальну та психологічну її підвиди. Так, перший із передбачає наявність вміння читати, рахувати, писати. Другий, у свою чергу, поділяється на соціальну, інтелектуальну, емоційно-вольову, фізичну. Зміст останнього компоненту складає зрілість всіх структур

організму. Соціально-психологічний компонент передбачає ставлення дитини до свого соціального статусу, а також наявність рис характеру, що у сукупності сприятиме ефективному процесу взаємодії із вчителем і ровесниками. Інтелектуальний елемент характеризується обізнаністю, яка дозволяє орієнтуватися у світі, зацікавленістю новими знаннями, передумовами сенсорних та абстрактних компонентів гностичної діяльності. Емоційно-вольова надає учню змогу до саморегуляції власної поведінки, до організації процесу учіння, пристосовуватися до нових ситуацій, умов. Крім того позитивно ставитися до шкільного життя, налаштовуватися на успішне подолання труднощів на шляху до намічених цілей [1, с. 226 – 230].

Автори програми "Я у Світі" [5, с. 386-387] більш розширено трактують зміст мотиваційної готовності, а тому відносять її до особистісної. Поряд із нею вказують емоційні, вольові та соціальні. На їх думку, особистісна готовність передбачає досягнення емоційної та вольової сфер індивідуума. Саме тому початок навчання передбачає стійкість в емоційному плані, оскільки вона є підґрунтям динаміки навчальної діяльності. У вольовому плані дитина має вміти ставити мету, прогнозувати учіння, виявляти вольові зусилля щодо досягнення мети. Вона має опанувати вміннями та навичками керувати психологічними станами і процесами, здійснювати саморегуляцію. Це дозволить їй у подальшому регулювати власні дії та вчинки під час взаємодії та комунікації, колективній кооперації у процесі учіння, формувати у себе самостійність та відповідну спрямованість на результат.

До особистісної готовності відноситься і компонент, який називається узагальненням переживань. Він виявляється у зникненні, втраті безпосередньої поведінки, в узагальненому сприйнятті дійсності, у довільності поведінки. Втрата безпосередності у спілкуванні, набуття довільності як здатності підкоряти свою поведінку – основний зміст цього компоненту. Крім того він пов'язаний із встановленням контактів та організацією взаємодії у навчальному процесі з однокласниками та вчителем. Дещо інший підхід до явища готовності до навчання пропонують Н. Пічугіна та ін. Вони аналізують його у контексті питання реалізації наступності між ЗДО і школою. При цьому акцентується увага на комплексності цього особистісного утворення та вказуються його структурні елементи: фізичний, фізіологічний, психологічний, а також соціальний і педагогічний. Особливий інтерес і значущість, на думку дослідників, становить педагогічний елемент цього феномену. Оскільки його наповненість розкривається через наявність ключових знань, які становлять основу (базу), а також через виважене, стримане

ставлення до методів і форм, які використовують вчителі [8, с. 139 – 142].

О. Проскура, розглядаючи психологічну готовність як вікове досягнення дитини, серед її структурних елементів вказує на розумову, мотиваційну, вольову, а також на готовність до контактів із педагогами, однокласниками. При цьому, за її переконанням, найбільш значущим компонентом є інтелектуальний. Оскільки його в його основу закладений набутий дитиною досвід, який дозволяє їй розрізняти флору й фауну, навколишню дійсність у цілому, явища життя. Також її ознаками є навички та сформований рівень пізнавальної діяльності, розуміння та виконання інструкцій [6, с. 91 – 92].

Так, Т. Поніманська разом із І. Дичківською зазначають, що розумова готовність характеризує дитину з точки зору її інтелектуальних можливостей, що передбачає певну міру набутого досвіду, сформованих навичок та вмінь, які дозволяють школяру засвоювати основи наукових знань. Основними її компонентами вони називають: загальну обізнаність із об'єктивної дійсності, іншими словами знання і переконання; міра розвитку досвіду виконання навчальної діяльності, інтелектуальних операцій і дій; передумови особистісного плану, зрілість [4, с. 223].

Висновок

Інтелектуальна готовність полягає у набутому розумовому досвіді, в інтелектуальних операціях, діях і вміннях, які сприятимуть у засвоєнні нових знань. В цілому інтелектуальна готовність дитини до навчання у школі включає такі напрямки: загальна обізнаність із навколишньою дійсністю та окремі елементи світогляду; сформованість пізнавальної діяльності і пізнавальної сфери дитини, що виявляється у рівні розвитку окремих когнітивних процесів; наявність передумов для формування учбових вмінь та навичок учбової діяльності. Сформованість інтелектуальної готовності у дошкільника забезпечує йому високий рівень здатності до навчання. Розумова готовність до навчання є головним елементом, що визначає подальший особистісний і психічний розвиток особистості.

Література

1. Волков Б. С. Детская психология: логические схемы / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 256 с.
2. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
3. Пичугина Н. О. Дошкольная педагогика. Конспект лекций. – Ростов н/ Д.: “Феникс”, 2004. – 384 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібн. /

- Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2004. – 352 с.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". У 2 ч. Ч.ІІ. Від 3 до 6 (7) років / наук. кер О. Л. Кононко. – К.: ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014. – 452 с.
 6. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера. – К.: Рад. шк., 1985. – 128 с.
 7. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
 8. Пичугина Н. О. Дошкольная педагогика. Конспект лекций / Н. О. Пичугина, Г. А. Айдашева, С. В. Ассаулова. – Ростов н/ Д.: "Феникс", 2004. – 384 с.
 9. Педагогіка українського дошкілля: У 3-х частинах. – Ч.2: Навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 360 с.

УДК 373.2

ПРОГНОСТИЧНІ НАПРЯМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Кирилюк Олена

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця*

Постановка проблеми. Сутність концептуальних вимог до професійної готовності зводиться до засвоєння знань, умінь і навичок, які необхідні безпосередньо для роботи з дітьми дошкільного віку. Зазначене забезпечує перспективу в покращенні підготовки фахівців закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми, зокрема, урахування інтересів особистості педагога та його підтримку в процесі професійного становлення та розвитку. Безперечно, у майбутньому це сприятиме задоволенню потреб дошкільної галузі освіти України у висококваліфікованих педагогічних кадрах і в професійному розвитку та особистісній самореалізації фахівців [3].

Аналіз результатів, отриманих із метою визначення сформованості готовності вихователів до специфіки роботи з дезадаптованими дітьми засвідчив, що, створюючи умови для методичної підготовки вихователів керівники ЗДО мають звертати увагу на формування мотивації респондентів щодо вивчення та запровадження інноваційних технологій у галузі формування, збереження і зміцнення фізичного,

психічного, психологічного, соціального і духовного здоров'я дітей у дошкільних навчальних закладах. Безперечно, змотивованість сприятиме зацікавленості вихователів у вивченні та ефективному впровадженні новітніх адаптованих технологій у практику роботи. Різноманітні форми і методи професійного становлення мають забезпечити розуміння вихователями значення їхньої діяльності [3; 5; 7].

Практика методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми засвідчує необхідність створення електронного банку даних інноваційних підходів до попередження феномену дезадаптації у дітей [2; 3; 7; 8]. Банк даних, на нашу думку, буде сприяти поліпшенню умов методичної підготовки вихователів, їхньому прагненню щодо оволодіння новими технологіями, матиме позитивний результат у професійній діяльності.

Окрім цього, потребує систематизації і теоретичної підтримки наявний практичний досвід фахівців закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми, створення умов для усвідомлення ними цієї діяльності як інноваційної. Важливим чинником має стати прояв ініціативи з боку керівників ЗДО щодо розуміння ними необхідності вивчення особливостей прояву в дітей дезадаптаційних процесів. Є необхідність проведення спеціальних методологічних семінарів із метою вивчення результатів сучасних наукових досліджень, перспективного педагогічного досвіду в галузі психології дошкільників, організації освітньої діяльності та попередження дезадаптації. Важливого значення набуває запровадження новітніх, зокрема, інформаційних технологій, що значно розширюють освітній простір, сприяючи доступу до максимуму інформації з проблем дошкільної освіти, а також створення умов для методичної діяльності в закладі дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми.

Як засвідчують результати опитування респондентів, які брали участь у нашому дослідженні, удосконалення й урізноманітнення форм і методів роботи вимагає сама система надання фахівцям теоретичних і практичних знань щодо попередження проявів дезадаптації у дошкільників, концептуальних засад організації освітньої діяльності в ЗДО, особливостей реалізації системного, індивідуально-диференційованого й особистісно орієнтованого підходів у цій діяльності [2; 5; 8]. Отже, існує необхідність у створенні спеціалізованих семінарів і тренінгів, які б комбінували й акумулювали теоретичні знання з практичним досвідом, сприяли формуванню професійної компетентності фахівців закладів дошкільної освіти щодо роботи з дезадаптованими дітьми.

Вивчення *інформаційно-комунікативного компонента* готов-

ності (поінформованість вихователів ЗДО про комунікативну діяльність, комунікативна готовність до діалогу і схильність до комунікації, дієвість використання адаптованих технологій взаємодії з дошкільниками) дало змогу зробити певні висновки.

Аналіз одержаних у цьому контексті відповідей респондентів надав нам змогу дійти висновку, що подальшу роботу є сенс спрямувати на формування у фахівців бажання застосовувати інформаційно-комунікативні інновації в педагогічній діяльності, систематично поновлювати свої знання щодо запровадження адаптованих інформаційних технологій у дошкільному навчальному закладі [4; 5; 7]. Методична готовність до використання інформаційних технологій у майбутній діяльності передусім передбачає володіння інформаційними технологіями на рівні кваліфікаційного користувача (складати анотації, листи, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і обробки інформації, володіти методами пошуку інформації в Інтернеті, уміти користуватися електронною поштою тощо). Досвід запровадження запропонованої нами системи методичної підготовки вихователів ЗДО доводить необхідність уведення в практикуми, що торкаються можливостей розробки та підтримки власних блогів. Вихователь, який працює із сучасними батьками (родинами) має використовувати комунікаційні технології у своїй професійній діяльності (знати особливості комунікативної діяльності і вміти використовувати їх у професійній діяльності, володіти основами адаптованих комунікативних технологій). Отже, необхідно передбачити формування таких умінь у фахівців: встановлювати педагогічно доцільні відносини з вихованцями та батьками; вирішувати конфлікти; передавати загальнокультурні цінності, норми і традиції тощо.

Дієвим засобом удосконалення методичної роботи вихователя є його систематична самоосвітня діяльність. Потреба і здатність до самоосвіти та саморозвитку передбачає наявність таких умінь: планувати й організувати свою самоосвітню діяльність; самостійно вчитися; усвідомлювати свій індивідуальний стиль навчання, мислення; мати потребу в самоосвіті та саморозвитку; оцінювати досягнутий рівень самоосвіти і саморозвитку. На нашу думку, відпрацювання в ЗДО системи методичної підготовки до самоосвітньої діяльності вихователів може дати позитивні результати за таких умов: наявність спеціальної навчально-методичної літератури (поряд із конспектами лекцій, збірниками завдань та іншими традиційними матеріалами необхідні їх версії на різних носіях, а також презентування матеріалів в освітньому блозі ЗДО); нових поколінь тренажерів, автоматизованих навчальних і контрольних систем, які дозволяли б педагогові в зручний

час і в звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, уміння, навички що роботи з дезадаптованими дітьми [2; 5; 6; 8].

Неабиякого значення набуває і формування у майбутніх фахівців під час спеціальних тренінгів особистісних якостей, таких як: впевненість, цілеспрямованість, дисциплінованість, працелюбність, наполегливість, що є запорукою ефективності процесу їхнього професійного розвитку. Не викликає сумніву той факт, що сьогодні головною є потреба закладів дошкільної освіти у кваліфікованих фахівцях, здатних до роботи з дезадаптованими дітьми. У контексті цього неабиякого значення набуває методична підготовка фахівців, підґрунтям якої є постійний професійний саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самореалізація, що передбачено нами в системі методичної підготовки вихователів ЗДО. Висвітлюючи прогностичні напрями підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми, слід зазначити, що вона має відповідати системі очікувань, а саме: очікуванням безпосередньо фахівців щодо якісної методичної діяльності в ЗДО; очікуванням керівників закладів дошкільної освіти щодо якості підготовки вихователів, здатних до роботи з дезадаптованими дітьми; очікуванням вихованців та їхніх батьків. Ці очікування торкаються, насамперед, запровадження інноваційних методів і прийомів організації навчання респондентів, упровадження в практику новітніх теоретичних розробок, результатів перспективного педагогічного досвіду тощо.

Висновок

Отже, серед прогностичних напрямів підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми є вдосконалення умов формування інформаційно-комунікативного компонента методичної роботи, підвищення спроможності фахівців закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми, міжнародний обмін досвідом, запровадження інформаційних технологій, повна відповідність якості методичної роботи фахівця системі очікувань.

Література

1. Дитина вдошкільні роки: комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2016. 160 с.
2. Зданевич Л.В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика : [моногр.] / Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2013. 480 с.
3. Зданевич Л.В. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика : [моногр.] /

- Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2013. 480 с.
4. Крутій К.Л. Попередження освітньої депривації як чинника шкільної дезадаптації дітей // Дошкільна освіта. – 2013 . – №3. С.34-39.
 5. Крутій К.Л. Психічне та психологічне здоров'я дитини: умови його збереження//Управління. Дитячий садок. – 2014. №6 (32). С.7-10.
 6. Крутій К.Л. Вітагенний досвід: збереження психологічного здоров'я дитини// Управління. Дитячий садок. – 2014. – № 2 (36). С.11-14.
 7. Крутій К.Л. Дошкільна лінгводидактика : словник-довідник : понад 600 термінів, понять та назв / упор. А.М. Богуш, К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2014. 200 с.
 8. Крутій К.Л., Зданевич Л.В. Аналіз чинників та індикаторів, що впливають на розвиток сучасних дітей та їхню стратифікацію за категоріями / Педагогічний дискурс. Збірник наукових праць. – 2016. – Випуск 20. С.125-122.

УДК 373.2:37.018.1

ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНОЮ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Кисиленко Анастасія

*Маріупольський державний університет,
м. Маріуполь*

Постановка проблеми. Соціально відповідальні батьки багато зусиль витрачають для того, щоб їхні діти вирости досконалими особистостями, максимально само реалізувалися в житті. Однак ці зусилля не завжди дають очікувані результати, що великою мірою залежить і від системи сімейних цінностей, рівня особистісної культури кожного з батьків, у тому числі педагогічної культури.

Дошкільний навчальний заклад – помічник сім'ї у вихованні дітей. Проте, сьогодні авторитет пересічного дошкільного закладу серед громадян не надто адекватний. Водночас однаково багато чути претензій як від батьків до дошкільного закладу, так і від дошкільного закладу до батьків. Причин об'єктивних і суб'єктивних – чимало. А головне в тому, що два з трьох основних суб'єктів виховного процесу (дитина – батьки – педагоги) надто далекі сьогодні від взаєморозуміння, вони не знають одне про одного того, що мало б робити їх однодумцями. А від цього страждає дитина: вже хоча б тому, що має пристосовуватися до обох систем виховного впливу – родини і дошкільного навчального закладу.

Сучасні дослідження Т.Маркової і інших показують, що в практиці суспільного і сімейного виховання переважає не принцип наступності, а

паралелізму, тобто сім'я вирішує свої завдання, а дошкільний заклад – свої. За таких умов, освітня підготовка дітей не приносить відчутних результатів.

Слід відмітити, що педагоги дошкільних навчальних закладів не завжди усвідомлюють важливість і необхідність співробітництва з сім'єю. Багато молодих спеціалістів вважають, що їх учили як розуміти дитину, як її навчати, виховувати і недооцінюють ролі батьків, оскільки вважають, що виховують дитину правильно, на науковій основі. Отож не важливо, якщо батьки виховують не зовсім правильно і бачать вони дитину меншу кількість часу, ніж вихователь у садочку. Дуже часто так думають і батьки, що вони знають свою дитину краще, ніж інші, розуміють її, а, отже, і виховують самі. А дитина в дитячому садочку ціла і неушкоджена, під наглядом дорослого. Ще до цього часу мають місце факти, коли родинне виховання і виховання в дошкільній установі реально існують як дві самостійні ланки, хоча постійно наголошується на необхідності взаємозв'язку дитячого садка і сім'ї. На справді – це дві системи, які зрідка взаємодіють.

Ще зовсім недавно організація життєдіяльності дітей, зміст освітньо-виховної роботи з ними, методики, взаємини між вихователями і вихованцями були за дверима закладу. Лише певна інформація надходила до батьків через заформалізовані стенди, повідомлення педагогів, сухі виступи на зборах та з розповідей самих доньок і синів у їхній дитячий інтерпретації. На жаль ще й сьогодні співпрацю дошкільного закладу з батьками зводять до надання останніми матеріальної допомоги (здійснення ремонту, придбання необхідних канцтоварів, іграшок, обладнання, гардин тощо). Таким чином, дві сили, які дуже близькі дитині дошкільного віку – батьки і педагоги, намагаються виховувати автономно, незалежно одна від одної, що не може принести плідних прикінцевих результатів.

Завдяки загальним позитивним тенденціям суспільного розвитку сьогодні дошкільні навчальні заклади зорієнтовані на інші пріоритети: особистісна спрямованість (не лише на дитину, а й на педагога, батьків), відкритість змісту, форм, методів роботи тощо. Сьогодні акцент робиться на інтеграцію родинного та суспільного виховання, активне залучення родин до освітньо-виховного процесу. [1, с. 25]. В основу взаємодії сучасного дошкільного закладу і сім'ї покладається співробітництво. Ініціаторами його встановлення має виступати дошкільний навчальний заклад, оскільки педагоги професійно підготовлені до освітньої роботи. Педагог усвідомлює, що співробітництво потрібне в інтересах дитини. В цьому необхідно переконати батьків.

Взаємодія являє собою спосіб організації спільної діяльності з родинними, яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування.

Завдання взаємодії:

- забезпечення дитині в сім'ї та дошкільному закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно – особистісному спілкуванні;
- розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів та батьків. [5, с. 71].

Щоб найкраще, найвідповідальніше підійти до виховання дитини, батьки разом з вихователями повинні збудувати свої стосунки на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного і усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив, на користь усіх.

Сучасний стан дошкільної освіти потребує цілісного підходу до особистості дитини. Цим пояснюється необхідність ділового педагогічного взаємозв'язку сім'ї та дитячого садка на основі об'єднання їх виховних зусиль. Вихователь та батьки діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови. Від того, наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому.

Завдяки тісному співробітництву дошкільного навчального закладу з батьками та іншими старшими членами родини навколо дітей створюється атмосфера довіри, взаєморозуміння, підтримки, єдиних вимог. Це означає, що батьки та інші члени родини мають перестати бути пасивними, виступати в ролі експертів чи спостерігачів, і почати діяти з вихователями і дітьми на засадах партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. Вони рівноправні партнери і союзники. Ідеї батьків слід цінувати, до їх порад – прислухатися. Бажано разом з батьками обговорювати і розв'язувати глобальні проблеми та конкретні питання, приймати важливі рішення. Тільки завдяки високій культурі спілкування педагогів і батьків, доброзичливості, неупередженості у розв'язанні різних проблем можна досягти ефективної взаємодії дошкільного закладу і сім'ї [4, с. 100] .

Такий підхід сприяє зближенню в дитячій свідомості образів педагога і членів сім'ї за рахунок набуття цими найближчими людьми спільних рис, певного уподібнення. Зокрема, образ вихователя пом'якшується, споріднюється з образами батьків. Водночас дитина починає сприймати членів родини не лише як людей, що обслуговують її, задовольняють усі примхи, витримують вередування тощо, але й як

авторитетних вимогливих вихователів, носіїв цікавої інформації, багатьох умінь, здібностей. Дія принципу взаємопроникнення дошкільного закладу і сім'ї, цих двох таких важливих соціальних інститутів, забезпечує поєднання сімейного і суспільного виховання в одну суцільну ланку, спрямовану на реалізацію єдиної мети – всебічний, гармонійний розвиток особистості.[2, с. 77]

Залучення батьків та інших членів сім'ї до освітньо-виховного процесу є необхідним, передусім для дітей. І не тільки тому, що діти більше дізнаються про своїх батьків. Важливою є та любов і вдячність дітей до своїх рідних і близьких, які виявляється так багато знають, вміють, можуть.

Успіх співробітництва вирішальною мірою залежить від взаємних установок сім'ї і дошкільного закладу. Найсприятливіше вони складаються за умов, коли обидві сторони усвідомлюють необхідність цілеспрямованого впливу на дитину і довіряють одне одному. Батьки повинні бути впевненими, що їх участь у житті дитячого садка важлива не тому, що цього хоче вихователь, а тому, що це важливо для розвитку їхньої дитини. Вони повинні усвідомити конкретні позитивні наслідки для дитини, через їх включення у життя дошкільного закладу. Важливо, щоб батьки були впевнені в хорошому ставленні педагогів до дитини, відчували їх компетентність з питань виховання, поцінювали його особистісні якості (доброзичливість, чуйність, увагу до людей, турботливість). Така довіра сама є проявом спонтанності: вихователь повинен заслужити її добром, небайдужим ставленням до дитини, вмінням пробуджувати в ній красу, щирість і милосердя. До цього треба віднести ще культуру спілкування, тактовність і взаємоповагу. Для узгодження дій родини та дитячого садка як суб'єктів виховання доцільно дотримуватися таких вимог:

1. Співпраця родини і дошкільного закладу має ґрунтуватися на взаємоповазі, рівноправному партнерстві.

2. Основою співпраці є взаємна довіра. Особливу роль в її зміцненні відіграє порозуміння. Кожен суб'єкт має знати функції всіх суб'єктів та зміст їх діяльності, чітко уявляти власну роль у взаємодії. Саме про це треба домовитися заздалегідь.

3. Співпраця сім'ї, дитячого садка можлива лише за умови їх певної духовної єдності. Підвалиною цієї єдності є любов до дитини, сприймання її як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання і творчого розвитку. [6, с. 14]

Педагогічний колектив та колектив батьків – це має бути єдиний живий організм, об'єднаний спільною метою, гуманними стосунками та високою відповідальністю.

Присутність батьків у дошкільному закладі дозволить істотно змінити життя дітей, створити домашню атмосферу, допомогти вихователю тієї чи іншої дитячої діяльності, допоможе батькам об'єктивно оцінити сильні і слабкі сторони у вихованні дитини. Вихователі отримують багато додаткових відомостей про індивідуальні особливості кожної дитини, про емоційний характер спілкування в сім'ї, про формування різних трудових навичок і звичок, для яких сім'я має більші можливості. Відкриті, зацікавлені контакти з сім'єю допоможуть виявити кращий досвід сімейного виховання, зацікавити інших.

І батьки, і вихователі зможуть краще зрозуміти дитину, врахувати її бажання, інтереси, потреби. Такий підхід передбачає сприйняття дитини як унікальної особистості, визнання її прав, ставлення до неї як до суб'єкта з власними потребами розвитку. Це вимагає від батьків володіння певними знаннями про закономірності її розвитку та відмови маніпулювання нею у здійсненні вибору профілю та інтенсивності подальшого навчання. Щоб принцип взаємодії, спільності виявився реально діючим, дошкільна установа має відмовитися від монологу, звички лише керувати батьками, натомість надати перевагу діалогу. Педагогічна допомога батькам повинна спиратися на ретельне і всебічне вивчення кожної сім'ї, кожної дитини. Це повинен бути союз особливого призначення, що ґрунтується на тонких духовно-моральних і емоційно-інтелектуальних переконаннях [7, с. 122].

Отже, насамперед, педагогічний колектив повинен взяти собі за Пріоритетні напрямки роботи з батьками:

- сприяння підвищенню психологічної та педагогічної компетентності батьків щодо розуміння закономірностей розвитку дитини, а також питань навчання і виховання дошкільнят;
- залучення батьків до співпраці у створенні належних умов для життєдіяльності та розвитку дітей;
- всебічне вивчення становища, статусу родини та моделі взаємодії з ними для здійснення диференційованого підходу;
- залучення батьків до активної участі в заходах, що проводяться в дошкільному закладі, формування в них відчуття приналежності до колективу дитячого садка як однодумців і співників;
- формування усвідомленого розуміння батьками своєї відповідальності за максимальне забезпечення дитині повноцінного життя в майбутньому [5, с. 12].

Важливий напрям своєї діяльності педагогічний колектив дошкільного закладу повинен вбачати в збагаченні знань вихователів про сімейне виховання, поглибленні педагогічних знань батьків,

досягненні єдності виховного впливу на дитину в сім'ї і в дошкільному закладі. [3, с. 98]. Удосконалювати роботу з батьками – це у разі необхідності вносити зміни, які збагачують зміст і форми роботи, покращують різні її показники, роблять більш доцільною, сучасною, гнучкою. Процес удосконалення – довготривалий та безперервний. Його можна здійснювати у різних напрямках:

- гуманізація змісту і форм роботи з сім'єю;
- гармонізація взаємин педагогів та батьків;
- підвищення ефективності застосовуваних вихователем у роботі з батьками;
- прийомів та засобів впливу.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку " Я у Світі" / Міністерство освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430с.
2. Довідник керівника дошкільного навчального закладу. – Х.: Веста: Видавництво " Ранок", 2007. – 456 с.
3. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників / А. С.Сухарева – Х.: Вид. група " Основа": "Тріада+", 2008. – 128 с.
4. Робота з родинами вихованців дитячого садка / [упоряд. В.Л.Сухар]. – Х.:Ранок, 2008. – 176 с.
5. Свирська Л. Взаємодія дорослих із дітьми раннього віку / Л.Свирська, Н.Петрова – К., 2004. – 112 с.
6. Спичак М. Курс на співпрацю з батьками / М.Спичак // Дошкільне виховання. – 2007. – № 3. – С. 14.
7. Сухарева Л. С. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників / Сухарева Л.С. – Х.: Основа: Тріада, 2008. – 128 с.

УДК 373.24.015.31

ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Коваль Анастасія

Маріупольський державний університет

м. Маріуполь

Постановка проблеми. Одним із завдань здійснюваного нами дослідження було визначення і обґрунтування педагогічних умов виховання шанобливості у дітей старшого дошкільного віку. При виділенні педагогічних умов виховання шанобливості старших дошкільників, ми враховували сутність змісту базової якості, її

педагогічний потенціал, та визначили основні педагогічні умови, при реалізації яких виховання шанобливості буде здійснюватись на високому рівні.

Першою важливою педагогічною умовою виховання шанобливості доцільно виділити: створення просторово-предметного середовища групи – як основи для прояву шанобливої поведінки дитиною старшого дошкільного віку.

Як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти України, для виховання базових якостей важливим є забезпечення розвитку дитини в освітньому середовищі. Ми виходимо з розуміння, що саме активне розвивальне середовище має якомога частіше залучати дітей до активної діяльності. Долучення дітей до самого процесу виховання шанобливості через різноманітні види діяльності – це основна мета нашої першої педагогічної умови.

Просторово-предметне середовище через спеціально організовану роботу вихователів і активну взаємодію з соціумом допомагає дітям максимально розкрити свої прояви шанобливості. Згідно просторово-предметне середовище має бути насиченим:

- духовними і соціокультурними засобами і матеріалами;
- відкритим, варіативним та поліфункціональним, щоб його можна було змінювати і доповнювати;
- емоціогеним (естетично-привабливим) – дає можливість випробувати позитивні емоції і неповторні відчуття.

У просторово-предметному середовищі повинні міститися продумані предмети та дидактичний матеріал, так як воно служить платформою виховання шанобливості. Важливу роль при цьому відіграють осередки (пізнавального, театралізованого, самостійної діяльності) освітнього середовища у контексті морального виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Найбільш продуктивним для виховання дітей старшого дошкільного віку шанобливості є пізнавальний осередок освітнього середовища. До нього належить: вся навчально-розвивальна діяльність педагога та продуктивна діяльність дошкільників. Для виховання шанобливості у старших дошкільників доцільно залучити дітей до вирішення різноманітних проблемно-пошукових ситуацій, розв'язанню цікавих інтелектуальних карт, які містять в собі дидактичні ігри, вправи. У працях О.Смирнової та О.Гударевої обґрунтовується думка про те, що лише розвинута форма ігрової діяльності сприяє усвідомленню дітьми смислів людських взаємин, формуванню мотиваційної сфери, розвитку різних форм довільності і, як наслідок, формуванню системи цінностей.

В осередку театралізованої діяльності, мають бути обдумані

наступні положення: чітко сформульовано виховні завдання гри (виховання шанобливості, почуття поваги, вдячності, дбайливості; дібрано доцільний дидактичний матеріал, до якого мають належати розмальовки, посібники, казкові іграшки). Створити та розставити папки-пересувки, в яких будуть відображені цікаві форми виховання шанобливості (пальчиковий театр, дидактичні вправи, ігри). В осередку театралізованої діяльності, на нашу думку, формується базис шанобливості та шанобливого ставлення до дорослих та однолітків, діти вчать оцінювати свої вчинки, проявляти повагу до однолітків.

В осередку самостійної діяльності діти самостійно обирають вид діяльності, тим самим розкриваючи свої духовні потреби і інтереси. Створюється оригінальний малюнок, нові сюжети рольових і театралізованих ігор, розігрування казок, в ігровій діяльності, сюжетних ліній при створенні розповідей і казок. Це забезпечує багатогранність емоційних вражень, активізує морально-етичну активність, і стимулює до подальшого використання шанобливості в соціумі.

Таким чином, створення доцільного освітнього середовища дітей дошкільного віку допоможе закласти в дітях основи прояву шанобливості, співпраці, та дружніх взаємовідносин з однолітками, зацікавить їх проявляти базові якості, створить достатню мотивацію бути шанобливою людиною.

Другою важливою педагогічною умовою можна виокремити: готовність педагогів до реалізації завдань з виховання шанобливості у старших дошкільників. Отже, другою за значенням педагогічною умовою має стати кадровий потенціал.

Оскільки вихователь є першою особою, яка включає дитину у різноманітну пізнавальну діяльність, закладаючи основи для розвитку та навчання, видається важливим врахувати якість підготовленості вихователів, їхню готовність, сенситивність до розв'язання завдань виховання шанобливості дітей. Сучасному ЗДО потрібен педагог, який зможе поєднати виховання базової якості в опосередкованих навчаннях, на заснованому гуманному ставленні та урахуванні здібностей та можливостей. Попередній аналіз наукових досліджень, здійснений нами у підрозділах 1.1. і 1.2. магістерського дослідження довів, що в становленні особистості дошкільника виняткове значення має виховання шанобливості як базової особистісної якості, яка визначає сформованість шанобливого ставлення до себе як до значущої для інших людини, носія особистісних цінностей та гуманного ставлення до оточуючих[1]. Відтак, виховання шанобливості стає сприятливим фактором для особистісного розвитку дошкільників.

Дослідження, проведені нами в дошкільних закладах м. Маріуполя

показало, що вихованню шанобливості приділяють недостатню увагу. Вихователі більшою мірою орієнтовані на проведення навчальних занять, а не на цілеспрямований процес виховання шанобливості кожної дитини в процесі повсякденного спілкування з нею.

Причини вище названих недоліків в галузі виховання шанобливості, полягають у недостатній професійній підготовці вихователів щодо проблем виховання шанобливості. Більшість вихователів зазначили, що потребують методичну допомогу в таких формах як: проведення семінарів-практикумів, тренінгів з виховання шанобливості у дітей та в перегляді відкритих занять у досвідчених вихователів. Виходячи з аналізу точок зору вчених, під готовністю педагога до виховання шанобливості дітей ми розуміємо динамічну, інтегративну характеристику особистості, що є результатом професійно-особистісного зростання педагога і забезпечує здатність педагога грамотно проектувати і продуктивно організовувати процес виховання базової якості дітей.

В основі готовності педагогів до виховання шанобливості дітей нами були виділені два компоненти:

- готовність до процесу виховання шанобливості дітей;
- педагогічна готовність до проектування і застосування інтерактивних технологій з виховання базової якості.

З огляду на все вищевикладене, чітко можна стверджувати, що ефективний процес виховання шанобливості дітей неможливий без професійної готовності сучасного вихователя до реалізації цих завдань.

Третьою найважливішою педагогічною умовою виступає: взаємодія ЗДО і сім'ї з питань виховання шанобливості дітей.

Взаємодія педагогів і фахівців закладів дошкільної освіти з сім'єю передбачає побудову нових відносин, пошук інноваційних форм взаємодії. Сім'я і заклад дошкільної освіти – це два соціальних інституту, кожен з яких має свої особливі функції. Необхідно завжди пам'ятати, що вони не можуть замінити один одного, тому встановлення між ними контакту є необхідною умовою успішного виховання дитини старшого дошкільного віку.

Сьогодні процес взаємодії педагогів і батьків, зокрема з питання виховання шанобливості дітей старшого дошкільного віку, включає наступні підходи. Необхідно відзначити, що в нових умовах відбувається перехід від співробітництва з питань обміну інформацією та пропаганди педагогічних знань до процесу взаємодії на основі партнерства і діалогу. Діалог в процесі взаємодії педагогів ЗДО з сім'єю, зокрема – з питань виховання шанобливості старших

дошкільників, розглядається нами як особистісно-рівноправне спілкування, спільне придбання досвіду. При цьому реалізується принцип позитивного безумовного прийняття іншої людини.

Актуальною сьогодні є і орієнтація в змісті спілкування на проблеми, що впливають на розвиток дітей, врахування запитів і побажань батьків в знаннях. В даний час є реалізація принципу відкритості дитячого садка для батьків. Цей принцип передбачає, що батьки можуть мати можливість вільно, на власний розсуд, у зручний для них час знайомитися з діяльністю своєї дитини в закладі освіти, стилем спілкування вихователя з дошкільниками, включаючись в життя групи.

Взаємодія педагогів дитячого садка з батьками дітей старшого дошкільного віку може здійснюватися через:

- розширення сфери участі батьків у організації життя закладу освіти з проблем виховання базової якості;
- організацію різноманітної спільної діяльності дітей і батьків;
- надання інформаційно-педагогічних матеріалів з виховання шанобливості;
- об'єднання зусиль педагога і батьків у спільній діяльності з виховання шанобливості.

Головна мета педагогів ЗДО професійно допомогти родині в вихованні шанобливості дітей старшого дошкільного віку, доповнюючи і забезпечуючи повну реалізацію їх виховних функцій:

- розвиток інтересів та потреб дитини;
- розподіл обов'язків і відповідальності між батьками в ситуаціях виховання дітей;
- підтримка відкритості у взаєминах між різними поколіннями в родині;
- розуміння і прийняття індивідуальності дитини, довіра і повага до неї як до унікальної особистості.

Для залучення батьків до виховання шанобливості можна використовувати різні форми: проведення спільних свят і заходів в ЗДО, батьківські збори, бесіди, фотовиставки, конкурси родинної творчості, організація "методичних куточків з питань виховання шанобливості", стендів, які містять матеріали з виховання базової якості дітей та ін.

Важливою умовою виховання шанобливості дітей старшого дошкільного віку в сім'ї є готовність батьків до реалізації такого виховання. Вона включає: здатність до створення сімейного середовища, сприятливого для такого виховання, володіння знаннями і вміннями з надання цілеспрямованого виховного впливу і формування

у них потреби використовувати набуті цінності на практиці.

Вихователі можуть використовувати спеціальні педагогічні технології в освітньому процесі в роботі з батьками:

- серії міні-бесід, спрямованих на розширення інформованості батьків про методи виховання шанобливості;
- консультації, тренінги;
- створення методичних стендів для здобуття ними досвіду виховання базової якості.

У старшому дошкільному віці, як і протягом усього дошкільного віку, у дітей продовжують складатися етичні еталони-зразки, які містять більш-менш узагальнене уявлення про позитивну або негативну поведінку в життєвих ситуаціях, тобто дитина в стані співвіднести свою поведінку не тільки з конкретним дорослим, але і з іншими. У наш непростий час, коли матеріальні цінності переважають над духовними, і в суспільстві перекручені поняття про справедливість, повагу і вдячність, де зростає рівень агресивності і жорстокості, в вихованні шанобливості дитини величезна роль відведена сім'ї.

Отже, сукупність запропонованих педагогічних умов, на наш погляд, є необхідною і достатньою, оскільки виділена із вражень сутності проблеми та вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку. Реалізація вище зазначених педагогічних умов передбачає готовність вихователів до здійснення завдань з виховання шанобливості дітей старшого дошкільного віку. Саме вихователь повинен бути носієм високої культури, мати цілісну систему наукових поглядів на проблему шанобливого ставлення дитини і соціуму. Лише за цих умов педагог зможе визначати різноманітність матеріальної, морально-естетичної й пізнавальної цінності взаємовідносин, які треба примножувати та зберігати за будь-яких умов, підпорядкувавши цьому роботу з дітьми у ЗДО і пропагандистську діяльність серед батьків.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 2013. 204 с.
2. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 684 с.
3. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). К.: Нора-прінт, 2006. 108 с.
4. Кульчицька О. І. Моральне виховання дошкільників. К.: Знання, 2016. 32 с

5. Лебідь І. В. Функціонування моральних цінностей у аспекті особистісно зорієнтованого виховання// Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). К.: Пед.думка, 2013. 113 с.

УДК 373.2:316.61-053.2

ТВОРЧА ГРА ЯК ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЗАСІБ СПРЯМОВАНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Коваль Анна

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти увага акцентується на вихованні всебічно розвиненої дитини, яка має бути повністю підготовлена до самостійного життя в суспільстві. Відповідно до Закону України "Про дошкільну освіту" одним із напрямів цілісного процесу дошкільної освіти є набуття дитиною життєвого соціального досвіду, що й забезпечує її різнобічний розвиток. Головним соціальним процесом, який буде забезпечувати набуття дитиною соціального досвіду, необхідну взаємодію між особистістю та суспільством, є процес соціалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомо, що дошкільний вік є важливим етапом розвитку дитини, оскільки саме у цей період вона засвоює суспільні норми і правила поведінки, встановлює стосунки з дорослими й однолітками. Гра в дошкільному віці є провідним видом діяльності, тому цікавим у науковому й прикладному аспектах є вивчення самоцінності творчих ігор дітей старшого дошкільного віку як засобу попередження та подолання негативних проявів у дітей. Дослідженням впливу ігор на дітей дошкільного віку займалися А. Бурова, А. Усова, Л.Артемова, на сучасному етапі дослідженням ігор дошкільників займаються М. Шуть, О. Шевцова, І. Карабаєва, Т. Піроженко.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство – короткий, але важливий, унікальний період життя людини. В ці роки дитина отримує початкові знання про навколишнє життя, у неї починає формуватися певне відношення до людей, до праці, виробляються навички і звички правильної поведінки, складається характер. Дитина володіє своїми специфічними людськими правами, проголошеними в Декларації про права дитини. У числі інших життєвих і соціальних прав

є там і право дитини на гру, яка забезпечує її психічний, соціальний, фізичний розвиток.

За визначенням *Н. Смирнової*, *гра* – це найбільш ефективна форма соціалізації дитини, в якій закладаються основи майбутньої особистості. Дитинство без гри і поза грою ненормально. Позбавлення дитини ігрової практики – це позбавлення її головного джерела розвитку: імпульсів творчості, ознак і прикмет соціальної практики, багатства і мікроклімату колективних відносин, активізації процесу пізнання світу [5, с. 74].

Саме гра є засобом підготовки дитини до "дорослого" життя, її соціалізації, морально-етичного виховання. У грі дитина активно пізнає навколишній світ, стосунки між людьми, правила і норми поведінки, усвідомлює свої можливості, взаємозв'язки з іншими тощо. За допомогою гри дитина оволодіває усією системою людських взаємин – спочатку на емоційному, а потім на інтелектуальному рівні; способами практичної і розумової діяльності; великим діапазоном людських почуттів; поняттями "добро" і "зло", вчиться їх розрізняти; морально-етичними нормами, виробленими людством.

Особливо активним є розвиток дітей під час ігор, які вони самі придумують. Такі ігри вважають *творчими*, оскільки ігрова діяльність у них має яскраво виражений самодіяльний і творчий характер, де відображаються враження від пізнання навколишнього світу [1, с. 11].

Н.Пихтіна радить до групи творчих ігор відносити: режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні і театралізовані ігри, які мають свої особливості за суттю й методикою проведення [4]. Д.Ельконін творчу гру різнобічно характеризує за такими її *особливостями*:

1. Уявлювана ситуація. Із цією особливістю пов'язані виникнення задуму в грі, пошук засобів для його реалізації, що потребує творчої уяви, а також означає перехід до творчої діяльності.

2. Творчий характер. Дитина у грі не копіює дійсність, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. Дошкільник по-справжньому переживає те, що відображає в грі, і мислить про те, що раніше емоційно сприйняв.

3. Наявність ролей. Відображення дійсності відбувається у процесі прийняття дитиною певної ролі. У творчій грі дошкільнята виконують символічні дії, замінюючи реальні предмети іграшками або якимись іншими предметами, приписуючи їм необхідні функції.

4. Довільність дій. Виконуючи прийняті ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Ігрова діяльність дитини збагачується

різноманітними уявленнями про навколишній світ: фізичні якості, суспільно значущі функції предметів, людські взаємини тощо. Ігрові інтереси сприяють розширенню досвіду дитини, її розумовому розвитку, збагаченню і поглибленню знань, формуванню моральних уявлень, спонукають до використання набутих знань у практичній діяльності.

5. Специфічні мотиви. Дітей спонукають до гри прагнення наслідування, самостійності, спілкування, задоволення різноманітних пізнавальних і художніх інтересів. З віком мотиви змінюються, що впливає на зміст ігор. Якщо дитину молодшого дошкільного віку спонукає до гри дія з привабливими для неї предметами, то старшого дошкільника – відтворення стосунків дорослих, які зображуються у грі. Діти старшого віку обирають сюжет гри і роль, керуючись мріями про майбутню власну діяльність.

6. Соціальні відносини. Гра є "арифметикою соціальних відносин" (Д. Ельконін), засобом формування дитячого колективу. Вона вимагає прийняття спільного задуму, узгодженості дій, породжує спільні переживання [8, с. 110].

Педагогічна цінність творчої гри полягає в тому, що в цьому процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят, а також засобом спрямованої соціалізації [2, с. 174].

Творча гра є школою моралі, оскільки сформовані у ній моральні якості впливають на поведінку дошкільників у повсякденному житті. А засвоєні в процесі спілкування дітей одне з одним, з дорослими моральні норми і правила набувають у грі подальшого закріплення. Моральне виховання у творчій грі обумовлюється її змістом – відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі. Попри те, що сюжет гри відображає позитивні явища дійсності, її цінність для морального виховання дітей може виявитися вкрай низькою, якщо увага гравців сконцентрована лише на виконанні ігрових дій (огляд хворих, перевезення вантажів, приготування їжі), а самі вони байдужі до людських стосунків. Головне у грі, на думку І.Рогальської, моделювання соціальних відносин між людьми [5]. У творчих іграх діти відтворюють передбачені їхніми ролями поведінку, взаємини з позиції власного досвіду, який може бути і

негативним, іноді ухиляються від небажаних для себе дій або виконують їх, керуючись егоїстичними інтересами. Все це допустиме, оскільки творча гра передбачає діяльність дошкільника на власний розсуд щодо втілення ігрового задуму.

Творча гра пов'язана з дитячою працею, яка виникає і розвивається на її основі. У грі часто поєднуються образотворча, конструкційна та інші види діяльності, що збагачує її, сприяє вихованню у дітей інтересу до праці, турботливого ставлення до інших. Вона є важливим засобом розумового розвитку, формування фундаментальних психічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уяви). Тому науковці вважають творчу гру формою набуття і систематизації знань, засобом дійового їх освоєння, способом переходу від незнання до знання, від знань неясних, гіпотетичних до знань чітких і конкретних. У грі поглиблюється аналіз явищ, взаємин, моральних якостей людей [4].

У грі розвивається розумова активність дитини, яка завжди пов'язана з роботою уяви, оскільки дошкільнику необхідно обрати для себе роль, уявити дії людини, яку хочеться наслідувати. Творча уява виявляється, розвивається й у пошуках засобів здійснення задуму, створенні ігрової обстановки тощо. Під час творчої гри в дитини формується і розвивається вміння співвідносити свою точку зору на події, які зображуються, дії, предмети з точкою зору інших, що відкриває можливості для переходу її мислення на новий рівень.

Переживання різноманітних почуттів і співпереживання у грі формують емоційний досвід дитини, впливають на її характер [3, с. 121]. Широко використовується творча гра з метою естетичного виховання, оскільки старші дошкільники відображають світ через ролі, в яких втілені певні образи. Вона є ефективним засобом розвитку художніх інтересів, художнього смаку дитини, творчості. У ній виявляються і розвиваються здібності до музики, декламування, танців, естетичного оформлення будівель. У грі формується і збагачується досвід рухової діяльності дошкільника, оскільки, приймаючи певну роль, дитина свідомо намагається відтворити характерні для конкретного персонажа рухи. Моторний розвиток у грі готує дитину до свідомих фізичних вправ у шкільному віці. Творчі ігри сприяють самовираженню старшої дитини, індивідуалізованому відображенню нею дійсності, формуванню у її свідомості цілісної картини світу. Саме вони дають дошкільнику змогу активно впливати на події і явища, які становлять для дитини інтерес і в яких вона хоче брати участь [7, с. 12].

Висновок

Творча гра є ефективним засобом спрямованої соціалізації старшого дошкільника, оскільки цей процес повноцінно починається і відбувається в дошкільному навчальному закладі у ході цілеспрямованого педагогічно організованого виховання. Творча гра – це найбільш ефективна форма соціалізації дитини, в якій закладаються основи майбутньої особистості. Вона має свої характерні особливості, а саме: уявлювана ситуація, творчий характер, наявність ролей, довільність дій, специфічні мотиви, соціальні відносини. У грі дитина старшого дошкільного віку оволодіває морально-етичними нормами та правилами поведінки, які виробило людство. Саме в цьому полягає роль творчої гри як засобу спрямованої соціалізації. Використовуючи творчу гру, у дитини старшого дошкільного віку здійснюється моральний, трудовий, розумовий, естетичний та фізичний розвиток.

Література

1. Бизикова О. Игра как фактор развития диалога / О. Бизикова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 9–18.
2. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Захарова Наталія Миколаївна. – К., 2007. – 242 с.
3. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. – Слов'янськ, 2004. – 240 с.
4. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія / І. П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.
5. Пихтіна Н.П. Педагогіка гри: лекції. Навчальний посібник. / Н.П. Пихтіна, – Ніжин:НДУ ім..М.Гоголя, 2014. – 209с..
6. Смирнова Е. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам / Е. Смирнова, В. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8. – С. 73–76.
7. Химич Н. Є. Формування гуманних взаємовідносин у дітей шостого року життя в іграх-драматизаціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Химич Н. Є. – К., 1996. – 24 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 1999. – 360 с.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Кондратюк Ольга

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. В умовах потужної інформатизації системи освіти дедалі гостріше постають проблеми педагогічного, психологічного, культурологічного захисту дітей дошкільного віку від надлишкових, деструктивних та руйнівних впливів ЗМІ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій У вітчизняній і зарубіжній науці розроблено концепції соціалізації особистості (І. Зверева, А. Капська, І. Рогальська); розкрито соціально-педагогічні аспекти проблеми (А. Богуш, О. Бодальов, Т. Жаровцева, І. Кон, Ю. Косенко); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко).

Учені звертають увагу на те, що сьогодні в системі виховних інститутів неухильно зростає вплив засобів масової інформації, які розширюють світосприйняття підростаючого покоління, виступають для нього самостійним джерелом знань. Роль ЗМІ у формуванні особистості розглядали Н. Горячев, С. Дем'янчук, В. Єгоров, Н. Іванова, Ю. Лошкар'єв, А. Мудрик, М. Тиморшин та інші. Науковцями (В. Абраменкова, Л. Масол) доведено, що сучасна дитина-дошкільник більшість часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на її індивідуальному розвитку і соціальному становленні. Це дає підстави визнати ЗМІ потужним фактором соціалізації сучасних дітей дошкільного віку. Натомість у практиці дошкільної освіти зміст і педагогічний супровід соціалізації дошкільників не завжди і не повною мірою відбувається з урахуванням цього фактора.

Мета статті. Нагальна проблема вивчення домінантності ролі засобів масової інформації в системі соціального формування особистості дітей дошкільного віку, зростання впливу ЗМІ (позитивного чи негативного) на соціалізацію дітей дошкільного віку, зумовили необхідність з'ясування особливостей впливу ЗМІ на соціалізацію дітей дошкільного віку та висвітлення результатів такого вивчення у статті.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи низку теоретичних підходів до вивчення взаємодії особистості дитини-дошкільника з потужним фактором соціалізації – ЗМІ, зауважимо, що традиційні інститути соціалізації (сім'я, дошкільний заклад) істотно послабили свої позиції, а їх функції перейняли ЗМІ. Ми погоджуємося з думкою

О. Петрунко, яка вказує на те, що "процес соціалізації відбувається як медіасоціалізація" [9 с.6]. Як глобальне явище, ЗМІ виконують роль наставника та носія "постмодерністських" цінностей.

По-перше, соціалізація відбувається стихійно, а в контексті нашого дослідження вплив ЗМІ на стихійну соціалізацію визначається певними обставинами: ЗМІ виконують насамперед рекреативну роль, бо багато в чому визначають час відпочинку дітей. З рекреативною тісно пов'язана релаксаційна роль ЗМІ. Вона набуває специфічного відтінку, коли йдеться про дітей дошкільного віку [6]. Особливу роль у стихійній соціалізації дітей відіграють комп'ютерні технології. Робота з комп'ютером, з одного боку – призводить до розширення контактів, можливостей обміну соціокультурними цінностями, набуття соціального досвіду, розвитку процесів навіювання. З іншого боку, може призвести до "синдрому залежності" від комп'ютерних мереж, відповідно, соціальну ізольованість, ослаблення емоційних реакцій та багато інших негативних явищ.

По-друге, опанування соціального досвіду відбувається також як відносно спрямована соціалізація дитини-дошкільника, де можна виокремити такі два аспекти соціалізації:

1) ЗМІ суттєво впливають на засвоєння дітьми широкого спектру соціальних норм та формують їхні ціннісні орієнтири;

2) ЗМІ, по суті, є системою неформального навчання, просвіти та використовується як джерело інформації. І як наслідок, усі користувачі ЗМІ набувають різноманітних, суперечливих, несистематизованих відомостей з багатьох питань суспільного життя. [6]. По-третє, виховання як відносно соціально контрольована соціалізація на тривалий час використовувалася лише в друкованих засобах масової інформації, але в реаліях сьогодення панівне місце посіли інформаційно-комунікаційні технології.

Особливим аспектом соціального виховання стає так зване медіа-навчання. Медіа-навчання чи медіаосвіта (з лат. *media* – засоби) – вивчення вихованцями закономірностей масової інформації. Його завдання: підготувати дітей до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття інформації (навчити дитину розуміти її – "декодувати" повідомлення, критично оцінювати їх якість), усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіння засобами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів. Створення системи медіа-навчання – це процес довготривалий, який має високу собівартість [7, 68 – 75].

Інформаційний потік здійснює вплив на формування системи знань й емоційну сферу сприйняття дитини, тому необхідно широко

використовувати інформацію із ЗМІ в навчанні. Уміння аналізувати інформацію, виокремлювати головне в інформаційному повідомленні, розуміти спрямування комунікації, прихований зміст повідомлень є необхідними на всіх етапах навчання.

У дошкільному віці дитина діє за типовими соціальними моделями на основі власних почуттів та переживань. Але життєвий досвід дитини обмежений, вона володіє елементарними знаннями про життя, про свої можливості, права та обов'язки, про сферу людських стосунків. Для соціального становлення дошкільника необхідно створити соціальне середовище, що сприяє засвоєнню системи цінностей, входженню в систему соціальних зв'язків, а отже, таким чином закладаються основи соціальної компетентності [12, с. 250].

Відповідно до Базового компонента, соціальну компетентність дитини забезпечують чотири життєві сфери ("Природа", "Культура", "Люди", "Я сам"), які є взаємозалежними та в єдиній сукупності втілюють портрет соціальної зрілості та готовності особистості до життєвого самовизначення [1]. Тому соціальна компетентність означає не лише належну поінформованість у широкому колі життєвих проблем, йдеться про ціннісне ставлення дошкільника до себе, людей, довкілля, речей, а також, відповідна поведінка, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді [8, с. 5 – 7].

Як зауважує О. Кононко, набуття дошкільником соціального досвіду здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення до живої і неживої природи, власного "Я". Значення соціального розвитку для особистісного становлення полягає передусім у формуванні соціальної компетентності – певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєздатність. Компетентність гарантує усвідомлення дитиною того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно [2, с. 8].

Слушною є думка О. Кононко про те, що соціальна компетентність дитини дошкільного віку передбачає її вміння орієнтуватися в незнайомому середовищі, знаходити в ньому правильні орієнтири для побудови адекватної поведінки, установлювати зв'язок причин і наслідків, виявляти гнучкість у пристосуванні до нових умов середовища з одночасним збереженням свого особистісного стрижня, бачити себе очима інших, співвідносити їх очікування із своїми можливостями [2, с. 5]. Як зазначає Ю. Косенко, основою соціалізації є соціальний досвід дитини, засвоюючи який, вона здійснює само-

розвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. У дошкільному віці в дитини конструюється образ світу, закладається базис її особистісної культури, відбувається усвідомлення себе як індивідуальності, формується її ставлення до інших людей, до світу в цілому [3, с. 99 – 110].

Спрямований вплив ЗМІ на особистість дитини дошкільного віку в процесі соціалізації це ефективний вплив, що охоплює відтворення нею соціальних функцій і ролей, спонукає до активного засвоєння й прийняття індивідом суспільних цінностей та ідеалів. Відомо, первісною фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї. Із дуже раннього віку діти навчаються наслідувати, задовольняти та виправдовувати очікування своїх батьків. Соціологічні дослідження змін у сучасній сім'ї показали, що в сім'ях, де працюють обоє батьків, контроль над дітьми значно менший. У такій ситуації, для дітей телебачення стає головною життєвою цінністю та заміником спілкування у сім'ї [5, с. 32]. Соціальні функції використання ЗМІ різноманітні, їх можна поділити на дві групи: з одного боку, структурні, а з другого – родинні.

Структурні функції не пов'язані із змістом програм, їхня мета полягає у використанні телебачення, як звукового супроводу на тлі домашніх справ. Родинні функції пов'язані із значенням телебачення у сімейних стосунках, а саме: полегшує комунікацію між членами сім'ї; виступає в ролі наставника та вихователя; дає приклад діям, почуттям чи ідеям. Встановлення домінуючого положення в сім'ї є однією із розповсюджених соціальних функцій телебачення. Контроль над тим, що дивляться діти – це чітко виражений показник сімейної ієрархії. Водночас, на одному щаблі з віковими і соціально-класовими особистісними характеристиками є статеві відмінності, які впливають на організацію перегляду телебачення в багатьох родинах.

Проблема впливу ЗМІ на поведінку дітей тісно переплітається з іншими аспектами їх життя: індивідуальним розвитком, навичками перегляду телебачення, впливом батьків, спілкуванням з групою однолітків, виховною роботою вихователів. Ця проблема тісно пов'язана зі складною системою цінностей, яка реалізується в процесі соціалізації. Отже, створення сприятливих умов для набуття дітьми соціальної компетентності та соціального досвіду під впливом такого потужного фактора, як ЗМІ, є одним із найважливіших педагогічних завдань дошкільної освіти. Відомо, що соціальний розвиток особистості проходить двома взаємопов'язаними лініями – суспільство завдяки потужному впливу ЗМІ надає зростаючій особистості інформацію у вигляді певних стереотипів нормативно і ненормативно орієнтованої поведінки. Таким чином, дитина поступово оволодіває суспільним

досвідом (здобуває інформаційні знання, уміння, формує особистісні потреби, здібності, почуття), відповідно до власного досвіду і розуміння їх розширює та систематизує. З іншого боку, дитина не лише усвідомлює себе суб'єктом, а й відчуває потребу реалізувати себе як суб'єкт широкого кола суспільних взаємин.

Протягом дошкільного віку дитина вчиться орієнтуватися на вимоги і стандарти дорослих – рідних, вихователів. Суттєвий вплив здійснює група однолітків (дитяче співтовариство), членом якої є сама дитина. Особливого значення набуває процес інформування ЗМІ, який забезпечує діяльність і розвиток особистості та за своєю сутністю має формувальний вплив на особистість дитини-дошкільника, про що ми вже вище зазначали. Процес інформування за своїми функціями та структурою близький до педагогічного процесу ЗДО. Вважаємо, що при певних умовах формувальний ефект впливу ЗМІ на соціалізацію дітей дошкільного віку може бути підсилений і, відповідно, стати соціально ціннісним і особистісно визначальним.

Тож дитина опиняється в річищі різноманітних соціалізаційних впливів. Допомогти дитині вільно й усвідомлено увійти в нове для неї суспільне оточення, здійснити за допомогою реалізації педагогічних умов системний цілеспрямований вплив на формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку – важливе завдання вихователя. Найвпливовішим стихійним засобом виховання і навчання є середовище, у якому відбувається соціалізація дитини дошкільного віку. У наукових джерелах середовище трактується як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. Соціалізація дитини відбувається у різноспрямованій взаємодії усіх факторів, одним з яких є розвивальне середовище, в якому відбувається педагогічний процес і яке є його складовою частиною [11].

Науковці пропонують використовувати низку понять "медіа-навчання" "розвивальне середовище", "медіа-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу". Останній визначають як простір життєдіяльності сучасної дитини, де засоби масової інформації виступають потужним фактором її соціалізації. Спеціально створене медіа-розвивальне середовище спонукає дитину до вияву здорового ризику, постановки проблеми, самостійного її розв'язання й критичного самоаналізу. Повноцінне особистісне становлення дитини-дошкільника в процесі спілкування з однолітками та дорослими можливе через оптимальне поєднання виховання й навчання та стихійної практики соціальної взаємодії в контексті впливу ЗМІ.

Висновок

Таким чином, засоби масової інформації є одним із найпотужніших факторів впливу на соціалізацію дитини-дошкільника. Тому, зазначені фактори співвідносяться з педагогічними умовами формування соціальної компетентності дитини в контексті впливу ЗМІ. Вважаємо, що цілеспрямована педагогічна робота з дитячим колективом в освітньому процесі ЗДО може загалом ефективно впливати на активне сприйняття дітьми інформації із ЗМІ. Засвоєння якісної множини знань, вироблення критеріїв їх оцінювання, формування світосприйняття має зворотний вплив на формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) : навч. посіб. [для вищ. навч. закладів] / Кононко О. Л. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
3. Косенко Ю. М. Трансформація наукових досліджень українських учених з проблеми соціалізації дітей дошкільного віку/ Ю. М. Косенко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збір. наук. праць. Спецвипуск. – Слав'янск: СДПУ, 2010. – Ч. 2. – С. 99–110.
4. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності : дис...канд. пед. наук: 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. – Л., 2004. – 234 с.
5. Лемиш Д. Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей / Дафна Лемиш ; пер. с англ. С. Д. Грековой. – М.: Поколение, 2007. – 304 с.
6. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. [для студентов высш. учеб. заведений] / А. М. Мудрик. – 2-е изд. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
7. Новикова А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А. А. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 68–75.
8. Орієнтир – особистість // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 7–8.
9. Петрунько О. Сучасна дитина в медіапросторі / О. Петрунько // Педагогічна газета. – 2009. – Липень.– № 7 – С. 6.
10. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів "Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад": автореф... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08 / Печенко І. П. – К., 2003. – 21 с.
11. Рапацевич Е. С. Большая современная энциклопедия /

Е. С. Рапацевич. – Минск, ИООО "Современное слово", 2005. – С. 526.

12. Усик О. Соціальна компетенція дітей старшого дошкільного віку / Теоретичний аспект / О. Усик // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – 345 с.

УДК 159.922.72 – 053.4:81,233

ПРИЧИНИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО ОНТОГЕНЕЗУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Костенко Ляна

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця*

Постановка проблеми. Оптимальне функціонування організму визначається ходом його розвитку, який, розпочинаючись заплідненням яйцеклітини – зиготи, поділяється на два великих періоди – пренатальний (внутрішньоутробний) і постнатальний (з моменту народження) онтогенез. Індивідуальний розвиток підпорядковується загальній закономірності – він знаходиться під впливом двох головних взаємодіючих чинників – внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (навколишнє середовище). Відомо, що на різних етапах онтогенезу обидва фактори характеризуються різною ефективністю впливів і внесок кожного змінюється у процесі індивідуального розвитку. В пренатальний період домінує внутрішній фактор, а вплив зовнішнього опосередковується материнським організмом. Програма спадкоємності інтенсивно розгортається впродовж пренатального періоду. Її повноцінна реалізація залежить передусім від якості генетичного матеріалу. Генетична програма реалізується закономірно і послідовно у часі [3].

Із фізіологічних причин, які можуть негативно вплинути на її реалізацію, назвемо гіпоксію. Плід, що розвивається, гостро потребує кисню, ось чому так небажані будь – які негативні впливи, які призводять до звуження або спазму судин у матері – активне і пасивне тютюнокуріння, стреси [3, с.56]. Як зазначає Н.В.Дубровинська, Д.А.Фарбер, саме *програма спадкоємності визначає й органогенез – закладку і розвиток основних органів в перший ембріональний період (3 – 4 місяці) та системогенез – об'єднання елементів різних органів в суттєві для виживання і розвитку системи життєзабезпечення (з 5–6 місяця).*

Важливе значення для розуміння загальних закономірностей розвитку має сформульований О.М.Северцевим принцип гетерохронії розвитку, згідно з яким окремі органи та системи визрівають нерівномірно й досягають рівня зрілості у різні вікові періоди. Згідно з концепцією О.О.Маркосяна, біологічна надійність у процесі індивідуального розвитку забезпечується не тільки високим пристосувальним ефектом гетерохронного формування функціональних систем, але й такими якостями живої системи, як надмірність елементів, їх дублювання, взаємозаміщуваність, швидкість повернення до відносної постійності і динамічності окремих ланцюжків системи [7].

Так, основна закономірність у характері визрівання мозку як багаторівневої ієрархічно організованої системи виявляється у тому, що еволюційно більш древні структури визрівають раніше.

Для розвитку кожного наступного рівня необхідно повноцінне визрівання попереднього. Науковцями доведено (М.М.Безруких, Н.В.Дубровинська, Д.А.Фарбер та ін.), що темпи розвитку організму, швидкість морфофункціонального визрівання органів і систем суттєво різняться на різних етапах онтогенезу [7]. Саме якісні та кількісні зміни функціонування організму на різних етапах розвитку, різниця в темпах цих змін призводять до необхідності чіткої характеристики етапів розвитку і вибору критеріїв їх розрізнення. Згідно із сучасними уявленнями, *норма розвитку* – це не тільки кількісна, але й передусім якісна оцінка особливостей функціонування організму, що забезпечує його пристосування до умов зовнішнього середовища [3, с.58]. Так, у *біологічній та медичній науках* за критерій періодизації, що відбиває якісні перетворення цілісного організму, було запропоновано такий інтегральний показник, як метаболізм, зміни якого виявляються у кількісних морфологічних характеристиках: зріст, вага, зміна зубів тощо.

Як відомо, труднощі у спілкуванні можуть залежати від багатьох обставин, у своїй більшості вони обумовлені недостатньою (або несвоєчасною) сформованістю функціональних систем психіки дитини. Сьогодні виокремлюють дві основні причини, що ведуть до такої несформованості (О.Ю.Балашова, Н.К.Корсакова, Ю.В.Мікадзе та ін.).

Перша з цих причин пов'язана із середовищем, в якому відбувається формування дитини. В даному випадку може виникнути відповідна "незрілість" психічних процесів. Таке відставання може бути наслідком негативного мовленнєвого впливу оточуючих дорослих. Друга причина пов'язана зі специфікою визрівання мозку дитини. Індивідуальні особливості нерівномірного розвитку окремих відділів мозку, наявність незначних відхилень у роботі цих відділів можуть у

подальшому негативно вплинути на формування функціональних систем, що забезпечують певні функції (пам'ять, мислення, мовлення). Отже, необхідна відповідність між педагогічними вимогами до мовлення дитини і її можливостями, в тому числі й на рівні функціонування нервової системи.

Науковці, які працюють у галузі нейропсихології, *виокремили у загальному вигляді чотири варіанти причин*, які не виключають одна одну, що пов'язані з онтогенезом мозку [3; 8; 7]. Назвемо їх.

По-перше, вимоги, які пред'являються дитині, не збігаються у часі зі стадією нормального анатомічного і функціонального розвитку мозку, випереджають вікову готовність до виконання запропонованих дитині завдань. *По-друге*, відставання або відхилення в анатомічному розвитку окремих мозкових структур. *Третьою причиною* може бути те, що навіть при нормальному морфологічному визріванні, не складається відповідний рівень функціонування, що у свою чергу пов'язано з відсутністю в житті дитини адекватних призначенню певних зон мозку запитів від предметного та соціального середовища [7, с.15]. Зауважимо, що опорою для формування ауторегуляції психічної активності повинна бути провідна діяльність дитини дошкільного віку – гра, над якою надбудовується пізнавальна мотивація з переходом до виконання власне навчальних завдань. *Останньою, четвертою причиною* нейропсихологи називають невідпрацьованість необхідних зв'язків – взаємодій між різними структурами мозку і психічними процесами.

Зупинимося також на з'ясуванні найбільш розроблених у нейропсихології чинників. Зауважимо, що у нейропсихології термін "фактор" використовується на позначення зв'язку між мозковою структурою, її роллю в функціональному органі і тим ланцюжком у різних психічних процесах, який при цьому реалізується [7, с.16].

Отже, виокремлюються так звані базальні (основні) чинники: модально – специфічні, кінестетичні, просторові, енергетичного забезпечення, симультанні, сукцесивні і міжкульової взаємодії.

До першої групи чинників відносять модально-специфічні, які пов'язані з роботою тих відділів мозку, куди приходиться інформація від органів чуття, а саме: забезпечується сприйняття тактильних, слухових і зорових стимулів. У контексті названої групи чинників слід нагадати педагогам про індивідуальні особливості сприймання дитиною об'єкта дійсності та пізнання довкілля. Тактильне сприймання є одним із найбільш презентованим у житті дитини, але небажання (незнання?) вихователя дати предмет дитині для обмацування, ознайомлення з ним призводить до постійної втрати можливостей оптимального

розвитку саме цього виду відчуттів. Органи відчуттів та відповідні зони мозку закономірно взаємодіють один із одним, робота одного активізує роботу іншого. Отже, *наступним чинником є кінестетичний*.

Як відомо, мовленнєва моторика, формування артикуляції здійснюється без участі зору, виключно на кінестетичній основі. У подальшому сформованість письмових рухів також буде вимагати повноцінних, кінестетично підкріплених тонких рухів [7, с.28]. *Виокремлюють також і просторовий фактор*. Просторова організація світу має три основні складові: реальний простір довкілля, аналогічні йому уявлення у внутрішньому плані й так званий квазіпростір, якому немає аналогів у реальному світі. Прикладом квазіпростору може бути структурування систем зберігання індивідуального мовленнєвого досвіду у пам'яті. Вибираючи слово, ми повинні потрапити в певну точку простору нашої пам'яті (концепція решіток фонем і морфем М.І.Жинкіна) [4].

Так, запитання до дитини: "Даньо вище за Даринку, а Даринка вище Яся. Хто найвищий?" – вимагає від дитини мисленнєвої перестановки, тобто зміни просторового положення в структурі фрази, чому сприяє практичне застосування правил відмінювання, відмінкових закінчень тощо [8]. Нейропсихологи називають також *фактор мимовільної регуляції психічної діяльності*, який в онтогенезі формується достатньо довго. Це пов'язано з роботою лобних відділів мозку, морфогенез і функціогенез яких продовжується до 20 років. *До регуляції діяльності науковці відносять*: постановку мети дій у відповідності з мотивами, потребами, актуальними та прогнозуючими завданнями; планування (або програмування) шляхів досягнення мети з вибором оптимальних способів дії, визначення їх послідовності; контроль за виконанням вибраної із індивідуального досвіду або створеної у даний момент програми з можливістю її змін на шляху виконання [7, с.31].

Практика роботи з дітьми дошкільного віку доводить, що саме контроль частіше за все є найбільш слабким місцем в регуляції мовленнєвої діяльності дитини. Оцінно–контрольна діяльність обумовлена вмінням дитини оцінювати і контролювати дії не тільки однолітків, але й контролювати власну діяльність. *Оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію, а саме: вони необхідні як умова і засіб* засвоєння знань, формування вмінь і навичок і водночас вони є *найважливішою умовою застосування* засвоєних мовленнєвих знань, вироблених умінь і навичок [8].

У загальній регуляції психічної діяльності значну роль відіграє також фактор енергетичного забезпечення, який пов'язаний із роботою

глибинних відділів мозку. Назвемо тільки деякі причини, які заважають нормальному функціонуванню мозку. *Передусім це біологічні причини*, серед яких – черепно-мозкові травми, навіть ті, що не мають виражених симптомів, порушення у роботі серцево – судинної системи, негативні екологічні впливи, інтоксикації різного роду, наслідки інфекційних захворювань тощо. *До психогенних причин* відносять стресові ситуації, довготривалі емоційні переживання дитини, недозування психічного навантаження. А це все, у свою чергу, призводить до порушень у гармонії фаз активності та неспання, які виявляються у підвищеній стомлюваності, коливаннях продуктивності діяльності, небажанні дитини спілкуватися тощо.

Огляд нейропсихологічних чинників завершимо трьома – симультанним, сукцесивним і міжкульової взаємодії. Доведено, що сенсорний інформаційний комплекс складають слухові, візуальні та тактильні образи, які, доповнюючи, підсилюючи один одного, збільшують кількість корисних сигналів, розширюють мовленнєвий простір, що сприяє у свою чергу обмеженню варіантів при виборі адекватного мовленнєвого зразка під час сприймання, розпізнавання та розуміння усного мовлення. Наш підхід базується на вченні про мультифункціональну властивість кіркових функцій, результатом якої є сукцесивне і симультанне забезпечення різних видів церебральної (мозкової) діяльності.

За цим вченням, всі види людської діяльності (як внутрішні, так і зовнішні) забезпечуються двома планами діяльності (сукцесивними та симультанними), в яких представлена послідовність будь-яких актів та їх одномоментне об'єднання. У контексті проблеми розвитку мовлення мовленнєвопасивних дітей, нас цікавить головним чином внутрішня програма мовленнєвомислительного процесу та її реалізація у мовних засобах [8]. Разом із тим, не підлягає сумніву, що етапи цього процесу достатньо складні і можуть поділятися ще на дрібніші процеси, які й відбуваються у певній послідовності: один за одним (сукцесивно) або одночасно, паралельно (симультанно). Вочевидь, на кожному з етапів, у кожний конкретний момент існує різна вірогідність вибору мовцем тих чи інших мовних одиниць [4].

Класичними і сучасними нейропсихологічними дослідженнями (О.Р.Лурія, Є.І.Симерницька та ін.) доведено, що від стану сформованості цих актів і зрілості залежить рівень розвитку різних психічних функцій: конструктивний праксис, наочно – образне мислення, розуміння зворотних логіко – граматичних структур тощо [2; 7; 9]. Випадання або недорозвиток цього фактору призводить до недорозвинення, порушення чи розпаду названих функцій.

Для нас важливим є те, що достатній рівень сформованості суцесивно – симультанних операційних одиниць сприяє формуванню двох груп операцій, які лежать в основі мовленнєвої діяльності. Так, перша група – операції, що забезпечують складання внутрішніх схем різного ступеня конкретності, внаслідок чого створюється внутрішній задум і будуються схеми висловлювання. Ця група операцій створює основу наступної мовленнєвої діяльності і є комбінуванням елементів у послідовний комплекс. Сформованість операцій комбінування забезпечується достатньою зрілістю суцесивної діяльності. Друга група операцій – це вибирання елементів для мовленнєвої діяльності. Їхня сформованість забезпечується достатнім рівнем розвитку симультанних операційних одиниць [10].

Отже, опанування мовленням потребує розміщення елементів у симультанну (одночасну) схему і синтезування їх у послідовні в часі ряди та забезпечення їх об'єднання. У даному разі важлива ідея відомого психолога П.Я.Гальперіна про схожість операцій симультанного розпізнавання і розпізнавальної розумової дії, що виформується у процесі навчання [1]. Такий висновок дає нам підставу розглядати суцесивно – симультанні операційні одиниці як базові та універсальні для різних видів навчання мови дітей дошкільного віку. Їх планомірний і цілеспрямований розвиток створить не тільки необхідну передумову, але й умови для розвитку мовлення у дітей.

Визрівання психіки дитини має свої етапи та ієрархію. Л.С.Виготський критерієм вікової періодизації вважав психічні новоутворення, які характерні для конкретного етапу розвитку. Продовжуючи цю лінію, О.М.Леонтьєв і Д.Б.Ельконін особливу роль у періодизації надавали провідній діяльності, яка визначає виникнення психологічних новоутворень. Сучасна періодизація розвитку дитячого організму ґрунтується саме на такому підході. У зарубіжній психології використовується трохи інша періодизація: *новонароджений (newborn)* – народження – 1 місяць; *немовля (infant)* – 1 місяць – 1 рік; *дитина, яка починає ходити (toddler)* – 1-2 роки; *дошкільник (preschooler)* – 2 роки – 6 років; *дитина шкільного віку (school – age child)* – 6-12 років; *підліток (юнак, дівчина) (adolescent)* – 12-18 років; *дорослий (adult)* – 18 років і старше [5, с.20]. Досить цікавою з боку поєднання законів чисел і законів природи є концепція доктора психологічних наук В.Клименко з визначення норми психічного і фізіологічного розвитку [6, с.6].

На думку автора, за прожитими роками потрібно бачити здійснення процесів зародження, визрівання та становлення органів і систем організму, психіки і свідомості. В.Клименко пропонує розглядати ряд

чисел (0 і 1 – основа, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89...) як моменти переворотів у роботі механізмів психіки. Це рівні, на яких може зупинитися віковий розвиток людини. Буває таке, наводить приклад В.Клименко, що дитина досягла того чи іншого рівня, а сил та енергії для його подолання бракує, тому в неї росте тіло, а психіка і свідомість залишаються на досягнутому рівні розвитку [6, с.6]. Проте, з точки зору психофізіології, наведені періодизації не є фізіологічно обґрунтованими, тому що не спираються на основну характеристику організму – його функціональні можливості, що забезпечують адекватне реагування на зовнішньосередові фактори. Отже, особливу роль у віковій періодизації відіграють критерії, які відбивають рівень розвитку та якісні зміни адаптивних механізмів, що пов'язані із визріванням різних відділів мозку, в тому числі й регуляторних структур, які обумовлюють діяльність усіх фізіологічних систем, формування психічних процесів і поведінки дитини [3, с.59]. Запропонований підхід зближує фізіологічні та психологічні позиції у проблемі вікової періодизації і складає базу для вироблення єдиної періодизації розвитку дитини.

Висновок

Сучасними фізіологічними та психологічними дослідженнями доведено, що чуттєвість до зовнішніх впливів носить вибірковий характер на різних етапах онтогенезу. Саме це й стало ґрунтом уявлень про сенситивні періоди як періоди найбільшої чутливості до впливу чинників середовища. Зазначимо, що виявлення та врахування сенситивних періодів розвитку функцій організму сприяє створенню сприятливих адекватному певному періоду умов ефективного навчання і збереження здоров'я дитини.

Література

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М. : Книжный дом "Университет", 1999. – 332 с.
2. Данилова Н.Н. Психофизиология. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
3. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. – М. : Владос, 2000. – 144 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. -370 с.
5. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка (серия "Психологическая энциклопедия"). – СПб. : прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
6. Клименко В. Шестиліток – знайомий незнайомиць // Директор школи. – 2001. – №21 – 22(165 –166). – С.6 – 11.
7. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети :

нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Издание второе, дополненное. – М. : педагогическое общество России, 2001. – 160 с.

8. Крутій К.Л. Методика проведення індивідуальних занять із мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС.Лтд", 2003. – 320 с.
9. Лурия А.Р., Хомская Е.Д. Нейропсихологические симптомы поражения медиальных отделов мозга// Глубинные структуры мозга. – Т.1. – М. : Наука, 1969. – С. 59 – 101.
10. Тарасун В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушенням мовленнєвого розвитку // Дефектологія. –2001. – № 1. – С. 2 – 4.

УДК 373.29.015.3

ЕМОЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Красозова Марина

*Маріупольський державний університет,
м. Маріуполь*

Постановка проблеми. Підготовка дитини старшого дошкільного віку до навчання у школі є одним з ключових завдань під час навчання у закладі дошкільної освіти дітей шостого (сьомого) року життя. У цей час із дітьми працює як вихователь, так і психолог закладу для діагностики рівня їх готовності до школи і подальшого впливу на покращення певних аспектів цієї готовності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему готовності дитини до школи досліджували такі педагоги та психологи як Л. Виготський, О. Запорожець, Ж. Піаже, К. Ушинський, Ф. Фребель. У наш час вона залишається актуальною і висвітлюється у працях Т.Бондаренко, І. Мартиненко, Н. Черепані. Показники готовності дитини дошкільного віку до шкільного життя визначенні у освітніх програмах ("Я у світі", "Впевнений старт", "Дитина в дошкільні роки").

Виклад основного матеріалу. Готовність дитини до школи – це сукупність психологічних та фізіологічних особливостей дитини, що забезпечують успішний перехід до організованого, систематичного навчання у школі. Висновок про готовність чи неготовність дитини до школи складається на основі вивчення таких компонентів готовності: психофізіологічна, інтелектуальна, особистісна, до складу якої входить емоційна готовність [2; 3].

Психофізіологічна готовність дитини характеризується психічною

та фізичною сформованістю організму – антропометричні показники відповідають вікові, відносна стабільність та активність нервової системи, проявляється активна рухова активність, розвиненість дрібної моторики рук. Інтелектуальна готовність передбачає володіння елементарною системою знань про самого себе та навколишній світ, диференціацію інформації, що сприймає дитина, можливість здійснювати елементарні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації. До особистісної готовності відносять мотиваційний компонент (дитина виявляє бажання навчатися у школі, отримувати нові знання), соціальний (розуміє появу нового статусу – учня, комунікабельна, вміє працювати в команді), вольовий (діє свідомо та цілеспрямовано, вміє концентруватися на завданні) та емоційний компоненти.

Програма розвитку дитини "Я у Світі" визначає показники емоційної готовності напередодні вступу дитини до школи:

- вміє співпереживати, щиро виражає свої емоції та почуття;
- диференціює емоційно-смісловий характер зовнішніх впливів;
- знає основні емоції, вміє виражати їх за допомогою міміки, жестів, тональністю голосу;
- адекватно виражає свої емоції та реагує на зовнішні обставини;
- чутлива до значущих людей, виявляє чутливість;
- володіє елементарною емоційною культурою, самовиражається у соціально прийнятний спосіб [3].

Ґрунтовна підготовка дитини до навчання у школі сприяє тому, що її адаптація до нового середовища проходить легше.

Адаптація – це універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Шкільна адаптація включає в себе психологічну, біологічну та соціальну адаптацію. Біологічна адаптація передбачає пристосування до нового режиму навчання, психологічна – процес входження до нової системи вимог, правил, обов'язків, під соціальною адаптацією розуміють процес входження до нового колективу, знаходження спільної мови. Процес адаптації до нових умов шкільного життя відбувається протягом 1,5-2 місяців. Основними ознаками адаптації дитини до школи є позитивне емоційне ставлення до процесу навчання, розуміння матеріалу, що викладається, доброзичливі стосунки у межах колективу [1].

Емоційне напруження, зміна механізмів саморегуляції, зниження продуктивності пізнавальних процесів, виникнення комунікативних

проблем є ознаками емоційної дезадаптація. М.Тіхонова зазначає, що емоційна дезадаптація частіше виявляється у дітей молодшого віку саме через домінування емоційного компоненту у структурі адаптаційних механізмів [5]. Причинами емоційної дезадаптації є довготривалий вплив на дитину травмуючої ситуації у школі та сім'ї, порушення стосунків з дорослими (батьками, педагогами) та однолітками. У результаті цього дитина стає напруженою, тривожною, конфліктною, агресивною. Наслідком емоційної дезадаптації дитини стає її надмірна загальмованість. Специфічною рисою таких дітей є надмірна активність, яка не має своєї осмисленої спрямованості.

Емоційна дезадаптація може виражатися у таких формах поведінки як гіперактивність, тривожність, агресія. Окрему групу складають діти з аутичною формою поведінки із симптомом відторгненості.

У період дошкільного та молодшого шкільного віку у дітей емоції є ключовим елементом сприйняття дійсності. Емоції – це психічні стани і процеси в людини та вищих тварин; це відповідні реакції на зовнішні та внутрішні подразники, які проявляються у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху, гніву тощо. В емоціях виявляється позитивне або негативне ставлення людини до навколишнього світу. Під час дошкільного дитинства діти отримують всі ті знання, вміння та навички, які необхідні для подальшого повноцінного входження у нове середовище – школу. Дитина має бути емоційно готовою до зміни свого оточення, до нових обов'язків та нової ролі учня. Саме тому в закладі дошкільної освіти проводять заняття та ігри метою яких є знайомство дітей зі школою та підготовка до розуміння того, що навчання у школі є невід'ємною частиною життя людини. Вступ до школи означає для дитини нове емоційне життя, пов'язане з новими обов'язками, характером відносин з вчителями і ровесниками. Це може спричинити переживання та викликати дискомфорт, який у разі ігнорування призводить до дезадаптації. Завдання батьків та педагогів – максимально знизити тиск нового оточення на дитину [1].

Для того, щоб швидше пройти період адаптації дитина має почуватися емоційно комфортно, тобто перебувати у стані емоційної рівноваги, спокою, безпеки. Емоційний комфорт є необхідною умовою для особистісного розвитку дитини, успішного засвоєння знань. Емоційний комфорт забезпечується за наступних умов:

- уникати примусу дитини під час виконання певної діяльності;
- надавати дитині право на особистий вільний час;
- забезпечити спокій вдома (уникати крику, різких рухів);

- відмовитися від гіперопіки;
- створювати розвивальне середовище;
- стимулювати прояви творчості [4].

Задля уникнення емоційного дискомфорту з перших днів перебування у школі необхідно формувати позитивне ставлення у дітей до навчання у ній. Часто діти переживають через те, що можуть не виправдати сподівань своїх батьків, тому важливо, щоб дорослі вчасно пояснили дитині, що головне аби дитина почувала себе комфортно, не боялася сказати, якщо чогось не розуміє або щось її турбує. Потрібно донести до дитини думку про те, що ніхто не чекає від неї відкриттів, батьки не перестануть любити, якщо вона не виконає правильно домашнє завдання.

Емоційна готовність дітей до школи виражається в умінні контролювати свої емоції, позитивному ставленні до нових завдань, навчального матеріалу, здатності переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань. Важливим показником емоційно-соціального розвитку дитини старшого дошкільного віку, її повноцінного особистісного зростання є відповідність переживань реальним життєвим подіям та ситуаціям.

Під час свого перебування у закладі дошкільної освіти діти отримують потрібну інформацію та досвід проживання емоцій для того, щоб створити свій власний "емоційний фонд", за допомогою якого зможуть орієнтуватись у власних почуттях та почуттях оточення. Вони повинні розуміти поділ емоційних проявів на негативні та позитивні, вчитися розпізнавати різницю між почуттями та вчинками. Діти мають усвідомлювати, що немає поганих почуттів, є погані вчинки. Все вищезазначене є компонентами емоційної готовності, яка у подальшому полегшує процес адаптації до школи.

Важливо емоційно підготувати дитину старшого дошкільного віку до навчання у школі. Інтелектуальний та фізичний рівень готовності можна збільшити в процесі додаткових занять, але якщо дитина не готова емоційно до нового середовища це може призвести до подальших проблем навчання, соціалізації та внутрішнього комфорту дитини.

Література

1. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
2. Павелків Р. Вікова психологія: підручник / Р. Павелків – Вид. 2-е, стер. – К.: Кондор, 2015. – 469 с.
3. Програма розвитку дошкільного віку "Я у Світі"(нова редакція). У 2 ч.. Від трьох до шести (семи) років/Аксьонова О.П., Аніщук А.М.,

Артемова Л.В.; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ : ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014. – Ч II – 452 с.

4. Серветник А. Необхідний емоційний комфорт /А. Серветник // Дошкільне виховання. – 1995. – №3-4. – С.14-15.
5. Тіхонова М. Адаптаційні порушення емоційної сфери першокласників / М. Тіхонова. // Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Педагогіка і психологія". – 2013. – №19. – С. 137–142.

УДК 373.2:364.64-053.2

ПРИЧИНИ ПОРУШЕНЬ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ У НЕПОВНІЙ СІМ'Ї ТА ЇХ ВПЛИВ НА ВИНИКНЕННЯ НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ

Кривенок Аліна

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми.. В останнє десятиліття констатується стрімке зниження виховного впливу сім'ї на соціалізацію дітей, наслідком чого є зростання поведінкових відхилень у дітей та урізноманітнення форм їх вияву. Сьогодні у виховній практиці часто доводиться мати справу з дітьми дошкільного віку, що мають негативні прояви у поведінці, виникнення яких залежить від багатьох соціально-економічних, психолого-педагогічних чинників, серед яких сім'я й особливості сімейного виховання займають провідне місце.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Численні психолого-педагогічні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів підтверджують вагомим значення дитячо-батьківських стосунків у розвитку кожної особистості. Психолого-педагогічні умови розвитку особистості дитини в сім'ї досліджували О. Асмолов, О. Захаров, В. Котирло, виховний потенціал сім'ї, роль батьків у вихованні дитини вивчали І. Кон, В.Кравець, Т.Титаренко та ін.), принципи, форми, методи роботи з сім'єю і батьками знаходимо в Ш. Амонашвілі, С. Ковальова, С. Ладивір та ін.). Вагомий вклад у дослідження проблеми виникнення поведінкових відхилень та шляхів їх попередження внесли В.Оржеховська, Н.Пихтіна, О.Потапова, Т.Федорченко. Проблеми неблагополучної сім'ї розглядали М. Буянов, А. Захаров, І. Трубавіна, виникнення різноманітних відхилень у поведінці дітей з неповних та неблагополучних сімей (І. Зверєва, Т. Суятінова, В.Целуйко).

Виклад основного матеріалу. До кола досліджень проблеми сімейних взаємин варто віднести психологічні, соціологічні, антропо-

логічні, філософські, культурологічні й педагогічні погляди багатьох учених, зокрема, Є. Берна, І. Кона, Г. Співаковської та ін. Набуто чималий досвід вивчення сімейного виховання дітей і підлітків (О. Захаров, О. Личко), сформульовано таке поняття, як *"діагностика сімейних відносин"* (Т. Мішина), доведено, що в етіології різноманітних психологічних розладів дітей відіграють роль порушення життєдіяльності сім'ї (порушення сімейної комунікації, системи сімейних ролей, механізмів сімейної інтеграції тощо).

На думку К.Сутіянової, *сімейне спілкування* – це різнобічне задоволення потреби людини в людині. Світосприйняття, емоційне благополуччя і самопочуття, настрої, працездатність багато в чому залежать від того, як спілкуються в домашніх умовах члени сім'ї. *Сімейне спілкування виконує інші функції* порівняно з іншими видами людського спілкування. В сім'ї людині необхідне перш за все інтимне, емоційно-позитивне, довірливе спілкування. Вона очікує від партнера співчуття, а то й жалю, розуміння, співпереживання, "входження у внутрішній, щиросердий світ іншого. Головне в цьому спілкуванні те, що нас приймають такими, які ми є насправді" [33, с. 123]. Проте, поняття *"сімейне спілкування"* є поняттям неоднозначним, воно поєднує в собі певні компоненти: міжособистісне спілкування, міжособистісна комунікація і міжособистісна взаємодія.

Дослідження, в яких об'єктом аналізу став стиль внутрішньо-сімейного спілкування, складають один з найцікавіших сучасних напрямів у вивченні сім'ї (Т.Жаровцева, І.Сіданіч, К. Сутіянова, В.Целуйко та ін.). Т.Жаровцева відзначає *важливість комунікації у внутрішньосімейній взаємодії та вказує шляхи її поліпшення*. Вона виходить з того, що люди повинні спілкуватись ясно і вільно. К. Сутіянова визначає *сімейні конфлікти* як таке загострення інтерперсональних відносин у сімейній групі, коли позиції, відносини, цілі сторін стають несумісними, взаємовиключними або ж сприймаються як такі [7, с. 140].

Сім'ї з порушеними відносинами не можуть самостійно вирішувати суперечності, що виникають у їхньому житті. У результаті тривалого наявного конфлікту в сім'ї у її членів спостерігається зниження соціальної і психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема нездатність батьків до узгодженості в питаннях виховання дітей).

Тож на думку переважної більшості вчених, дисгармонія в подружніх стосунках створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини і може стати джерелом виникнення патологічних явищ у розвитку та становленні особистості дитини. Проблема взаєморо-

зуміння, спілкування в сім'ї між подружжям, батьками і дітьми завжди розглядалася як одна з найважливіших передумов стабільності сім'ї, сімейного щастя і повноцінного виховання дітей.

Отже, *порушення норм у сфері міжособистісних взаємин у сім'ї – основна причина відхилень у психіці і поведінці дітей і підлітків*. Суть цих причин, на думку багатьох психологів і педагогів, полягає передусім у *некоректному ставленні батьків до дітей, їхній неправильній поведінці у спілкуванні з дітьми*. Це означає, що спілкування проходить:

- без урахування вікових та індивідуальних станів нервово-психічної конституції дитини, дефіциту її нервово-психічної витривалості;
- без урахування органічних вікових потреб дітей у нормальному відпочинку, вільному русі й іграх, емоційному комфорті;
- без поваги до особистості дитини, тобто в принижуючих і образливих формах поводження старших з молодшими;
- без дотримання старшими, батьками, членами сім'ї всіх тих норм поведінки, дотримання яких вимагається від молодших [5, 8, 9].

До причин порушення міжособистісних комунікацій можна віднести й виокремлені в дослідженнях І. Сіданіч форми залежності поведінки дітей у сім'ї. Серед них такі:

- *"Пошук негативної уваги"* – привертання уваги за допомогою сварок, непокори вказівкам і вимогам батьків, прояв агресії. Ця форма поведінки дитини виникає в разі, коли виявляється: припинення уваги до дитини з боку матері; слабкість обмежувальних вимог; сильна участь у вихованні батька, оскільки він не довіряє матері. Поблажливість батьків і слабка прихильність батька до сина або навпаки, зневага до сина, – все це обумовлює агресивно-залежну поведінку хлопчиків.

- *"Пошук постійного підтвердження"* – вибачення, прохання, обіцянки, пошук захисту, розради чи допомоги керування з боку батьків. Ця форма залежної поведінки пов'язана з високими з боку обох батьків вимогами від дитини значних досягнень в якійсь діяльності. Також вагомими є умови, коли батько для дівчинки більш значуща фігура, ніж мати, або якщо дівчинка відчуває ревності до матері і зіштовхується з високими вимогами матері та ще й з високими стандартами досягнень, пропонованими батьком. У такому випадку утримансько-залежна поведінка яскраво виявляється в дівчаток. У хлопчиків подібний стиль поведінки виникає, якщо мати виявляє холодність у стосунках, або висуває обмежувальні вимоги, не заохочує самостійності й незалежності дитини.

- *"Пошук позитивної уваги"* – пошук похвали, включає зусилля,

спрямовані на одержання схвалення від навколишніх. Ця форма залежної поведінки формується, якщо мати виявляє терпимість стосовно поведінки дочки, захочує в неї залежність від "пошуку похвали" і вважає, що вона на неї схожа; якщо мати мало бере участі в догляді за дочкою, але виявляє суворість до проявів агресивності й сексуальності дочки; зазначена поведінка у хлопчиків є наслідком фрустрації. А самостійність у хлопчиків формується за відсутності умов для залежності від похвали, унаслідок терпимості батьків, їх рідких покарань дитини.

- "*Перебування поряд*" – постійна присутність дитини біля іншої дитини чи групи дітей або дорослих. У дівчаток ця форма поведінки виникає за відсутності обмежувальних вимог і незначного очікування батьків зрілої поведінки в дочки. Якщо мати оцінює сина як менш зрілого, висуває недостатні вимоги щодо охайності, суворо стежить за проявом агресивності в сина, невисоко оцінює чоловіка, не довіряє йому тому, що він діє в протилежному напрямі, то це призводить до інфантилізації хлопчика через невизначеність для нього, яка саме поведінка заслуговує на захочення.

- "*Дотик і утримання*" – обіймання, дотик, утримання інших дитиною; така форма залежної поведінки виникає, якщо мати і батько не виявляють тривожності й вимогливості, спостерігається атмосфера інфантилізації [6].

Сьогодні дослідники з'ясували, що якщо члени сім'ї не в змозі задовольнити різноманітний спектр матеріальних, психосоціальних та інших потреб когось із своїх членів, то виникає *сімейна депривація*, під якою слід розуміти об'єктивно виражені, суб'єктивно оцінені брак чи відсутність засобів для задоволення потреб. Соціальна депривація викликає різну за ступенем та інтенсивністю фізичну, психологічну й соціальну напруженість, а також дискомфорт. Вона тісно пов'язана з цілою низкою різних негативних емоцій, які й призводять або до депресії, або до фрустрації, або спричиняють почуття пригніченості, незахищеності [4, 9].

Причини порушення міжособистісного спілкування дуже різні. Особливий інтерес для психологів і педагогів мають такі *групи причин*, виділені Е. Ейдемільером.

1. *Відхилення характеру і психопатії самих батьків* призводять до певних порушень у вихованні. При хиткій акцентуації характеру батьки частіше схильні спілкуватися з дітьми зі зниженим рівнем вимог до них і, навпаки, зайва акцентуація батьків обумовлює жорстокий стиль виховання, домінування. Істероїдна акцентуація в батьків призводить до суперечливого стилю спілкування з дітьми:

демонстративна турбота і любов до дитини при свідках й емоційне відкидання за їхньої відсутності. У цих випадках необхідно виявити відхилення характеру батьків, переконатися, що саме воно відіграє вирішальну роль у виникненні порушень у сімейному спілкуванні.

2. *Особистісні проблеми батьків, розв'язувані за рахунок дітей.* У цьому випадку в основі порушень спілкування лежить певна, частіше неусвідомлювана, потреба (потреба в лідерстві, увазі, любові). Саме її батьки й намагаються задовольнити у процесі спілкування з дитиною. Тому в цьому випадку важливо насамперед з'ясувати особисту проблему батьків, допомогти їм усвідомити її, зняти дію захисних механізмів, що перешкоджають такому усвідомленню [9].

Висновок

Таким чином, міжособистісні комунікативні проблеми можемо розглядати як один з механізмів розвитку порушень спілкування в сім'ї, що призводить до виникнення соціально-психологічного дискомфорту її членів. Виникнення комунікативних проблем багато в чому зумовлене індивідуальними особливостями сприйняття та уявлення членів сім'ї один про одного. Дослідження індивідуальних комунікативних особливостей повинно здійснюватися в контексті сімейної структури, з урахуванням системи значущих відносин особистості. Тож дисгармонія сімейних відносин створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини і може стати джерелом виникнення патологічних станів та негативної поведінки у дітей.

Література

1. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.; наук. ред. А. М. Богуш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
2. Жаровцева Т. Г. Неблагополучна сім'я: своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка. Одеса: ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2004. 220 с.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Київ: Освіта, 1998. 225 с.
4. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте. Москва, 1995. 124 с.
5. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 367 с.
6. Сіданіч І. Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 19 с.
7. Святінова К. Є. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в

сім'ях розлучених батьків: дис. ... д-ра пед. наук. Київ. 2016. 294 с.

8. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 272 с.

9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 65 с.

УДК 373.2.016:81'243

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кумуржи Марія

Маріупольський державний університет

м. Маріуполь

Постановка проблеми. Вивчення іноземних мов є актуальним завданням, що постає перед нашим суспільством вже декілька років поспіль. На етапі дошкільного дитинства можна говорити про поступове опанування іншою мовою. На перший план виходить англійська мова, як одна з десяти міжнародних мов спілкування.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає пріоритет розвитку особистості, що ідентифікується насамперед із реалізацією потреби дитини в активності. Вимога дошкільної освіти в Україні передбачає звернення до базових якостей особистості дошкільника, пов'язаних із реалізацією його потреби в активності, розв'язання завдань засвоєння дітьми дошкільного віку відповідних іншомовних знань, умінь та навичок в умовах закладу дошкільної освіти. У варіативній частині Базового компоненту дошкільної освіти (освітня лінія "Іноземна мова") визначені основні завдання до вивчення англійської мови, зокрема, іноземна мова в освіті дошкільників розглядається як засіб розвитку, виховання та особистісного становлення дитини; засобом соціалізації [1].

На думку багатьох науковців (Н. Басова, О. Бойко, А. Гергель, О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Г. Палмер, Д. Писарєв, В. Плахотник, Т. Полонська, Є. Протасова, О. Рейпольська, Г. Рогова, С. Роман, Є. Тихєєва, О. Шахнарович, Т. Шкваріна та інші) оволодіння іноземною мовою в дошкільному віці є найбільш сенситивним.

Вивчення іноземної мови в закладі дошкільної освіти – це не просте вивчення правил та основ англійської мови, а окремий вид навчання через доступні для дітей засоби та методи опанування іноземною мовою, а саме: через аудіо та відео матеріали (пісні, кінофільми, мультфільми), через гру, коли дитина засвоює лексичну частину мови, що передуює початку становлення фразового мовлення

та переходу до мовленнєвої діяльності.

Метою статті є висвітлення мовленнєвої діяльності як однієї з умов навчання англійської мови дітей дошкільного віку в практиці закладів дошкільної освіти.

Із огляду на заявлену мету, вважаємо доцільним уточнити такі питання, як сутність поняття "мовленнєва діяльність", вплив організації навчально-виховного процесу на її становлення, визначення ефективності формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою становлення особистості дошкільника, на думку І. Артемчук, є мовленнєва діяльність, що передбачає вміння користуватися мовленням у конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування [2, с.6].

Мовленнєва діяльність у навчанні розглядається як сукупність процесів сприйняття, вираження, впливу, що забезпечують пізнання та спілкування. А мовлення є самостійною діяльнісною основою для формування особистості дитини. Ще Л. Виготський, вказував на те, що мовлення слід розглядати у зв'язку із загальною діяльністю людини, спрямованою на активну взаємодію з довкіллям, тобто як діяльність, яка на певному етапі розвитку дитини стає провідною [3].

О. Леонтьєв трактує мовленнєву діяльність як самостійний вид людської діяльності. Учений зазначає, що мовленнєва діяльність людини є активним, цілеспрямованим, опосередкованим мовною системою та обумовленим ситуацією спілкування процесом передавання або прийому повідомлення. На його думку, мовленнєва діяльність є різновидом інтелектуального акту, що містить два взаємообумовлених процеси – говоріння та слухання, які здійснюються на будь-якому рівні комунікації [4, с. 12].

За визначенням багатьох науковців (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Т. Рябова та ін.) поняття "мовленнєва діяльність" розглядається як один з основних видів людської діяльності і визначається як активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і викладу мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою.

А. Богуш наголошує, що все життя дитини супроводжується різними видами діяльності, в процесі чого вона набуває певних знань, розвиває власну психіку [5, с. 132]. Мовленнєва діяльність є одним із видів пізнавальної діяльності. Теорію мовленнєвої діяльності досліджували такі вчені як Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонтьєв,

Л. Щерба та інші.

З погляду лінгвістики, мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови – нарівні з "психологічною організацією", "мовною системою", "мовним матеріалом", що охоплює суму окремих актів говоріння та розуміння (Л. Щерба). Із огляду на це, в лінгводидактиці виокремлюються такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні й читанні – одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. Відповідно, говоріння та письмо називають продуктивними видами мовленнєвої діяльності, а аудіювання й читання – рецептивними. З іншого боку, аудіювання та говоріння об'єднує одна матеріальна основа – звукова система мови. Ці види мовленнєвої діяльності входять до усного мовлення. Матеріальною основою читання та письма виступає графічна система мови. Тому ці види мовленнєвої діяльності стосуються писемного мовлення. Наголосимо, що навчання дошкільників іноземної мови не ставить за мету ознайомлення з такими видами мовленнєвої діяльності, як читання та письмо, відповідно до змісту навчання дошкільників, визначеним Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні – державним нормативним документом.

У сучасній методиці навчання іноземної мови існує декілька підходів щодо стратегій навчання. Зокрема, О. Рейпольська виокремлює чотири підходи, а саме: біхевіористський, інтуїтивно-свідомий, свідомий пізнавальний, комунікативний. Біхевіористський підхід визначає оволодіння іноземною мовою як сформованість внутрішніх дій на іншомовні стимули. Другий підхід, інтуїтивно-свідомий, передбачає оволодіння іноземною мовою на основі моделей в інтенсивному режимі з наступним усвідомленням їх значення і правил оперування ними. Свідомий пізнавальний – спрямовує діяльність на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань. Такий підхід, як комунікативний, передбачає засвоєння правил оперування іншомовними моделями, що відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією [6, с. 7].

О. Рейпольська наголошує, що реалізація комунікативного підходу в умовах закладу дошкільної освіти під час оволодіння іноземною мовою означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається завдяки здійсненню з цією метою певної іншомовної мовленнєвої діяльності. Тобто оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Дослідниця акцентує

увагу на тому, що оволодіння умінням говоріння, аудіювання здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування.

I. Мордоус та М. Карпачова у своїх дослідженнях розкривають особливості ще одного підходу у вивченні іноземної мови дошкільниками. Це інтегрований підхід, який активно впроваджуються в освітній процес сучасного закладу дошкільної освіти. На думку дослідників такий підхід передбачає використання наступних елементів: 1) рухової діяльності (фізкультпаузи з кількох простих вправ у супроводі окремих вказівок, команд чи римованих текстів; рухливі ігри; рухові вправи; імітації рухів тварин чи предметів; змагання в рухах тощо); 2) образотворчості (малювання, ліплення за завданням педагога, за власним задумом, із подальшим відгадуванням зображеного та описом його); 3) трудової діяльності (доручення із самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці у природі, чергування на заняттях; ручна праця: робота з папером, ножицями, клеєм, тканиною, природним матеріалом та ін.); 4) театралізованої (драматизації, театралізації із серією попередніх репетицій); 5) музичної діяльності (спів, танцювальні рухи до пісеньок, рухливих ігор та ін., інструкції щодо їх виконання) [7, с. 95].

З точки зору педагогічного погляду (О. Бойко, О. Рейпольська та ін.) навчання англійської мови розглядається як спеціально організований процес, який ґрунтується на врахуванні особистісних якостей та інтересів дітей дошкільного віку і сприяє подальшому їх розвитку. Отже, організація навчання англійської мови трактується нами як процес створення у закладах дошкільної освіти такої педагогічної умови, як мовленнєва діяльність задля активного розширення комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку у процесі розвивальної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу (вихователь – діти; вихователь – дитина; дитина – дитина).

Для організації мовленнєвої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти використовується як традиційні, так і сучасні методи навчання іноземної мови. До традиційних методів відносяться: аудіо-лінгвальний, граматично перекладний, когнітивний, безпосередній або прямий. На наш погляд, найбільш ефективними для навчання дошкільників англійської мови є сучасні методи: комунікативні, сугестивні, методи повної фізичної реакції (TPR).

Як показує досвід роботи гуртків з вивчення іноземної мови на базі закладів дошкільної освіти, використання комунікативного методу на заняттях з англійської мови дає позитивні результати. Діти

дошкільного віку під час гри на заняттях із задоволенням користуються іншомовними фразами. За допомогою гри легше зосередити увагу дітей дошкільного віку, залучити їх до активної роботи. Гра надає можливість зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захоплюючим для дітей дошкільного віку.

Одним із поширених методів у навчанні дітей іноземних мов є метод повної фізичної реакції (TPR). Цей метод базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Оскільки рухова активність відбувається під час слухання, виконання або відтворення пісеньки, римівки, то окрім лексики діти запам'ятовують граматичні структури.

Ще одним з ефективних методів навчання дітей дошкільного віку іноземних мов є сугестивний метод. Технологія сугестивного навчання передбачає цілеспрямоване навіювання на основі релаксації у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту надзапам'ятовування. Іншими словами, цей метод передбачає створення сприятливих умови для оволодіння усним мовленням, основна увага приділяється емоційній стороні процесу навчання, усно мовленнєвій комунікації, поповненню словника, засвоєння та активізація проходить у грі та з використанням мови та рухів, драматизації.

Кожен метод безперечно має свої позитивні і негативні сторони, але за певних умов усе те, що є позитивного в цих методах, може бути влучно використане креативним педагогом. Аналіз теорії мовленнєвої діяльності дає можливість зробити висновок, що ця діяльність дітей дошкільного віку може входити до іншої діяльності, значно ширшої, наприклад, ігрової, трудової, пізнавальної тощо. Узагальнюючи дані психолого-педагогічних досліджень з проблеми організації мовленнєвої діяльності задля навчання англійської мови дошкільників, слід наголосити, що цей процес є необхідним чинником реалізації різноманітних цілей навчання, зокрема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Освіта, 2012.
2. Артемчук І.В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ірина В'ячеславівна Артемчик ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2005. – 22 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь : избр. психол. исследования / Л.С.Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1976. – 439 с.
4. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в

- дошкольном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Т.И.Науменко ; Науч.-исслед. ин-т педагогики Украинской ССР. – К., 1991.
5. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : моногр. / А.М.Богуш. – К. : Видав. дім "Слово", 2004. – 376 с.
 6. Рейпольська О.Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / О.Д. Рейпольська; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – с.22.
 7. Мордоус І. О. До питання про інтеграцію іноземної мови у повсякденне життя дитини дошкільного віку / І. О. Мордоус, М. А. Карпачова. // Освітній дискурс: збірник наукових праць. – 2019. – №13. – с. 89–99.

УДК 373.2.016:81-028.31

Мажуга Яна

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Постановка проблеми. Здатність особистості вільно спілкуватися, ефективно використовувати сильні сторони власної мови, прогнозувати успіх мовленнєвої активності завжди цінується суспільством. У дітей у дошкільному віці розпочинає становлення усвідомлена мовленнєва діяльність, особливо актуальним постає питання її сутності мови та мовлення у контексті розвитку людства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До цієї проблеми у різний час зверталися: Л. Виготський, О. Запорожець, О. Лурія, С. Рубінштейн, С. Русова, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Ушакова, Ж. Піаже та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності мовленнєвої діяльності особистості та визначення її основ наукового аналізу.

Виклад основного матеріалу. Мова для дослідників є універсальним явищем. Вона тлумачиться як один із видів символів чи своєрідна знакова система. Її розглядають поряд з базовими потребами людини: необхідністю спілкуватися, належати до соціальної спільноти. У відповідності до них виділяють чотири основні функції мови: комунікативну, впливову, сигнікативну, експресивну, а структуру

складають словник (наявність слів з певними значеннями) і морфологія із синтаксисом, тобто граматичний компонент [5, с. 206].

Зв'язок спілкування з створеною людством спеціально для нього знаковою системою вивчав відомий український науковець Г. Костюк. При цьому він наголошував, що мова відіграє велику роль і в процесі пізнання, оскільки символічна складова є основою процесу мислення, розумових дій, операцій [7]. Іншими словами – це засіб спільної діяльності індивідів. Тут чітко видно практичні аспекти комунікації та розуму. Тому і використовують поняття мовлення. Сутність його полягає у підкресленні вербальної активності особистості під час спілкування та набуття нею інтелектуального досвіду. Як бачимо, воно вміщує у собі формулювання та сприйняття повідомлень, метою яких є регулювання та контроль поведінки. Саме це дозволяє вченим вказувати на тісний зв'язок мовлення зі свідомістю та процесами інтелектуальної сфери людини [4].

Власне мова, за своєю природою, своєрідна діяльність, що має певні особливості. Вона допомагає людям спілкуватися між собою через зовнішні та внутрішні компоненти, поєднуючись із мисленням, наголошує О. Запорожець. У цьому сенсі за характером вона може бути: а) діалогічною, адже дозволяє вести розмову кільком учасникам між собою і розуміти один одного; б) монологічною, більш розгорнутою, з логічною впорядкованістю, оскільки передбачає вищий рівень довільного контролю і планування думок, повідомлень. При цьому монолог і діалог – це зовнішнє мовлення, на основі яких формується внутрішнє, більш складне, структуроване, лаконічне, виважене. Саме цей вид і становить основу мислення й інших когнітивних процесів [2].

Мовлення у вітчизняній психолого-педагогічній науці розглядають у якості діяльності, що має низку ознак: а) сукупності цілісних, завершених актів поведінки; б) наявності системи мовленнєвих дій невербального та вербального планів. Структура цього явища є аналогічною до психологічної будови: процесуальний бік становлять орієнтування, планування, реалізація та контроль, а змістовий аспект передбачає аналіз потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, результатів. Різновидами його вважають вербальне – невербальне; зовнішнє – внутрішнє, письмове, усне. У свою чергу вони можуть ще поділятися на підвиди [4]. Як бачимо, поняття мовлення та мовленнєва діяльність можуть використовуватися як синоніми.

Власне як психологічний феномен мовленнєва діяльність містить у собі щонайменше дві площини: загальну для всіх та індивідуальну. Останній пласт аналізується за кількома критеріями. Перший із яких – рівень сформованості, на який вказують словниковий запас індивіда,

здатність чітко розмовляти й вимовляти звуки, тобто фонетика, можливість правильно формулювати висловлювання, скласти розповідь чи речення, тобто граматику. Ці показники дозволяють розглядати мовлення у структурі індивідуальних відмінностей когнітивної сфери особистості. При цьому також вони вказують на тісний зв'язок із словесно-логічним мисленням у акті пізнання, наголошує В. Кузін [3].

С. Рубінштейн одним із перших активно відстоював ідею, що основним призначенням мовленнєвої діяльності є її спрямованість на забезпечення свідомого впливу на співрозмовників під час спілкування. Відповідно, потрібно досконало опанувати нею. Ним же і були визначені основні напрямки її вдосконалення. Найбільш пріоритетними з них стали: структура (порядок слів у реченні); зв'язність висловлювань у процесі вербальної активності, подолання егоцентризму й розвиток соціалізованої її форми (у цьому контексті говорять про такі форми як діалог, монолог), становлення письма, опанування здатністю до виразності [8, с. 389 -416].

Л. Виготський активно досліджував мову як психологічний інструмент людини, який дозволяє опанувати, взяти під контроль власну поведінку. Природа феномену у теорії автора розглядається з позицій однієї із вищих психічних функцій. Загальний напрямок розвитку відбувався за рахунок групування двох планів соціального й психологічного. Так, інтерпсихічна функція виникає й діє спершу між людьми у ході еволюції, а вже потім для дитини стає внутрішнім надбанням, інтрапсихічною. Вченим було й описано механізми такого перевтілення: інтеріоризації (перехід у внутрішній план із зовнішнього) й екстеріоризації (зворотній процес щодо попереднього). Така взаємодія зовнішнього та внутрішнього, на думку автора, є одним із основних законів еволюції психіки в філогенезі й онтогенезі. Також у концепції відмічена знакова, символічна природа мови, а саме мовлення відноситься до найбільш значущого чинника розвитку свідомості й особистості у період дитинства [1, с. 3].

О. Лурія, радянський психолог, один із послідовників культурно-історичної теорії також підкреслював факт, що мова є важливим надбанням людства у процесі його історичного розвитку. Її сутність полягає у існуванні об'єктивної системи знаків або кодів. Мовлення за баченням спеціаліста призначене для транслювання інформації у словесній формі. Однак він доповнює, що воно може існувати на генетичному рівні у вигляді спілкування (у його термінології комунікативна діяльність) або ж набувати ознак розуміння (діяльності мислення), іншими словами стати знаряддям думки. Відтак, основним предметом дослідження мають стати висловлювання, що містять у собі

процеси кодування – декодування, опосередковані розумінням тих значень, які закладено у їх контекст.

Тлумачення мовленнєвої діяльності у якості засобу мислення привертає увагу науковців на наявність внутрішнього плану мовлення. У психології побутує переконання, що воно є найбільш складним. Відтак, людська думка наділена певним смислом складається із декількох слів. Відповідно, щоб її зрозуміти потрібне точне "попадання в ціль" всіх значень окремих слів і судження в цілому. Коли ж його сприймають різні люди з індивідуальними відмінностями мислення та мовлення постає проблема різного контексту для окремих індивідів. Для розв'язання цього роду задачі залишаються актуальним дослідження Г. Костюка явища розуміння, який поєднує у собі інтелектуальні операції та значення у вигляді особливої реальності свідомості [5].

Вивчаючи мислення було сформульовано ряд основних ознак його основного процесу – розуміння. Зокрема поряд із цілеспрямованістю, вмотивованістю, динамікою, активним характером спостерігається його зв'язок із мовою. Відтак остання, як своєрідна система, стає засобом пізнання. Вона допомагає опанувати досвід всього людства, окремі знання науковців, узагальнити їх, систематизувати. Результатом стає усвідомлення об'єктивних ознак предмету та його бачення у системі зв'язків і відношень. Передуює появі комунікації особлива потреба, яка властива людській істоті – необхідність у спілкуванні. Вона відрізняється на різних етапах життя та має здатність розвиватися. Зокрема М. Лісіна вказує на послідовність змін таких її форм: необхідність вияву уваги та доброзичливості, потреба у співробітництві, у виявленні зацікавленості дорослих здобутками та запитаннями дітей, у проявах спільних взаємних переживаннях і розумінні один одного.

Онтогенез взаємодії призводить до виникнення у маленької дитини особливої комунікативно діяльності, основною спонукою якої – пізнання тих чи інших ознак дорослої людини. Її засобами є різного роду вербальні й невербальні акти активності, що мають вигляд дій, орієнтованих на індивідів, які знаходяться поруч із малюком. Основою ж є актуалізація мовлення та його розвиток. Така мовленнєва діяльність стає важливим чинником вдосконалення розумової та моральної сфер підростаючої особистості у період дошкільного дитинства.

В першу чергу, діти 6-7 років вільно спілкуються один із одним. Вони здатні складати казки, вірші, вести монолог, діалог. Мовлення їх є емоційним, оскільки в ньому використовуються різні виражальні засоби. Взагалі вдосконалення мовленнєвої діяльності у цьому віці

здійснюється на цілій низці рівнів: використання мовлення для контролю за поведінкою, збагачення його експресивними засобами, формування вміння взаємодіяти на особистісному рівні; усвідомлення ігрової ситуації на рівні понять, дій, поведінки у ній партнерів по грі, вміння дотримуватися логіки у висловлюваннях; становлення здатностей до керування та коригування власними мовленнєвими діями, оцінювання співрозмовника, адекватно поводитися у дитячих спільнотах. Отже, мовленнєва діяльність дошкільника формується у вигляді певних пластів: поведінки, пізнавальної діяльності, міжособистісних стосунків. Водночас досягнутий рівень її сформованості потребує подальшого генезису.

Висновок

Проблема мови як одного із чинників еволюції людини і соціуму, розкривається через мовлення. Воно виступає сполучною ланкою між зовнішньою і внутрішньою формами активності. У своїй найбільш розвиненій формі – це мовленнєва діяльність, яка дозволяє дитині спілкуватися та пізнавати навколишній світ. У період дошкільного віку відбуваються суттєві зрушення у плані внутрішнього мовлення, формуються специфічні абстрактні розумові дії. У зовнішньому плані їх можна помітити у здатності до вільного вираження думок, бажань, у вмінні контролювати себе у плані використання мови під час особистісного спілкування, у навичках контролювати себе на рівні особистості. Дорослі мають знати і розуміти напрямки розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільному віці та докладати зусиль щодо її оптимізації, особливо під час організованого навчання дітей у ЗДО.

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Запорожец А. В. Психология: учебн. / А. В. Запорожец. – 3-е изд.– М.: Просвещение, 1965. – 237 с.
3. Кузин В. С. Психология: учебник. – 2-е изд./ Под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Высш. школа, 1982. – 256 с.
4. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., и доп. – М.: Политиздат, – 494 с.
5. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
6. Тенденции развития психологической науки / Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова. – М.: "Наука", 1989. – 268 с.
7. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К., 1986. – 796 с.
8. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологи. – СПб: Питер, 2007. – 713 с.

**ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ
СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ 5-6/7 РОКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Манойленко Ірина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Проблема розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ не втрачає своєї актуальності протягом багатьох років, адже саме в цьому віці дитина оволодіває комунікативними навичками в силу особливої чутливості до мовленнєвих явищ, інтересу до осмислення мовленнєвого досвіду, спілкування. При загальному недорозвиненні мовлення спостерігаються різні складні мовні розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до звукової і смислової сторін. У той же час одним з важливих показників готовності дітей до шкільного навчання є рівень сформованості лексико-граматичної сторони мовлення. Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти”, “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” наголошують на обов’язковій логопедичній допомозі дітям із ЗНМ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗНМ представлена в працях Р.Левіної, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, О. Грибової і ін. Прояви недорозвинення мовлення вченими досліджено Р. Левіною, Л. Лопатіною, О. Мастюковою та ін. в різних аспектах: психолого-педагогічному, психолого-лінгвістичному, медико-педагогічному, клінічному. Дослідженням особливостей формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ займалися такі науковці, як Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, В. Глухов, Н. Жукова, Н. П’яткова, Т. Філічева, Г. Чіркїна та ін. Питання корекції лексико-граматичної сторони мовлення у дошкільників розглядаються у працях Л. Єфименкова, Н. Жукова, Р. Левїна, Н. Чевелева.

Мета статті полягає у висвітленні результатів констатувального етапу дослідження стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років із ЗНМ, яке проводилося на базі закладу дошкільної освіти №21 “Калинонька” м. Ніжина.

Відповідно до мети було сформульовано наступні **завдання**:

1. Визначити критерії оцінки розвитку лексико-граматичної сторони мовлення дітей 5-6/7 років із ЗНМ.

2. Охарактеризувати стан сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Експериментальна робота реалізувалась в межах 3-х етапів: підготовчого, власне експерименту, обробки та аналізу результатів. Зміст методів, що використовувались для виявлення стану сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей дітей 5-6/7 років із ЗНМ було розроблено відповідно до мети нашої роботи, з урахуванням вікових і психологічних особливостей дітей. Існує безліч методик вивчення рівня мовного розвитку дитини, що включають вербальні й тестові завдання. Вони мають різну кількість етапів, проведення обстеження може бути по-різному за часовими відрізками. Усі ці методики спрямовані на вивчення дитини з певним рівнем мовного розвитку з урахуванням вікових норм.

Нами були використані наступні емпіричні методи: *тестові завдання (вік дитини від 5 до 6 років) методики визначення рівня мовного розвитку дітей дошкільного віку О. Безрукової, О. Каленкової* [Безрукова О.А. Каленкова О.Н., 2014] *та методика діагностики мовленнєвого розвитку І. Брушневської* [Брушневська І., 2016].

Добір мовленнєвого матеріалу для діагностичних завдань здійснювався з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку, мовленнєвого досвіду дітей, чинних програм корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, загальнодидактичних принципів науковості, системності, послідовності, доступності та індивідуалізації. Мовленнєвий матеріал добирався українською мовою. Основними критеріями доцільності відбору слугували доступність, зрозумілість слів відповідно до рівнів мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, активна практика попереднього їхнього застосування. Це дало можливість забезпечити мінімальну похибку при обробці результатів, виключивши помилки, пов'язані з нерозумінням або недостатнім засвоєнням мовленнєвого матеріалу. Діагностичні завдання пропонувалися дітям дозовано, з урахуванням реального стану показників мовленнєвого розвитку, у максимально зрозумілій формі. Аналізувався характер комунікативної взаємодії дитини з педагогом в процесі виконання завдання: розгорнутістю звертань, коментарів, їхнє змістове наповнення, логічність побудови висловлювання.

Бралось до уваги, що мовленнєва взаємодія дітей цього вікового періоду має яскраво виражений емоційний підтекст: прихильність дорослого або ровесника є стимулом до наслідування його мовленнєвої поведінки. В разі необхідності дітям надавалися пояснення, вказівка, повторення інструкції, наводилися аналогічні приклади, наочні зразки дій.

Визначити рівень сформованості лексико-граматичної сторони

мовлення дітей 5-6/7 років із ЗНМ можливо завдяки використанню критеріального підходу, який дасть можливість визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні їхньої сформованості (таблиця 1).

Таблиця 1.

Критерії та показники сформованості лексико-граматичної мкладової мовлення у дітей 5-6/7 років із ЗНМ

Критерії	Показники
<i>Лексична сторона мовлення</i>	
1. Здатність до формування лексичних узагальнень	<ul style="list-style-type: none"> – вживання мовцем узагальнюючих слів; – конкретизація родових понять із різним рівнем узагальнення; – пояснення узагальнюючих понять різної семантичної ємності; – уміння об'єднувати поняття різної семантичної ємності й позначати їх одним узагальнюючим словом.
2. Розуміння значення слова	<ul style="list-style-type: none"> – розуміння та особливості самотійного використання слів (іменників, прикметників, дієслів) із різними за значенням морфемами; – самотійне творення похідних слів морфологічним способом від запропонованої твірної основи; – практичне вміння пояснювати значення похідних слів.
3. Використання лексичних одиниць	<ul style="list-style-type: none"> – уміння добирати антонімічні пари; – уміння дібрати синоніми до запропонованих слів; – розуміння переносного значення слова; – рівень розуміння й засвоєння багатозначності слів різних частин мови. – особливості розуміння та диференціація слів, близьких за значенням
<i>Грамматична сторона мовлення</i>	
1. Здатність до словозмін, що виражають числові, родові, часові, відмінкові відношення.	<ul style="list-style-type: none"> – практичні операції з морфемами, – вміння змінювати граматичні форми слів, – розуміти їх значення, – правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях.
2. Здатність до словотворення	<ul style="list-style-type: none"> – практичні вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення.
3. Використання синтаксичної складової мовлення (уміння складати різні типи речень)	<ul style="list-style-type: none"> – практичні вміння формування різних типів синтаксичних конструкцій на рівні речення: простого непоширеного, простого поширеного.

Нормативним показником розвитку граматичної системи мови є засвоєння і володіння дитиною з нормальним мовленнєвим розвитком наступних граматичних форм: числових форм іменників, дієслів, прикметників; відмінкових закінчень іменників і прикметників; особових форм дієслів; родових форм дієслів, прикметників; видових категорій дієслів тощо.

Визначені критерії сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років є умовно еталонними. Спираючись на них, можна об'єктивно оцінити ступінь відставання дитини не тільки у мовленнєвому, але і у розумовому розвитку.

Констатувальний експеримент здійснювався на базі закладу дошкільної освіти №21 "Калинонька" м. Ніжина, в ньому взяли участь 20 дітей у віці від 5 до 6,5 років та 20 батьків.

Аналіз документації, а саме *висновку психолого-медико-педагогічної комісії* показав, що у всіх 20 учасників дослідження в висновку указанно "загальне недорозвинення мови III рівня".

Крім вивчення висновків ПМПК, нами був проведений *аналіз мовленнєвих карток, складених на основі попереднього анкетування батьків*. Аналіз карток дозволив з'ясувати відомості про різні перенатальні патології, а так само про патології, що виникли у під час вагітності та у постнатальний період: 30% (6 опитаних батьків) відзначила не різко виражений токсикоз, який проходив у другій половині вагітності, так само батьки відзначали, що в пологах була нетривала асфіксія. 50% (10 чоловік) опитаних батьків відзначили, що дитина народилася раніше покладеного строку, була недоношеною або спостерігалася незрілість дитини при народженні, 40% (8 батьків) заявили про кесаревий перетин при пологах. З опитаних 60% (12 чоловік) відзначили соматичне ослаблення дитини в перші місяці або роки її життя, батьки стверджують, що діти часто хворіли й хворіють різними частими простудними захворюванням ОРВІ, ОРЗ і так далі. При заповненні карток відзначено так само, що діти переносили в ранньому віці такі інфекційні захворювання як кропивниця, бронхіт, вітрянка.

З метою встановлення позитивного емоційного контакту, визначення ступеня готовності дитини до участі в комунікації, вміння адекватно сприймати питання, давати на них відповіді (однослівні або розгорнуті), виконувати усні інструкції, здійснювати діяльність відповідно до вікових та програмних вимог і т.д. нами було проведено *бесіду з дітьми*. У ході бесіди були виявлені наступні особливості розвитку мовлення старших дошкільників із ЗНМ.

Багато дітей з ЗНМ зазнавали труднощів у самостійному складанні висловлювань на рівні простої закінченої фрази. У більшості дітей при

цьому відзначалися помилки на вживання слів, порушення зв'язку слів у реченні, тривалі паузи з пошуком потрібного слова, порушення порядку слів. У випробовуваних спостерігалось також поєднання виражених в різному ступені труднощів смислового і синтаксичного характеру.

У відповідях дітей із ЗНМ відзначено поєднання зайвої емоційності, плутаності, якщо питання стосується емоційного переживання, яке відклалось у пам'яті (наприклад поїздка влітку з батьками на море) і млявості, апатичності, односкладності відповідей, якщо питання не зачіпає чуттєвого досвіду дитини, складне для нього або нецікаве. Для відповідей характерні велика кількість повторів одних і тих же слів, вигуків, наявність аморфних, "розмитих" за змістом висловлювань, в яких лише віддалено простежується семантичний зв'язок з питанням, аграматизм, тривалі паузи, зісковзування на побічні теми, незакінчені висловлювання, надмірне використання жестів, міміки.

Результати дослідження лексичного компонента мовлення у дітей із ЗНМ за *методикою визначення рівня мовного розвитку дітей дошкільного віку О. Безрукової, О. Каленкової* показали, що 40% (8 дітей) мають середній рівень сформованості лексичної складової мовлення. Діти відчували труднощі при відповідях на деякі питання, не могли назвати назви деяких дитинчат тварин, не завжди вірно й правильно підбирали антоніми до заданих експериментатором слів, діти називали не всі запропоновані картинки, а також у дітей спостерігалось ускладнення в доборі прикметників і дієслів.

У 60% (12 дітей) – низький рівень сформованості лексичного компонента мовлення. Такі діти не успішно справлялися із запропонованими їм завданнями, вони мають менший за обсягом словниковий запас, діти намагалися заміщати слова, наприклад, вони заміняли деякі слова жестами, у їхній мові спостерігалось часті паузи, а так само прохання про допомогу й підказку. Діти, які показали низький рівень розвитку лексики могли виконувати завдання тільки за допомогою педагога. В їхніх висловленнях була відсутня повнота й розгорнення, скорочувалися ознаки опису.

Дітей з достатнім рівнем сформованості лексичного компонента серед досліджуваних не виявлено.

Діагностика рівня сформованості лексичної сторони мовлення за *методикою діагностики мовленнєвого розвитку І. Брушневської* передбачала виявлення наявності у словнику слів-назв предметів, слів на позначення дій предмета та діяльності людей, слів на позначення ознак предмета, узагальнюючих слів, синонімів, антонімів, паронімів.

Кількісний аналіз результатів діагностики наявності у словнику

іменників, дієслів та прикметників дав підстави виявити наступні показники (таблиця 2.).

Таблиця 2.

Кількісний аналіз результатів дослідження лексики дітей із ЗНМ за методикою діагностики мовленнєвого розвитку І. Брушневської

Показник	Рівень, %		
	достатній	середній	Низький
наявність слів-назв предметів	-	45	55
наявність слів на позначення дій предмета та діяльності людей	-	30	70
наявність слів на позначення ознак предмета	-	40	60
використання узагальнюючих слів	-	20	80
Підбір антонімів	-	25	75
Підбір синонімів	-	35	65
Використання паронімів	-	20	80

Отже, у словнику дітей із ЗНМ переважає низький рівень наявності іменників, дієслів та прикметників. Достатній рівень виконання завдань не зафіксовано.

Отримані дані свідчать, що у дітей із ЗНМ якісні і кількісні показники активного словника не відповідають віковій нормі. Особливих труднощів у дітей не виникало при називанні предметів, дій, ознак предметів, з якими вони мають досвід щоденної практичної взаємодії. Однак, зважаючи на те, що цей досвід є недостатнім, то і словник, особливо предикативний, є обмеженим і стереотипним.

Наведені результати експериментального дослідження свідчать про збідненість словника дітей із ЗНМ, несформованість процесу активного використання слів різних частин мови в експресивному мовленні, труднощі в актуалізації словника, стереотипність використання сталих лексичних форм, несформованість семантичних полів.

Виявлення рівня навиків використання узагальнюючих слів продемонструвало наявність значних труднощів у дітей із ЗНМ.

Про недостатню сформованість понятійної співвіднесеності слів свідчать труднощі у доборі дітьми слів на продовження семантичного ряду (*жовтий, червоний,...*; *літак, поїзд,...*; *веселий, щасливий,...*). Неточні відповіді свідчать про недостатність розуміння значення запропонованих понять.

Значні непорозуміння виникали при доборі іншого слова зі схожим значенням, оскільки найбільш поширеним було утворення синонімів

шляхом додавання частки *не-* (*сумний – невеселий*). Зафіксовано ситуації, коли діти із ЗНМ не змогли підібрати жодного слова-синоніма, хоча широко використовувалася допомога педагога – ставилися навідні запитання, вимовлявся перший звук, мімічні підказки.

Добираючи антоніми до запропонованих слів, діти показали наступні результати: середній рівень у 25 % дітей, на низькому рівні, відповідно, – 75% дітей.

Якісний аналіз отриманих результатів дав можливість виділити наступні особливості:

- замість нового слова називалося вихідне з додаванням заперечної частки *не-* (*не мокий, не холодний, не доб'їй*);
- називання слів-синонімів (*говоїти – співати, казати*);
- смислові заміни внаслідок недостатньої диференціації ситуативного зв'язку (*високий – веїкий*).

Отримані результати вказують на значні порушення у використанні слів на позначення лексико-семантичних явищ мовленнєвої діяльності. В словнику дітей із ЗНМ мало узагальнюючих слів, рідко використовуються антоніми, а синоніми та омоніми практично відсутні. Найбільша кількість правильних відповідей була зафіксована у зрозумілих для дітей сполуках, з якими вони мають досвід практичного оперування (*закрити...вікно, книжку, двелі, койобку, очі; махати...луками, листочками, плаполцем*). Відповіді дітей супроводжувались руховими реакціями, які мали на меті переконати експериментатора у правильності їхнього вибору.

Таким чином, дослідження лексики дітей із ЗНМ за методикою діагностики мовленнєвого розвитку І. Брушневської показало, що в переважної більшості досліджуваних зафіксовано низький рівень розвитку лексичної складової мовлення. Для діагностики сформованості граматичного ладу у дітей із ЗНМ був використаний *II блок методики визначення рівня мовного розвитку дітей дошкільного віку О. Безрукової, О. Каленкової*.

Порушення граматичного ладу мови є у всіх обстежених нами дітей (100%). В старших дошкільників спостерігаються аграмматизми при утворенні прикметників від іменників, в узгодженні іменників із числівниками. Є помилки пов'язані з перетворенням іменників з однини в множину. Зустрічаються порушення при спробах дитини утворювати слова, які виходять за рамки щоденної мовної практики. Так само існують проблеми в перенесенні словотворчих навичок на новий для дитини мовний матеріал. Дошкільники у своїй мові найбільш часто використовують прості речення.

У цілому можна констатувати факт, що в більшості дітей присутне

розгорнуте фразове мовлення, у якому спостерігаються елементи лексико-граматичного недорозвинення. Кількісний аналіз вивчення результатів діагностики дав нам можливість говорити про уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови дітьми із ЗНМ: 100 % дітей виконали завдання на низькому рівні.

Досліджуючи уміння дітей використовувати прийменники у мовленнєвій діяльності, ми встановили, що найбільш характерними є пропуск або заміна невідповідним прийменником (*Хата росте дерево. Метелик під квіткою*), невідповідність прийменника флективному закінченню слова (Біля будці), відсутність прийменника при правильній формі іменника (*Метелики літають квітами*).

Підказки, які отримували діти від педагога, не бралися до уваги, що засвідчило повторне вживання помилкових варіантів. Вони не розуміли взаємообумовленості прийменника та флексії іменника, не сприймали їх як цілісну синтаксичну одиницю. В результаті мовленнєва діяльність набувала недовершеного, деформованого вигляду, з явними ознаками недорозвитку складових компонентів. Навіть з допомогою дорослого діти не виконали на достатньому та середньому рівні жодного завдання. Це дає нам можливість зробити висновок про недостатню сформованість вживання прийменників дітьми із ЗНМ у мовленнєвій діяльності.

На основі аналізу результатів виконання серії діагностичних завдань, спрямованих на вивчення особливостей розуміння і вживання граматичних категорій роду, числа, відмінка і особи, можна зробити такі висновки:

1. У дітей із ЗНМ формування лексико-граматичної сторони мовлення відбувається із значними труднощами, зумовлюючи цим уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови.

2. Діти зазначеної групи використовують обмежену кількість прийменників, що супроводжується їхньою заміною або неправильним вживанням флексій. Це свідчить про недостатню сформованість розуміння та усвідомлення вибору прийменників, що проявляється у їхньому неадекватному використанні у мовленнєвій діяльності.

3. Значні труднощі зафіксовані в процесі відбору та подальшого вживання прийменниково-відмінкових конструкцій іменників, відмінкових закінчень іменників множини, узгодженні прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку.

4. Діти із ЗНМ недостатньо володіють морфологічним складом слова, їм притаманні стійкі помилки у словотворенні.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів дослідження стану

сформованості лексико-граматичної сторони мовлення у дітей 5-6/7 років із ЗНМ дозволив з'ясувати, що у більшості дітей яскраво спостерігаються низький рівень розвитку лексико-граматичного компонента мовлення. Це підкреслює необхідність розробки методики формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ.

УДК: 372.3

ДО ПРОБЛЕМИ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДОРОСЛИМИ Й ОДНОЛІТКАМИ

Михайленко Наталія

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. На важливості спілкування для формування і розвитку дітей 5–7 років наголошується в законах України „Про дошкільну освіту”, „Про загальну середню освіту”, Базовому компоненті дошкільної освіти та інших нормативних документах. Саме в старшому дошкільному віці, спілкування постає основним засобом обміну інтелектуальними і моральними цінностями між дітьми, найбільш природного, невимушеного налагодження міжособистісних відносин, важливим джерелом розвитку емоційної сфери, орієнтиром для самооцінки і самовираження. Це зумовило необхідність вивчення педагогічних умов формування основ культури спілкування у старших дошкільників з дорослими та однолітками та висвітлення результатів такого вивчення у статті.

Виклад основного матеріалу. Підготовка дітей до школи має відбуватися згідно вимог і критеріїв оцінки дошкільної зрілості дитини, що передбачає її фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток, готовність до взаємодії з довколишнім світом, розвиток специфічних видів діяльності, які визначають і забезпечують легку адаптацію дитини до нового соціального статусу і є фундаментальними для дошкільного дитинства [1, с. 51].

Дивлячись на ці вимоги, а також ураховуючи результати констатувального етапу експерименту, нами були розроблені педагогічні умови формування основ культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

У своєму дослідженні ми враховували, що процес формування основ культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку, які перебувають в дошкільному навчальному закладі, відбуватиметься

більш ефективно за таких умов:

– підготовки вихователів, які працюють у дошкільному закладі, до формування в дітей основ культури спілкування, застосування у відносинах з дітьми діалогічного стилю спілкування;

– підвищення педагогічної культури батьків як активних учасників формування основ культури спілкування.

Ш. Амонашвілі показав, досліджуючи питання впливу дорослого на становлення і розвиток дитини, що принциповий шлях до переборення ускладнень, які виникають у процесі виховання, – у спілкуванні, заснованому на взаємно зацікавленій співпраці педагога з дітьми, поєднанні вимогливості з повагою і довірою до дітей, демонстрації на власному прикладі важливості дотримання норм культури спілкування [2, с. 215].

Щирість, чуйність, доброта, ввічливість, чесність, справедливість мають бути обов'язковими професійними якостями вихователя, бо діти сліпо копіюють вчинки та поведінку дорослих. [4, с. 68]. Вихователь „має замислюватися не лише над змістом вимог, які він висуває до дитини, а й формою і тоном їх пред'явлення. Дитина дуже чутлива до слова педагога. Грубе слово, необміркований вчинок дорослого, несправедливе покарання можуть нанести дитині глибоку, іноді невилікувану рану. ... Треба терпляче вислуховувати дитину, вміти дати пораду, втішити, заспокоїти” . Отже, висока культура педагогічного спілкування – ключ до успішного виховання, як зазначає Г. Лаврентьева. [4, с. 73].

Говорячи про спілкування педагогів із дітьми, маємо на увазі педагогічне спілкування, яке виконує декілька взаємопов'язаних функцій: інформативну, регулятивну, корегуючу, емоційну та ін.

Отже, педагог повинен ставитися до дитини з повагою, вірити в її здібності й можливості, бути глибоко переконаним у тому, що вона бажає особистісного розвитку. Педагог, якому властиві щирість, правдивість, досягає більших результатів у виховній роботі.

було встановлено, що далеко не всі педагоги, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку, вибудовують спілкування з ними на діалогічних засадах, запровадили семінар „Підготовка педагога до формування в дітей старшого дошкільного віку основ культури спілкування”, зміст якого охоплював п'ять тем:

1. Культура спілкування: сутність поняття.
2. Критерії і методи оцінювання сформованості у старших дошкільників основ культури спілкування.
3. Спілкування педагога – зразок для наслідування.
4. Зміст навчально-виховної роботи з дітьми старшого

дошкільного віку з формування у них основ культури спілкування.

5. Форми і методи організації виховної діяльності з формування у дітей основ культури спілкування.

Учасниками семінару були вихователі дошкільної ланки.

Усі теми передбачали не лише ознайомлення педагогів з теоретичними аспектами заявлених проблем, а й залучення їх до обговорення запропонованих питань, виконання відповідних практичних завдань.

Під час розгляду першої теми, знайомили педагогів із сутністю поняття „культура спілкування”, звертали їхню увагу на важливість періоду старшого дошкільного віку для формування у дітей основ цієї культури; окреслювали вимоги, що висуваються до старших дошкільників у плані прояву ними основ культури спілкування.

Розкриваючи педагогам критерії сформованості в дітей старшого дошкільного віку основ культури спілкування, привертали їхню увагу на ті з них, які передбачають:

- самостійне, без зовнішнього контролю, використання дитиною слів ввічливості, адекватно до ситуації (самостійність розглядається як властивість особистості, яка становить форму поведінки дитини, що вже закріпилася і стала звичною формою поведінки);

- встановлення і підтримку відносин з різними людьми (однолітками, старшими, молодшими);

- уміння аналізувати дії і вчинки, прогнозувати результати і здійснювати управління своєю поведінкою;

- уміння ініціювати розмову, залучатися до неї, підтримувати, обирати стиль спілкування;

- прояв за допомогою слів своєї думки, почуття, бажання;

- уміння ставити запитання;

- уміння аргументувати свою точку зору.

Унаочнюючи теоретичний матеріал, який стосується методів педагогічної діагностики, знайомили вихователів із змістом, методами і результатами констатації сформованості основ культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку.

Практична частина роботи за цією темою передбачала, що педагоги самостійно або в складі малих груп розробляли (дібирали) відповідні діагностичні методики. Під час розгляду результатів роботи увага зверталася не лише на правильність змісту, а й на доцільність підбору тієї чи іншої методики.

Обґрунтовуючи вплив прикладу педагога на старших дошкільників, зазначали, що у відносинах з ними він має щоразу немовби по-новому вибудовувати ці відносини. Адже характер

сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає особистість вихователя.

Вміння розуміти реакції дітей на поведінку педагога і слова – це залог успішної виховної діяльності. Тобто, педагог має знати, як його якості стають надбанням дітей, як вони інтерпретуються ними.

Отже запровадження такої педагогічної умови – *підготовка вихователів дошкільної ланки, які працюють в дошкільному закладі до формування в дітей основ культури спілкування* – зумовлювалася тим, що у розвитку мовлення дітей, формування у них основ культури спілкування провідна роль належить дорослим. Необхідність запровадження педагогічної умови – *підвищення педагогічної культури батьків як активних учасників формування основ культури спілкування* зумовлювалося тим, що родина є першим соціальним інститутом, а отже, має особливе значення для становлення життєвої компетентності дошкільника як особистості.

У нашій роботі підвищення педагогічної культури батьків передбачало ознайомлення їх з найбільш прийнятними методами взаємодії з дитиною старшого дошкільного віку, вправлення у їх застосуванні з метою формування в неї основ культури спілкування. На вирішення цього завдання орієнтувалася розроблена нами програма роботи з батьками „Будемо навчатися спілкуванню з дитиною”. До основних видів роботи з батьками належали бесіди, загальні та групові батьківські збори, групові або індивідуальні тематичні консультації, дні відчинених дверей, педагогічні читання, диспути, круглі столи, анкетування, тренінги, а також непрямі форми – доручення або „домашні завдання”; участь батьків у підготовці та проведенні виховних заходів, які організовувалися для дітей (свята, виставки, змагання).

Висновок

Таким чином, обґрунтовано та охарактеризовано педагогічні умови формування основ культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку: підготовка вихователів дошкільної ланки до формування у дітей основ культури спілкування, застосування у відносинах з дітьми діалогічного стилю спілкування; – підвищення педагогічної культури батьків як активних учасників роботи педагогів з формування основ культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvitacv.com/index.php/doshkillya/21555-2011-09-05-05-48-59>
2. Богуш А. М. Наступність в роботі дошкільної і початкової ланок освіти в світлі базового компоненту дошкільної освіти в Україні /

А. М. Богуш // Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2012–2013 навчальному році (дошкільна освіта): метод. рекомендації: у 3-х ч. / [упоряд. Батліна Л. В., Григоренко Г. І.]. Частина III. – Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. – 240 с.

3. Кононко О. Л. Самостійність як чинник становлення моральної позиції у дошкільному дитинстві / О. Л. Кононко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 12–24.

5. Лаврентьева Г. П. Культура общения дошкольников / Г. П. Лаврентьева. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.

УДК 373.211.24.15

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Наркізова Юлія

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м.Вінниця*

Постановка проблеми Виходячи із завдань дослідження сформованості поведінки старших дошкільників, нами було визначено *мету формувального етапу експерименту*: створити ефективну систему природничо-наукової освіти дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти шляхом експериментування в природі. Розробка етапів реалізації системи природничо-наукової освіти дітей старшого дошкільного віку ґрунтувалася на сучасних педагогічних принципах навчання. Не маючи на меті докладно з'ясувати всі загальновідомі принципи, чітко окреслимо *специфічні принципи, які сприяли реалізації пропонованої системи роботи*, сформульовано так: *принцип орієнтації на пізнавальні інтереси дитини*. Експерименти, досліді – процес творчий, творчість неможливо нав'язати ззовні, це народжується тільки на основі внутрішньої потреби в пізнанні (за О. І. Савенковим) [6]; *принцип свободи вибору діяльності*.

Тільки за умови його реалізації дошкільна освіта здатна Дитина не просто споживає інформацію, а сама породжує знання; *принцип поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання*. Використання дослідницьких методів навчання має поєднуватися із застосуванням методів репродуктивних, які можуть розглядатися як рутинні, але від того не стали непотрібними. Освітній процес пронизується “запрошенням до відкриття”; *принцип використання*

авторських та освітніх програм. Програма, розрахована на творчу взаємодію педагога та дитини, “...не може бути придбана в “супермаркеті”, який торгує замороженими ідеями; вона повинна вирости з життя тих людей, які будуть взаємодіяти” [3].

Для реалізації завдань дослідження було розроблено *систему формування дослідницької поведінки, яку представлено у вигляді таких етапів:*

1 етап – організаційний – охоплював: підготовка ЗДО до експериментальної роботи: складання плану роботи відповідно до програми експерименту; оснащення методичного кабінету необхідними матеріалами на допомогу вихователям для роботи з дітьми та батьками.

2 етап – створення наукової лабораторії (наукового осередку або куточка).

3 етап – організаційно-педагогічна та методична робота з вихователями, які беруть участь в експериментальній роботі. 4 етап – завершальний: порівняльний аналіз рівнів сформованості дослідницької поведінки [5].

Для реалізації запропонованої системи з формування дослідницької поведінки враховували такі умови:

Перша умова – високий рівень якості освітньої програми і її методичного забезпечення, зміст яких дозволить педагогам вибудовувати освітній процес відповідно до сучасних вимог і одночасно без зайвого навантаження для дітей.

Друга умова – збагачення предметно-просторового середовища, наповнення якого надає дитині можливості для саморозвитку. Організація середовища повинна надавати дитині можливість також брати участь в створенні середовища шляхом: самостійного розташування природного матеріалу, максимальну його доступність, коли все, що дитині потрібно для розвитку – іграшки, ігри, книги, матеріал для дослідницької поведінки – доступно для користування і дитина може грати з ним в будь-яку вільну хвилину.

Третя умова – створення *наукової лабораторії* як нового елементу предметно-розвивального середовища ЗДО. Вона створюється для розвитку в дітей пізнавального інтересу, інтересу до дослідницької поведінки і сприяє формуванню наукового світогляду. У той же час лабораторія – це база для специфічної діяльності дитини (робота в лабораторії припускає перетворення дітей у “науковців”, які проводять досліди, експерименти, спостереження).

Для проведення експериментального дослідження було використано альтернативну програму “STREAM-освіта, або Стежинки у

Всесвіт” зорієнтовано на цінності та інтереси дитини, урахування вікових можливостей, на ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв’язок усіх сторін її життя, формування культури інженерного мислення [2].

Пропонована альтернативна програма працює у тісному зв’язку з будь-якою комплексною освітньою програмою. Програма передбачає: забезпечення розвитку базових (стартових) потенційних компетенцій і особистісних якостей дошкільників, що сприяли формуванню творчих і технічних здібностей, продуктивного та критичного мислення дітей дошкільного віку; розвиток сенсорних, інтелектуальних і творчих здібностей, інтересів дітей, допитливості та пізнавальної мотивації; формування сенсорної культури та культури пізнання, цінностей пізнання; формування пізнавальних дій, становлення свідомості; розвиток уяви і творчої активності; формування первинних уявлень про себе, інших людей, про властивості й відносини об’єктів довкілля (форми, кольори, розміри, матеріали, звучання, ритми, темпи, кількості, числа, частини і ціле, простір і час, рух і спокій, причини і наслідки тощо); час й простір, планета Земля, Всесвіт, про особливості природи, різноманіття країн і народів світу тощо.

Експериментальні групи дітей працювали в однакових умовах, за комплексною освітньою програмою "Дитина в дошкільні роки". Відмінністю було те, що у групах використовувались упродовж кожного наступного кварталу (трьох місяців) різні методи навчання, що суттєво різнилися за змістом. Саме така процедура зробила формувальний експеримент достатньо коректним. Реалізація системи формування дослідницької поведінки в старших дошкільників передбачала планування роботи з урахуванням особливостей дітей і визначених рівнів.

Основні завдання, що було розв’язано під час організації експериментальної діяльності дітей: активне використання результатів експериментування в практичній (побутовій, ігровій) діяльності (Як швидше побудувати міцний будинок для ляльок?); класифікація на основі порівняння за: довжиною (панчохи – шарпетки), формою (шарф – хустка – косинка), кольором/орнаментом (чашки: одно- і різноколірні), матеріалом (плаття шовкове – шерстяне), фактурою (гра "Хто назве більше якостей і властивостей?"). Над здійсненням поставлених завдань вихователь спільно з дітьми працює на заняттях різних видів: з формування елементарних математичних уявлень, вивчення довкілля, підготовці до навчання грамоти, творчих, мовленнєвих, музичних і спортивних.

Приклад структури проведення пізнавального дослідження представлено в таблиці 1.

Етапи дослідницької діяльності старших дошкільників

<i>№</i>	<i>Етап дослідження</i>	<i>Приклад структури дослідження "Як рослини п'ють воду?"</i>
	Постановка проблеми	З'ясувати, яким чином рослини споживають воду.
	Цілепокладання	Вихованці пропонують варіанти вирішення проблеми, приходять до думки, що потрібно провести спостереження за споживанням водіє
	Висування гіпотез	Діти розмірковують, як можна зробити цей процес зримим для людського ока (дати рослині випити кольорової води).
	Перевірка гіпотези	Кожен вихованець розводить в баночці з водою харчовий барвник, ставить в розчин лист китайської капусти або квітка білої гвоздики.
	Аналіз отриманого результату	Вранці дошкотята бачать, що капустяні листи (гвоздики) придбали ті відтінки, що і розчини, в яких вони простояли ніч.
	Формулювання висновків	Вода піднімається по стеблу до верхівки рослини. Відповідно, якщо рослина росте в ґрунті, то починає "пити воду" нижня частина, тобто коріння.

Набувають нові відомості діти старшого дошкільного віку і під час прогулянки, проводячи спостереження за об'єктами живої і неживої природи. Діти старшого дошкільного віку виконують тривалі дослідження, спостереження за змінами в природі.

Основний зміст експериментів, які проводили діти, передбачав формування уявлень про: матеріали (тканина, папір, скло, фарфор, пластик, метал, кераміка, поролон); природні явища (явища погоди, кругообіг води в природі, рух сонця, снігопад) і час (доба, день – ніч, місяць, сезон, рік); агрегатні стани води (вода – основа життя; як утворюється град, сніг, крига, паморозь, туман, роса, веселка); світ рослин (ознаки овочів і фруктів, їх форма, колір, смак, запах; порівняння гілок рослин – колір, форма, розташування бруньок та листя; порівняння квітів та інших рослин); світ речей (родові та видові ознаки – транспорт вантажний, пасажирський, морський, залізничний тощо); геометричні еталони (овал, ромб, трапеція, призма, конус, куля).

Під час експериментування збагачувався словник дітей словами,

що позначали властивості об'єктів і явищ. Окрім того, дітей ознайомлювали із походженням слів, омонімами, багатозначністю слова (ключ), синонімами (гарний, чарівний, чудовий), антонімами (легкий – важкий), а також фразеологізмами (кінь у яблуках) [4]. Далі наведемо приклади організації дитячого експериментування в природі з метою формування дослідницької поведінки.

Нами запропоновано *основні шляхи розвитку дослідницької поведінки дітей старшого дошкільного віку, а саме:*

використовувати різноманітність екологічних ігор та вправ (дидактичних, словесних, рухливих, ігор-інсценувань); збагачувати й уточнювати уявлення дітей у процесі читання художньої літератури;

уточнювати та закріплювати уявлення дітей у процесі бесід (“Чому осінь називають золотою?”, “Що б ти побачив, сидячи на хмарі?”, “Як живуть дерева взимку?”, “Навіщо білочці пухнастий хвіст?” тощо), складання описових розповідей;

заохочувати відображати свої враження від змін у природі в різноманітній продуктивній діяльності (малюнки, вироби з природного матеріалу);

в осередку художньої діяльності, залежно від пори року, помістити обведення, контури (фруктів, овочів, грибів, дерев, звірів, птахів, сніжинок), тонований папір для зображень, складання пейзажів і натюрмортів;

розглядати репродукції; використовувати спостереження природи, її звуки та класичну музику для того, щоб допомогти дітям на емоційному рівні сприйняти і краще усвідомити уявлення про довкілля;

активна ігрова спільна діяльність із дітьми: сюжетно-рольові ігри “Сім’я”, “Аптека”, “Лікарня”, “Поліклініка”;

залучення дітей до ігор-експериментів та ігор-подорожей, пов’язаних з особистою гігієною, режимом дня, здоровим способом життя;

використання дидактичних ігор “Мій організм”, “Здорові зуби”, “Режим дня”, “Вуха мити чи не мити”, “Очі”, “Вітаміни” тощо; організація ігор-етюдів за мотивами дитячих віршів; ігрові пошукові й ігрові пізнавальні ситуації;

створення ігрового середовища в групі, спрямованого на розвиток ігрової діяльності дітей та ефективна ігрова взаємодія з дітьми;

розгляд фотографій дітей, членів сім’ї, зафіксованих у процесі спільного вмивання, одягання, загартовування, прибирання кімнати і квартири;

прослуховування аудіозаписів тематичного літературного матеріалу, тематичних дитячих пісень, наприклад: “Зарядка”, “Весела

компанія”, “Моя іграшка”;

проведення індивідуальних та підгрупових бесід із дітьми, обов’язково з опорою на вітагенний досвід дошкільників;

розповідання, читання творів дитячої літератури;

уведення в спільну діяльність із дітьми нескладних ситуаційних завдань: “Як ти думаєш, що буде далі, якщо хлопчик (дівчинка) не будуть умиватися, спати, гуляти, робити зарядку?”, “Наведи приклад того, що корисно для здоров’я, а що шкодить нашому здоров’ю”, “Знайди помилку (у казці, сюжетній картинці, на цьому малюнку тощо)”, “Покажи або розкажи, що буде з лялькою (твоїм улюбленим ігровим персонажем), якщо вона буде дотримуватися / не дотримуватиметься правил особистої гігієни...”, “Придумай гру (загадку) про дівчинку замурзану, про Мийдодіра, про режим дня” тощо.

Отже, на кожному етапі дитяче експериментування відрізнялось характером мотивації до дослідження, змістом, підходам до організації, позицією експериментатора, результатами. Результат, отриманий на окремому етапі експериментальної діяльності, є базою для подальшого включення старших дошкільників в подібну діяльність. Експеримент, який самостійно проводить дитина, дає змогу їй створити модель явища й узагальнити отримані дієвим шляхом результати, порівняти їх, класифікувати і зробити висновки щодо значення цих явищ для людини і самої себе. Для дошкільників експериментування нарівні з грою є провідним видом діяльності. Усвідомлення вихователями, які брали участь в формувальному етапі експериментального дослідження, призначення і місця дослідницької поведінки, підтримка дослідницької поведінки в дітей, дало позитивні результати.

Література

1. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2016. 160 с. (рекомендовано, Лист МОН України від 06.11.2015 р. лист № 1/11-16160).

2. Крутій К. STREAM-освіта для дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицишина // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 3–7. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://ukrdeti.com/stream-osvita-doshkilnyat-vihovuyemo-kulturu-inzhenerenogo-mislennya/> (дата звернення – 12.12.2017).

3. Крутій К. Сучасне заняття та освітні ситуації / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2016. – № 9. – С. 6–10. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://ukrdeti.com/k-krutij-suchasne-zanyattya-ta-osvitni-situaci%D1%97/> [Дата звернення 11.12.2018].

4. Крутій К.Л. Природничо-наукова освіта дошкільників:

блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Літо-грайлик / К. Л. Крутій, І. Б. Стеценко, Т. І. Грицишина. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2018. – 200 с.

5. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. – Ярославль: Академия развития, 2002. С.15-55.

6. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников / А.И. Савенков. М. : Учебная литература, 2010. С.15-49

УДК: 371.38:372.3(075.8)

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ВИРІЗУВАННЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наумова Ірина

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Велика кількість наукових досліджень, присвячених проблемі розвитку творчості у дітей дошкільного віку пов'язана із розкриттям щодо цього такого виду трудової діяльності дітей, як художня праця. Художня праця – це перш за все, перетворююча, творча, соціально мотивована діяльність, спрямована на створення конкретного продукту. Цей вид продуктивної діяльності гармонійно поєднує у собі функціональні та естетичні властивості, які долучають дитину до загальнолюдських цінностей (краси, добра, істини). У результаті цього у неї формуються і розвиваються такі стрижневі якості особистості, як: наполегливість, самостійність, ініціативність, посидючість, довільність як прагнення подолання труднощів, а також потреба в активному освоєнні та творчому перетворенні навколишньої дійсності.

Заняття дітей художньою працею відбуваються у години самостійної діяльності у другу половину дня. Результатом художньої праці виступають рукотворні іграшки та макети, сувеніри та подарунки, різні предмети для облаштування ігрового простору. Але найбільшою значущим результатом є досвід, який дозволяє людині бути успішною в будь-якій діяльності незалежно від того, яку професію вона обере надалі. Це продуктивна, і при цьому орудійна діяльність, в якій дитина опановує інструменти (ножиці, степлер, голка і т. д.), досліджує властивості різних матеріалів: папір, тканина, поролон, листя, фольгу, пір'я і т. д., перетворює їх в конкретний продукт.

У процесі занять діти оволодівають різноманітними техніками. Однією з них є вирізування – прийом та техніка роботи з папером, які стосовно більш професійних робіт визначаються як витинання. Будучі різними за проймами роботи (для початківців та в окремих видах роботи це стосується тільки вирізування ножицями. Для більш складних робіт додаються прийоми витинання – прорізування тощо).

З дітьми 5-7 років у садочку проводяться види робіт, які можна назвати "вирізалками", однак, як засвідчили результати нашої експериментальної роботи, вихователі не завжди дотримуються методики навчання дітей вирізуванню саме через незнання етапності такої роботи. Необхідністю надання методичної виваженості процесу навчання дітей старшого дошкільного віку вирізуванню обумовлена **актуальність даної статті.**

Метою статті є розкриття етапів та методики навчання дітей 6-7 років вирізуванню у їхніх заняттях художньою працею.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі питання організації занять з художньої праці у дитячому садку розглянуто в працях Т. Єськової, Л. Калуської, О. Корчинової, Л. Куцакової, Н. Луцан, О. Максименко, С. Матвієнко, Г. Пантелєєва, Н. Пишьєвої, О. Пухначевої, Н. Тарловської, В. Тименка та ін.). Методичні основи навчання дітей вирізуванню в контексті роботи з папером визначено Г. Долженко, Л. Калуською, О. Козліною, Т. Коломоець, О. Лісовець, С. Матвієнко, В. Мельник, Т. Тарабаріною та ін.

Виклад основного матеріалу. Витинання – один із різновидів рукоділля, давній слов'янський вид декоративно-прикладного мистецтва, ажурне вирізування з паперу, берести, фольги, тканини і шкіри, який полягає у вирізанні різноманітних візерунків. Це мистецтво має давню історію та визначається у багатьох світових художніх культурах [3].

У сучасній практиці рукоділля продовжують використовуватися основні підходи до створення різних видів витинанок (ажурні, силуетні, одинарні, складні, комбіновані). Близькою за технологію виготовлення роботи є сучасна техніка *tunnel-book* та деякі інші. Витинання як вид художньої роботи не використовується повномірно у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, вони опановують його початкові етапи, які називаються **вирізуванням**. Достатньо гарно методику навчання дітей вирізуванню представлено у методичному посібнику "Вирізалки" (1934 р.) [1], де збережено послідовність в організації роботи дітей з папером, запропоновано шаблони вирізалок різного виду. Зазначимо, що робота над вирізуванням є дуже корисною для дошкільників з огляду на формування у них дрібної моторики, просторового мислення, художнього смаку.

Великий вплив цей вид роботи має на розумовий розвиток дитини, розвиток її психічних процесів. Цікавість роботи з виготовлення вирізалок (наприклад, нескладних сніжинок або квіточок, вирізалок-хороводів) сприяє розвитку у дітей уваги, формує довільність. Різноманітні вироби з паперу задовольняють допитливість дітей. У такій праці присутня новизна, творчий пошук, можливість досягнення більш досконалих результатів.

С. Матвієнко вказує на те, що "організація та проведення художньої праці вимагає від вихователя певної підготовки: педагог має дібрати навчальний матеріал, продумати послідовність його подачі, прийоми показу окремих операцій. Також, плануючи кожне заняття з художньої праці, вихователь має урахувати, з якою мірою працездатності та зацікавленості діти будуть опановувати навчальний матеріал" [2, с. 134]. Перш ніж діти почнуть опановувати техніку витинання, їх слід навчити нескладних видів роботи з папером, що теж містять такі елементи, як складання аркуша на кілька частин, вирізання, прорізування тощо. Робота над навчанням дітей вирізуванню має кілька етапів.

Етап I. Спочатку діти можуть виготовляти так звані "вирізалки", коли аркуш паперу складається навпіл, наноситься половина малюнку (спочатку це робить дорослий, а надалі – нескладні образи можуть придумувати й малюки). Ножицями вирізується контур одразу з тим, щоб не робити "заготовки" із зайвим паперовим полем. Коли аркуш розгортається, виходить цілий малюнок.

Етап II. Після того, як діти опанували вирізання фігурки з аркуша, складеного навпіл, можна починати навчання їх фігурок з паперу, складеного в кілька разів. При цьому діти повинні засвоїти, що перегинів паперу має бути стільки, скільки зможуть "взяти" ножиці. Малюнок повториться стільки разів, у скільки складено смужку. Якщо діти використовують кольоровий папір, то поробка згинається кольоровою стороною всередину. Такий прийом виготовлення фігурок у техніці витинання ще має назву "хоровод". Діти старшого дошкільного віку під час самостійної художньо-продуктивної діяльності із задоволенням можуть виготовляти з паперу прапорці, ялинкові гірлянди, прикраси для зали або групової кімнати, атрибути для вистав тощо.

Етап III. На цьому етапі вихователь може навчати дітей кількох прийомів вирізання, що є безпосередньо наближеними до техніки витинання. Задля цього діти можуть складати невеличкі паперові квадрати хрест-навхрест або по діагоналі. Надалі дітей навчають зрізати кутики складеної фігурки, "відсікати" зайвий папір спочатку за показом вихователя, а надалі – за власною фантазією.

На цьому етапі заготовки із паперу діти можуть використовувати

як квадратні, та і у формі кружечків. Виготовлені квіточки, орнаменти є достатньо цікавими та "філігранними". Їх уже можна наклеювати на аркуш кольорового паперу. Після того, як діти повністю опанували техніку вирізування на третьому етапі, вони можуть виготовляти нескладні сніжинки.

С. Матвієнко надає наступні практичні поради щодо організації роботи педагога з навчання дітей вирізуванню з паперу. 1. Дітям безпечніше вирізати ножицями. При вирізуванні їм потрібно берегти руки, не тримати пальці на вирізаючій лінії, не виходити за межі килимка для вирізання. Килимок потрібен, щоб не зіпсувати стіл. Продаються спеціальні килимки для вирізання. Якщо такого килимка немає, його можна зробити з шматка лінолеуму або товстого картону.

2. Для занять дітей витинанням вдома, батькам необхідно придбати спеціальний набір інструментів, оскільки звичайними ножицями, якими виконуються різноманітні хатні роботи, виконати гарну роботу дуже складно.

3. Папір має різатися чітко по лінії. За необхідності при роботі ножицями слід плавно повертати папір так, щоб було зручніше вирізати.

4. Якщо робота виконується за допомогою ножа для паперу, схему майбутнього виробу малюють і різьблять з виворітного (зворотної) сторони вирізалки.

5. Не можна залишати частинки візерунку невідрізаними, а потім відривати їх руками. Робота буде виглядати неакуратно і таким чином її можна ненавмисно порвати [4, с. 45].

Висновок

Навчання дітей вирізуванню – традиційний вид художньої праці у закладі дошкільної освіти. Він дозволяє дітям у подальшому опановувати кілька видів технік по роботі з папером. Проте, у проведенні такої роботи слід дотримуватися етапності та специфіки стовно дітей дошкільного віку, що було висвітлено у даній статті.

Література

1. Вырезалки. Москва: МОГИЗ ДЕТГИЗ, 1934. 22 с.
2. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 201 с.
3. Мельник В. М. Мистецтво витинанки та аплікації: навч. посібн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. С. 121-130.
4. Методичні матеріали до лабораторного практикуму навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну" / уклад. С.І. Матвієнко, Т. Г. Коломоець, О. В. Лісовець. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 119 с.

**ВІКОВІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО
МОРАЛЬНІ НОРМИ УДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Обелець Людмила

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Ствердження моральних цінностей в індивідуальній свідомості є актуальною проблемою психолого-педагогічної науки, що засвідчують програмні документи сучасної освіти (Державна національна програма „Освіта (Україна XXI століття)”, Національна доктрина розвитку освіти). Особливо актуальними є питання морального становлення дошкільника, оскільки саме у цьому віці лежать витoki тих важливих передумов, які впливатимуть на подальший моральний розвиток їх особистості.

Загальні тенденції засвоєння людських моральних норм, їх "привласнення" вивчались у вітчизняній (Л.Божович, О.Кульчицька, В.Мухіна, С.Якобсон та ін.) та зарубіжній (Ж.Піаже і Л.Кольберг) психолого-педагогічній науці. Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі нормативності як основної характеристики поведінки дитини-дошкільника. Результати досліджень Л.Артемової, В.Котирло, М.Лісіної, Т.Поніманської, С.Якобсон та ін. констатують, що моральна норма, якщо вона усвідомлено закріплена та емоційно збагачена, перетворюється у відповідну якість особистості. На етапі дошкільного дитинства моральні норми виступають і як мотиви поведінки. Тому в основу виховання моральної поведінки у дітей дошкільного віку покладено ознайомлення їх з відповідними моральними нормами.

Мета написання статті. У контексті проблеми морального виховання зростаючого покоління формування уявлень про моральні норми, починаючи з дошкільного віку, є одним із шляхів її розв'язання. У статті будуть представлені *вікові передумови виникнення уявлень про моральні норми удошкільному віці*.

Виклад основного матеріалу. Дослідники констатують, що дошкільний вік є початковим етапом формування особистості. Рушійними силами розвитку психіки дошкільника є суперечності, які виникають у зв'язку з виникненням цілого ряду потреб дитини. Найважливіші з них: потреба у спілкуванні, з допомогою якої засвоюється соціальний досвід; потреба у зовнішніх враженнях, у результаті цього відбувається розвиток пізнавальних здібностей; потреба у рухах, що призводить до оволодіння цілою системою

різноманітних навичок та вмінь. Розвиток провідних соціальних потреб у дошкільному віці характеризується тим, що кожна з них набуває самостійного значення [1].

Відомо, що основним новоутворенням у дошкільному віці є формування у дітей внутрішніх моральних інстанцій, зародження своєрідного внутрішнього "контролера" власних дій, вчинків, досягнень, думок. Активно розвивається спонукальна сфера дитини, свідченням чого є формування мотивів – спонукань до діяльності, пов'язаних із задоволенням потреб людини. До новоутворень цієї сфери належать мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих, з прагненням бути подібними на них. Важливим мотивом для дошкільнят є встановлення і збереження позитивних стосунків з дорослими. Головною умовою подолання конфлікту між моральними нормами як зовнішніми вимогами і спонуканнями самої дитини є формування у неї гуманного ставлення до оточуючих.

Особливо важко дітям вибрати між особисто значущими і суспільно важливими мотивами [5, с.200]. Для того, щоб знання дитиною моральних норм не розходилося з їх реалізацією у поведінці, зазначає О.Кононко, необхідною умовою є перетворення норми на внутрішню спонуку, мотив соціальної поведінки або раціональне прийняття дитиною норми як справедливої, необхідної, доцільної, корисної. Зовнішня соціальна норма має пов'язуватись у свідомості дошкільника з його моральними потребами, інтересами, переконаннями, мотивами, ідеалами, самооцінкою. Норма має перетворитись на внутрішню вимогу дитини до самої себе, реалізовуватись без контролю і тиску ззовні [4]. Першим етапом засвоєння моральної норми є виникнення уявлень про неї.

М.Савчин зазначає, що на основі прагнення до самоствердження, у дітей виникає мотив змагання – прагнення виграти, перемогти, бути кращим. Підпорядкуванню мотивів сприяє усвідомлення дитиною себе як суб'єкта дії. Так формуються наполегливість і вміння долати труднощі, почуття обов'язку щодо інших людей [6, с.160].

У цьому віці закладаються основи системи саморегуляції дитини, яка спочатку виступає об'єктом зовнішніх впливів і безпосередніх спонукань, а потім поступово емансипується від домінант, що не піддаються свідомому контролю, і набуває можливість діяти довільно. Л.Виготським [2] вважає, що, розвиток опосередкування передбачає єдність із розвитком саморегуляції, усвідомленням й довільністю поведінки.

Науковцями доведено, що дитина не лише спрямовує свою поведінку відповідно до заданої норми, однак і сама може

конструювати цю норму, регулювати поведінку.

У дошкільному віці формуються елементарні уявлення про мораль, судження про те, що добре і що погано, що можна робити і чого слід уникати. Оцінювання вчинків відбувається за способом їх здійснення (як вчинив), результатами (які наслідки вчинку) і мотивами (чому так вчинив). Становлення особистості дошкільника відбувається на основі здатності підпорядковувати суспільно важливі мотиви (треба) своїм імпульсивним бажанням (хочу). У дітей 3-4 років переважають мотиви заохочення та покарання щодо дотримання поставлених вимог. Дошкільники будують свою поведінку не тільки заради отримання заохочення чи уникнення покарання, але й відповідно до своїх уявлень про належну поведінку. Ці уявлення складають основу засвоєння норм поведінки та моральних мотивів. У 5-7 років моральні мотиви стають особливо дієвими.

У старшому дошкільному віці уявлення про моральні норми впливають на моральні почуття і знання, які пов'язуються з почуттям обов'язку. Тому дитина у цьому віці здатна усвідомлювати моральний сенс своєї поведінки.

Дошкільник у процесі спілкування отримує від інших значну кількість регулювальних впливів: оцінок, зауважень, схвалень. Згодом сам починає висловлювати їх ровесникам. Так у дитини нагромаджується інформація про те, що їй вдалося краще, що викликало схвалення, що, навпаки, робити не варто.

Новий рівень самосвідомості, що виникає на порозі шкільного життя дитини, найбільш адекватно виражається у її "внутрішній позиції", яка утворюється у результаті того, що зовнішні впливи, переломлюючись через структуру раніше складених у дитини психологічних особливостей, якимось нею узагальнюються і складаються в особливе центральне особистісне новоутворення, яке характеризує особистість дитини в цілому. Виникнення такого новоутворення стає переломним пунктом протягом всього онтогенетичного розвитку дитини. У дошкільному віці і у початкових класах діти легко засвоюють моральні правила і діють у відповідності з ними, не очікуючи вимог вихователя, вони самі намагаються впливати на вчинки один одного [7, с.51].

Після виникнення перших форм "системи-Я" у психіці дитини виникають і інші новоутворення. На основі знань і думок про себе у дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості – самооцінка. Вона багато у чому залежить від того, як дитину оцінює дорослий. Чим точніша й аргументованіша оцінка дія дорослого, тим сприятливіші умови формування самооцінки.

Дошкільник починає усвідомлювати, що порушення ним правил спричиняє небажані, неприємні наслідки. Здатність дитини розуміти правила робить можливим їх пояснення дорослим, аргументоване висування нових вимог. При цьому слід використати наочні приклади з оточуючого життя, з художньої літератури тощо. Тож у дошкільника складаються основи моральної свідомості та поведінки в єдності їх когнітивних, емоційно-оцінних та поведінкових складових [3, с.245].

У дошкільному віці моральні уявлення дошкільника впливають на його суспільне життя. У реальному житті дитина демонструє спроби здійснювати моральні дії і вирішувати конфлікти, проявляючи емоційну спрямованість на тих, хто її оточує. Уявлення дитини про красиве й потворне у власній поведінці служить джерелом моральних переживань, асоціюючись із добром і злом [3, с.201].

Здатність дошкільника встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, відрізнити суттєві риси від несуттєвих, прагнення зрозуміти приховані причини явищ лежить в основі формування у нього перших моральних уявлень, розуміння моральних норм, їх раціональності та доцільності. Зростає усвідомленість правил поведінки. Дошкільнику важливо знати не тільки як поводитись, але й чому, заради чого варто дотримуватись встановлених вимог. Осмислення вчинків своїх та інших дітей, прикладів з художньої літератури веде до формування узагальнених уявлень про добро і зло, про критерії їх розмежування.

Дошкільники не тільки засвоюють норми поведінки, але й пояснюють їх доцільність. Менші діти часто пояснюють необхідність виконання норми, посилаючись на можливі наслідки для себе або на вимоги дорослих. У 5-7 років дитина розуміє суспільне значення моральної норми, усвідомлює її об'єктивну необхідність, негативні наслідки її недотримання для інших [3, с.246].

Для всіх моральних норм характерне те, що вони закріплюють соціальний спосіб поведінки, тобто дошкільники констатують, що можна робити, а що не можна. Про сформованість уявлень про моральну норму можна говорити у тому випадку, якщо дитина розкриває внутрішній моральний сенс вчинків, пояснює, чому норму необхідно дотримувати. У дошкільному віці зустрічаються абсолютно різні рівні такого розуміння. Чим молодша дитина, тим частіше вона пояснює необхідність виконання норми, посилаючись на можливі наслідки при її дотриманні для себе або на вимоги дорослих. У п'яти-сім років дитина розуміє суспільний сенс моральної норми, усвідомлює її об'єктивну необхідність для регуляції взаєностосунків між людьми.

У віці п'яти–семи років дошкільники переходять від стихійної моральності до свідомої. Для них моральна норма починає виступати

як регулятор стосунків між людьми. Старший дошкільник розуміє, що норму необхідно дотримувати, щоб спільна діяльність була успішною. Необхідність у зовнішньому контролі за дотриманням норми з боку дорослого відпадає. Поведінка дитини стає моральною навіть у відсутність дорослого.

Висновок

Таким чином, дошкільний вік є сензитивним періодом для формування уявлень про моральні норми, які повинні бути об'єктивними, необхідними, доцільними, корисними і справедливими. Тут формуються перші моральні уявлення і оцінки, вони одержують первинне уявлення про сенс моральної норми. Передумовою їх виникнення та засвоєння виступають когнітивні, емоційні та мотиваційні чинники розвитку дошкільника. У них зростає дієвість моральних уявлень, тобто поведінка дошкільника починає опосередкуватись уявленнями про моральну норму. Засвоюючи моральні норми, дитина випробовує міцність їх меж і власні можливості. У процесі активного випробовування дошкільник збирає контрольну інформацію про реальні досягнення і можливі перспективи. Однією з важливих умов формування уявлень про моральні норми є вплив найближчого оточення дошкільника, а також наявні сприймання та створенні на їх основі моральні судження.

Література

1. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский // Собранные сочинения : в 6 т. / отв. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.
3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. посібник для вузів / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 225 с.
5. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни / Мария Ивановна Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии; / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1978. – С. 200–202.
6. Савчин М.В. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
7. Штольц Х. Как воспитывать нравственное поведение / Р. Рудольф, Х. Штольц. – М.: Просвещение, 1986. – 80 с.

ОСОБЛИВОСТІ НЕВРОЗІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

Остапишина Оксана

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м.Ніжин*

Постановка проблеми У даний час у зв'язку з підвищеним стресовим навантаженням в суспільстві відбувається неухильне зростання частоти нервово-психічних захворювань, що відносяться до межових станів і психогенним розладів. За офіційними даними ВООЗ, число психогенних порушень (соціально обумовлених нервово-психічних розладів) в розвинених країнах за останні 65 років зросла в 24 рази, в той час як число психічних захворювань (біологічно обумовлених розладів) – тільки в 1,6 рази. Найбільш поширеним видом психогенних розладів як у дорослих, так і у дітей є неврози. Неврозами страждають, за офіційними даними, не менше 14% від загального числа дітей. Але при аналізі частоти виникнення невротичних розладів слід врахувати величезну кількість неврахованих випадків неврозів, співвідношення яких з врахованими випадками імовірно складає 5: 1.

Діти дошкільного віку є найбільш вразливою до впливу невротичних станів. Таким чином, сучасний стан проблеми вимагає негайних дій з дослідження, профілактики та лікування неврозів у дітей дошкільного віку.

Мета статті: розглянути особливості неврозів у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільнята схильні до виникнення неврозів. Це пов'язано з особливостями протікання даного вікового періоду. Відносини з ровесниками в дитячому садку і гострі конфліктні ситуації можуть мати негативний вплив на психіку дитини [5]. Картина невротичних відхилень у дошкільнят досить різноманітна. Досить часто у дитини можна спостерігати невроз яскраво вираженої тривоги або страху. Напади зовні нічим не мотивованого страху найбільш часто виникають у дитини у вечірній час, особливо при підготовці до сну. Тривалість таких нападів становить приблизно 15-30 хвилин, а самі напади в ряді випадків мають тяжкий перебіг і можуть навіть супроводжуватися галюцинаціями.

Діти, особливо при вступі до першого класу, можуть впадати в своєрідний психологічний ступор. У них необґрунтовано знижується самооцінка, з'являються сльозливість, загальмованість, неприродні рухи, змінюється міміка, погіршується апетит і нерідко виникає безсоння. Все це – вірні ознаки невротичного розладу. У дошкільнят

своя "фішка": вони демонструють власну безпорадність іншим чином – падають на підлогу, кричать, плачуть, причому все це може супроводжуватися навмисними ударами тими чи іншими частинами тіла об тверду поверхню [6].

Інші симптоми невротичних станів, які важливо вчасно помітити – дитина постійно чимось роздратована, не стримана в прояві емоцій, не в міру плаксива. Крім того, у неї порушений сон, чому вона страждає, перевертаючись в ліжку з боку на бік. Такі прояви невротичних станів частіше зустрічаються у дітей старшого дошкільного віку. У цьому ж віці багато дітей, переважно дівчатка, буквально "божеволіють" по своєму здоров'ю, надмірно піклуються про власне самопочуття, лякаються через дрібниці, відчувають серйозні страхи перед захворюваннями, про які можна судити тільки гіпотетично. Все це також ознаки наступаючого або вже настав неврозу [4].

У багатьох дітей, головним чином, хлопчиків, в період становлення початкових мовленнєвих навичок на тлі розладу психіки може виникнути невротичне заїкання. Особливо критичні вікові періоди двох-трьох років і п'яти років, коли мова дитини в силу інтенсивного фізичного і інтелектуального розвитку значно ускладнюється. Основна причина походження заїкання у дитини – миттєвий сильний переляк, який, наприклад, може бути спровокований раптовою розлукою з батьками. Зауважимо, що причиною заїкання можуть бути і інші психічні травми, які легко може отримати дитина в цьому віці. Головною причиною появи тих чи інших неврозів у дитини будь-якого віку є психічна травма, спровокована ситуацією або діями, до якої або до яких малюк просто не готовий в силу незрілості особистості і ще не сформувався характеру. Дитина – істота гнучка, пластична, але і крихка одночасно. Порушити нормальний перебіг її психічного життя може все, що завгодно.

Визнаючи психічну травму стартовою основою виникнення і розвитку будь-якого дитячого неврозу, ми, тим не менш, не повинні забувати і про інші провокуючі фактори. Так, чималу роль у виникненні і протіканні цих захворювань грають стать і вік дитини, його спадковість, історія вагітності та пологів, раніше перенесені хвороби, особливості виховання та навчання, соціальне оточення і, в першу чергу, сім'я [3]. Причиною виникнення неврозу, також можуть бути шкільні перевантаження, надмірні додаткові заняття в секціях та гуртках, постійне недосипання та інше

Батьки повинні мати повну інформацію про причини виникнення і способи лікування дитячих неврозів. Без розуміння того, чому з дитиною раптом починають відбуватися подібні проблеми, а також

того, яким шляхом слід іти для подолання розладу, важко говорити про успішне зцілення. Зрозуміло, що далеко не у всіх випадках батьки самостійно можуть впоратися з невротичним розладом у дитини – такі випадки взагалі досить рідкісні, їх, без перебільшень, можна перерахувати по пальцях. У переважній більшості випадків для усунення неврозу у дитини потрібно професійне втручання висококваліфікованого фахівця-медика.

Факторами, які здатні збільшити ризик виникнення невротичних розладів у дошкільнят є [2]:

- надмірні навантаження. Фізичні заняття також можуть стати причиною неврозу, але в першу чергу необхідно остерігатися інтелектуальних перевантажень. Заняття в спеціалізованих закладах дошкільної освіти з різним ухилом, відвідування різних гуртків і секцій – все це може спровокувати появу астенічного неврозу у дитини;

- несприятлива обстановка в сім'ї, сварки і розлучення батьків;
- помилки батьків у виховному підході. Надмірна вимогливість, наявність зайвих і жорстких обмежень.

На сьогоднішній день розрізняють декілька видів невротичних розладів у дітей дошкільного віку[1;2]:

- Неврастенія (невроз виснаження) – проявляється підвищеною збудливістю і дратівливістю в поєднанні з швидкою стомлюваністю і виснаженням. І. А. Захаров вважав "дратівливу слабкість" основною ознакою неврастенії [3]. Неврастенія супроводжується вегетативними розладами, головними болями, сенсомоторними розладами (підвищенням чутливості до різних подразників), емоційною нестійкістю, порушеннями психічних процесів (труднощами зосередження, порушеннями пам'яті). Самопочуття неврастеніків дошкільників постійно характеризується почуттям розбитості.

- Істеричний невроз – проявляється найрізноманітнішими функціональними психічними, соматичними і неврологічними розладами і характеризується великою сугестивністю хворих, прагненням будь-якою ціною привернути до себе увагу оточуючих.

- Невроз нав'язливих станів – проявляється нав'язливими страхами (фобіями), нав'язливими думками (обсесіями) або нав'язливими потягами та діями (компульсії). Зазвичай нав'язливі стани з плином часу прогресують, тобто, наприклад, збільшується число фобічних страхів. Зазвичай вміст нав'язливих страхів, думок пов'язаний з травмуючою ситуацією, внаслідок якої виник невроз.

Спільними особливостями всіх форм неврозів є порушення емоційної сфери (емоційна напруга, тривожність, постійно знижений, пригнічений настрій тощо), часто виявляються соматовегетативними

розладами (тремтіння, пітливість, серцебиття, блідість, утруднення дихання тощо) [2].

У дошкільному віці для перерахованих форм неврозів характерні наступні особливості:

Для неврастенії – порушення сну і апетиту, примхливість, плаксивість. "Внутрішній конфлікт в цих випадках виявляється в непереборному протиріччі "треба" і "не можу", "хочу" і "не можу". Він пов'язаний з тим, що бажання у астеника такі ж, як і у будь-якої нормальної дитини, а енергетичний психофізичний потенціал значно ослаблений. Тому така дитина зазвичай захищається спробами позбутися будь-яких навантажень, які є для нього навантаженнями. Дитині легше, якщо її будуть вважати хворим. Тому він схильний шукати допомоги, співчуття, аби її залишили в спокою"[6].

Для істеричного неврозу – напади задухи, нервова блювота, тики, енурез, заїкання і так далі. "Основним двигуном такого реагування є бажання дитини повернути до себе увагу батьків, втрачене в результаті вимушеної розлуки або інших психогенних дитячих переживань. Якщо ситуація не дозволяється, невротичні симптоми і труднощі поведінки наростають"[1, с. 863]. У дошкільнят зустрічаються афективно-респіраторні судоми, викликані негативними бурхливими емоціями. У дітей, особливо в періоди вікових криз, істерія виникає значно частіше, ніж у дорослих. Для неврозу нав'язливих станів – повторювані патологічні дії – смоктання пальців, обкушування нігтів, нав'язливе висмикування волосся або накручування їх на пальці та інше. У дошкільному віці найбільш часто виникають нав'язливі страхи, тісно пов'язані з переживаннями дітей, конфліктами в сім'ї, невдачами в навчанні і спілкуванні [3].

У цьому віці неврози нав'язливих станів нерідко приймають форму одного з двох найпоширеніших синдромів [4]:

Дисморфофобія – нав'язлива переконаність в наявності у себе будь-якого фізичного недоліку (потворні риси обличчя, будова тіла), або в поширенні неприємних запахів. При цьому хворі побоюються, що оточуючі помічають ці недоліки, обговорюють їх і сміються. Нервова анорексія – прогресуюче самообмеження в їжі при зниженні апетиту з метою схуднення в зв'язку з нав'язливим страхом погладшати і переконаністю в надмірній вазі [3].

У дитячому дошкільному віці, коли відбувається становлення психологічних особливостей людини, неврози накладають відбиток на формування особистості і нерідко призводять до невротичних розвитку особистості – симптоми неврозів прогресують і ускладнюються, що призводять до формування психологічно нездорової особистості.

Таким чином, в дитячому дошкільному віці спостерігаються ті ж форми неврозів, що і у дорослих, але характеризуються певними віковими особливостями, які описані вище.

Література

1. Будиянский Н. Ф. Возрастные различия в проявлении психологического здоровья личности / Н. Ф. Будиянский, Т. Д. Данчева // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2013. – Т. 18, Вип. 22(1). – С. 67-74.

2. Гулько Г. О. Невротичні властивості особистості як предмет психологічного вивчення / Г. О. Гулько // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2015. – № 3. – С. 26-35.

3. Захаров А. И. Детские неврозы: (психол. помощь родителей детям) / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: Респекс, 1995. – 191 с.

4. Каафарані А. М. Невротичні розлади у дітей, як наслідок психотравмуючих подій/А. М. Каафарані//чоловіче здоров'я, гендерна та психосоматична медицина. – № 1, 2018. – с. 28 – 32.

5. Колесникова І. С. Психологічні особливості дошкільного віку // Молодий вчений. – 2018. – №48.1. – С. 14-16.

6. Савиных О.С. Психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ// Выпускная аттестационная работа. Кафедра практической психологии МИОО. – 2013.

УДК 373.2:792

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Острроверха Ірина

Маріупольський державний університет

м. Маріуполь

Постановка проблеми. Відновлення в Україні державності, відродження культурно-історичного досвіду і національних традицій висувають завдання гармонійного, цілісного розвитку дитини як особистості. Про це зазначається в основних державних документах: Законі України "Про дошкільну освіту", Базовому компоненті дошкільної освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та ін. [2, с. 4-23; 6].

Сучасний період розвитку суспільства характеризується різким зростанням ролі естетичного виховання дітей дошкільного віку. Педагогічна наука й освітянська практика довели, що театралізована

діяльність – це один з ефективних засобів соціалізації дошкільника у процесі осмислення ним морального підтексту літературного твору, участі у грі, що створює сприятливі умови для розвитку. Адже колективна театралізована діяльність спрямована на цілісний розвиток особистості дитини, її розкріпачення, самостійну творчість, розвиток провідних психічних процесів; сприяє самопізнанню і самовираженню особистості; посилює адаптаційні здібності, коригує комунікативні якості, допомагає усвідомленню почуття задоволення, радості, успішності, а отже, природній поведінці [3;5;7].

Мета статті – естетичний розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру.

Аналіз останніх одсліджень та публікацій. Виникнення та становлення театру ляльок як виду мистецтва вивчали дослідники О. Авдєєв, О. Греф, О. Казиміров, Ю. Кужель, О. Куліш, О. Кисіль, В. Перетц, Н. Смирнова, Й. Федас та ін. Значення лялькового театру підкреслювалося та вивчалось у дослідженнях Л. Артемової, Л. Завгородньої, А. Усової, Д. Менджерницької та ін. Як зазначають дослідники, ляльковий театр є ефективним шляхом самореалізації, розширення асоціативних уявлень, формування мистецьких знань і творчих умінь. Так, Т. Караманенко ляльковий театр пропонує малюкам як перший театр, тому що він більше, ніж який-небудь інший, за своєю природою близький і зрозумілий маленьким дітям [5, с. 4].

Виклад основного матеріалу. Нами проведено констатувальний етап дослідження, мета якого виявлення рівня естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру. Виходячи з поставленої мети, нами була розроблена функціональна модель констатувального етапу дослідження (рис. 1). Констатувальний етап вирішував наступні завдання: діагностування стану поширеної педагогічної практики з естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку; розробка критеріїв оцінки рівня естетичного розвитку старших дошкільників; визначення початкового рівня естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. При цьому нами використовувалися наступні методи: цілеспрямоване педагогічне спостереження з наступним аналізом; індивідуальні бесіди з дітьми старшого дошкільного віку; анкетування вихователів; метод математичної обробки.

На основі виділених нами критеріїв (педагогічної оцінки та психологічної оцінки розвитку навичок театралізованої діяльності дітей старшого дошкільного віку) було визначено рівні естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру: низький середній і високий.

Констатувальний експеримент почався з бесіди з дітьми старшого дошкільного віку. На протязі бесіди ми ставили дітям питання, наприклад, чи знають діти "Що таке ляльковий театр?", "Що дітям подобається у ляльковому театрі найбільше?", "Які враження після перегляду лялькової вистави?" та ін. Як показала бесіда, деякі діти були захоплені театром, мали бажання ходити туди знову й знову, знали про театр багато інформації. Більша частина дітей – навпаки соромилися про це говорити, або відповідали на поставленні запитання розгублено. Після проведеної бесіди були отримані також результати з мовної культури, які показали, що діти мають недостатній рівень розвитку зв'язної мови. Вони допускали змістовні і смислові помилки у переказах, у самотійних оповіданнях; при переказі вимагалися сприяння дорослого; у творчій розповіді мало самотійності (повторювали оповідання однолітків). Отримані результати вказують на необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку мовної культури у дошкільників. Для підвищення розвитку мовної культури у дітей у своїй практичній роботі експериментатор у подальшому використовуватиме постановку лялькових вистав.

Діагностика рівнів умінь і навичок старших дошкільників з театралізованої діяльності проводилася також на основі творчого завдання – розігрування казки "Колобок", використовуючи на вибір настільний театр, театр на фланелеграфі, ляльковий театр. Хід проведення мав чотири етапи:

1. Експериментатор вніс "чарівну скриньку", на кришці якого зображена ілюстрація до казки "Колобок". Необхідно впізнати героя казки та розповісти про кожного з них: від імені казкаря; від імені самого героя; від імені його партнера.

2. Експериментатор пропонував дітям відповісти на питання: "Чим відрізняються ці герої?", показуючи по черзі героїв лялькового, настільного театру, а також театру на фланелеграфі.

3. Розігрування казки у ляльковому театрі.

4. Самостійна діяльність дітей, яка складається із придумування історій та їх показ на ширмі.

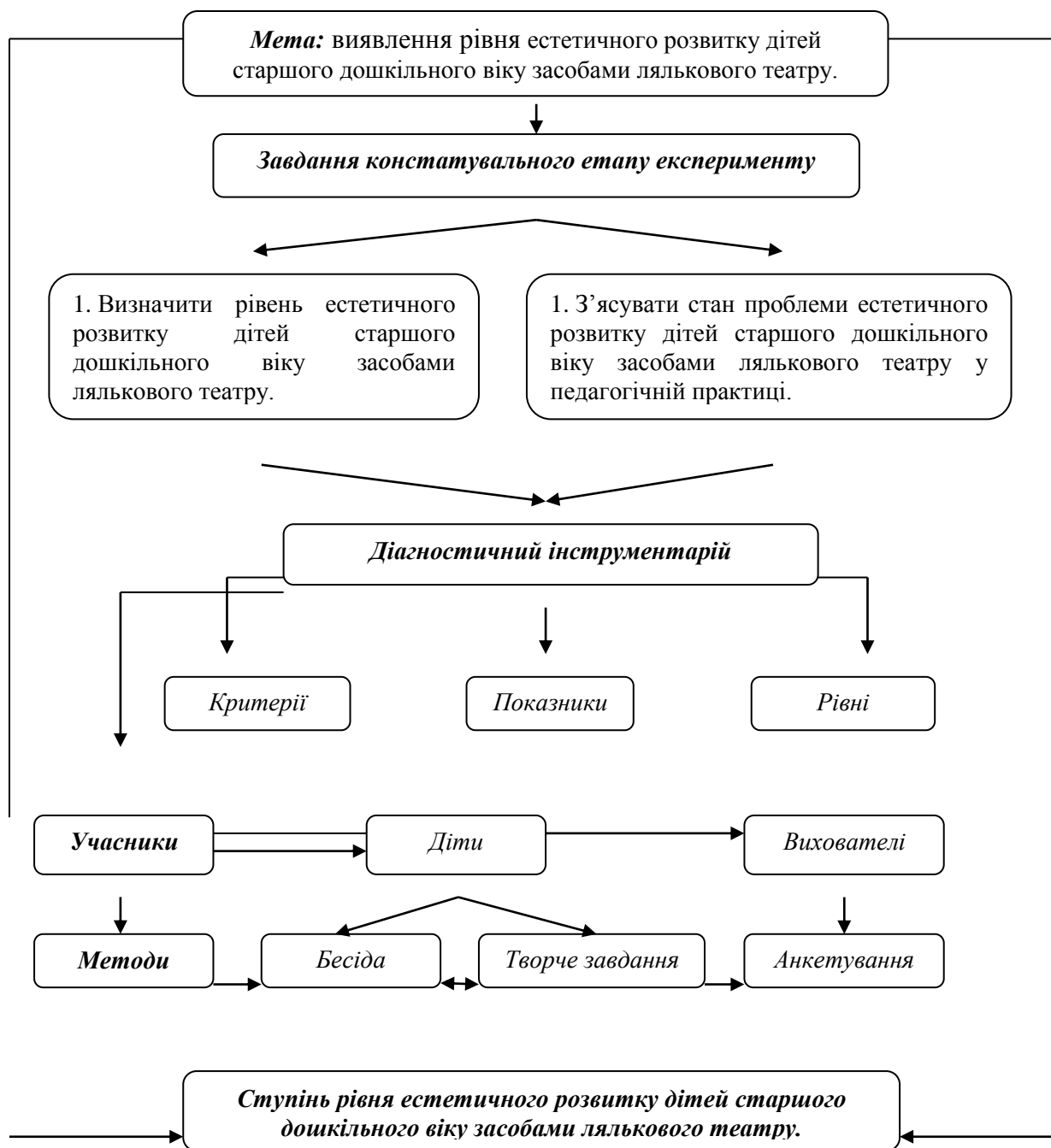


Рис. 1. Функціональна модель констатувального етапу дослідження

На початку констатувального етапу дослідження приймали участь дві старші групи, однакові за віком. Після діагностичного обстеження за якісними показниками було зроблено висновок, що у другій групі показники трохи нижче, ніж у першій. Її ми назвали експериментальною. З цією групою проводилася подальша експериментальна робота. З першою старшою групою (її ми назвали контрольною), яка мала показники вище, у подальшому була проведена робота за традиційною чинною освітньою програмою.

На формувальному етапі проводилася робота з перевірки авторської програми естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру,

Після збору необхідного матеріалу та його аналізу була розроблена та проведена авторська програма з естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру, в якій провідну роль грають засоби розвитку під керівництвом педагога й органічне об'єднання цих засобів, що дозволяє активізувати процес естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку (табл. 1).

Таблиця 1

Авторська програма естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру

Етапи роботи	Зміст роботи
I етап	<p><i>I. Проведення серії занять:</i></p> <p>Заняття 1. "Знайомство з ляльковим театром":</p> <ul style="list-style-type: none"> – бесіда "Що таке ляльковий театр?"; – Міжнародний день лялькового театру; – орден посмішки і чарівний ляльковий годинник; – малювання ордену посмішки. <p>Заняття 2. "Лялькові театри України":</p> <ul style="list-style-type: none"> – Київський муніципальний академічний ляльковий театр для дітей та юнацтва; – Маріупольський ляльковий театр. <p>Заняття 3. "Народні лялькові герої":</p> <ul style="list-style-type: none"> – Полішинель. Гра-подорож у Францію. <p>Заняття 4. "Види ляльок":</p> <ul style="list-style-type: none"> – бесіда "Які різні театральні ляльки"; – Музеї ляльок України; – гра-асоціація "Що про нас говорять ляльки". <p>Заняття 5. "Театральні заняття":</p> <ul style="list-style-type: none"> – придумування невеликих історій із театральним ляльками; – робота над етюдами; – прийоми ляльководіння.

	Заняття 6. Постановка міні-вистав: "Кіт і Півень" та "Кіт і Собака".
II етап	<i>Робота упродовж дня.</i>
III етап	<i>Робота з вихователями:</i> консультація на тему "Значення лялькового театру в житті дітей".

Формувальний етап дослідження відобразив об'єктивну картину динаміки зростання рівнів естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру в умовах розробленої та апробованої авторської програми.

На основі проведеної експериментальної роботи з естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру було проведено контрольний етап дослідження, на якому були використані ті ж завдання, що і у констатувальному. Під час проведення діагностики ми побачили, що рівень естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру значно підвищився. Дослідження сформованості рівнів естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру проводилося шляхом порівняння результатів виконання творчих завдань, доповнених характеристиками і проявами творчих умінь кожного з виду театральнo-сценічної діяльності. При цьому спостерігалася позитивна динаміка естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру в експериментальній групі. Після проведення роботи в експериментальній зменшився низький рівень дітей і підвищився середній і високий. На нашу думку, це є головним показником успішності проведеної роботи.

У контрольній же групі динаміка естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру відбулася незначна. Навчання дітей контрольної групи велась цілеспрямовано у відповідності до вимог програми "Дитина в дошкільні роки", але без спеціального навчання. Результати контрольних зрізів, у порівнянні з даними експериментальної групи, нижче, хоча певний ріст естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру все ж таки відмічається, оскільки навчання йшло у рамках "Програми".

Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи показав позитивну динаміку естетичного розвитку дітей у двох групах, але в експериментальній групі, де була використана авторська програма естетичного розвитку старших дошкільників засобами лялькового театру виражена особливо рельєфно, що підтверджує ефективність розробленої авторської програми.

Література

1. Артемова Л. В. Театр і гра / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 291 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / науковий керівник А. М. Богуш // "Дошкільне виховання", 2013. – № 7. – С. 4–23.
3. Завгородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
4. Караманенко Т. М. Ляльковий театр – дошкільникам / Т. М. Караманенко. – М., 1969. – 144 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : "Академвидав", 2004. – 456 с.
6. Стельмахович З. П. Наукові засади педагогічного процесу у дошкільних закладах / З. П. Стельмахович. – К., 2000. – 250 с.
7. Товма І. Театр починається з іграшки / І. Товма // "Дошкільне виховання". – 2008. – №6. – С. 16-18.

УДК 373.2

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ СТРАХІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Охонько Олеся

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин*

Постановка проблеми. У сучасному світі дитина є найбільш чутливою частиною соціуму, яка схильна до різноманітних впливів навколишнього середовища. На сьогоднішній день збільшилась кількість дітей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю [4, с. 286]. Тому проблема емоційних порушень і страхів та своєчасної їх профілактики на сьогоднішній день є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У фокусі наукових досліджень з вікової, педагогічної та соціальної психології була і є проблематика, пов'язана з природними віковими страхами дітей і значенням цих страхів для розвитку та дорослішання дитини. Про це свідчать праці представників найвідоміших напрямів у психології – психоаналітичного (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг та ін.), когнітивного (Ч. Осгуд, Г. Келлі, М. Холодна, В. Петренко, О. Шмельов та ін.) і гуманістичного (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Майерс, Г. Еберлейн,

В. Астапов ін.). Нині проблема дитячих страхів залишається актуальною, незважаючи на значний доробок сучасних науковців (В. Гарбузов, Т. Дуткевич, О. Захаров, В. Кузьменко, М. Осоріна, А. Прихожан та ін.), і потребує комплексного вивчення.

Мета та завдання. Дослідити особливості профілактики страхів у дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження – проаналізувати основні аспекти профілактики страхів у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – профілактика страхів у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – профілактика страхів.

Виклад основного матеріалу. Страх відіграє важливу роль в житті дитини. По – перше, він може вберегти від необдуманих і ризикованих вчинків, а по – друге, стійкі страхи перешкоджають розвитку особистості дитини, сковують творчу енергію, сприяють формуванню замкнутості, невпевненості і підвищеної тривожності. Всупереч тому, що страхи є невід'ємною частиною розвитку дитини, не можна проходити повз них без належної уваги.

Профілактика страхів спрямована на попередження небажаних проявів в психіці людини. Відповідно, профілактичні заходи щодо страхів у дітей старшого дошкільного віку спрямовані на попередження їх закріплення і усунення негативного впливу на особистість, що формується [3, с. 12].

У дошкільному віці страхи найбільш успішно піддаються психологічному впливу, оскільки вони поки що більше обумовлені емоціями, ніж характером, і багато в чому носять віковий перехідний характер. Якщо в цьому віці не буде сформовано вміння оцінювати свої вчинки з точки зору соціальних поглядів, то надалі це буде складно зробити, оскільки упущено сприятливий час для формування почуття відповідальності.

На думку О. В. Масляної, можна виділити наступні основні задачі профілактичних заходів з проблеми дитячих страхів:

- профілактика появи сильно виражених страхів і їх великої кількості;

- профілактика закріплення вікових страхів;

- профілактика несприятливої динаміки вже наявних страхів, що включає проведення корекційних заходів, тобто профілактика появи інтенсивних і стійких страхів, страхів ірраціонального характеру [5, с. 130].

Пропонуючи використовувати з дітьми старшого шкільного віку комплексний підхід в застосуванні профілактичних заходів, вчені виділяють наступні аспекти (рис. 1):



Рис. 1. Аспекти комплексної профілактики страхів у дітей старшого дошкільного віку

Однією із важливих складових профілактики страхів у дітей старшого дошкільного віку – це надання можливості виходу негативним емоціям. Дитині не можна забороняти "виплескувати" свої негативні емоції чи агресію [2, с. 35].

Розглянемо застосування деяких арт-терапевтичних технік, спрямованих на вивільнення у дітей негативних емоцій, агресивних проявів. Робота з м'яким матеріалом: глиною, пластиліном, солоним тістом. Зазвичай, у такій роботі дитина демонструє накопичену енергію: ліпить або розминає, стукає по глині кулачком, відриває шматочки від виліпленої фігурки, втирає пластилін у картон чи папір. Дітям старшого дошкільного віку доцільно пропонувати наступні теми для малювання: "Образ", "Щастя", "Дружба", "Злість", "Радість", "Мир" з використанням різних технік малювання: не тільки пензликами, а й пальцями та долонями. Цікавим прийомом, який себе добре зарекомендував є "домальовування". Дитина в хаотичному порядку наносить плями фарби на папір, а потім згинає листочок навпіл, розкриває його і називає різні образи чи домальовує якісь деталі, щоб утворився завершений образ.

З метою профілактики підвищеної агресивності, яка може виникнути на фоні страху, дітям пропонуються такі заняття як марширування, тупання ногами, розривання паперу, фехтування надувними мечами, "бій" з боксерською грушею і т. п. Також пропонується використовувати "шумовий оркестр", який складений з картонних коробок та порожніх пластикових пляшок.

Окремим видом психологічної допомоги може бути спеціально організована робота з використанням музичних творів та інструментів. Позитивно зарекомендували в такому виді класичні твори Ф. Шопена,

С. В. Рахманінова, Л. Бетховена, В. А. Моцарта, П. І. Чайковського, Ф. Шуберта і деякі види духовної музики. Пропонований вид роботи спрямований на організацію прослуховування музики та вимагає спеціально розробленого прийому організації уваги дітей (слухати музику, прислухатися до своїх почуттів, викликати емоційний стан внутрішньої рівноваги, радості, зняття напруги).

Важливим компонентом профілактики страхів у цьому віці також називають гру. Гра дає можливість дитині не тільки реагувати на ситуацію, а й отримати власний досвід. Вона створює умови для впорядкування тривожного досвіду і усвідомлення переживань. Програючи сценки з життя, дитина проявляє свої почуття і вчиться управляти ними [1, с. 22].

Висновок

Для людини виникнення страху може як сприяти особистісному розвитку, так і ставати на перешкоді досягненню поставлених цілей. Зокрема, переживання страху знижує самооцінку людини, стає на перешкоді реалізації здібностей. Страху неминуче супроводжують розвиток дитини, проте не можна проходити повз них без належної уваги. Профілактика страхів полягає у комплексному використанні різноманітних методик, які, насамперед полягають у вихованні таких якостей, як оптимізм, упевненість у собі, самостійність тощо. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення аспектів профілактики страху у дітей в умовах нестабільної політико-економічної ситуації в нашій державі.

Література

1. Балабанова М. А. Профілактика и терапия тревожности и страха у детей дошкольного возраста / М. А. Балабанова. – Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2012. – № 1. – С. 18–25.
2. Білоусова Н. М. Психологічний супровід дітей дошкільного віку в умовах суспільної нестабільності / Н. М. Білоусова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 33–37.
3. Даценко Т. О. Психологічні особливості подолання страхів у дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Т. О. Даценко. – Київ, 2016. – 22 с.
4. Кормило О. М. Психічні стани та їх зв'язок зі страхом у дитячому віці / О. М. Кормило // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 23. – С. 286–297.
5. Масляная О. В. Профілактика страхов у детей старшего дошкольного возраста / О. В. Масляная // Психология. – 2008. – №4 (57) – С. 129–133.

УДК: 372.3

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ КЮЇЗЕНЕРА У ФОРМУВАННІ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ

Охріменко Наталія

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань дошкільної освіти визначається розвиток і формування у дітей математичних уявлень і здібностей, логічного мислення, розумово активності. Про це зазначено в державному стандарті дошкільної освіти – її Базовому компоненті [1], в усіх чинних Програмах виховання й розвитку дітей. Освіта сьогодення зумовлює необхідність виховання покоління, зорієнтованого на розв'язання складних інтелектуальних проблем. Концепція розвитку дошкільної освіти, орієнтири і вимоги до оновлення її змісту передбачає низку досить серйозних вимог до пізнавального розвитку дітей дошкільного віку, частиною якого є логіко-математичний розвиток.

Особливо значущою дана проблема визначається напередодні вступу дитини до школи, у період 6-7 років. Вивчення математики у початковій школі зумовлює опанування широким спектром понять у галузі арифметики, основ геометрії, опанування просторових уявлень тощо. Все це повинно спиратися на вже набуті дитиною уявлення та знання, на розвиненість логіки, сформованість (домірно до віку) психічних процесів та особистісної сфери. Проте, як визначає практика роботи з дітьми у закладі дошкільної освіти (*тут і далі – ЗДО*), сучасне навчання їх основ математики не повною мірою розв'язує ці завдання. Передовсім цьому сприяє невідповідність методичного супроводу роботи з дітьми на заняттях, а також низький рівень компетентності вихователів ЗДО.

Проте, однією із найвагоміших причин недостатньої сформованості у випускників дитячого садка необхідної компетентності у галузі елементарної математики є невміння оперувати такими найпростішими прийомами, як узагальнення, порівняння, припущення, доводити правильність тих чи інших суджень, користуватися граматично правильними зворотами, математичною термінологією тощо. Діти слабко орієнтуються в основних категоріях елементарної математики (множина, величина й вимірювання, форма й геометричні фігури, простір, час та ін.), у тому числі – через невміння пов'язати способи вирішення поставлених перед ними завдань із використанням

щодо цього найбільш ефективних засобів.

Одним із таких засобів навчання дітей дошкільного віку математики є спеціальний дидактичний матеріал – палички Кюїзенера, який широко використовується в дитячих садках Угорщини, Польщі, Бельгії, США, Франції та інших країн. Продовженням наукових розробок щодо пошуку шляхів підвищення ефективності роботи з навчання дошкільників елементарної математики зумовлюється **актуальність даної статті**.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В останні роки окремі питання, пов'язані із навчанням дошкільників математики розглядалися в працях К. Щербакової, А. Белошистої, М. Машовець, Т. Степанової, Л. Зайцевої, Л. Іщенко, В. Данилової, З. Михайлової, Г. Грами та ін. Методичні основи використання паличок Кюїзенера визначено у працях О.Єременко, Л.Комарової, В. Мамон, І. Яблонської, А. Половець, Л. Новикової, В. Тихонової та ін. дослідників.

Виклад основного матеріалу. Палички Кюїзенера – це рахункові палички, які ще називають "числа в кольорі", кольоровими паличками, кольоровими числами, кольоровими лінійками. У наборі містяться палички 10 різних кольорів і довжиною від 1 см до 10 см. Палички однієї довжини виконані в одному кольорі і позначають певне число. Чим більше довжина палички, тим більше значення числа вона виражає. Кольорові палички є багатофункціональним посібником, яке дозволяє "через руки" дитини формувати математичні поняття.

Кольорові палички дозволяють вирішувати наступні *завдання*:

- 1) познайомити з поняттям кольору (розрізнати кольори, класифікувати за кольором);
- 2) познайомити з поняттям величини, довжини, висоти, ширини (вправляти в порівнянні предметів);
- 3) познайомити з послідовністю чисел натурального ряду;
- 4) опанувати прямий і зворотній рахунок;
- 5) ознайомити зі складом числа (з одиниць і двох менших);
- 6) засвоїти відносини між числами (більше – менше на..)
- 7) познайомити з властивостями геометричних фігур;
- 8) розвивати просторові уявлення (ліворуч, праворуч, вище, нижче і т. д.);
- 9) розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу, дрібну моторику.

На початковому етапі палички використовуються як ігровий матеріал. Ігри та вправи складаються в угрупованні паличок за різними ознаками (кольором, розміром), споруді з них споруд, різних зображень на площині. У результаті діти освоюють склад комплекту, кольору

співвідношення.

Спочатку дітей доцільно познайомити з набором паличок, розглянути їх, з чого вони складаються.

Завдання

1) знайдіть паличку того ж кольору, що і у мене. Якого вони кольору?

2) викладіть чергуються палички: червона, жовта, червона, жовта (надалі ритм ускладнюється).

3) викладіть кілька паличок, запропонуйте дитині їх запам'ятати, а потім, поки дитина не бачить, сховайте одну з паличок. Дитині потрібно здогадатися, яка паличка зникла.

Можна викладати з паличок на площині доріжки, паркани, поїзди, квадрати, прямокутники, предмети меблів, різні будиночки, гаражі.

Завдання

1) викладіть високий (низький паркан), драбинку;

2) викладіть будь-яке зображення.

На даному етапі використовується альбом "Чарівні доріжки", в якому пропонуються захоплюючі завдання з паличками.

Коли дитина освоїть комплект паличок, вони виступають як посібник для маленьких математиків, коли діти вчаться осягати закони загадкового світу чисел та інших математичних понять.

Завдання

1) знайдіть в наборі найдовшу і найкоротшу паличку.

2) викладіть кілька паличок. "Яка найдовша? Яка найкоротша?"

3) знайдіть будь-яку паличку, яка коротша за синю, довша за червону

4) побудуйте поїзд з вагонів різної довжини, починаючи від самого короткого і закінчуючи найдовшим. Якого кольору вагон стоїть п'ятим, восьмим. Який вагон праворуч від синього, зліва від жовтого. Який вагон тут найкоротший, найдовший? Які вагони довше жовтого, коротше синього.

5) викладіть блакитну і рожеву палички. На скільки блакитна паличка довше рожевої?

Такі завдання з паличками дозволяють освоїти поняття величини, довжини, ширини предметів.

Розглянемо можливості паличок при освоєнні дітьми **просторових відносин.**

Завдання

1) викладіть палички, дотримуючись інструкцій: покладіть червону паличку на стіл, праворуч поклади синю, знизу жовту і т. д.

2) викладіть вежу, використовуючи по одній паличці кожного

кольору. Яка паличка лежить вище (нижче) інших? Яка лежить над чорною, Блакитний (під бордовою) яка за кольором паличка, якщо вона лежить між блакитною і помаранчевою?

3) покладіть синю паличку між червоною і жовтою, а помаранчеву зліва

від Червоної, рожеву зліва від Червоної.

Палички Кюїзенера дозволяють знайомити дітей з **властивостями геометричних фігур**.

Завдання

1) викладіть з червоних паличок квадрат і прямокутник. Чим відрізняються фігури?

2) розгляньте зразок і по пам'яті викладіть з паличок фігуру.

3) викладіть чотири білі палички, щоб вийшов квадрат. На основі цього квадрата можна познайомити дитину з частками і дробами. Покажи одну частину з чотирьох, дві частини з чотирьох. Що більше – $1/4$ або $2/4$?

Наступним етапом в роботі з паличками Кюїзенера є розвиток кількісних уявлень і освоєння рахунку.

Завдання

1) викладіть драбинку з 10 паличок від меншої (білої) до більшої (помаранчевої) та навпаки. Пройдіться пальчиками по сходинках драбинки, можна порахувати вголос від 1 до 10 та назад.

2) викладіть різну кількість блакитних і червоних паличок. Яких більше (менше)? Використовувати різні способи порівняння.

3) знайдіть паличку відповідну числу (1 – біла, 2 – рожева і т. д.). Та навпаки.

4) викладіть синю паличку. Скільки білих паличок вклядеться в синій паличці?

5) складіть червону паличку з інших паличок різними способами.

Розроблені бельгійським математиком Х. Кюїзенером палички, широко застосовуються на заняттях з **розвитку мовлення** дошкільнят. Ігри та вправи з ними допомагають вирішувати такі завдання:

— закріплення понять: довгий – короткий, високий – низький, товстий – тонкий, один – багато, більше – менше

— закріплення знання про колір;

— розвиток психічних процесів: пам'яті, уяви, логічного мислення;

— навчання орієнтуванню в просторі;

— розвиток творчого мислення;

- тренування окоміру;
- розвиток дрібної моторики рук.

Рекомендується використовувати як частину заняття не більше 3 хв. Працюючи з паличками, діти одночасно виконують *мовні завдання*:

- промовляння пропозицій;
- називання частин предмета
- відпрацювання граматики і лексики (вживання порядкових і кількісних числівників);
- закріплення коротких віршів, потішок;
- використання пропозицій з однорідними визначеннями;
- автоматизацію звуків мови;
- формування навичок вимови слів різної звуково-складової структури.

Майже кожна лексична тема дає можливість педагогу використовувати в роботі палички Кюїзенера і розробити певну систему роботи з ними на заняттях з розвитку мовлення. У середній групі викладають палички за зразком, у старшій групі – за коментарем, прикладом, із власного досвіду.

Висновок

Спеціальний дидактичний матеріал, палички Кюїзенера, у повній мірі відповідають специфіці й особливостям елементарних математичних уявлень, що формуються у дітей дошкільного віку, а також їх віковим можливостям, рівню розвитку дитячого мислення (в основному наочно-дійового і наочно-образного). У мисленні дитини відбивається перш за все те, що спочатку відбувається в практичних діях з конкретними предметами. Робота з паличками дозволяє перевести практичні, зовнішні дії у внутрішній план, створити повне, чітке та узагальнене уявлення про такі математичні поняття, як кількість, величина, форма. Досить ефективним виявляється використання паличок в індивідуально-корекційній роботі з дітьми, відстаючими в розвитку. Палички можуть використовуватися для виконання діагностичних завдань.

У проведеному нами науковому дослідженні ми визначили рівні сформованості у дітей 6-7 років елементарних уявлень математики засобами спеціального дидактичного матеріалу, обравши задля цього палички Кюїзенера. Висвітлення отриманих щодо цього результатів визначає перспективи наших подальших наукових досліджень.

Література

1. Бушмакина Е. В. Использование счётных палочек Кюизенера в работе по формированию математического словаря дошкольников. *Молодой учёный*. 2015. Вып. 22.4. С. [Електронний

- ресурс]. URL: ext.spb.ru › – Назва з екрана.
2. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрана.
 3. Комарова Л. Как работать с палочками Кюизенера? Игры и упражнения по обучению математике детей 5-7 лет. Москва: Издательство ГНОМ, 2008. 64 с.
 4. Мамон В. Г., Яблонська І. А., Половець А. Л. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кюїзенера та блоків Денєша. *Дошкільний навчальний заклад*. 2009. № 3. С. 21-27.

УДК 373.24.015.31

**АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ В ПОЛІ ПРОБЛЕМИ
РОЗВИТКУ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН
МІЖ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Пандазі Ольга

*Маріупольський державний
університет,
м. Маріуполь*

Постановка проблеми. Проблема становлення партнерських взаємовідносин між людьми актуальна і знаходиться в центрі уваги науковців і педагогів-практиків з різних причин. По-перше, сучасний техногенний світ спонукає людину користуватися різноманітними ІКТ, відтак, люди стають більш залежними від комп'ютерних технологій, що призводить до зменшення долі живого спілкування у повсякденному житті і у професійній діяльності. По-друге, сучасні діти замість того, щоб будувати здорові дружні відносини з однолітками обирають телефон та комп'ютерні ігри. Наслідками такої глобальної технологізації є втрачання можливості повноцінно взаємодіяти, злагоджено працювати в команді, дітям складно знаходити спільну мову, домовлятися про правила під час ігор, і врешті решт – просто дружити.

З огляду на вище викладене, набуває актуальності питання розвитку партнерських стосунків, починаючи з дошкільного віку. По-перше, розглянемо термін "партнерство" – це система взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності. Також це спосіб взаємодії організованої на принципах рівності, добровільності, рівнозначності та доповнюваності всіх її учасників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Розглядом та розв'язанням проблеми розвитку партнерських взаємовідносин займалися такі вчені: Л. В. Артемова та Р. К. Терещук, І. Д. Бех, М. І. Лісіна, Л. С. Виготський, О. І. Кульчицька, О. М. Гостюхіна, Т. І. Бабаєва та ін. Значну увагу було приділено аналізу того, як саме трактують термін "партнерські відносини" та його синонімічні поняття такі вчені: Я. Л. Коломінський, Ю. О. Приходько, Н. А. Побірченко, Т. І. Поніманська, М. І. Семениченко та інші.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел засвідчив, що в науці існують декілька варіантів змісту поняття партнерські взаємовідносини, проаналізуємо їх. Автор Н. А. Побірченко дає таке визначення "Партнерські взаємовідносини" – це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного [4]. Науковець Я. Л. Коломінський, під партнерськими взаємовідносинами має на увазі суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно виражаються в характері і способах двосторонніх впливів, що здійснюються один на одного в процесі спільної діяльності і спілкування [1].

Тож, партнерські взаємовідносини, так само як і схоже з ним поняття *взаємини*, – це різноманітна і більш-менш стабільна система виборчих, усвідомлених і емоційно пережитих зв'язків серед членів контактної групи. За допомогою цієї системи установок, спрямованості, очікувань, стереотипів та інших правил поведінки люди розуміють і оцінюють один одного. На основі змісту цих понять, а також досліджень проведених в цій серії автори визначають види та типи партнерських взаємовідносин.

Аналіз показав, що існує два провідних види взаємовідносин, як наприклад дослідниця Ю. О. Приходько визначає: суспільні взаємовідносини і те, що називається "психологічні" взаємовідносини особистості [6]. Партнерські взаємовідносини відносять до особистих відносин. Також Ю. О. Приходько виокремлює та поділяє партнерські відносини за трьома типами:

1. Взаємини дружньої взаємодопомоги, для яких характерне справжнє співробітництво, бажання допомогти товаришеві.
2. Взаємини партнерства, які характеризуються формальним співробітництвом, що ґрунтується на розподілі праці та додержанні законів рівності для досягнення спільної мети.
3. Взаємини співіснування, сусідства, для яких характерне вболівання кожного учасника за успіх власної частини роботи при відсутності будь-якої турботи про спільний успіх.

М. І. Семениченко виділяє синонімічне поняття міжособистісні відносини і характеризує його як система установ, орієнтацій, очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного.

Дослідниця Т. І. Поніманська повідомляє про те, що міжособистісні взаємини можуть відрізнятися за змістом своєї соціальної цінності і тим самим по-різному впливати на індивідів, що беруть участь. Одні відносини знеособлюють людей, вважаючи їх лише як виконавці, інші – дають можливість для становлення кожного [5].

Г. О. Люблінська трактує міжособистісні відносини як системи установ, очікувань і орієнтацій членів групи, відносно один одного, які обумовлені цінностями, змістом і організацією спільної діяльності, на яких ґрунтується спілкування людей [3].

На думку С. Є. Кулачківської, міжособистісні відносини є суб'єктивно пережитим, особистісно значущим, емоційно-когнітивним відображенням людьми один одного в міжособистісній взаємодії [2]. Міжособистісні відносини засновані на різних видах спілкування, включаючи невербальні зв'язки, жести і рухи тіла, усне мовлення, певний зовнішній вигляд. Вони характеризуються когнітивними, поведінковими та емоційними компонентами. Найважливіша риса, яка відрізняє міжособистісні відносини від простої взаємодії, від просто спілкування, полягає в наявності емоційної основи.

Далі розглянемо партнерські взаємовідносини з точки зору моралі та гуманності. Бо саме при такій взаємодії у дітей розвивається та формується моральна поведінка, відбувається засвоєння норм поведінки, формується здатність до співпереживання та ціннісні орієнтації. Більшість дослідників даної проблеми (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, М. І. Лісіна, Т. О. Рєпіна та ін.) заявляють, що *дитячі відносини* – це сфера морального виховання, якою необхідно займатися, щоб вплинути на сприятливий розвиток особистості. Знову ж правильним моральним розвитком особистості вважається гуманістичний характер її ставлення до людей і самої себе.

Ряд дослідників, як то Г. В. Лаврентьева, Г. О. Сухорукова стверджують, що *дитячі взаємовідносини* – та сфера морального виховання, якою необхідно займатися, щоб не пропустити сприятливий період розвитку особистості. Стрижнем і показником морального розвитку особистості вважається гуманістичний характер її ставлення до людей, до самої себе.

З точки зору *гуманних взаємин*, дана позиція виражається в співчутті, співпереживанні, чуйності, доброзичливості. У психологічних дослідженнях описано, що вже в дошкільному віці є дуже серйозні

індивідуальні варіанти ставлення до однолітків, де особистість дитини проявляється найбільш яскраво. Далеко не завжди відносини з іншими складаються легко і гармонійно.

Партнерські взаємовідносини охоплюють велике коло явищ, які можуть бути описані з урахуванням трьох елементів взаємодії:

- сприйняття і розуміння людьми один одного;
- міжособистісна привабливість (тяжіння і прихильність);
- взаємодія і поведінка

Аналіз джерельної бази дозволив з'ясувати, що саме старший дошкільний вік є сенситивним для формування почуття колективізму, дружби – базових особистісних якостей, потрібних для закладання основ партнерської взаємодії. Ми переконані, що сформовані в дошкільному віці партнерські взаємовідносини в подальшому житті будуть слугувати надійною платформою для встановлення партнерської взаємодії у професійній діяльності особистості.

Партнерські взаємовідносини між дітьми характеризуються їх природним прагненням бути хорошими, бажанням зробити приємне іншим, готовністю надати допомогу, проявити повагу до однолітків, доброзичливістю. Ці якості особистості дошкільника визначають не тільки внутрішню культуру взаємин, але і форму їх вираження.

Все вищевикладене засвідчує наявність різних підходів до тлумачення терміну "партнерські взаємовідносини". На основі аналізу літератури можна зробити висновок, що дослідники по-різному тлумачать поняття "партнерські взаємовідносини": 1) з точки зору групи і колективу; 2) з боку особистості та інші. На наш погляд, найбільш відповідним завданням нашого дослідження є визначення Я. Л. Коломінського: "суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно виражаються в характері і способах двосторонніх впливів, що здійснюються один на одного в процесі спільної діяльності і спілкування" [1].

Висновок. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на конструювання педагогічних умов розвитку партнерських взаємовідносин між дітьми старшого дошкільного віку.

Література

1. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск: Народная асвета. 2014. 240 с.
2. Кулачківська С. Є. "Віковий аспект психічного розвитку дитини дошкільника", Психічний розвиток дитини дошкільника. Навчальний посібник для педагогів. К.: Світоч, 2014. 75 с.
3. Люблінська Г. О. Дитяча психологія: навчальний посіб. для студентів пед. ін-т. Київ : Вища школа, 2014. 354 с.

4. Побірченко Н. А. Формування партнерської ділової поведінки. Програма. К. : Преса України, 2005. 37 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: "Академвидав", 2015. 456 с.
6. Приходько Ю. А. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Радянська школа, 1987. – 128 с.

УДК 373.2

СОЦІАЛІЗУЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАНЯТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КОЛАЖУВАННЯМ

Пашко Анастасія

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. В останні десятиліття питання, пов'язані із соціалізацією дітей, набувають особливої значущості. Це пояснюється, зокрема, змінами, які відбуваються в Україні – соціально-економічними, політичними, реформаціями в національній освіті та культурі. Тенденції реформування освіти все активніше підштовхують до перегляду існуючих позицій та вироблення нових підходів до розвитку процесу соціалізації.

На пріоритетності цього завдання акцентовано увагу в основних нормативних документах: Законі України “Про дошкільну освіту”, Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та ін. Так, у Базовому компоненті зазначається, що дошкільний заклад відповідальний за процес соціального розвитку особистості, покликаний полегшити її входження у широкий світ і розвинути внутрішні сили. Він виступає своєрідним посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до життя в якому дитина має незабаром прилучитися [1, с. 6].

Аналіз практики виховання дітей визначає недостатність розвитку комунікативних якостей дошкільників, що є одним із головних показників їх соціалізованості. Питання соціалізації дітей важливі для сучасної дошкільної педагогіки, орієнтованої на вивчення чинників соціалізації та самореалізації дитини, що включає й комунікативну успішність особистості, яка формується [8].

Сутністю *соціалізації* дитини дошкільного віку є багатоаспектний послідовний процес залучення особистості до системи соціальних

норм, цінностей, соціальних ролей, де діє комплекс спеціально організованих педагогічних умов, до яких відноситься і організація комунікативної взаємодії, позитивно впливає на норми мовного розвитку і міжособистісної взаємодії дітей з дорослими і однолітками.

Важливою умовою якості виховання дітей є уміння ефективно та предметно-орієнтовано організувати їх різні види діяльності та дозвілля. Аналіз відповідної літератури показав: в якості специфічної діяльності, що формує базові характеристики особистості, не випадково виділяється продуктивна діяльність. Продуктивна діяльність сприяє розвитку соціалізації і осмислення понять соціальної дійсності завдяки широкому використанню різних образотворчих засобів, для передачі емоційно-творчого переживання дійсності.

Ми погоджуємося з думкою А. Ліповцевої, стосовно того, що за постійного наростання інформаційного потоку (телебачення, комп'ютер, Інтернет), перенасичення навколишнього середовища низькопробною продукцією масової культури можливість набуття дитиною соціального досвіду в продуктивних видах діяльності значно звужуються, а виховна роль різноманітних видів продуктивної діяльності в цьому процесі зростає.

Продуктивна діяльність має величезні освітньо-виховні можливості. У процесі продуктивної діяльності формуються такі важливі якості особистості, як активність, самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність тощо. Дитина привчається бути активною в спостереженні, при виконанні роботи, проявляти самостійність у продумуванні її змісту, доборі матеріалів, використанні щодо цього різноманітних засобів художньої виразності. У продуктивній діяльності розвиваються здібності до цілепокладання і вольового зусилля, довільної організації діяльності (прийняття і реалізація мети відповідно до заданих стандартів-умов).

Одним із видів художньо-продуктивної діяльності є *колаж* (від фр. *Coller* – приклеювання) – технічний прийом в образотворчому мистецтві, що полягає в створенні мальовничих або графічних творів шляхом наклеювання на будь-яку основу предметів і матеріалів, що відрізняються від основи за кольором і фактурою. Колажем також називається твір, цілком виконаний у цій техніці.

Колаж є однією із традиційних технік, яка використовується у закладі дошкільної освіти в роботі дітьми середнього та старшого дошкільного віку. Заняття колажем сприяють розвитку у дитини, творчості оскільки її увага спрямована не на сам виріб (як кінцевий результат діяльності), а на процес наклеювання, змін і певних деформацій матеріалу. Дитину зацікавлює можливість творчо вплинути

на результат захоплюючого процесу надання простим на вигляд матеріалам певної форми, кольору, фактури в красиву, оригінальну річ, яку можна використовувати вдома або подарувати рідним чи друзям.

Однак, на сьогодні створено обмежену кількість наукових робіт, яких би було проаналізовано різні педагогічні аспекти роботи з дітьми у техніці колаж. Потреба сучасного виховання в ефективній соціалізації дітей дошкільного віку засобами різних форм а технік художньо-продуктивної діяльності, зокрема – колажем, а також недостатня розробленість теоретичних основ даного процесу визначили **актуальність даної статті**.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні основи сучасної проблеми соціалізації дітей розкрито у дослідженнях А. Антонової, М. Басова, А. Богуш, Л. Варяниці, В. Кудінова, О. Кононко, Р. Литвак, В. Мухіної, Т. Репіної, Д. Фельдштейна, Т. Поніманської, І. Фрішман та ін. Питання активного впливу соціального середовища на розвиток дитини вивчалася В. Абраменковою, В. Гуровим, С. Литвиненко, Р. Литвак, І. Рогальською, О. Солодянкіною, Розвиваюче значення продуктивної діяльності зазначено в роботах в області психології мистецтва, трудового навчання та художнього виховання й проаналізовано у працях А. Бакушинського, В. Кузіна, Н. Конишевої, Л. Парамонової, В. Тименка, Б. Юсова, В. Хозієва та ін.).

Метою статті є коротка характеристика специфіки роботи над колажем щодо соціалізації дітей старшого дошкільного віку **Виклад основного матеріалу.** Сутність **соціалізації** дошкільнят розуміється як процес залучення зростаючої особистості до цінностей, знань і норм культури, діяльності і спілкування певного суспільства, соціальної групи; суб'єктами соціалізації в дошкільному дитинстві є для дитини значущі дорослі: батьки, педагоги закладу дошкільної освіти, з плином часу – однолітки [6].

У період дошкільного дитинства, що охоплює вік дитини від 3-х до 6-ти років, з дітьми відбуваються інтенсивні та складні вікові, психічні й соціально-психологічні зміни. У цей період активно здійснюється процес соціалізації та індивідуалізації, освоюються норми поведінки, розвиваються емоційна і пізнавальна сфери особистості дитини, її комунікаційні взаємодії спочатку переважно з дорослими, а потім все частіше, з однолітками (В. Мухіна). Окрім того, динамічно розвивається мова як основний засіб спілкування і показник рівня особистісного розвитку зростаючої людини. З позицій соціальної педагогіки етапи соціалізації збігаються з віковою періодизацією життя людини, крім того, на соціалізацію в якості об'єктивних обставин впливають різні фактори, що класифікуються у 4 групи: мега-, макро-, мезо-,

мікрофактори, до останніх відносяться сім'я і заклад дошкільної освіти (А. Мудрик, М Галігузова та ін.).

Діти дошкільного віку, які відвідують садочок, є соціальною групою, що потребує ефективної, успішної соціалізації, орієнтованої насамперед на оволодіння мовленнєвою культурою, віковими нормами спілкування і взаємодії з батьками, педагогами закладу та однолітками. У процесі організації соціального виховання для дитини необхідний позитивний приклад дорослої людини, яка сприймається дитиною без критичності (вона з'явиться пізніше), як зразок, оскільки в цьому віці ефективно діють такі специфічні механізми соціалізації, як традиційний (несвідоме наслідування норми, зразку) і міжособистісний (наслідування батькам і будь-яким значущим дорослим).

Велике значення щодо налагодження такого способу соціалізації відіграє художньо-продуктивна діяльність, коли малюк створює виріб під керівництвом педагога (який виступає у даному виді діяльності у ролі майстра, учителя), працюючи спільно над виробом або узгоджуючи свою роботу з іншими. Розвитку різних видів продуктивної діяльності дошкільнят сприяє не тільки їх доступність і привабливість, але і певні вікові особливості дітей. Продуктивна діяльність розглядається як синтетична, в якій виявляються різні сторони психічного розвитку, засвоюються різноманітні елементи людської культури. Найважливіша з функцій продуктивної діяльності це інтеграція під час її здійснення процесів мислення, уяви і творчості дітей дошкільного віку (О. Леонтьєв, О. Запорожець, Л. Виготський, Л. Божович, Л. Венгер). Продуктивна діяльність створює умови виживання в певний образ і пошук власного образу "я", зв'язку свого внутрішнього "Я" з іншими "ми" (І. Кон).

У педагогічних роботах О. Усової, Т. Рєпіної та ін. надається найважливіше значення дитячим відносинам, що складаються в процесі продуктивної діяльності, завдяки особливій групі якостей, які проявляються у взаємодії дітей з однолітками. З ростом усвідомленості своєї ролі у взаємодії більш складними стають соціальні якості дошкільнят. Продуктивна діяльність дітей старшого дошкільного віку має соціалізуючий характер.

Ю. Соловійова вважає, що накопичений у відносинах початковий соціальний досвід вимагає своєї реалізації в системі взаємовідносин, норми яких найбільш ефективно засвоюються дітьми у продуктивній діяльності, яка посилює внутрішній план діяльності дитини і її емоційно подібну активність, є засобом саморозвитку та стимулом до творчого самовираження [7, с. 8].

З'ясовуючи зміст поняття "соціалізація" співвідносно до дітей

дошкільного віку, О. Кононко зауважує, що соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, виховати "відчуття іншого", сформувані готовність та здатність працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, діставати насолоду від допомоги та підтримки іншої людини у складній ситуації, тобто жити обличчям до людей, з відкритим серцем, умінням гармонійно вписуватися в дитяче угруповання, знаходити в ньому своє місце, визначати свій статус серед однолітків відповідно до своїх можливостей та домагань, товаришувати [1, с. 91].

Соціалізація являє собою багатоаспектний процес розвитку людини у взаємодії з навколишнім світом. Соціалізація дітей дошкільного віку здійснюється в різноспрямованій діяльності з освоєння предметного світу і відносин між людьми. Питання внутрішнього самовизначення дитини, співвідношення зовнішніх впливів і внутрішніх умов їх реалізації, зовнішніх і внутрішніх детермінант, механізми соціального розвитку відображені в працях С. Рубінштейна, В. Мясіщева, О. Запорожця, А. Мудрика, І. Кона.

Як зазначає С. Курінна, специфіка процесу соціалізації дітей шести-семи років пояснюється сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів [2, с. 9..

Одним із видів художньо-продуктивної діяльності дітей, який задіюється на заняттях із зображувальної діяльності та у самостійних заняттях дітей художньою працею, є колаж.

За С. Матвієнко, робота дітей у техніці колаж, як правило, має колективний характер. Такий вид роботи доставляє дітям особливе задоволення, адже результат їхньої праці виглядає багатшим за змістом, яскравішим, більш соціально значущим, ніж індивідуально виконана робота. Педагогу колективна робота допомагає створити сприятливий доброзичливий клімат в групі, додати впевненості у власних силах дітям різного віку і рівня підготовки до художньо-продуктивної діяльності. У процесі виконання колективних робіт здійснюється морально-естетичне виховання дітей, формується вміння домовлятися про спільну роботу, слухати й розуміти один одного, допомагати один одному, надавати доцільні поріди. Важливим у процесі виконання дітьми колективної роботи є те, що вони навчаються планувати послідовність, композицію і зміст роботи, радіти результатам праці всієї групи, відчувати членом колективу [5, с. 83].

Безпосередньому виконанню дітьми колажу передує попередня

робота. Педагог разом з дітьми обговорює композицію майбутнього виробу, відповідно до неї визначає її головні та другорядні елементи, кольорове вирішення тощо. Після цього вихователь розподіляє завдання між дітьми, за необхідності формує підгрупи для виготовлення елементів майбутньої колективної роботи [4].

Чим старші діти, тим більш складною за змістом обирається тема колективного заняття у техніці колаж. До виконання роботи у техніці колаж діти повинні набути технічних навичок роботи з папером, викидним матеріалом тощо. Існує кілька форм організації роботи над колажем, які проводять у різних вікових групах. Найбільш простою формою є та, коли кожна дитина виконує надане їй завдання, а потім усі виготовлені дітьми елементи вихователь об'єднує в загальну композицію. Із виконаних дітьми елементів складається картина .

При цьому діти стоять півколом біля столу, допомагають педагогу, привносять цікаві ідеї тощо. Інша форма організації роботи над колажем – та, коли утворюється кілька підгруп дітей, кожна з яких виконує свою частину загальної композиції. Методично доцільно об'єднувати дітей у підгрупи по двоє-троє, як прийнято в дошкільних закладах Японії. Такий прийом сприяє діловому спілкуванню дітей, вони вчаться домовлятися про майбутню роботу.

Вибір тієї чи іншої форми організації занять залежить від віку дошкільників, теми заняття, кількості дітей у групі, а також від місця занять в структурі організації життєдіяльності дітей. Ця робота може виконувати на загально груповому занятті, у вільний час або у процесі самостійної художньої діяльності.

Висновок

Соціалізація – особливо значущий у нашому суспільстві процес, коли відбувається переорієнтація цінностей, що істотно впливають на процес формування соціального досвіду дітей дошкільного віку. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку здійснюється за використання широкого кола форм роботи, методів та засобів. Одним із таких засобів визначається такий вид художньо-продуктивної роботи, як колаж. Він є колективним видом творчої роботи й тому має багатий соціалізуючий та виховний потенціал. Особливості проведення роботи даного виду з дітьми 6-7 років у закладі дошкільної освіти з огляду на соціалізацію дітей були проаналізовані у даній статті.

Література

1. Кононко О., Якименко Л. Розвиваємо соціальність дитини. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. 2-е вид., випр. Київ: Світич, 2009. С. 91-109.

2. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка"; Національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 22 с.
3. Липовцева А. В. Организационно-педагогические условия социализации детей дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности. Барнаул, 2010. 24 с.
4. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну : навч. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 201 с.
5. Матвієнко С. І., Коломоєць Т. Г., Лісовець О. В. Методичні матеріали до лабораторного практикуму навчальної дисципліни "Художня праця та основи дизайну": навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 115 с.
6. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. автореф. дис. .. докт. пед. наук. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" ; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 45 с.
7. Соловьева Ю. Н. Продуктивная деятельность как фактор социализации детей старшего дошкольного возраста 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования). Москва. 2012. 23 с.
8. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. К. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

УДК 373.2:316.61-053.2

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пащенко Валентина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Докорінне реформування системи освіти в умовах перебудови державності, культурного і духовного відродження України потребує вдосконалення процесу соціального становлення дітей дошкільного віку. Адже саме в цей період у характері особистості закладаються стрижневі духовні цінності й основи моральних норм. Розвиток дитини у взаємодії та під впливом соціального середовища

визначають як процес і результат її соціалізації. Соціалізація відбувається як під впливом стихійної взаємодії дітей із соціальним довкіллям, так і при відносно керованому процесі впливу на них соціальних інституцій та агентів соціалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Соціально-педагогічні аспекти проблеми забезпечення умов для соціалізації дітей і молоді належить вітчизняним дослідникам І. Зверєвої, Л. Коваль, В. Оржеховська, О. Савченко; розкрито соціально-педагогічні аспекти соціалізації (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, М. Євтух, А. Капська, С. Хлебик); визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації (Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Рогальська-Яблонська). У дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Ватутіної, Т. Жаровцевої, О. Кононко, Т. Поніманської, Н. Рогальської, Т. Степанової, підкреслюється роль дошкільного навчального закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного та соціального розвитку дитини, ознайомлення із суспільним довкіллям, засвоєння та відтворення нею норм поведінки, соціальних зв'язків і соціального досвіду.

У статті зроблена спроба окреслити й проаналізувати існуючі у психолого-педагогічній та соціологічній літературі дефініцію соціалізація та соціалізація особистості в дошкільному дитинстві.

Виклад основного матеріалу. Термін "соціалізація" вперше використав американський соціолог Франклін Р. Гіддінгс у 1887 році в книзі "Теорія соціалізації" й визначав його як "розвиток соціальної природи або характеру індивіда" та "підготовка людського матеріалу до соціального життя" [1, с. 12].

Здійснений нами аналіз трактування категорії соціалізації у різноманітних наукових джерелах дав змогу виокремити найістотніші її ознаки, які формують дефініцію:

- "процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості через взаємодію людини із соціальним оточенням," [4, с.314];
- "розвиток людини протягом усього життя у процесі засвоєння та відтворення культури суспільства" [7, с. 266];
- "процес включення людини у соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду і реалізація власної сутності через виконання певних ролей у практичній діяльності" [9, с. 180–181];
- "процес, який уможлиблює існування суспільства і передачу

його культури від покоління до покоління" [11, с. 341];

- процес засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішного функціонування в певному суспільстві [5, с. 83];

- процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних механізмів, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування в певному суспільстві" [12, с.684].

Аналіз теоретичних джерел із дослідженої проблеми дозволив з'ясувати, що методологічними засадами для розуміння процесу соціального становлення дитини стали положення теорії психічного розвитку, висунуті та обґрунтовані у працях радянських учених Л. Божович, Л. Виготського Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, М. Лісіної та інших. Вони формулювали теоретичні положення, виходячи з того, що для розуміння розвитку неможливо розглядати дитину як відокремленого індивіда, необхідно враховувати соціальну ситуацію розвитку, яка є специфічною для кожного віку і закономірно визначає спосіб життя дитини, провідну діяльність та психологічні новоутворення.

На думку Л. Виготського, соціалізація – це процес засвоєння індивідом суспільного досвіду, культурних надбань суспільства (культурно-історична концепція розвитку людини). Науковець вказував на те, що соціалізація близька до "окультурення", тобто засвоєння соціального досвіду дитини проходить під час взаємодії з людьми – носіями цього досвіду. Наголошував на тому, що досвід, якого набуває дитина, переробляється і повертається в культуру через її певні індивідуальні досягнення. Учений заперечував розуміння стосунків соціального й індивідуального як ворожих, коли соціальне витісняє природне, зумовлюючи "окультурення" індивіда [3, с. 123].

Відомо, що головним критерієм соціального розвитку в цьому випадку є не стільки ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки, адаптованості до навколишнього світу на рівні конформізму, скільки ступінь самостійності, ініціативності, творчості особистості. Ступенем соціального розвитку дитини, рівнем її соціальної компетентності визначається успішність соціалізації дошкільника, що дозволяє дитині зайняти гідне місце в системі взаємин з дорослими й однолітками в мікросередовищі: родині та групі дошкільного навчального закладу. Основним чинником соціального розвитку є знання норм і правил спілкування з іншими людьми, тобто здатність осмислювати процес спілкування та прогнозувати різноманітні ситуації спілкування.

А. Мудрик тлумачить аналізоване поняття як "процес розвитку

людини у взаємодії з довколишнім світом" і подає його як сукупність чотирьох складових:

- стихійна соціалізація у процесі стихійної взаємодії людини із суспільством та стихійного впливу на неї різних, зазвичай різноспрямованих обставин життя;

- відносно керована соціалізація у процесі та результаті впливу з боку держави на обставини життя тих чи тих категорій громадян;

- відносно соціально контрольована соціалізація у процесі планомірного створення суспільством і державою умов для виховання людини;

- більш або менш свідомо самозміна людини [6, с.52].

Можемо погодитися з поглядами Г. Андрєєвої, що соціалізація – двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого – процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [2, с. 176]. Соціалізація особистості у взаємодії з різними чинниками (мега-чинники, макро-, мезо- та мікрочинники) та агентами (людьми, з якими безпосередньо взаємодіє дитина) відбувається за допомогою низки "механізмів". Механізмом соціалізації є ідентифікація та уособлення особистості та закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції у процесі розвитку особистості.

Соціалізація, на думку А. Капської, це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [10, с. 256]. До соціально-педагогічних механізмів соціалізації учена відносить: традиційний механізм соціалізації, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї і найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою некритичного сприйняття панівних домінант.

Вагомий внесок у розгляд сутності процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві здійснено І. Рогальською. Дослідниця тлумачить поняття "соціалізація особистості в дошкільному дитинстві, як процес становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу" [8, с. 17]. Вона вважає, що

провідними завданнями соціалізації на етапі дошкільного дитинства є забезпечення активного пристосування дітей до нових для них соціальних умов життєдіяльності, набуття соціально-емоційної рівноваги та стійкості до впливу змінних умов соціального середовища; розширення та збагачення досвіду конструктивної взаємодії з людьми, які їх оточують, на міжособистісному рівні та побудову соціальних стосунків через розвиток способів комунікації, формування уявлень про способи та норми спілкування з довіллям; розвиток активності, ініціативності, самостійності і відповідальності як базових якостей особистості; залучення дітей у широке суспільне довілля для формування уявлень про життя людей у соціумі, формування гармонійних стосунків з однолітками через організацію взаємодії на рівні емоційного спілкування, вибудовування соціальної поведінки дитини в суспільному довіллі.

Висновок.

Таким чином, сутність соціалізації може бути визначена як процес входження особистості в систему суспільних відносин, результат розвитку особистості як універсального суб'єкта діяльності шляхом його багаторівневої взаємодії із суспільством на підставі формування соціально-типових якостей, які виступають внутрішніми регулятивами свідомості, поведінки і діяльності. Водночас учені наголошують, що дитина більш ефективно соціалізується за умов наявності широкого кола різновікового спілкування, коли вона виконує різні соціальні ролі: і молодшого, і старшого товариша, і рівного з дорослими партнера, тобто дитина виробляє лінію поведінки в різних нерегламентованих життєвих ситуаціях, на чому зосередимо увагу в подальшому.

Література

1. Авраменко О.О. Соціалізація дітей у різновікових групах дошкільного навчального закладу / Дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2014. – 217 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 303 с.
3. Выготский Л. С. Детская психология : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т 4. – 432 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
6. Мудрик А. Социализация человека как проблема / Анатолий

- Мудрик // Социальная педагогика. – 2005. – № 4. – С. 47–57.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая рос. энциклопедия, 2002. – 528 с.
 8. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 43 с.
 9. Словарь социального педагога и социального работника / [под. ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко]. – 2-е изд. – Мн. : БелЭн, 2003. – 256 с.
 10. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
 11. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. словник-довідник / [уклад. : В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін.] ; за заг. ред. В. М. Піча. – К. : Каравела; Львів : Новий Світ – 2000, 2002. – 480 с.
 12. Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г. В. Осипова ; ред.-сост. А. В. Кабыща. – М. : ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.

УДК 373.2.091.5

ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ ЯК ВОЛЬОВА РИСА ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ РОЛЬ У ВОЛЬОВІЙ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Попова Людмила

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Нині суспільство найбільше зацікавлено в особистості, яка розуміє та приймає цінності поведінки у соціумі, дотримується ряду принципів взаємодії із членами країни, характеризується як активний вихований індивід. Так держава і суспільство акцентує увагу на формуванні важливих рис характеру, ознак особистості. Найбільш цінною у цьому плані є дисциплінованість.

Значний інтерес до дисциплінованості у дошкільній освіті зумовлений її віднесеністю до вольової активності, до питання морально-вольового розвитку та становлення особистості 5–6(7)-річного віку, а також її зв'язок з різними аспектами виховання підростаючого громадянина. Її як феномен волі, вольової поведінки, рису особистості дошкільника вивчали О. Кононко, Я. Неверович, Г. Беленька, М. Машовець, В. Котирло, Д. Ельконін та ін. питання

розвитку означеної якості було здійснено у дослідженнях Г. Люблінської, Л. Загик, Л. Островської, Б. Баєва, К. Платонова та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні основ вивчення дисциплінованості у контексті вольової поведінки дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Ця риса характеризує, насамперед, практичні аспекти поведінки. Так, К. Платонов, радянський науковий діяч наголошував на тому, що вольові риси становлять основу характеру, а їх виховання має розпочинатися з раннього дитинства. Елементи цього утворення виконують роль сполучних ланок між всіма психічними властивостями і, водночас, підкреслюють найбільш значущі й унікальні конкретного індивіда [9, с. 151]. Відмічаємо, що означена риса аналізується у контексті вольової активності та (властивостей) ознак характеру. Крім того, її основа закладається у дитинстві. Власне під дисциплінованістю розуміють інтегровану ознаку людини, що підкреслює ряд її чеснот по відношенню до норм поведінки у суспільстві. Вона належить конкретному суб'єкту діяльності і характеризує його зі сторони ставлення до справи та її організації [8, с. 146]. Вона поєднує у собі практичні вміння та якості. Ті, у свою чергу допомагають зорганізуватися, поставленій й іонуючим моральним її соціальним нормам і цінностям. Як бачимо, сутність вказаного явища полягає у її ієрархічній ролі, яка об'єднує навколо себе ряд моральних принципів та установок.

Варто відмітити, що своєрідним підґрунтям цієї риси є філософська категорія "дисципліна". Так, це поняття підкреслює зумовлену суспільством систему дій, підпорядкованих встановленим еталоном. Відповідно це регулювання поведінки, вчинків як окремих громадян так і певних верств населення [12, с. 135]. Відповідно це явище можна аналізувати з точки зору форми (внутрішня і зовнішня). Тут автори виділяють власний контроль за дотриманням проголошених постулатів самодисципліни або ж керівництво за допомогою певних дій, маніпуляцій, санкцій.

Як бачимо, людина, перебуваючи у соціумі, має орієнтуватися на існуючу у ньому систему, норм, цінностей, поглядів і відповідно до них будувати і виявляти власну активність. Так, Б. Волков наголошує на підпорядкованості дитини дошкільного віку вказаним категоріям. Зокрема, на його думку, у малюка мають бути сформовані конкретні уявлення про існуючі норми. Крім того вони мають бути усвідомленими, тобто він має розуміти їх сутність і вимоги. Дитина певним чином буде демонструвати своє ставлення що до дотримання окреслених вимог через емоційні реакції [2, с. 222].

Так, С. Рубінштейн наголошував на тому, що здатність дитини

підкорятися дисциплінуючим моментам виникає на 6 -7 років. Він пов'язує її з організуючою основою дитячої спільноти й виникненням навчальної діяльності [11, с. 611]. При цьому автор зазначає її узагальнюючий характер. До передумов її (виникнення) появи він відносить наполегливість, рішучість, самостійність, витримку. Формування означених рис характеру і становить, на його думку, основу поведінки, орієнтованої на норми.

Г. Люблінська підкреслює роль дорослого у формуванні вольових властивостей у дошкільників, оскільки у них надто розвинений механізм наслідування. Вона відмічає той факт, що у цей період життя виникає дуже багато проявів самостійності з боку дітей. Відповідно, педагоги і батьки мають певним чином організувати їх поведінку, орієнтувати її на певні правила, норми діяльності, цінності суспільства. Поступово у малюків будуть формуватися звички такої активності у сім'ї, дитячому садочку, колективі ровесників [5, с. 342].

У вітчизняній науці відома цілісна теорія досліджуваного феномену. Її розробив відомий педагог радянського часу А. Макаренко. Згідно його уявлень вказане явище відображає кінцевий результат всієї сукупності виховання. Це свого роду підсумок, соціально схвалена поведінка, орієнтована на комплекс установок, норм, цінностей, суспільної моралі. За його словами, без неї неможливий прогрес спільноти, колективу, а також вона створена для окремо взятої особистості підґрунтя та умови її зростання, особливої волі. Дисципліна – це особливий кодекс життя у організованій спільноті, це надбання як члена колективу, так і в цілому об'єднання всіх підвидів. Вона є своєрідною площадкою для майбутніх звершень на благо свого народу. За її наявності в індивідуума є свобода; впевненість та діяльність на користь інших. [6].

Л. Загик [3, с.114] розглядає цю особистісну рису як сукупність навичок, які дозволяють дитині реалізувати на практиці дотримання вимог дорослого (легко, швидко, з бажанням досягти поставлених цілей виконувати (поставлені) сформульовані задачі, дотримуватися обов'язків). Л. Островська акцентує увагу, розглядаючи досліджуваний феномен, саме на спонукальному компоненті. Авторка наголошує на його свідомому характері. А підґрунтям вона називає слухняність [7, с. 14]. Відповідно, дошкільник має (виявити) проявляти у поведінці бажання дотримуватися вимог дорослого, активно діяти у плані покладених на нього обов'язків прийняти та реалізувати доручення.

Б. Баєв ототожнює дисциплінованість із вольовою активністю малюків. Він зазначає, що її формування розпочинається у дошкільному віці з появою самосвідомості. Її основу складає сукупність

вольових якостей, які забезпечують контроль над поведінкою та високу міру мотивації задля досягнення поставлених цілей [1, с. 41 – 45].

О. Проскура розглядає досліджуваний феномен у контексті емоційно – вольової сфери, яка входить до складу готовності до школи. Це важливий елемент, на думку науковця, який надає можливість дитині 6(7) років орієнтуватися у вимогах навчальної діяльності, виконувати покладені на неї обов'язки, користуватися вмінням самостійно досягати наміченої мети, орієнтуватися у правилах школяра, співвідносити отриману оцінку з еталоном норм і правил оцінювання успішності [60, с. 101].

О. Кононко (розглядає) аналізує явище у контексті компетентності у соціальному житті. Її основа полягає в усвідомленні та розумінні взятих на себе обов'язків та реально існуючих прав дитини. 5 – 7 річний малюк має орієнтуватися у цих двох контекстах, де перший передбачає постійне дотримання відповідних норм, правил, еталонів дій, поведінки, вчинків, довільності. Другий, навпаки, окреслює перспективи, видимі обрії вчинків потенційного характеру. [28;29;30].

Висновок:

Питання дисциплінованості займає чільне місце у науковій думці. Це явище має вагомим значення у дошкільному віці, особливо для дитини 5 – 6 (7) років. Саме у цей період життя формуються та усвідомлюються моральні цінності, а поведінка набуває ознак довільності. Стан свідомості старшого дошкільника дозволяє опанувати існуючу систему вимог і правил у суспільстві та зорганізувати власні практичні дії, вчинки, діяльність щодо них. У цьому віці закладаються основи вольової активності, а дисциплінованість відображає для дитини і вихователя певний підсумок певного стану життя та відповідних виховних впливів. Ця особистісна властивість входить до структури вольової активності дітей дошкільного віку й визначає подальший напрямок розвитку.

Література

1. Баєв Б. Ф. Чи знаєте ви свою дитину. – К.: Радянська школа, 1979. – 80 с.
2. Волков Б. С. Детская психология: логические схемы / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 256 с.
3. Загик Л. В. Работа с родителями по воспитанию у дошкольника нравственно – волевых качеств // "Воспитателю о работе с семьей" / Под ред. Н. В. Виноградовой. – М.: Просвещение. 1989. – С. 88 – 123.
4. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч. – метод. посібн. – К.: Світич, 2009. – 208 с.
5. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища

- школа, 1974. – 355 с.
6. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа 1978.- 353 с.
 7. Островська Л. Ф. Виховання дисциплінованості у дошкільників. – К.: Радянська школа, 1979. – 81с.
 8. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. – 600 с.
 9. Платонов К. К. Структура и развитие личности". – М.: Наука, 1986. – 255 с.
 10. Проскура О. В. Развитие познавательных способностей дошкольника" / Под ред. Л. А. Венгера. – К.: Рад. Шк., 1985. – 128 с.
 11. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологи. – СПб: Питер, 2007. – 713 с.
 12. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид. – К.: Голов. ред. УРЕ. – 1986. – 800 с.

УДК 373.2.017:17

ВИВЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сад Любов

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, які відбуваються в Україні більше двадцяти років вимагають фундаментальних змін у різних сферах життя суспільства. Сучасне життя ставить вищі вимоги до людської спільноти, щодо нових форм співіснування у сьогоденному соціумі, за яких жорстокість, бездушність, чвари, байдужість та ін. у ХХІ столітті повинно змінитися толерантному (терпимість, чуйність, милосердя, взаємодопомога та ін.) ставленні людей одне до одного.

Формування толерантності у старших дошкільників набуло особливої ваги у зв'язку із зазначеними вимогами Базового компонента дошкільної освіти [1], у якому розроблені показники сформованості соціально-комунікативної компетенції, яка включає в себе толерантність. На кінець старшого дошкільного віку діти мають оволодіти елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, умінням дотримуватись їх під час спілкування, здатністю взаємодіяти з людьми, які їх оточують: узгоджувати свої дії і поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце у

соціальному середовищі; позитивно сприймати себе. З'являються вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Хоча велика кількість програмних документів проголошують необхідність створення толерантного суспільства, однак і досі не сформована єдина концепція та технологія рішення цієї проблеми, відсутня науково обґрунтована система педагогічних методів виховання толерантності у дітей саме дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній педагогічній науці проблема виховання толерантності досліджується у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (Т. Поніманська, М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова та ін.); етнічна толерантність (О. Доукіна, З. Малькова, В. Подобєд, Ю. Римаренко, В. Тишков та ін.); технологічні питання виховання толерантності (Т. Білоус, О. Кащенко, Б. Рієрдон, В. Сітаров, І. Сковородкіна, О. Крябіна, П. Степанов та ін.); підготовка майбутніх педагогів до виховання толерантності у дітей дошкільного віку (В. Ляпунова). Проблемі виховання у дітей дошкільного віку толерантності присвячені дослідження Н.Авраменко, А. Богуш, А. Гончаренко, О.Гриви, В.Котирло, Л.Кузьмук, О.Кононко, О.Матвієнко, Т. Поніманської, Ю. Приходько, Л. Прокопенко, Н. Скрипник К Щербакової та ін. Дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом розвитку толерантності у дітей. Як зазначає Н.Скрипник, саме в цей період у дитини відбувається перехід від егоцентризму до центрації як передумови знаходження свого місця в системі можливих точок зору, встановлення між іншими людьми та власним "Я" системи спільних і взаємних стосунків [60].

Мета статті: Проаналізувати результати констатувального експерименту щодо визначення рівнів сформованості толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Саме поняття толерантність В.Ситаров розуміє як "якість особистості, яка базується на прагненні прийняти і зрозуміти точку зору іншого, ні в якому разі не спростовуючи впевненість у власних позиціях; здібності до розумного компромісу, що переслідує мету культурного з'ясування розбіжностей" [59, с. 35].

Основи толерантності дошкільника починають закладатися ще в ранньому віці завдяки таким передумовам: емоційна прив'язаність до важливого для дитини дорослого, висока безпека та необхідність у емоційності близькості, формування еталонного образу іншої людини, вироблення елементів спілкування. Для вивчення сформованості толерантності у дітей старшого дошкільного віку було розроблено та застосовано дослідно-експериментальну роботу з дітьми, вихова-

телями та батьками. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі закладу дошкільної освіти №23, м.Ніжина. У експерименті брали участь 34 дитини 5-6 – ти років, 8 вихователів, 34 батьків. Вивчаючи сформованість толерантності у дітей старшого дошкільного віку, нами був проведений констатувальний експеримент. Методика констатувального експерименту включала два етапи.

На першому етапі було підбрано діагностичні методики щодо виявлення рівнів сформованості толерантності у дітей дошкільного віку, здійснено спостереження за дітьми під час комунікативної діяльності, індивідуальну бесіду. Другий етап передбачав анкетування педагогів, кількісну обробку й якісний аналіз результатів дослідження. Вивчався рівень уявлень педагогів про зміст досліджуваної категорії та усвідомлення необхідності її виховання в дітей старшого дошкільного віку. Вивчалися методи та особливості впливу педагогів на процес виховання дітей.

Вивчаючи сформованість толерантності у дітей дошкільного віку, нами були підбрані наступні методики: "**А у нас сьогодні новий друг**", "**Казковий будиночок у садку.**", "**Два будиночка**" Т.Марцинковської. , "**Драбинка**".

Вище перераховані методики забезпечують повне обстеження толерантних взаємин дітей старшого дошкільного віку за визначеними компонентами та їхніми показниками.

З метою вивчення ролі батьків та вихователів у вихованні толерантності дітей, нами було проведене *анкетування*. *Анкетування* вихователів було проведено з *метою*: вивчення рівня розуміння педагогами даної проблеми, її актуальність. *Анкетування* батьків дозволило нам з'ясувати думку батьків про значення виховання толерантності у дітей, отримати інформацію щодо їхньої ролі у вихованні даної якості у власних дітей та проаналізувати їхню співпрацю із ЗДО в означеному напрямку.

Проаналізувавши отримані нами результати експериментальної роботи, було визначено рівні сформованості толерантності у дошкільників, а саме *достатній, середній, низький* та критерії, а саме: *когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий*. Результати дослідження показали, що 20,5 % досліджуваних володіють *достатнім рівнем* сформованості толерантності, 41,3% – *середнім рівнем* і у 38,2 виявлено *низький рівень*. Виходячи з отриманих результатів, ми побачили, що переважна більшість дітей володіє *середнім рівнем* сформованості даної якості. Той факт, що значна частина дітей перебуває на низькому рівні сформованості толерантності, дає нам підставу для організації подальшого експериментального навчання

дітей. Виходячи з отриманих результатів анкетування вихователів, ми можемо стверджувати, що всі вихователі приділяють важливе значення вихованню толерантності у дітей дошкільного віку. Оскільки педагоги стверджували, що варто звертати увагу в першу чергу на тих дітей, які самовпевнені або не досить виховані. Стосовно методів та форм, які сприятимуть вихованню даної якості, педагоги виділяють такі методи: *розповідь, етична бесіда, вправи*; форми роботи: *гра, спілкування, трудова діяльність*.

Зробивши аналіз анкетування батьків дітей, можна сказати, що батьки як і вихователі вважають проблему толерантності достатньо актуальною в наш час. З'ясовано, що на розвиток толерантності у дошкільників мають значний вплив педагоги закладу дошкільної освіти та батьки. Вихователі та батьки виступають основним прикладом для наслідування. Співставлення результатів анкетування засвідчує, що педагоги і батьки небайдужі до проблеми виховання толерантності у дітей в процесі комунікативної діяльності.

Висновки

Отже, основи толерантності дошкільника починають закладатися ще в ранньому віці завдяки таким передумовам: емоційна прив'язаність до важливого для дитини дорослого, висока безпека та необхідність у емоційності близькості, формування еталонного образу іншої людини, вироблення елементів спілкування. З'ясовано, що на виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку мають значний вплив педагоги закладу дошкільної освіти та батьки. Вихователі та батьки виступають моделлю толерантної поведінки, основним джерелом збагачення соціально-прийнятних слів. Окрім цього створення розвивального середовища, яке давало б дитині можливість засвоювати толерантні форми міжособистісної поведінки сприятиме засвоєнню даної якості.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Поніманська Т.О., Піроженко Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов – Воронеж, Из-во НПО "МОДЕК", 2003-240 с.
3. Матієнко О.С. Толерантність: введення в проблему.-Вінниця ВДАУ, 2006.-40 с.

**ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ В СИСТЕМІ
ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Сакун Ірина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Важливе значення для всебічної характеристики системи планування роботи керівника закладу дошкільної освіти є аналіз її закономірностей та принципів. Реформування системи освіти України вимагає появи нового покоління керівників, менеджерів освіти, лідерів професіоналів, здатних бути конкурентоспроможними на сучасному ринку освітніх послуг. Керівникам ЗДО слід швидко освоювати нові методи і технології управління. Законодавством України передбачається суттєве удосконалення управління освітою в Україні, утвердження сучасного типу управління освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні вивченням проблеми управління закладом освіти займаються вчені Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, О. Мармаза, Є. Павлютенков, В. Крижко, Є. Хриков та ін. Однак, констатують, що розробка проблеми управління закладом освіти знаходиться на початковій стадії.

Метою нашого дослідження є висвітлення проблеми визначення основних принципів і закономірностей планування роботи керівника дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Проблема управління ЗДО є однією з найбільш неоднозначно трактованих в педагогічній науці та науці державного управління. Для повного та чіткого розуміння поняття "управління закладом дошкільної освіти" доцільно з'ясувати сутність категорій "управління" ("менеджмент"), що широко застосовуються у вітчизняній науковій і навчальній літературі.

Варто зазначити, що управління – поняття інтегроване і багатоаспектне. Загалом управління (від англ. management – управління, завідування) – це системна сукупність процесу управління (сукупність виконуваних функцій), організації управління (організаційної структури) та інформації, яка поєднує перші дві складові в процес свого використання. Менеджмент являє собою процес управління матеріальними та людськими ресурсами й забезпечує ефективне їх використання для досягнення поставлених цілей.

Управління як невід'ємна частина педагогічної системи закладу освіти, її системоутворююча засада, має об'єктивну природу, але за

механізмом реалізації – це суб'єктивний процес. Воно може бути переважно інтуїтивним або спиратися на теоретичні основи науки. У зв'язку з цим надзвичайно важливо визначити, як співвідносяться практика і теорія управління.

Українські дослідниці Г. Сорокіна та Л. Малаканова зазначають, що управління закладом освіти являє собою особливу діяльність, у якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів (вихованців), педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку закладу освіти. Управління закладом освіти здійснюється наступним чином: діагностування → визначення проблем → напрямки перевірки (корекції, коригування) → методична діяльність → навчально-виховний процес → аналіз → визначення проблем → наступне діагностування. Головна особливість управління закладом освіти будь-якого типу, що відрізняє його від управління будь-якої іншої сфери полягає в неможливості точного прогнозування і виміру результатів навчання, а також термінів їхнього досягнення, особливо в частині виховання і розвитку учнів (вихованців).

Об'єктами управління можуть бути біологічні, технічні та соціальні системи. Заклад дошкільної освіти як складна динамічна соціальна система виступає об'єктом внутрішньо управління, що в науковій літературі визначається як процес управління закладом освіти, її окремими компонентами або частинами, що виступають підсистемами більш загальної системи – закладу освіти. Такими підсистемами є цілісний педагогічний процес, навчально-виховна система, система виховної роботи ЗДО, система патріотичного виховання та ін.

Теорія управління освітою і закладом дошкільної освіти, зокрема, планування як однієї з основних функцій управління розроблялась Є. Березняком, В. Бондарем, Л. Даниленко, Г. Дмитренком, Г. Єльніковою, Ю. Конаржевським, В. Лазарєвим, В. Масловим, Н. Островерховою, М. Поташником, М. Сунцовим.

Одним із перших учених, які намагалися виявити закономірності процесу управління й керівництва закладом освіти, був Ю. Конаржевський. У своєму дослідженні він сформулював і розкрив такі закономірності:

- наукове управління закладом освіти може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня;
- чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим ефективніші її результати;
- чим вищий рівень безперервності управлінських впливів,

тим вища ефективність результатів управління;

- безупинний характер управління можна реалізувати не інакше, як через відносно замкнуті процеси, іменовані управлінськими циклами;

- чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи й ефективніша її діяльність;

- взаємозалежне й узгоджене функціонування системи у цілому забезпечується дотриманням найважливіших пропорцій у діяльності та структурі керівної та керованої підсистем;

- управління може бути ефективним тільки в тому разі, якщо керівна підсистема здатна виконувати усі види діяльності, необхідні для управління такою системою.

Дослідник Б. Коротяєв виокремлює такі закономірності управління закладом освіти:

- чим повніше забезпечує керівник закладу освіти взаємодію змістовної, процесуальної й організаційної сторін діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво і вищі результати діяльності колективу;

- якщо в діяльності керівника закладом освіти взаємодіють єдиноначальність і колегіальність, то результати керівництва збігаються з очікуваними;

- керівництво закладом освіти буде ефективним, якщо в діяльності керівника закладу освіти взаємодіють прямий і зворотний зв'язок;

- чим повніше забезпечує керівник взаємодію закладу освіти, сім'ї, громадськості, тим ефективніше його управління загальним процесом виховання і навчання учнів.

Вітчизняна вчена В. Пikelьна виділяє такі закономірності управління закладом освіти:

- єдності управління закладом освіти;

- сполучення централізації і децентралізації;

- співвідношення керівної і керованої систем;

- впливу загальних функцій управління на кінцевий результат.

Комплексний аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо сутності управління дає змогу зазначити, що, процес управління є системою, в якій виявляються зазначені вище закономірності.

Управління закладом освіти вчені визначають як особливу діяльність, у якій її суб'єкт, за допомогою вирішення управлінських задач, забезпечує організованість спільної діяльності вихованців, вихователів, батьків, обслуговуючого персоналу та їх спрямованість на

досягнення освітніх цілей і цілей розвитку дошкільного навчального закладу.

Українські вчені Г. Сорокіна та Л. Малаканова звертають увагу на управління закладом освіти у контексті особистісно орієнтованого підходу. Зокрема, дослідниці зазначають, що особистісно орієнтований підхід – це науковий підхід до управління, який полягає у створенні умов для освіти особистості – творення "Образу себе в бутті", у розкритті і максимальному розвитку всіх сутнісних сил особистості, її здібностей та інтересів, створення умов для саморозвитку особистості в умовах певного соціуму і певної культури. Відтак мета управління закладом освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу – створити сприятливі умови (освітнє та життєве середовище) для розвитку особистості кожного члена освітньої організації та самого управлінця закладу освіти як професіонала, науковця, творчої яскравої духовно гармонійно розвиненої особистості, лідера, здатного повести за собою всіх. Отже, функціонування закладу освіти як соціально-педагогічної системи спрямоване на досягнення мети, зумовленої потребами особистості й суспільства.

У науковій літературі виокремлюють такі основні принципи планування роботи закладу освіти, як цілепокладання, науковості, системного підходу, доцільності, наступності, колегіальності, інноваційності. Український вчений О. Жосан вважає необхідним також виділення принципу використання прикладного програмного забезпечення, що обумовлено застосуванням комп'ютерної техніки в управлінні закладами освіти [1, с. 5].

Дослідник Б. Кобзар виокремлює п'ять принципів планування. Це, зокрема, такі:

1. *Принцип науковості.* Сутність цього принципу полягає в необхідності планування вирішення поставлених завдань суворо відповідно до принципів та факторів, що визначають навчально-виховну роботу. До цього тлумачення принципу науковості треба додати, що він передбачає врахування насамперед даних таких наук, як педагогіка, психологія, теорія управління, законодавчих та нормативних актів. Врахування цього принципу обумовлює як зміст, так і процедуру складання плану.

2. *Принцип педагогічної доцільності.* Важливо, щоб складанню плану передував аналіз конкретних особливостей колективу навчального закладу, аналіз умов, можливостей та доцільності наступної роботи.

3. *Принцип об'єктивності.* План необхідно складати на засадах глибокого та всебічного аналізу діяльності закладу освіти. Він вимагає

врахування реальних можливостей закладу освіти, педагогічного колективу. Це пов'язано з вивченням індивідуальних можливостей членів колективу та умов праці.

4. *Принцип конкретності.* План, безумовно, накреслює загальні для закладу освіти завдання, визначає напрями роботи. Однак у плані необхідно відобразити конкретні заходи. При цьому важливо не обмежуватися їх переліком, а передбачати певні організаційні та методичні заходи для здійснення запланованого. Головна вимога принципу конкретизації – наявність вірогідної та всеохопної інформації про стан навчально-виховного процесу.

4. *Принцип колективності.* Цей принцип передбачає залучення педагогів до складання, обговорення та виконання планів, кооперації педагогів у роботі над окремими проблемами, темами, що сприяє розвитку творчої активності та особистої ініціативи.

Вчений П. Третьяков пропонує іншу класифікацію принципів планування, зокрема:

1. *Принцип цілеспрямованості та перспективності,* який передбачає окреслення завдань щодо залучення колективу до творчих пошуків, аналізу досягнутого, визначення шляхів розв'язання проблем. Варто додати, що цей принцип вимагає, щоб завдання та зміст роботи були пов'язані з перспективними напрямками розвитку закладу освіти, з метою та завданнями, а поточні плани – з перспективними.

2. *Принцип системності,* який передбачає здійснення системного комплексного підходу до складання планів, доцільне співвідношення перспективного і поточного планування, скоординованість планів усіх рівнів управління освітою. Варто додати, що цей принцип передбачає, з одного боку, розгляд дошкільного навчального закладу освіти як підсистеми в більшій системі, а з іншого – як системи, в якій є багато підсистем – педагогічна, управлінська, матеріально-фінансова, які, у свою чергу, самі є системами. Крім того, принцип вимагає, щоб план відображав системний характер педагогічних та управлінських явищ.

3. *Принцип наступності,* який вимагає послідовності у діяльності педагогічного колективу, врахування позитивних досягнень та недоліків у його роботі.

4. *Принцип демократизації та гласності* передбачає залучення до планування всього педагогічного колективу, батьків та органів громадського самоврядування, використання їхньої творчої ініціативи й активності в широкому обговоренні й схваленні планових заходів, забезпечення гласності основних завдань.

5. *Принцип неперервності* передбачає поєднання перспективного

та оперативного планування.

6. *Принцип єдності складання плану й організації його виконання.*

7. *Принцип реальності*, який вимагає врахування можливостей педагогічних кадрів і наявності навчально-матеріальної бази закладу освіти, дотримання необхідності рівномірного й пропорційного розподілу планових завдань. Варто додати, що цей принцип вимагає врахування наявності теоретичних та методичних засад виконання того чи іншого завдання.

8. *Принцип економічності* вимагає ощадливого, доцільного й раціонального використання часу, зусиль, матеріальних і фізичних ресурсів з одночасним забезпеченням високої ефективності навчально-виховної роботи.

Відомі українські вчені А. Єрмола, Л. Москалець, О. Суджик, О. Василенко серед принципів планування виділяють такі: *принцип координації*, який акцентує увагу на забезпеченні всіх навчальних та позанавчальних підсистем, що беруть участь у педагогічному процесі; *принцип актуальності* – першочерговість завдань, які впливають на результативність діяльності; *принцип оптимальності* – вирішення найбільш важливих питань, у зв'язку з чим заклад освіти виходить на новий, більш високий рівень, забезпечується рівномірний ритм роботи протягом навчального року, не допускається невиправдане перевантаження і непотрібні паузи; *принцип динамічності*, який передбачає можливість внесення у разі необхідності змін до плану роботи. Міністерство освіти і науки України у своєму листі "Планування роботи в дошкільних навчальних закладах" від 03 липня 2009 р. № 1/9-455 зазначає, що планування роботи дошкільного навчального закладу має відповідати принципам актуальності, науковості, перспективності, доцільності, системності, послідовності.

Висновок

Таким чином, на основі аналізу наукової та навчальної літератури, а також нормативно-правової бази, можемо виокремити наступні принципи планування роботи керівника дошкільного закладу освіти: актуальності, науковості, перспективності, доцільності, системності, колегіальності та єдиноначальності, інноваційності, послідовності.

Література

1. Жосан О.Е. Планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу : [навч.-метод. посіб. для системи післядипл. освіти] / О.Е. Жосан. – Кіровоград : Вид-во КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2012. – 152 с.

2. Романюк І. Планування діяльності дошкільного навчального закладу в управлінському циклі – "Навчальний рік" / І. Романюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(1). – С. 162-165. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39%281%29__27.

УДК: 373.2.

ОСНОВИ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ ДІТЕЙ 6-7 РОКУ ЖИТТЯ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сльозка Оксана

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Виховання дітей у грі тісно пов'язане із таким нагальними проблемами як навчання, формування особистості, виховання базових якостей, соціалізація дитини дошкільного віку. Водночас виховання дітей у грі більшою мірою поєднується із моральним розвитком і моральним вихованням особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Г. Сухорукова підкреслює, що у нинішніх умовах першочерговим завданням кожного педагога ДНЗ є виховання людяності, високих моральних рис, гуманності юної особистості, яка буде творити майбутнє [6, с. 2]. Також подібну думку відстоює й О. Кононко, яка зазначає що основою моральної вихованості дітей дошкільного віку є ціннісні ставлення підростаючої особистості до довкілля й самої себе [3, с. 2]. У БКДО пріоритетним визнано напрям "Дитина в соціумі", який передбачає формування навичок соціально прийнятої поведінки, вміння орієнтуватися у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим [1, с. 6]. Т. Поніманська вказує, що головним завданням дошкільних педагогів є необхідність виховувати співчуття, співпереживання, бажання пізнавати людей, робити добрі (моральні) вчинки [5, с. 9]. Також сучасна дошкільна освіта орієнтує на виховання особистості дитини у грі. Так, А. Богуш підкреслює, що в новій редакції БКДО з'явилася нова освітня лінія "Гра дитини", яка забезпечує виникненню дружніх, партнерських стосунків, спонукає дітей до оцінювання себе й інших, до висловлювання оцінно-етичних суджень [2, с. 23], що вказує на те, що гра як провідна діяльність є вагомим засобом морального виховання. Також таку позицію відстоює й Т. Поніманська, яка вказує, що виховання у грі у сучасній дошкільній освіті розглядається як засіб всебічного розвитку дитини, як важливий

метод виховання [4, с. 448]. Саме тому потрібно з'ясувати які ж саме особливості виховання дітей у грі властиві для дошкільних закладів.

Метою статті є з'ясування основ моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізуємо інформацію, яка була отримана нами під час бесіди із дітьми старшого дошкільного віку. Так, по першому запитанню бесіди "Чи подобається гратися в різні ігри? Чому?" передбачалося з'ясувати міру зацікавленості дітей грою і основні мотиви участі. Зокрема, всім досліджуваним дошкільникам подобається приймати участь у грі. При цьому вони так обґрунтовують своє бажання: 70% дітей (35% дівчаток і 35% хлопчиків) приймають участь у грі заради самого процесу, тобто отримати задоволення, бо їм це весело. Інші досліджувані 25% (10% хлопчиків і 15% дівчаток) вказують, що у грі вони дізнаються щось нове, тобто пізнають навколишній світ. Ще 5% хлопчиків зазначають, що їм подобається гратися (спілкуватися) з дорослим. Беручи до уваги відповіді дітей, можемо зазначити, що рівень розвитку ігрової діяльності не високий, адже основний мотив для старших дошкільників – приймати участь (гратися). Отже, хоча гра і розкриває для дітей великі можливості, але вони залишаються лише у вигляді потенційно можливих. Зокрема вихователі у недостатній мірі звертають увагу на розвиток мотивів ігрової діяльності (в тому числі і пізнавальні, і спілкування з дорослим і т.д.), змісту і сюжету гри, натомість велика увага педагогів зосереджена на результативності гри з точки зору дитини. Перейдемо до аналізу другого запитання бесіди.

Друге запитання допоможе з'ясувати не лише улюблений вид дитячих ігор, але й особливості педагогічного впливу вихователя на розвиток ігрової діяльності. Так, на запитання "У які ігри тобі подобається гратися? Назви їх." діти дали такі відповіді: 25% старших дошкільників більше до вподоби сюжетно-рольові (творчі) ігри; 40% дошкільнят охоче граються у рухливі ігри, серед яких великий відсоток спортивного спрямування; 30%; дітей старшого дошкільного віку надають перевагу дидактичним іграм, де простежується розвивальний ефект; лише 5% дітей цікавляться народними іграми. Як бачимо переважає значна частка рухливих ігор, а серед назв народних ігор фігурують також рухливі, що дозволяє збільшити відсоток цього виду ігор з 40% до 45%. Також можна отримати додаткові відомості про ігрову діяльність старших дошкільників, простеживши за вподобаннями хлопчиків і окремо дівчаток.

Результати дослідження набувають такого вигляду: 25% досліджуваних, серед яких всі дівчатка, надають перевагу таким іграм

як "Куца Баба", "Магазин", "Сім'я", "Дитячий садочок". Найбільше їм до вподоби брати роль, відтворювати життя дорослих, гратися з ровесниками; 45% дітей, серед яких хлопчаків 40% і 5% дівчат, люблять змагання, рухатися і займатися спортом. При цьому вони називають такі ігри як "Бережись заморожу", "Хто перший", "Сніжки", "М'яч через сітку", "Хто вийшов", "Кіт та горобці"; для 30% дітей улюбленими іграми є такі, де потрібно міркувати, думати, відгадувати, робити вибір, дізнаватися, тобто дидактичні (розвивальні). Як бачимо, найвищий рівень розвитку у старших дошкільників мають рухливі ігри. Це говорить про те, що вихователі недостатньо звертають увагу на засоби ігрової діяльності, мало варіюють ними, відсутній цілеспрямований педагогічний вплив, внаслідок чого сюжетно-рольова гра має показник лише 30% (а це найвищий рівень розвитку дитячої гри в старших дошкільників), в той час коли ігри за правилами – 70%. Перейдемо до аналізу відповідей на третє запитання.

Третє запитання "У які ігри граєшся неохоче? Чому?" допомагає визначити найбільш типові помилки в організації різних видів гри старших дошкільників. Так, переважна більшість дітей 70%, серед яких 35% хлопчиків і 35% дівчаток, вказує, що вони охоче граються в усі ігри, оскільки їм подобається гратися, спілкуватися з дітьми; для 10% дітей небажаними є дидактичні ігри – 10%, серед них 5% хлопців і 5% дівчат – бо треба думати, розв'язувати завдання, дотримуватися правил; 40% і це всі дівчатка старшого дошкільного віку неохоче грають у рухливі ігри, адже тут, як вони зазначають, потрібно дотримуватися правил і змагатися; 5% дітей і це всі хлопці не люблять ігри з одним учасником; 5% хлопців не люблять грати в ігри, які часто повторюються. На нашу думку, тут простежується помилки в організації різних видів ігор для дітей старшого дошкільного віку: вихователь акцентує увагу лише на одному засобі гри (наприклад, правила чи навчальне завдання, а не мотиви, ігрові дії, ігрове завдання, проміжний результат), а не на сукупності цих засобів гри, що і формує негативне ставлення у дітей до конкретних ігор. Така позиція дає право нам стверджувати, що вихователям варто більше акцентувати увагу на ігровому завданні (дидактична гра), яке стимулюватиме інтерес до дій, а також використовувати в арсеналі ігри, які потребують переміщень, зміни положень тіла, поповнювати ігровий досвід дітей новими, цікавими іграми. Натомість в іграх змагального характеру потрібно правильно і об'єктивно оцінювати проміжні та кінцеві результати, вказувати на них дітям. Також вибирати доступні та зрозумілі завдання, враховувати фізичні можливості дівчат і хлопців, формувати мішані групи, що підсилюватиме інтерес та бажання гратися й у такі ігри.

Проаналізуємо наступне запитання.

Четверте запитання "Чи допомагає вихователь гратися? Як часто?" орієнтує нас на участь вихователя в організації та процесі гри. Маємо такі результати: допомагає постійно – так вказують 65% дітей, серед яких 25% хлопців і 40% дітей; 10% старших дошкільників (5% хлопців і 5% дівчат) стверджують, що вихователь допомагає інколи, лише тоді коли його про це просять; 25% дошкільнят (20% хлопчиків і 5% дівчаток) вказують, що допомога вихователя відсутня постійно. Як бачимо, допомога вихователя дітям не є постійною, крім того спостерігаємо тенденцію щодо більшої уваги вихователя до ігор дівчаток, ніж хлопців. На нашу думку, вихователь ігнорує той факт, що саме він є носієм, зразком для дитини моралі, моральної поведінки, соціального досвіду взаємодії та спілкування. Тому, педагогу доцільно продумувати зміст та сюжет ігор, звертати більшу увагу на ігровий задум, однаковою мірою ставитися до ігор хлопчиків і дівчаток. На нашу думку, це також неврахування особливостей організації ігор та педагогічного керівництва дитячими іграми. Проаналізуємо відповіді дітей на наступне запитання бесіди.

Так, п'яте запитання "Чи приймає вихователь участь у ваших іграх" передбачає отримання інформації про безпосереднє чи опосередковане керівництво іграми старших дошкільників. Відповіді були двох типів: приймає часто – свідчать 65% дітей (40% дівчат і 25% хлопців); інколи, коли просимо – вказують 35% старших дошкільників (25% хлопчаків і 10% дівчаток). На нашу думку, вихователь вірно застосовує стратегію щодо участі безпосередньо в іграх старших дошкільників: чим старші діти, тим менше потрібно безпосередньо приймати участь в ігровій діяльності дітей, сприяючи цим становленню самостійності як рисі особистості та самостійним іграм дошкільнят. Проаналізуємо відповіді дітей на шосте запитання.

Запитання "Чи подобається тобі гратися на самоті, чи разом з іншими дітьми?" має уточнити ігровий мотив старших дошкільників. Відповіді на це запитання є більш, ніж переконливі: 95% старших дошкільників відповіли, що надають перевагу колективним іграм, так цікавіше, і лише 5% дівчаток стверджують, коли поганий настрій краще гратися самому. Як бачимо, дошкільники прагнуть гратися спільно з іншими дітьми і, на нашу думку, разом із дорослим, адже він для них нескінченне джерело досвіду. Тому, вихователям варто більше звертати уваги на становлення творчих ігор старших дошкільників, які за своєю сутністю є сюжетно-рольовими.

Щоб з'ясувати моральну вихованість дітей у грі нами було проведено додаткові питання бесіди з дітьми старшого дошкільного

віку: Чи завжди ти граєш за правилами, відповідно до обраної ролі? Коли вихователь пропонує погратися у будь-яку гру, чи охоче приймаєш у ній участь? Чому? Ці запитання зокрема надали необхідну нам інформацію. Так, на запитання бесіди "Чи завжди ти граєш за правилами, дієш відповідно до обраної ролі" було отримано такі результати: стверджувальна відповідь "так" була характерною для 50% (відповідно 30% дівчат і 20% хлопців) дітей, ще 40% відповіли, що вони намагаються так діяти, але для них це є складним. 10% дітей дали заперечувальні відповіді й пояснили, що ведуть себе так, коли не розуміють правил гри. Водночас. Чи дотримуєшся поведінки відповідно обраної ролі 70% (35% хлопчики і 35% дівчатка) дітей зазначили, що так, дотримуються, оскільки перед початком гри її обговорюють разом з іншими учасниками, 20% дотримуються, але не завжди це вдається. 10% дітей вказують, що для них це надто складно.

Аналіз відповідей дітей на запитання "Коли вихователь пропонує погратися у будь-яку гру, чи охоче приймаєш у ній участь? Чому?" було отримано такі відповіді: "так, бо хочу, щоб мене похвалив вихователь" – 50 відсотків дітей (відповідно 30% дівчат і 20% хлопців); "ні, бо потрібно постійно думати, щоб все робити правильно" – такі відповіді є характерними для 40% дітей (відповідно 20% дівчат і 20% хлопців); 10 відсотків надали відповіді, що ніколи над цим не задумувалися.

Висновки. Здійснивши дослідження основ моральної вихованості у ігровій діяльності старших дошкільників можемо вказати, що рівень моральної вихованості наближається до середніх значень. *Перспективами* подальших досліджень стане обґрунтування та емпірична перевірка педагогічних умов морального виховання дітей старшого дошкільного віку у сюжетних іграх.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4–19.
2. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 20–23.
3. Кононко О.Л. Плекаймо культуру потреб дитини / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2013. – №5 . – С. 2 – 8.
4. Поніманська Т.М. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник / Т.М. Поніманська. – К.: Вид-во "Ліра-К", 2013. – 464 с.
5. Поніманська Т. Дитина в соціумі: робота за освітньою лінією / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2012. – №9 . – С. 8–11.
6. Сухорукова Г. Виховання людяності – проблема сучасності / Г. Сухорукова // Дошкільне виховання. – 2012. – №8 . – С. 2–5.

УДК: 373.2 : 091

РОЛЬ РУХЛИВИХ ІГОР-ЕСТАФЕТ У РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ

Сорокоюм Галина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин

Постановка проблеми. Однією із важливих проблем сучасної дошкільної освіти визначається необхідність забезпечення належного фізичного розвитку дітей дошкільного віку, підтримка їхнього здоров'я, належного рівня рухової активності. У закладі дошкільної освіти на вирішення цієї проблеми спрямований процес фізичного виховання дітей. Його організація визначає необхідність урахування вікових особливостей, стану фізичного розвитку, у тому числі – фізичних якостей. До яких належить сила, швидкість, спритність, гнучкість, витривалість тощо. Особливо важливим визначається розвиток фізичних якостей, забезпечення взаємодії основних систем організму у процесі рухової діяльності та фізичного зростання стосовно дітей старшого дошкільного віку. Вікові особливості дітей цієї групи сприятливі для досягнення хорошого фізичного розвитку і зміцнення здоров'я. Старшим дошкільнятам доступно оволодіння новими складними формами рухів, а також вдосконалення деяких елементів їх техніки.

Особливого значення у процесі фізичного виховання дошкільнят набувають фізичні вправи та ігри, які так подобаються дошкільникам. Вони позитивно впливають на їх розумовий розвиток, сприяють розвитку навичок спілкування та взаємодії, заняття фізичними вправами, гімнастикою та рухливими іграми позитивно впливають на діяльність усіх внутрішніх органів, особливо – на роботу серця та легенів. Розвиток рухів дітей старшого дошкільного віку тісно пов'язаний з усім виховним процесом дитячого садка, що визначає загальний розвиток дитини, її психічних якостей, поведінки, спрямованості інтересів. Діти досягають порівняно високих результатів у виконанні рухів, здатні здійснювати їх в різному темпі, амплітуді, проявляючи значні швидкісно-силові можливості і витривалість.

Для оптимального вирішення завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку в даний час особливе значення набуває використання під час прогулянок спортивних вправ і рухливих ігор. На сьогодні, слід якомога повніше реалізовувати ресурс фізичного виховання, перш за все – використовувати ті засоби фізичного виховання, які визначили свою ефективність у практиці роботи з дітьми, є для них цікавими та

доступними. До таких засобів належать і рухливі ігри-естафети, які використовуються у практиці закладу дошкільної освіти, проте специфіка їх проведення й методичні засади стосовно дітей різного віку не завжди ураховується вихователями. Важливістю наукового обґрунтування методичного керівництва іграми даного виду обґрунтовується **актуальність даної статті**.

Мета статті – надати коротку характеристику особливості проведення ігор спортивного характеру з дітьми дошкільного віку як основного засобу розвитку фізичних якостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичне підґрунтя нашої проблеми становлять ідеї теорії фізичного виховання (Е. Вільчковський, Т. Бойченко, О. Дубогай, Л. Матвєєв, А. Новіков, Ю. Курамшин, Ж. Холодів, К. Чермен) та теорії і методики фізичного виховання дітей дошкільного віку (А. Бикова, Е. Степаненкова, А. Кенеман, М. Кистяковская, Г. Ляшенко, Н. Ноткіна, А. Подоляка, С. Свириденко, Н.Хоменко, К. Чернищенко). Питання, пов'язані з використанням рухливих ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку досліджувалися Е. Вільчковським, А. Вольчинським, Г. Воробей, І. Кліш, С. Матвієнко, Є. Приступою, А. Цьось, А. Шевчук та ін.

Виклад основного матеріалу. Найбільш ефективною формою навчання дошкільнят спортивним іграм і вправам є організовані заняття, а також рухова діяльність на прогулянках. Під час ігор і фізичних вправ потрібно виховувати у дітей рішучість, сміливість, почуття товариства, прагнення до взаємодопомоги, добре ставлення один до одного. Використовуючи вправи на витривалість, потрібно виробляти наполегливість, прищеплювати дітям вміння долати труднощі. Підвищенню інтересу дітей до гри та її результатів сприяє внесення елементів змагання. Введення елементів змагання виховує у дітей увагу, витримку, вміння володіти собою.

Відмінна риса занять спортивними іграми і вправами – їх емоційність. Позитивний емоційний тонус є важливою передумовою здоров'я, попереджає різні захворювання, підтримує інтерес до фізичних вправ. Під час заняття дуже важливо визначити оптимальне число повторень вправ, щоб у дітей не виникали шкідливі звички, що заважають подальшому навчанню. Якщо в якості підвідного вправи використовується добре освоєний раніше рух, то достатньо повторити його лише кілька разів безпосередньо перед розучуванням нової рухової дії [2, с. 34].

Вплив рухливих ігор на розвиток фізичних якостей у дошкільників було досліджено С. Матвієнко. Вона наводить наступні дані.

Швидкість – це здатність людини виконувати різноманітні дії за

мінімальний відрізок часу. Рівень розвитку цієї якості визначається станом опорно-рухового апарата (ступенем розвитку м'язової системи), рухливістю, силою, врівноваженістю процесів збудження й гальмування центральної нервової системи. Розвитку швидкості сприяють рухи, вправи та ігри, що виконуються з максимальною динамікою. Доцільно використовувати рухливі ігри сюжетного характеру, а також ігрові дії типу ігор-естафет. Елементи змагання викликаються у дітей емоційне піднесення, сприяє прояву дитиною бажання максимально проявити швидкість реакції, точність і швидкість рухів, що підвищує результативність розвитку даної якості. Коли рухлива гра вже добре вивчена дітьми, раціонально проводити гру зі зміненими правилами, оновленими атрибутами. Для розвитку у дошкільників швидкості проводять рухливі ігри, які потребують негайних рухових дій в обставинах, що швидко змінюються, ускладнених додатковими завданнями, а також ігри з подоланням певної відстані за найкоротший час.

Спритність – це здатність людини чітко виконувати рухи в складних координаційних умовах. Рівень розвитку спритності у дошкільників має пряму залежність від обсягу раніше сформованих умінь та навичок, тому чим більший об'єм рухових умінь сформований у дитини, чим більше рухових координацій вона здатна виконати, тим вище у неї буде рівень розвитку спритності. Задля цього в дошкільному закладі вихователі використовують різні елементи рухової діяльності, у тому числі – й рухливі ігри. Дослідниця О. Поліщук, вказуючи на специфіку рухливої гри стосовно формування спритності, визначає необхідність дітьми безперервно виконувати різні рухи, переключати свою діяльність [2, с. 68].

Важливою умовою удосконалення таких складових спритності, як рівновага та координація, є розвиток вестибулярного апарату. Зазначимо, що найефективнішими рухливими іграми щодо набуття дитиною рівноваги та координації, є ігри типу "ловилок".

Гнучкість є здатністю виконувати рухи з великою амплітудою. Вона може бути активною (проявлятися під впливом власних зусиль) і пасивною, яка визначається впливом зовнішніх сил. Розвиток гнучкості у дітей повинен гармонійно розвиватися з розвитком м'язової системи. Формування гнучкості у дітей повинно ґрунтуватися на чіткому дозуванні навантаження й уникати надмірного розтягування м'язів та зв'язок. Удосконаленню гнучкості сприяють рухливі ігри, заґрунтовані на стрибках, метанні, лазінні та ігри, що вміщують танцювальні елементи. Орієнтовний перелік українських народних рухливих ігор, які сприяють формуванню гнучкості: "Вийшли в поле косарі", "Ялинка", "Гра в хусточку", "Огірочки" тощо.

За Е. Вільчковським, **сила** – це здатність переборювати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м'язових зусиль. Розвиток сили відбувається за рахунок виконання вправ динамічного характеру, які мають швидко-вилову спрямованість, обмеженням статичних компонентів. Можливості дошкільників щодо проявлені сили при порівнянні з дітьми молодшого шкільного віку достатньо обмежені. Розвивати силу окремих м'язів рук, ніг та тулуба можна в іграх, які потребують короткочасного силового напруження. Задля розвитку у дітей сили можна використовувати наступні народні рухливі ігри: "Мак", "Хто краще стрибне?", "Доповзи до брязкальця", "Жук", "Тримайся міцно", "Перетягування канату", "Ведмеді та бджоли" тощо.

Витривалість – це здатність людини тривалий час виконувати роботу без зниження продуктивності. У практиці найбільш розповсюдженими засобами формування витривалості є: тривалий біг, ходьба на лижах, катання на велосипеді, ковзанах тощо. Розвиток витривалості потребує більшої кількості повторень однієї й тієї ж вправи, руху, елемента гри. Проте, при одноманітному навантаженні у дошкільників швидко виникає втома й втрачається інтерес до рухової діяльності. Так, при проведенні рухливих ігор середньої та низької уникнути одноманітності рухливості можливо за рахунок зміни умов проведення гри, за використання нових атрибутів або спортивного інвентарю, через включення до сюжету нових ігрових елементів. Витривалість розвивається в іграх з інтенсивною руховою діяльністю, але оптимальною в часі для кожної вікової групи.

Більш складні дії спортивних ігор можна розучувати в спеціально створених умовах (поза грою). При цьому увагу дитини доцільно направляти на якість виконання руху. Надалі можна ускладнювати умови виконання дій, підводити дітей до більш важких завдань. Наприклад, вправи з елементами змагання можна проводити в наступній послідовності ускладнення: на початку навчання змагання проводяться на точність виконання дій, а потім – на швидкість виконання рухів спочатку між окремими дітьми, а в подальшому між групами дітей. Після цього можливо проводити вправи з елементами змагання, які вимагають не тільки точно, але і швидко виконувати рухи.

Е. Вільчковський зазначає, що це забезпечує спадкоємність і поступовість ускладнення умов виконання, закріплення правильного навичку, допомагає уникнути одноманітності, втомлює дітей дошкільного віку роботи над технікою [1, с. 176].

За В. Шебеко, ігри-естафети можна розглядати як своєрідні ігрові вправи, які будуються на виконанні дітьми ігрового завдання ("хто швидше", "хто кине найдалше", "чия ланка пошикується швидше"). Це

надає ігровим діям дітей змагального характеру. Завдання ігор-естафет стимулюють дітей до активних, швидких рухів, привчають до відповідальності за свої дії, спрямовують на досягнення власної та колективної ігрової мети [6, с. 110].

Ігри-естафети безпосередньо пов'язані з виконанням конкретного рухового завдання, вони потребують від дітей більшої самостійності, швидкості, спритності, орієнтування у просторі. Ігри з елементами спорту дозволяють долати одноманітність стандартних засобів фізичної підготовки. Їх набір зазвичай зводиться до типових фізичних вправ (підтягування, згинання і розгинання рук в упорі лежачи на підлозі, бігу тощо). При такому підході діти часто втрачають інтерес до занять фізичною культурою, ставляться до них як до неминучого зла. Використання рухливих ігор в поєднанні із загально розвиваючими, гімнастичними, акробатичними вправами створює сприятливі умови для підвищення рівня фізичної підготовленості дітей. Ігри створюють атмосферу свята, урізноманітнюють навчальний процес, підвищують мотивацію фізичних і спортивних занять.

Створення "куточків спорту" у групових приміщеннях, організація рухливих ігор на прогулянці, забезпечення достатньою кількістю спортивних атрибутів, які вихователь виносить на прогулянку для проведення ігор сприяють оптимізації рухового режиму та формуванню і дітей рухових умінь та навичок. Під час ігор у дітей удосконалюються різноманітні навички в основних рухах (ходьба, біг, лазіння, повзання, метання). Одні рухи (як-от ходьба та біг) є засобом пересування, другі – використовуються для подолання перешкод (стрибок, підлізання, прорізання тощо). Ігри з предметами (метання, лазіння) розвивають кисті рук, стопи. Ігри з пересуванням у горизонтальному положенні (повзання по-пластунськи) знімає навантаження з хребта, що позитивно впливає на поставу [5].

У процесі навчання спортивним вправам і іграм надзвичайно важливо забезпечити свідоме освоєння дій. Розуміння дітьми змісту дій прискорює процес формування навичок, сприяє вмінню в наступній рухової діяльності самостійно підбирати ефективні дії і доцільно їх застосовувати. Заняття спортивним іграм і вправам, як і заняття, навчальне основним рухам, складається з трьох взаємопов'язаних частин: вступної, основної та заключної.

Висновок. Проблема фізичного виховання дітей дошкільного віку є однією з найбільш актуальних для сучасної дошкільної освіти. Триває пошук тих шляхів, які здатні забезпечити належний фізичний розвиток дитини, зацікавити її заняттями фізичною культурою та основами спорту, закласти підвалини здорового способу життя. Важливим

засобом фізичного виховання дошкільників є ігри-естафети. Їх використання визначає найбільшу ефективність у старшому дошкільному віці. Позитивний вплив ігор-естафет на розвиток фізичних якостей у дітей було визначено нами у даній статті.

Література

1. Вільчковський Е. С. Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Суми: ВТД "Університетська книга", 2004. 428 с.
2. Луцик І. В. Рухливі ігри в дитячому садку. Харків: Вид-во "Основа: "Тріада+", 2008. 110 с. (Серія "Дошкільний навчальний заклад. Ігри. Свята. Розваги").
3. Матвієнко С. І., Заплішний І. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі: навч.-метод. посібн. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 134 с.
4. Поліщук О. В. Програма та методичні рекомендації до самостійного вивчення курсу "Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку": заочне відділення / О. В. Поліщук, С. С. Попиченко. – Умань : РВЦ "Софія", 2006. – 97 с.
5. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка : Учебное пособие. Москва: Академия, 2001. 224 с.
6. Шебеко В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. Минск: "Вышэйшая школа", 2015. 254 с.

УДК 373.2.015.311

ПРОБЛЕМА ВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЙОГО СКЛАДОВИХ У ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА.

Супруненко Ірина

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Сьогодні державою перед суспільством поставлені вимоги щодо освіти й особистісного зростання. Найбільш гостро запити країни виявляються у потребах становлення індивідуальних властивостей розумової сфери дошкільника: ознак вербального інтелекту. Саме властивості цього феномену дозволяють дитині займати активну позицію у соціумі, спрямовувати власну активність на дослідження навколишньої дійсності, вільно висловлювати свої думки про події та виражати ставлення до них.

Аналіз останніх досліджень та публікацій Окремі аспекти

проблеми розвитку феномену у контексті становлення індивідуальності дошкільників були розглянуті В. Котирло, В. Кузьменко, Т. Піроженко, О. Кононко, С. Ладивір. Питання його динаміки вивчалися у руслі досліджень основних складових – мислення та мовлення дитини у Л. Виготським, Л. Венгером, О. Запорожцем, М. Лісіною, Т. Ушаковою, А. Богуш та ін. На сьогодні постала необхідність в уточненні деяких наукових положень та прикладних результатів дослідження цього явища.

Мета статті полягає в уточненні сутності й основних властивостей вербального інтелекту дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. В. Дружинін під вербальним інтелектом розуміє можливості людини щодо розв'язання завдань словесного контексту, здатність оперувати поняттями, здійснювати аналіз і синтез, встановлювати подібність-відмінність між термінами, давати визначення поняттям. На думку автора цей конструкт є незалежним фактором у структурі загальних розумових здібностей [3, с. 347]. Як бачимо, основне завдання цієї психологічної властивості людини є розв'язання вербальних задач. Це передбачає поєднання двох вищих психічних функцій (за Л. Виготським) мислення та мовлення

Вербальний інтелект інакше називають словесним мисленням. Саме він лежить в основі здатностей використовувати мову або говорити. Від нього залежить як легко будете читати, писати, говорити, запам'ятовувати слова. Його ресурс використовується людиною набагато більше, ніж інші види інтелектуальної поведінки. Словесні міркування використовуємо упродовж всього життя, починаючи з моменту коли вперше щось почали робити без допомоги рідних і близьких. Є люди, які мають вміння добре говорити. Є люди які володіють даром добре слухати, писати, читати, і навчаються всьому, що пов'язано зі словами. Ті, хто переважно використовує вербальне мислення міркують за допомогою абстрактних понять і, як правило, мають високі показники IQ. Розвивали своє мислення вони в основному читаючи книги, журнали, грали в ігри пов'язані з логічними зв'язками слів, складали вірші.

В. Суворов, зазначає, що розвинуте мовлення повністю відображає особливості вербального інтелекту [10]. Так, індивід трансформує власні переконання, інтуїцію, почуття й переживання у поняттєві форми, які виражаються у словах. Значущою його характеристикою є мовленнєва компетентність, сутність якої складають можливості до розуміння штучно створених людством знакових систем, зокрема мови. Також вона визначає здатності спілкування та взаємодії між людьми. Знання мови сприяє розвитку здатності до абстрактних

розумових дій [9]. Дослідники використовують при характеристиці окреслених психологічних властивостей поняття вербальної компетенції.

Вербальна компетенція – знання про системи та структури мови, що вивчається, правила їх функціонування у процесі комунікації. Її потенціал реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, усвідомлення, відтворення (усне чи письмової) інформації. В особистісному аспекті це проявляється в збагаченні словникового запасу, гнучкості мислення, рефлексії й підвищенні інтелектуальної продуктивності. С. Рубінштейн зазначає, що у незвичному поєднанні мови й мислення домінуюча роль належить саме останньому. Воно організує пізнавальну активність особистості стимулює людину до формулювання суджень, понять. Мова і мислення дві різних складові одного процесу. Через слова передаються думки, міркування, встановлюються значення предметів. Цікаво, що науковець відносить ці процеси до дошкільного віку [8, с 395 – 397].

Г. Костюк розвиток мислення в дошкільному віці характеризує за допомогою кількох напрямів, серед яких є найбільш важливий – це збагачення засобів цього процесу. Науковець вказує на розумові дії, які здатні виходити за межі практичної ситуації за допомогою слів. Останні сприяють появі лічби, елементарного міркування, словесних узагальнень, виникненням дедуктивних суджень. Як бачимо, вербальні складові значно підсилюють і вдосконалюють розумові можливості дітей. У них з'являються можливість оперувати поняттями різної складності: частковими, загальними, видовими, родовими [8, с. 240 – 241].

О. Єрмакова, досліджуючи вербальне мислення, акцентувала увагу на його індивідуальних відмінностях, зокрема гнучкості. Вона відмічала, що така властивість досить інтенсивно розвивається у період дошкільного дитинства. Крім того авторка довела її вплив на продуктивність інтелектуальної поведінки. Означена якість значно покращує засвоєння нової інформації, маловідомої раніше. Науковець наголошувала, що основою цієї ознаки є відображення конкретних образів. Цей факт доводить її зв'язок з іншою формою мислення – наочно-дійовою. В умовах цілеспрямованого впливу гнучкість, як індивідуальну властивість, можна формувати [5, с. 145].

О. Дяченко також досліджувала феномен вербального мислення у контексті унікальності розумової сфери. При цьому інтелект вона розуміє як здатність, яка дозволяє з найбільшою ефективністю взаємодіяти із навколишньою дійсністю. Вона наголошує на складності взаємозв'язків цього конструкту та називає ознаки, які підкреслюють

неповторність словесно-логічної форми: обізнаність про предметний світ, явища навколишньої дійсності, використання знань на практиці, здатність до встановлення подібності, оперування арифметичними діями, достатній запас слів (словник), можливості встановлення зв'язків між предметами і явищами, зрозумілість та лаконічність суджень. Для дошкільників є характерним повноцінне його функціонування упродовж цього періоду [4, с. 137]

Інтелект у період 4–7 років розвивається на основі впливу дорослих, зазначає Л. Галігузова. Основою динаміки цього конструкту є набуття внутрішнього досвіду, джерелом якого є властиве цьому періоду протиріччя: між інертністю психічних процесів і активністю суб'єкта діяльності. Засвоєні таким чином знання, вміння, навички розглядаються як певне унікальне поєднання, своєрідна сукупність. Це утворення, насамперед, відрізняється динамічністю, системністю, спрямованою у конкретному напрямку логікою розвитку, невіддільною від інтелектуальної діяльності [2, с. 138].

О. Подд'яков, вивчаючи розумову активність у дітей дошкільного віку, вважає, що мислення у цьому віці спрямоване на пошук причинно-наслідкових відношень. Відповідно, на думку науковця, воно є підґрунтям дослідницької активності, творчості суб'єктів. Він наголошує, що основою цього явища є властива йому здатність до висунення та перевірки гіпотез. Його структура складається із комбінаторних компонентів, можливості до прогнозування, передбачення, операції конструювання та створення образу [7, с. 22]. Як бачимо, в основі словесного мислення лежать індивідуальні компоненти, які вказують на його індивідуальні відмінності.

З. Бартенєва вивчала становлення мови у взаємозв'язку із словесним мисленням. Вона відносила її до однієї із основних складових інтелектуальної поведінки. Авторка довела, що упродовж дошкільного дитинства розвиваються можливості формулювати та висловлювати власні думки, інтенції. На думку науковця, вони належать до свідомості та становлять її зміст. Крім того дослідниця наголошує на своєрідності й індивідуальній неповторності цієї навички. Дитина через неї прагне виразити суб'єктивні враження щодо певних подій, явищ [1, с. 57].

Як бачимо, *вербальний інтелект*, містить запас слів, ерудицію, вміння розуміти прочитане, словесну гнучкість (легкість висловлювання, вживання найбільш вдалих слів, усвідомлене сприйняття – здатність розуміти усне та письмове мовлення) і є необхідним компонентом інтелектуальної поведінки. Його важливою характеристикою є мовленнєва компетентність, сутність якої полягає у

системі набутих знань, вмінь, навичок, які забезпечують можливість сприймати, розуміти й формулювати судження, поняття, висновки, а також зберігати інформацію у пам'яті та обробляти її.

Висновок

вербальний інтелект дитини 5 -6 років розуміється як особливе утворення у її психіці, яке поєднує у собі процеси мислення та мовлення. Воно виражає здатності, можливості щодо формулювання суджень, сприймання та розуміння усної й писемної інформації, відображає індивідуальні відмінності малюків у їх інтелектуальній поведінці. Найбільш загальною характеристикою феномену вважається мовленнєва компетентність старшого дошкільника.

Література

1. Бартенева З. С. Психологическое содержание речи ребенка 3 – 5 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 56 – 58.
2. Галигузова Л. Н. проблема развития детского интеллекта: теория, эксперимент, практика // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 136 – 139.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.:, 2002. – 368 с.
4. Дяченко О. М. проблема индивидуальных различий в интеллектуальном поведении ребенка // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 138 – 146.
5. Ермакова Е. С. Изучение механизмов гибкости мышления дошкольников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 124 – 130.
6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк // под ред. Л. Н. Проколиенко. – К. : Радянська школа., 1989. – 608с.
7. Поддъяков А. Н. мышление дошкольников в процессе ориентирования со сложными объектами // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 14 – 24.
8. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологи. – СПб: Питер, 2007. – 713 с.
9. Смульсон М.Л. Структура інтелекту: рефлексія та інтуїція // Психологія: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 9-16.
10. Суворов В.В. Интеллект и интеллектуальные орудия труда // Весник московського університета: Серія 7. Філософія. – 2000. – №2. – С. 67 – 81.

ОЗДОРОВЧІ ГІМНАСТИКИ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Суховієнко Вікторія

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Постановка проблеми. Сьогодні проблеми збереження здоров'я дітей набувають особливої актуальності, оскільки дедалі помітнішою стає тенденція до погіршення його стану. Оскільки здоров'я дошкільників є важливою характеристикою якості системи дошкільного виховання й воно в останні десятиліття значно погіршилось, перед системою освіти одним з найголовніших завдань постає завдання збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Проблема забезпечення рухової перебуває в центрі уваги держави, що підтверджується низкою законодавчих актів: Закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства" (2001 р.), Цільовій комплексній програмі "Фізичне виховання – здоров'я нації" та ін. Формування в дітей основ свідомого ставлення до власного здоров'я не лише передбачає надання дітям знань про нього, але має поєднуватися з прищепленням у дошкільників навичок в його зміцненні та відновленні. Із цією метою в освітньому процесі дошкільного закладу мають упроваджуватися різні оздоровчі технології, зокрема – оздоровчі гімнастики, які потім діти можуть виконувати самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку в педагогічних дослідженнях здебільшого пов'язується з ефективністю системи фізичного виховання (О. Богиніч, Е. Вільчковський, О. Богиніч, Н. Денисенко, О. Дубогай, К. Крутій, Л. Лохвицька.) На важливість оптимальної рухової активності для здоров'я дітей дошкільного віку наголошується в працях багатьох науковців (В. Мурза, О. Сухарева, Л. Волков, Р. Поташнюк, В. Язловецький). Педагогічні механізми застосування оздоровчих технологій проаналізовано М. Дідуром, М. Єфименком, Н. Лісневською, В. Мануйловою, А. Мухамедом, А. Потапчук, М. Сократовим та іншими науковцями.

Метою статті є розкриття специфіки оздоровчих гімнастик щодо забезпечення кількісних та якісних характеристик рухової активності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Одна з головних задач закладу дошкільної освіти – організація освітнього процесу, за якої не лише зберігатиметься високий рівень розумової працездатності вихованців,

але й зміцнюватиметься їхнє здоров'я. Обсяг пізнавальної інформації, яку отримують малюки в дошкільному дитинстві, постійно зростає. Відповідно зростає і розумове навантаження. А це нерідко призводить до перевтоми, що негативно позначається на стані здоров'я дітей. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля" приділяє особливу увагу впровадженню в освітній процес здоров'язбережувальних технологій, що дають змогу проводити оздоровлення в цікавих різноманітних формах, забезпечують фізичне, соціально-емоційне, духовне, інтелектуальне благополуччя дітей.

На думку А. Менхіна, оздоровча гімнастика має бути представлена у вигляді чотирьох основних блоків, для кожного з яких характерні певна (типова) спрямованість впливу на тих, хто займається, і відповідні особливості під час розв'язання оздоровчих завдань. При цьому зберігається специфіка кожного виду оздоровчої гімнастики, яка проявляється в особливій організації занять, змістом та методикою їх проведення (табл. 2.1). [9, с. 12].

Таблиця 2.1

Види гімнастик, які використовуються у роботі з дітьми дошкільного віку

/п	Вид гімнастики	Характеристика виду гімнастики
	Основна гімнастика	характерне використання широкого комплексу доступних гімнастичних вправ, які виконуються на різних снарядах, з предметами й без них, в індивідуальному, парному або груповому виконанні
	Гігієнічна гімнастика	ґрунтується на виконанні простих гімнастичних вправ, які спрямовані на забезпечення оптимального поточного стану організму в різні періоди повсякденної діяльності людини
	Атлетична гімнастика	традиційний вид гімнастики, популярний серед людей різного віку і підготовленості, ґрунтується на виконанні вправ переважно силового характеру та спрямований на розвиток силових якостей і рухових здібностей широкого профілю
	Ритмічна гімнастика	один із різновидів "музичної гімнастики", яка заснована на поєднанні рухових дій музичному ритму й темпу. Інакше кажучи, для ритмічної гімнастики характерним є виконання вправ серійно-потоким способом під музичний супровід

Особливе значення щодо цього мають оздоровчі гімнастики – один із видів інноваційних оздоровчих технологій. Серед них можна виокремити: фітболгімнастику, пальчикову (вправи, ігри, картинки), дихальну та звукову гімнастику, імунну гімнастику, гідроаеробіку, психогімнастику (вправи, ігри, етюди, пантоміми) тощо.

Гімнастика служить одним з найкращих методів забезпечення рухової активності, адже під час гімнастичних вправ задіюються велика кількість м'язів, тренується гнучкість, сила, витривалість та багато інших якостей нашого організму [10, с. 68]. За Е. Вільчковським, з дітьми дошкільного віку проводяться кілька видів гімнастик, які мають оздоровче спрямування [3, с. 21].

Ранкова гімнастика. Однією із основних форм організації фізичного виховання дітей дошкільного віку є ранкова гімнастика, яку в дитячих садках проводять щоденно перед сніданком, а в цілодобових групах відразу після нічного сну. Вправи комплексів ранкової гімнастики позитивно впливають на всі фізіологічні процеси організму (дихання, кровообіг, нервову систему тощо), сприяють формуванню правильної постави і профілактики плоскостопості. Музичний супровід вправ створює у дітей бадьорий, піднесений настрій [3, с. 201].

За О. Бабичем "ранкова гімнастика" – це комплекс спеціально підібраних вправ, завданням яких є пробудження організму від сну та відновлення та налаштування життєво важливих функцій до норми [6, с. 99]. У поєднанні з іншими організаційними формами фізичного виховання ранкова гімнастика зміцнює здоров'я і покращує фізичний розвиток дітей, виховує в них моральні та вольові риси характеру (дисциплінованість, наполегливість, увагу, колективізм та ін.), прищеплює звичку до щоденних занять фізичними вправами. Особливо корисно для здоров'я дітей поєднувати ранкову гімнастику з повітряними ваннами та водними процедурами. Одяг дошкільнят не повинен ускладнювати рухи і дихання, а систематичне обтирання після гімнастики або душ з поступовим зниженням температури води, починаючи від +30-32° С до +20-22°С, буде загартовувати дитячий організм і мати велике гігієнічне значення [7, с. 88].

Щоденне виконання ранкової гімнастики мобілізує й організовує дитину, приводить її організм у відповідний робочий стан, сприяє прищепленню необхідних гігієнічних навичок, привчає до регулярних занять фізичною культурою [2, с. 28].

Підбір вправ для ранкової гімнастики. Добираючи вправи для ранкової гімнастики, треба виходити з того, що вони повинні всебічно впливати на організм дитини. При цьому слід керуватися такими вимогами:

а) вправи повинні бути простими й доступними для дітей, відповідати будові й функціям їхнього рухового апарата, не вимагати великої затрати нервової і м'язової енергії. Складні за координацією рухи діти виконують погано. Крім того, ці вправи викликають у них негативну реакцію;

б) вправи мають бути різноманітними за видами рухів і охоплювати різні групи великих м'язів (плечового пояса, спини, живота, ніг). Рухи для зміцнення дрібних м'язів (кисті рук, пальців) окремо не виконують, оскільки фізіологічний ефект їх незначний, а пропонують з вправами, що охоплюють великі, м'язові групи;

в) вихованцям молодших груп в основному пропонують вправи, в яких вони імітують рухи тварин, птахів, машин тощо. Імітаційні вправи зацікавлюють дошкільнят, викликають у них емоційне піднесення;

г) для урізноманітнення ранкової гімнастики корисно впроваджувати, починаючи з молодших груп, вправи з предметами: брязкальцями, прапорцями, стрічками, кубиками тощо, які сприяють правильному й цілеспрямованому виконанню рухів, а також підвищують інтерес до вправ. При складанні комплексів загально розвиваючих вправ для ранкової гімнастики передбачається реалізація принципу всебічного впливу цих рухів на удосконалення функцій організму та покращання фізичного розвитку дітей. Спочатку виконують вправи, які зміцнюють м'язи плечового пояса, рук та спини, сприяють розширенню грудної клітки, випрямленню хребта та формуванню правильної постави. [5, с. 52].

Наступні вправи добирають для зміцнення м'язів тулуба та ніг. Для молодших дітей пропонується одна така вправа, а в усіх інших групах дві-три: одна – на зміцнення м'язів спини, живота і ніг (нахили вперед, у сторони, присідання), інші – на зміцнення м'язів спини, живота й рук (піднімання рук в сторони-вгору, нахили в сторони та повороти тулуба). Потім проводяться вправи на зміцнення м'язів тулуба й останні – на зміцнення м'язів ніг (присідання або стрибки), що посилюють діяльність органів кровообігу і дихання [1, с. 356].

Загально розвиваючі вправи слід проводити з різних вихідних положень (лежачи і сидячи на підлозі), а не лише стоячи. Коли дитина виконує вправу з положення лежачи, її хребет розвантажений, і в цьому випадку можна ефективніше впливати на зміцнення м'язів спини і живота, які є своєрідним "м'язовим корсетом", що утримує тулуб у правильному положенні [8, с. 145].

А. Кенеман стверджує, що гімнастика в системі фізичного виховання займає значне місце. Специфічною особливістю гімнастики

є: виборче вплив на різні частини тіла, окремі суглоби, м'язові групи і навіть на різні сторони їх діяльності і стану (розслаблення, розтягнення м'язів і ін.); можливість точного дозування навантаження, різноманітність вправ; використання предметів, снарядів; проведення вправ під музичний супровід. Ці особливості гімнастики дозволяють використовувати її на заняттях людям будь-якого віку з різною фізичною підготовленістю і різним станом здоров'я.

Також А. Кенеман та Д. Хухлаєва у своєму підручнику "Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку" зазначили, що у роботі з дітьми дошкільного віку з усіх видів гімнастики застосовуються: основна гімнастика, лікувальна (коригуюча) і масаж як вид основної гімнастики. Значення основної гімнастики полягає в її ефективності для всебічного фізичного розвитку, поліпшення функціональних процесів в організмі, зміцнення здоров'я дітей. Вправи, що входять в основну гімнастику, впливають на формування правильної постави, рухових навичок, загальної координації рухів і розвиток фізичних якостей [2, с. 52].

Зміст основної гімнастики складають наступні види рухів:

1. *Основні-ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння і вправи, розвиваючі здатність підтримувати рівновагу.* Всі ці вправи можуть проводитися в залежності від завдань з використанням дрібних і великих фізкультурних посібників (обручі, скакалки, м'ячі та ін., Трибуни для лазіння, цілі для метання, стійки для стрибків і ін.).

2. *Загальнорозвивальні вправи* використовуються з метою розвитку і зміцнення окремих груп м'язів, виховання правильної постави. Вправи надають загально фізіологічний вплив на організм і сприяють удосконаленню координації рухів і орієнтування в просторі. Вони виконуються з предметами – прапорцями, палицями, обручами, стрічками тощо, а також без них.

3. *Стройові вправи:* різні побудови – вколо, колону по одному, шеренгу тощо. *Перестроювання*– зколони по одному в колону по два, по три тощо. *Розмикання, змикання і повороти.* Всі ці вправи сприяють вихованню правильної постави у дітей, розвитку уваги, орієнтування в просторі, узгодженості колективних дій, дисципліни. Удосконалення основних рухів, загально розвиваючих і стройових вправ здійснюється на фізкультурних і музичних заняттях, а також на ранковій гімнастиці [4, с. 98].

До оздоровчих задач гімнастики відносяться: гармонійний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я, розвиток фізичних якостей (сили, гнучкості, витривалості, швидкості, спритності), розвиток окремих м'язових груп і всієї м'язової системи: усунення й попередження функціональних відхилень в окремих органах і системах організму;

вироблення правильної постави, ходи; загальний розвиток і зміцнення органів дихання та роботи серцево-судинної системи, поліпшення обміну речовин і підвищення життєдіяльності організму [11, с. 63].

Висновок

Значення оздоровчої гімнастики та гімнастики в цілому дуже вагоме, адже гімнастичні рухи і прийому позитивно впливають на організм дитини. За допомогою гімнастики ми можемо не тільки оздоровитися, а й тренувати в собі такі якості, як гнучкість, сила, витривалість, пластичність тощо. Гімнастика також впливає на силу м'язів, робить тіло струнким та підтягнутим, запобігає появі зайвої ваги. Існують кілька видів гімнастики, які використовуються у роботі з дітьми старшого дошкільного віку – уранішня, коригувальна, лікувальна, художня, "гімнастика пробудження" тощо. Усі вони використовуються у режимі дня та сприяють забезпеченню необхідного рівня рухової активності дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Богініч О. Оздоровчу ідеологію – в життя малят / О. Богініч // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 7-9.
2. Богініч О. Л. Природа та рух. Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / О. Л. Богініч, Г. В. Беленька / Під заг. ред. С. Чередниченко. – К. : Кобза, 2003. – 105 192 с.
3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посібник / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – 2-е вид., перероб. та доп. – Суми : ВТД "Університет книг", 2004. – 428 с.
4. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 245 с.
5. Матвієнко С. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі : навч.-метод. посібн. / С. І. Матвієнко, І. І. Заплішний. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. – 134 с.
6. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'я-зберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.08 "Дошкільна педагогіка". Київ. 2016. 345 с.
7. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт". – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 63 с.
8. Програма з фізичної культури для дошкільних закладів фізкультурно-оздоровчого напрямку / укл. Е. С. Вільчковський. – К. : ІЗМН, 1998. – 45 с.
9. Педан В. Закладаймо основи здоров'я / В. Педан // Дошкільне виховання. – 2007. – № 12. – С. 7.

10. Терентьева Н. Фізичне виховання: інноваційний підхід / Н. Терентьева // Дошкільне виховання. – 2007. – С. 3-4. 8. Фізичний розвиток дітей в умовах дошкільного навчального закладу: методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України // Дошкільне виховання – 2010. – №5. – С. 4-6.
11. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : навч. посіб. / О. М. Худолій. – Х., 2008. – 218 с.

УДК 37.046 [373.2: 373.3]

НАСТУПНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН В АСПЕКТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

Терендїй Наталія

Маріупольський державний університет

м.Маріуполь

Постановка проблеми Під поняттям наступності у роботі дошкільної і початкової ланки системи освіти розуміють таку систему роботи, яка спрямована на підготовку дитини до умов шкільного навчання та врахування того рівня її розвитку, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. А. Богуш вважає, що наступність – це обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей в дошкільному навчальному закладі освіти, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування їх у подальшій роботі початкової школи [2, с. 14]

Виклад основного матеріалу. Наступність у навчанні – міждисциплінарна проблема, яка привертає увагу філософів, психологів, фізіологів, педагогів. Деякі ідеї з цього приводу знаходимо в працях виданих мислителів і педагогів минулого (Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський). Щодо самого терміну "наступність", він був запроваджений у педагогіку в 1918 році, набувши затвердження в "Основних принципах єдиної трудової школи". У подальшому до обґрунтування важливості наступності звертаються А. Макаренко, Я. Ряппо, В. Сухомлинський та інші. Філософський аспект наступності розкрито в працях Е. Баллера, Г. Ісаєнка, Б. Кедрова, А. Зеленкова, М. Левочки, які розглядають її як реальний феномен життя окремої людини і людства загалом. У більш загальному вимірі, наступність як філософська категорія трактується як об'єктивна закономірність розвитку природи, суспільства і пізнання, що забезпечує діалектичну єдність усталеності та змінюваності, збереження і відтворення, творення і руйнування й ґрунтується на діалектичних законах

заперечення та переходу кількісних змін у якісні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що наступність між дошкільною та початковою освітою передбачає збільшення у процесі навчання обсягу понять і способів дій, забезпечує подолання суперечностей, що виникають унаслідок характерних для кожного з цих етапів особливостей і специфічних ознак [4, с. 11]. Наступність виявляється шляхом зіставлення та логічного аналізу змісту, форм, методів і засобів викладання, подолання комплексу дидактичних, соціальних, психологічних і педагогічних проблем для попередження уповільнення адаптації дитини до нового соціального і навчального середовища, зниження успішності та якості знань, виникнення психологічних деструктивних явищ [4, с. 9]. Досягти цього можливо завдяки дотримання: 1) зв'язку і співвідношення між складовими певної освітньої галузі на різних етапах навчання; 2) взаємозв'язку методів, прийомів, форм навчання; 3) зростаючих вимог до результативності навчання, виховання, розвитку особистості [5, с. 66].

У системі освіти встановилася тенденція: старша ланка диктує свої вимоги попередній. З цієї точки зору всім є очевидним, що заклад вищої освіти вказує школі, якого випускника готувати, старша школа висуває свої вимоги основній, та – початковій... У свою чергу, початкова школа висуває свої, завищені вимоги до дошкільника, який іде в перший клас. Усе це негативно відбивається на вирішенні проблеми наступності. В результаті реалізації такого підходу відбуваються суттєві зміни в житті майбутнього школяра: його день насичений діяльністю, що не відповідає його дошкільним потребам, він мало рухається, недостатньо виконує продуктивних, художньо-творчих завдань, майже не займається сюжетно-рольовою грою, театром, спортивними вправами, тощо. Заняття дітей розраховані, в основному, на механічне запам'ятовування і мало впливають на розвиток уяви та мислення. Як наслідок, діти втрачають інтерес до навчання, школи і процесу пізнання, який відбувається успішно у грі та творчій діяльності. [3, с. 64].

Як педагогічний феномен, наступність має складну структуру, яка охоплює наступність у змісті, методах, формах, засобах навчання та виховання, а також у педагогічних вимогах і умовах. Зміст є домінуючим чинником у навчанні та вихованні дітей. З одного боку, він залежить від рівня розвитку науки, техніки, виробництва, культури, а з другого – виконує низку функцій: навчальну, освітню, виховну, соціальну, стимулюючу, розвиваючу, мотивуючу та інші. Для дотримання принципу наступності зміст слід конструювати з урахуванням такої вимоги: кожен ступінь має готуватися попереднім і слугувати основою для наступного [8].

Головне вибудувувати зміст освіти знизу вгору, а не навпаки,

зазначаючи впливу диктату навчальних програм для основної школи. У більшості предметів початкової освіти провідний компонент змісту становить застосування певних способів діяльності, спрямованих на оволодіння молодшими школярами широким колом різноманітних умінь і навичок. Однак усі вони базуються на усвідомлених упродовж попереднього (дошкільного) періоду знаннях про те, чому і як її треба виконувати. Наприклад, зміст ознайомлення з навколишнім, етики, валеології, призначений для збагачення досвіду емоційно-ціннісних відносин дитини, формування якого розпочинається в умовах дошкільного закладу [7, с. 39]. При цьому зміст освіти не треба розглядати як певний набір інформації, відображеної і систематизованої дорослим відповідно до його "наукових" уявлень. Завдання дошкільної і початкової освіти полягає в тому, щоб, дотримуючись принципу наступності, допомогти формуванню в дитини орієнтовної основи, які вона може і повинна використовувати в різних видах своєї діяльності.

Щодо форм організації та методів навчання, дотримання наступності передбачає:

- відмову від регламентованого навчання в ЗДО (статичних поз на заняттях, розташування столів і процедури відповіді за типовим шкільним зразком);

- забезпечення рухової активності дітей у школі на уроках фізкультури, великих перервах, а також у процесі позакласної роботи;

- використання різноманітних форм навчання, що включають специфічні види діяльності на інтегративній основі;

- використання у ЗДО циклічності і проектної організації змісту навчання, що створює умови для використання самими дітьми наявного в них досвіду;

- дотримання взаємозв'язку занять (фронтальних, групових) з повсякденним життям дітей, самостійною діяльністю (ігровою, художньою, конструктивною тощо);

- створення розвивального предметного середовища як у дошкільному закладі, так і в початковій школі, функціонально моделюючого змісту дитячої діяльності;

- використання методів, що активізують мислення, уяву, пошукову діяльність дітей, тобто містять елементи проблемності у навчанні, дивергентні задачі, задачі відкритого типу, що мають варіанти "правильних" рішень.

Запровадження окреслених вимог забезпечує створення сприятливої для розвитку дітей (фізичного, інтелектуального, емоційного) атмосфери як у дошкільному закладі, так і в початковій

школі. Однак, крім послідовного забезпечення наступності, важливе значення має постійний контакт між учителями початкової школи та вихователями закладів дошкільної освіти. Адже саме на педагогів-дошкільників покладаються завдання, пов'язані з:

- формуванням психологічної готовності дитини до школи (мотивація, емоційно-вольова сфера, навички рефлексії, пізнавальні інтереси, реальні уявлення про соціальне життя, школу, індивідуальна відповідальність, права, вимоги, обов'язки тощо);

- забезпеченням гармонійного співвідношення у дітей старшого дошкільного віку фізіологічної сформованості організму, фізичної підготовки, загального особистісного розвитку;

- сприянням усвідомлення дорослими (педагоги, батьки) і самими дошкільниками логічного зв'язку різних етапів у розвитку дитини і людини загалом, внеском у цей процес дошкільного і початкового шкільного етапів;

- полегшенням адаптації дитини до шкільного навчання через усвідомлення нею в дошкільний період особливостей навчальної діяльності (реалії, переваги, труднощі, суперечності), специфіки життєдіяльності в умовах школи тощо;

Для комфортного входження кожного дошкільника в нові для нього шкільні умови, важливе значення має характер спільної діяльності педагога і дитини. Можна виокремити три типи організації такої діяльності:

- розвивальний тип (вибудовується на інструктивно-виконавських засадах, дорослий для дитини є носієм заданої сукупності знань, умінь і навичок, яку вона обов'язково має засвоїти шляхом копіювання і наслідування під безпосереднім контролем педагога);

- квазіевристичний тип (дорослий, хоча й залишається основним носієм знань, умінь і навичок, намагається створити для дитини квазіпроблему, наштовхуючи вихованця на ті способи вирішення навчального завдання, якими добре володіє сам; однак взаємодія не виходить за межі суб'єкт-об'єктної моделі);

- розвивальний тип (відкрита проблемність як для дитини, так і для педагога, створення ситуації невизначеності, активізація пошуку шляхів її вирішення; запровадження суб'єкт-суб'єктного спілкування між дитиною і дорослим; відбувається формування здібностей, які до цього часу були відсутні в обох учасників діалогу) [8, с. 56–57].

Отже, наступність дошкільної і початкової освіти – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла з дошкільного закладу до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання,

започаткованих у дошкільному віці. З закладів дошкільної освіти наступність повинна виявлятися не тільки в підготовці дитини до школи, а й у забезпеченні її загального психічного розвитку, а з боку школи – передбачати продовження загального психічного розвитку дитини на основі максимального використання того позитивного, що дитина набула в дошкільному віці. Наступність в роботі дитячого садка та початкової школи – це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, це насамперед бачення та реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра. Вона забезпечує збалансованість, гармонійність та вираженість у педагогічних підходах вихователя та вчителя. У цьому разі, створюються сприятливі умови для успішної самореалізації дитини, що передбачає не лише усвідомлення нею своїх пізнавальних, мотиваційних, діяльнісних особливостей, а й активну їх реалізацію.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7.
2. Богуш А.М. Дошкільна і початкова ланки освіти – сходинки наступності/ А. Богуш //Збірник наукових праць – 2017. – № 28. – С.23–26.
3. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2017. – 206 с.
4. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність у навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри /Л.О. Калмикова. – К. : ВД "Слово", 2017.
- 5.Каньоса Н. Г. Наступність у роботі закладів дошкільної освіти та початкової школи як умова успішної адаптації дітей до шкільної освіти. – Івано-Франківськ, 2018. – С. 64–69.
6. Кобаль В.І. Софія Русова про наступність у навчанні / В.І. Кобаль, Я.В. Білецька // Наука і освіта : актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19-20 травня 2016р. – Мукачево : РВВ МДУ, 2016. – С.87..
7. Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років : монографія / О.В. Ковшар. – Кривий Ріг, 2015.
8. Левицька І.В. Нові виклики наступності дошкільної і початкової освіти: оцінюємо, розмірковуємо, упроваджуємо. – Житомир , 2018. – С. 55–59.

УДК [373.2.015.31:17.022.1]:778.534.6=161.2

**ДІАГНОСТИКА МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ
УКРАЇНСЬКИХ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ**

Ткачук Ліна

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця*

Значущим етапом у процесі дослідження проблеми виховання моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами мультиплікаційних фільмів є діагностична робота з аналізу стану масової практики. В ході констатувального етапу експерименту нами вирішувалися такі завдання: розробити діагностику оцінки моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку; вивчити аспекти включення мультфільму в зміст освітньої діяльності з дітьми в роботі вихователів ЗДО; виявити особливості та переваги перегляду мультфільму дитиною в сім'ї; дослідити особливості сприйняття і розуміння дитиною мультфільму (медіа грамотність); вивчити особливості сформованості моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку і його складових; обробити і проаналізувати результати діагностичного дослідження.

Робота у межах експерименту проводилася в три етапи. Перші два етапи носили підготовчий характер і мали на меті початкове занурення в проблему. Дані етапи охоплювали вивчення феномена екранної культури в житті сучасної дитини старшого дошкільного віку, а також вивчення актуального стану масової практики використання мультфільму в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. На першому етапі здійснено анкетування вихователів з метою дослідження питання використання мультиплікаційного фільму в освітньому процесі. Запитання анкети було спрямовано на з'ясування реального використання мультфільму педагогами в безпосередній роботі з дітьми. Аналіз результатів показав, що в більшості випадків мультфільм використовується вихователями для заповнення дозвілля дітей.

Однак більша частина педагогів (92%) одноголосно підкреслили свою зацікавленість у використанні мультфільму в виховному процесі ЗДО, в тому числі й в моральному вихованні. Вихователями зазначалося, що мультфільми містять наочну, образну інформацію про багатьох явищах, подіях, яку діти не завжди можуть зрозуміти адекватно, а самі вихователі не знають, як це правильно пояснити. Мультфільм, як відзначають опитані, здатний ілюстративно доповнити традиційні прийоми і методи роботи, проте способи включення цього засобу в виховний процес педагогам також невідомі. Слід зазначити,

що всього лише 18% працівників дитячих садків вважають перегляд мультфільмів розважальним, видовищним заходом, що не справляє на особистість дитини істотного впливу, і не бачать необхідності в його включенні в освітній процес.

Найбільш частими причинами відмови від звернення до мультфільмів в ході освітнього процесу педагоги виділяють: відсутність необхідності й можливості в плануванні і організації такої роботи, адже діти дивляться все підряд, і взяти під контроль цей процес, на думку вихователів, практично неможливо (8%); недолік уявлень і вмінь, а також рекомендацій по організації перегляду дошкільнятами мультфільмів в виховних цілях (56%); відсутність технічних засобів для організації подібної роботи (15%); відсутність вказівки в освітніх програмах для дітей дошкільного віку на використання мультфільмів у виховній роботі (3%); ризик і можливість негативного впливу мультпродукції на дітей (18%).

У зв'язку з цим не можна не погодитися, в першу чергу, із зазначенням на відсутність чітких рекомендацій для спільного перегляду мультфільму з дітьми. А тим часом перегляд вимагає не тільки подальшого обговорення і роботи з мультфільмом, а й особливої організації показу, що враховує особливості сприйняття і розвитку дітей дошкільного віку.

На другому етапі організовано анкетування батьків вихованців з метою вивчення особливостей перегляду дитиною мультфільмів в сім'ї, дослідження переваг сучасних дошкільнят. З'ясувалося, що при виборі мультфільму батьки керуються більшою мірою його розважальною функцією (67%), не надаючи особливого значення естетичної і виховної ролі цього виду кіномистецтва. 33% батьків відбирають мультфільми з урахуванням його пізнавального потенціалу.

Вдалося з'ясувати, що більшість дошкільнят дивляться мультфільми щодня (97%). За результатами анкетування, лише у 3% старших дошкільнят телеперегляд обмежується 3-5 разами на тиждень. Слід підкреслити, що в 82% випадків батьки не включаються в спільний перегляд мультфільмів із дітьми, що призводить до того, що дитина пасивно сприймає медіа матеріал, не активізуючи при цьому роботу думки і почуттів. Можна припустити, що в цьому випадку мультфільм не зробить належного впливу на розвиток дитини, не залишить слід у душі, а в деяких випадках буде сприяти формуванню агресії. 10% батьків виділяють час для спільного перегляду мультфільму з дитиною і лише 7% завершують подібний перегляд обговоренням сюжету і основної ідеї твору [5; 7].

В ході анкетування ми попросили батьків відзначити, які

мультфільми воліють дивитися їхні діти. В результаті отримані наступні дані: переваги сучасних старших дошкільників складають сучасні зарубіжні та вітчизняні мультфільми (73%), 27% опитаних батьків вказують на вибір їхніх дітей в сторону класичних мультфільмів.

На підставі проведеного попереднього дослідження можна зробити *висновки*:

- в ЗДО мультфільм використовується як розважальний захід, що заповнює дозвілля, або не використовується зовсім;

- педагоги ЗДО виявляють зацікавленість у використанні мультфільму як засобу виховання, в тому числі і морального;

- педагоги вказують на недостатність і відсутність методик та практичних рекомендацій щодо використання мультфільму в освітньому процесі;

- перегляд дитиною мультфільмів в більшості випадків носить розважальний, необмежений і стихійний характер, що в подальшому може призвести до таких негативних наслідків неконтрольованого перегляду як мультиплікаційна агресія і спустошення (В.В. Абраменкова, М.В. Соколова [1; 9]);

- картина переваг сучасного старшого дошкільника дуже різноманітна й охоплює не тільки пізнавальні і розвивальні мультфільми для дошкільнят, а й кінематографічні твори, адресовані іншим віковим категоріям сумнівної якості.

Отримані результати послужили підставою для розробки та апробації умов виховання моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами мультфільмів.

Третій етап констатувального експерименту, що констатує охоплював безпосередню діагностичну роботу з дітьми з проблеми дослідження. Діагностичний експеримент проводився серед вихованців (55 дітей), які склали експериментальну групу. Робота проводилася також в ЗДО №72 м. Вінниця, вихованці якого склали контрольну групу (60 дітей). Найбільш численним джерелом впливу на особистість дошкільника в телепросторі виявилися мультфільми (51%). Відзначено, що активний словник дошкільників поповнюється іменами героїв популярних мультфільмів: Губка Боб, Барбі, Бетмен, Вінкс, Лунтік, Шрек та іншими. Діти в іграх дають ці імена своїх іграшок, називають ними себе і своїх товаришів, ототожнюючи себе з цими героями. Можуть використовувати імена мультиплікаційних героїв в якості прізвиськ. Наприклад, Ілля Б. (6,0) може обізвати однолітка або дорослого "тьотя Мотя", але емоції при цьому позитивні. Висловлювання запозичене з мультфільму "Лунтік" – ім'я черепахи Тьотя Мотя. Хлопчик вживає словосполучення, коли в нього гарний

настрій, щоб розвеселити однолітків і дорослих. Дівчатка старшого дошкільного віку, часто вимовляють слова героїв мультфільму "Вінкс": "Я сила вогню", "Я техно" і беруть дії цих героїв за зразки рольової поведінки в ігровій ситуації. Маша К. (5,9) "Я жінка-кішка" – постійно, граючи роль героїні бойовика, нявкає. Міша К. (6,5) часто по відношенню до себе вживає фразу: "Я чоловік хоч куди!" з мультфільму "Малюк і Карлсон".

Дошкільнята наслідують мультиплікаційним героям, беручи за мовні зразки фрази з різним підтекстом. Вони інтуїтивно правильно використовують улюблені слова, розмовні формули, узяті з телепростору, в індивідуальних мовних оборотах, відповідно до норм соціальної диференціації і варіативності. Зокрема висловлювання Маші з культового мульт-серіалу "Маша і ведмідь", які складають 15% від усіх зібраних висловлювань, використовуються дітьми до місця і до часу в їх життєвих ситуаціях. За допомогою вживання фраз мультиплікаційних героїв Саша К. (5,9) і інші діти (5% висловлювань) передають скептичне ставлення до сказаного співрозмовником, вживаючи слова коня з мультфільму "Альоша Попович і Тугарин Змій": "Не сміши мої підкови!". Паша П. (6,0) фразу-"паразит" головного героя з мультфільму "Барбоскіни" вживає в грі з однолітками, коли щось не виходить: "Цвях мені в кеду!". Адам М. (5,8) при кожній конфліктній ситуації вживає фразу з мультфільму про Кота Леопольда "Хлопці, давайте жити дружно" з яроквираженою спрямованістю на вирішення конфлікту мирним шляхом. Єгор Р. (6,5) заспокоює себе і батьків словами героя з мультфільму "Кунг-фу Панда": "Усе під контролем!" Діти вживають фрази з телепростору, коментуючи дії однолітків та дорослого. Наприклад, Маша М. (3,5), коли група зібралася на прогулянку голосно запитала: "Куди йдемо ми з Пацем?". Фраза викликала у дорослого і дітей позитивні емоції, радість, сміх, посмішки. Таня С. (5,4), обрала оригінальний спосіб нагадувати вихователю про спостереження в природі, використовуючи слова лисиці Аліси з кінофільму "Буратіно": "Яке небо блакитне", з відповідною інтонаційною і поведінковою калькою з телепростору. Григорій Г. (4,1) вживає фразу "Я просто в шоці" з телесеріалу, коли хоче висловити подив і привернути увагу дорослого до об'єкта. Дитина, коли знаходить щось цікавим, щоб привернути увагу дорослого до цього об'єкта, емоційно, з відповідною мімікою та інтонацією вимовляє фразу при цьому розводячи руками. Для вираження вербальної агресії, негативних почуттів і емоцій, телепростір рясніє зразками, які присвоюються дошкільнятами і входять в їх особистий мовний досвід. За чисельністю такого впливу в нашому дослідженні лідирують серіали з їх сленгом

(23%) та інші жанрово-видові групи – 8%: кінофільми, реаліті-шоу, теле-шоу. Так, Рома К. (6,5) вживає фразу "млинець даєте", коли чимось незадоволений, коли хтось щось робить не так. Фразою можуть передаватися думки вголос або висловлювання може бути адресовано одноліткам [4; 5; 7].

З метою дослідження рівня сформованості медіа грамотності дітей старшого дошкільного віку нами було організовано спостереження за процесом перегляду мультфільму. Спостереження проводилося на основі перегляду 10 мультфільмів, в число яких увійшли:

Мультфільм "Івасик-Телесик". Студія – Київнаукфільм. Режисер, автор сценарію – Алла Грачова. Художник-постановник – Н. Чурилов. Рік випуску – 1989. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду – 00:09:56.

Мультфільм "Козлик та Ослик". Студія – Київнаукфільм. Рік випуску – 1976. Режисер – Л. Зарубін. Автор сценарію – Е. Мошковська. Композитор – В. Шевченко. Тип мультфільму – ляльковий. Час перегляду – 00:09:04.

Мультфільм "Як козаки сіль купували". Студія – Київнаукфільм. Режисер, автор сценарію – В. Лахно, В. Капустян. Художник-постановник – Е. Кирич. Композитор – Б. Губа. Рік випуску – 1975. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду – 00:09:22.

Мультфільм "Ходить гарбуз по городу". Студія – Київнаукфільм. Рік випуску – 1997. Режисер – В. Костилєва. Автор сценарію – Е. Кирич. За мотивами українського фольклору. Музика – українські народні мелодії. Тип мультфільму – ляльковий. Час перегляду – 00:09:14.

Мультфільм "Мудрі казки тітоньки Сови. Смачні яблука". Студія – Маски. Рік випуску – 2009. Режисер – Анатолій Валєвський. Автор сценарію – Наталія Голованова. Художник-постановник – Микола Дубовенко.

Музика – А. Бербера, І. Єрошкіна. Рік випуску – 2009. Тип мультфільму – комп'ютерна графіка. Час перегляду – 00:05:08.

Мультфільм "Як кошеня та песик підлогу мили". Студія – Київнаукфільм. Рік випуску – 1977. Режисер та автор сценарію – Алла Грачова. За казкою Карела Чапека. Художник-постановник – І. Смирнова. Композитор – М. Скорик. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду – 00:09:38.

Мультфільм "Як Петрик П'яточкін слоників рахував". Студія – Київнаукфільм. Режисер – А. Вікен. Автор сценарію – Н. Гузеєва. Художник-постановник – М. Чурилов. Рік випуску – 1980. Композитор – В. Бистряков. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду –

00:09:39.

Мультфільм "Літачок Ліп". Студія – Укранімафільм. Автор сценарію – Н. Заварова (за мотивами казок Н.Вовк). Режисер – Н.Марченкова. Художник-постановник – С. Сашніков. Рік випуску – 2000 рік. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду – 00:09:35.

Відеоказка "Лисичка та Журавель". Регіональна ТРК "Аверс" м. Луцьк. Дитяча телепрограма "Вечірня казочка". Час перегляду відеоролика – 00:09:46; час перегляду відеоказки – 00:08:27.

Мультфільм "Черевички". Студія – Київська кіностудія науково-популярних фільмів. Автор сценарію – Г.Усач. Режисер – Алла Грачова. Художник-постановник – Н.Горбунова. Рік випуску – 1982 рік. Тип мультфільму – мальований. Час перегляду – 00:09:13 [3; 4; 7].

Відмінність мультфільмів полягає в різних репрезентаціях моделей світу, характерологічних особливостях героїв, індивідуальності основної ідеї, композиційної структури, музично-динамічних характеристик, динамізму та експресії сюжету. В силу даних відмінностей, кожен з перерахованих мультфільмів буде сприйматися дітьми по-різному. В ході спостереження з'ясовувалося характер і особливості сприйняття дітьми мультфільмів, ступінь зацікавленості тим, що відбувається на екрані, прояв почуттів і емоційних реакцій в ході перегляду, самостійний перенос сюжетів, героїв мультфільму в ігрову діяльність. У зв'язку з тим, що результатом спостереження була оцінка зовнішньої поведінки і сприйняття, то узагальнення результатів спостереження не було єдиним діагностичним методом. Спостереження було доповнено бесідою і ігровими методиками "Розклади картинку по порядку", "Підбери картинку" Тупічкіної О.О. [9, с. 74].

Результати експериментальних досліджень дозволили розподілити дітей за такими рівнями:

Низький рівень – дошкільнята не можуть послідовно переказати сюжет, назвати головну ідею кінематографічних творів, охарактеризувати образи і поведінку головних, другорядних героїв. Деякі з них компенсують це невміння включенням власної уяви і "допридумавши" сюжет. До цієї групи належить 52% дітей експериментальної і 50% дітей контрольної груп.

Середній рівень – більшість дошкільнят (40% дітей експериментальної і 38% контрольної груп) не здатні самостійно передати своє ставлення до побаченого, розгорнуто оцінити мультфільм, його героїв, їх вчинки. Для цього дітям потрібна підказка педагога. Переказ сюжетної лінії мультфільму в цій частині дітей представлений механічним відтворенням побаченого, у зв'язку з чим характеризується

непослідовністю, і неусвідомленість.

Високий рівень – 10% респондентів експериментальної і 10% контрольної груп змогли активно висловитися з приводу побаченого, дати оцінку, як усьому фільму, так і його героям та окремим уривків. У більшості випадків, як виявилось, дана категорія дітей вдома дивиться мультфільми з батьками, спільно обговорюючи переглянуте. Дослідження дозволили зробити висновок про те, що діти по-різному не тільки сприймають, але й оцінюють мультфільм. Результати діагностування показали переважання дітей із низьким рівнем медіа грамотності. Отримані дані свідчать про необхідність виховання юних глядачів, про підготовку дітей до повноцінного сприйняття і розуміння мультиплікаційних фільмів через формування медіа грамотності, адже від ступеня підготовленості дитини до перегляду і сприйняття мультфільму багато в чому залежить актуалізація її освітнього потенціалу [4; 5; 6].

Висновок

Отже, результати констатувального етапу експерименту показали переважання емоційно-ситуативного поведінки у дітей експериментальної та контрольної груп, що доводить факт розбіжності вербальної і реальної поведінки дітей, ситуативність моральних суджень і оцінки, орієнтир на оцінку і присутність дорослого, нестійкість моральних вчинків. Також нами відмічено наявність високого відсотка дітей з емоційно-ситуативним і функціонально-рольовою поведінкою в різних рівневих групах. Діагностичне дослідження свідчить про необхідність організації роботи, спрямованої на вдосконалення процесу виховання моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Абраменкова В.В. Добро и зло в картине мира современного ребенка / В.В.Абраменкова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2007. – №5. С.131-154.
2. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2016. 160 с. (рекомендовано, Лист МОН України від 06.11.2015 р. лист № 1/11-16160).
3. Духовність, духовна культура: проблеми, дослідження, практичні здобутки. Дайджест 3 / Упор. О.М. Каплуновська. – Запоріжжя : "ЛІПС" ЛТД, 2007. 140 с.
4. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2-х частинах. Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. [Текст] / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2009. С. 86-98.

5. Крутій К.Л. Специфіка використання мультфільмів як засобу навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дошкільників// Дошкільна освіта. – 2013. – № 2 (40). – С.22-30.
6. Крутій К.Л. Використання мультфільмів як засобу розвитку зв'язного мовлення дошкільників //Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – №9. – С.54-64.
7. Крутій К.Л. Використання мультфільмів як засобу розвитку зв'язного мовлення дошкільників //Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – №10. – С.55-65.
8. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Психологическая экспертиза мультфильмов для детей дошкольного возраста. Психолог в детском саду. (Библиотечка "Первого сентября", серия "Дошкольное образование". Вып. 2 (8)).
9. Тупичкина Е.А. Мультфильм: друг или враг?": Решаем вместе с детьми и родителями / Е.А. Тупичкина, Н.В. Олейник // Детский сад от А до Я. – 2012. – № 5. С. 89 – 97.

УДК: 373.2

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ В ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ

Трегуб Людмила

*Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Постає проблема розвитку та формування естетичних почуттів дошкільників, із питаннями навчання та виховання, із становленням соціалізації, становлення особистості, формування якостей особистості, проблеми дошкільної освіти. Естетичному вихованню особистості в усі часи приділяли провідне значення, оскільки воно, поєднуючи в собі все прекрасне: істину, красу, добро, у руках педагога є найкращим знаряддям для формування особистості

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Естетичне виховання пов'язують з інтеграцією виховних впливів природи, мистецтва, художньо-творчій діяльності на особистість. Система роботи з формування естетичного ставлення до природи базується на особистісно орієнтованому підході, який будується на "емпатійному розумінні" педагогом дитини [5, с. 10-13].

Розвиток дитячої творчості засобами зображувальної діяльності необхідно робити спираючись формування творчої індивідуальності

дитини в процесі оволодіння мови зображувального мистецтва [2, с. 58-62]. В сімейному колі процес естетичного виховання проходить більш природніше, ніж у дошкільному закладі, оскільки в сім'ї дитина має ширші можливості бути суб'єктом діяльності, аніж у колективі дитячого садка [3, с. 7-12]. Проблема формування естетичних почуттів дошкільників розглядав В.Сухомлинський. Він зробив великий внесок у проблему формування естетичних почуттів. Проблема естетичного виховання автор висвітлює у своїх творах, які опубліковані в книзі "Серце віддаю дітям". У цих творах науковець вчить відчувати красу природи, красу мистецтва і підводить вихованців до розуміння вищої краси: краси людини, її праці, її вчинків і життя.

Мета і завдання статті. *Мета* пропонованої статті полягає у виявленні важливості формуванні естетичних почуттів через красу та естетику у теоретичному обґрунтуванні змісту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сприймання і розуміння прекрасного починається у дитинстві. "Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити його" – стверджував В. Сухомлинський. [7, с. 167]. Як вважав видатний педагог людина повинна прагнути до створення прекрасного в навколишньому світі, яке потім знайде своє відображення у внутрішньому стані особистості. І потім цим прекрасним обов'язково зможе поділитися з іншими. У кожної дитини добро і краса проявляється по своєму, тобто не так як в усіх інших. Але завдання дорослого допомогти їй знайти, відчути і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання. Краса не може існувати без доброти, вона ніби облагороджує життя, надихає всіх на добрі справи. Залучення дитини до світу краси і гармонії є важливим етапом у формуванні естетичних почуттів. [4, с. 23-26].

Краса нерозривно пов'язана з душею людини, її працею, поведінкою, мовою, зовнішністю. Формування естетичних почуттів у дитини виникає з перших днів народження. Виховання у дитини почуття прекрасного розпочинається від маминої колискової пісні і далі доходить до складних видів мистецтва, якими може оволодіти людина протягом життя, якщо їх основа закладена у дошкільному дитинстві.

Будучи спрямованим на формування творчої особистості, здатної до адекватної оцінки сприймати прекрасне і потворне, у якої є чуття міри у творенні художніх цінностей, естетичне виховання передбачає розвиток почуттєвої сфери особистості, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. [5, с. 10-13].

У формуванні естетичних почуттів дітей дошкільного віку використовують різні джерела:

- Твори образотворчого мистецтва.
- Музику.
- Художню літературу.
- Театр, кіно, телебачення, естрада, цирк.
- Поведінку і діяльність дітей (Гідні вчинки дітей, успіхи в різних видах діяльності треба обговорити з естетичних позицій. Дорослий може спитати дитину, що вона при цьому відчувала): природу; факти і події суспільного життя; Оформлення побуту. Всі ці джерела сприяють розвитку почуттів дитини.

Важливим напрямком естетичного виховання дітей дошкільного віку є художнє виховання, тобто виховання особистості засобами мистецтва, завданнями якого є:

- систематичний розвиток естетичного сприймання, почуттів і уявлень дітей;
- прилучення дітей до діяльності у сфері мистецтва, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, власну діяльність,
- розвиток художньо-творчих здібностей у різних видах діяльності.

Засобами естетичного виховання є відображення педагогом і спеціально організовані для виховання дітей предмети і явища навколишньої дійсності. До них належать:

- Естетика побуту. Покликана навчити дитину відчувати і розуміти красу життя, виховати в неї прагнення створювати і берегти її.
- Твори мистецтва. Їх використовують в оформленні побуту, під час навчання, самостійної діяльності. Різноманітні заходи у дитячому садочку обов'язково супроводжуються музикою.
- Природа. Виростаючи серед природи, дитина вчиться бачити гармонійність, красу, багатство барв кожної пори року, відтворювати свої враження в усній розповіді, малюнках та ін..
- Спеціальне навчання. Формуванню уявлень про прекрасне, навичок художньо-творчої діяльності, розвит-ку естетичних оцінок, переживань і смаків сприяє спеці-альне навчання дошкільнят у дитячому садку. Для цього використовують різні види занять, художньо-дидактичні ігри, свята, ранки, екскурсії, прогулянки, перегляди кіно і телепередач, спектаклів тощо.
- Самостійна художня діяльність дітей. У процесі художньої діяльності вони реалізують свої творчі задуми, задатки, які згодом

можуть розвинути у здібності до ху-дожньої творчості.

- Свята. З ними пов'язані яскраві естетичні переживання дітей, прагнення випробувати себе у різних жанрах мистецтва. Найцікавіші задуми вихователя щодо організації естетичного виховання дошкільнят можуть досягти своєї мети за правильного добору і комбінування його методів, які класифікують за різними критеріями:

- за головною педагогічною метою.
- за загальною та спеціальною спрямованістю.
- методи навчання художній діяльності.
- методи розвитку художньо-творчих здібностей дітей [6, с. 291-293].

Естетичне виховання тісно пов'язане з вихованням почуттів. Усі види мистецтва, краса природи сприяють розвитку естетично насиченого сприймання, яке викликає хвилювання, радість, захоплення, зацікавленість, прагнення створити прекрасне. [6, с. 281].

Впливаючи на почуття, прекрасне породжує думки, формує інтереси.

Педагог справедливо вважав, що естетика починається з краси переживань і не визнавав емоційного убозтва. Основним об'єктом свого педагогічного впливу він називав культуру почуттів, які є цінним ґрунтом для високоморальних дитячих вчинків. А також він вважав, що виховання моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів у їх тісному взаємозв'язку має практичну цілеспрямованість: "навчити молоду людину керувати своїми бажаннями, свідомо обмежувати їх, бути володарем бажань, виховувати в собі благородні людські потреби". Естетичне виховання передбачає розвиток в людині почуттів прекрасного, формування вмінь і навичок творити красу в навколишній дійсності, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. У процесі формування естетичних почуттів важливо навчити дітей розуміти і сприймати красу.

Спостерігаючи прекрасне, дитина не може залишатися байдужою, вона обов'язково буде, щось відчувати приязнь чи відразу до спостережуваного. Тому, справді важливо, щоб діти вміли розрізнити справді красиве і потворне. Багатство емоційної сфери людини є показником її духовного багатства.

Важливу роль у формуванні почуттів відіграє не тільки заклад дошкільньої освіти, а ще й сім'я. [3, с. 7-12]. Належне естетичне оформлення квартири, наявність міні-бібліотеки, мистецьких журналів, телевізора, наявність певних сімейних традицій, обговорення прочитаних книжок, сімейний відпочинок на природі, відвідування

театру – все це створює сприятливі умови для формування почуттів дітей дошкільного віку.

Сім'я та вихователі повинні навчити дітей відгукуватись на велич і красу природи, перейматися її гармонією, щоб відбувався багатозначний діалог з природою. Ціннісне ставлення до природи в здатності дитини до естетичного сприймання, естетичного почуття, естетичної оцінки та естетичної діяльності.

Значний вплив на формування емоційно-почуттєвої сфери дітей у сім'ї мають дитячі іграшки, особливо ті, що відзначаються художньою досконалістю.

Естетичному розвитку дітей сприяє участь їх у вирощуванні квітів, садівництві, оскільки збуджує різні емоційні переживання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, естетичне виховання – це організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті і мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до світу.

Методами естетичного виховання можуть бути діалог та гра

Провідним засобом формування естетичних почуттів є мистецтво, краса природи, художня література.

Перспективи емпірично дослідити вплив засобів естетичного виховання на розвиток інтелектуальної готовності дітей 6 -7 років до школи.

Список використаних джерел.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" / О. Л. Кононко; [наук. Ред.. та упоряд.] К.: Світич, 2008. С. 430.

2. Галешникова Т. Развитие детского творчества средствами изобразительной деятельности в содружестве с семьей / Галешникова Т. // Дошкольная педагогика. – 2009. – №1. – с. 58 -62.

3. Ладивір С. Сім'я як партнер педагогів у формуванні ціннісних орієнтацій дитини / Ладивір С. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2017. – №10. – с. 7-12.

4. Огурцова С. Формування естетичної культури у дошкільному дитинстві // Дитячий садок. – 2004. – №8. – с. 23-26.

5. Половіна О. Сприймати природу розумом і серцем / Половіна О. // Дошкільне виховання. – 2006. – № 11. – с. 10-13.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: "Академ-видав", 2004. – 456с.(Альма-матер)

7. Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях. – К.: Радянська школа, 1976. – С.322.

УДК 373.2.015.31:17.022.1

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕТИЧНИХ БЕСІД

Хом'як Катерина

*Рівненський державний
гуманітарний університет*

м. Рівне

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізували проблеми морального розвитку особистості. Це вимагає аналізу наявної теоретичної бази з проблем морального виховання і розробки на її основі ефективних педагогічних умов удосконалення процесу формування моральної свідомості особистості як одного з головних показників її вихованості.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі морального розвитку, становленню моральної свідомості й етичного виховання дітей дошкільного віку присвячено багато досліджень. Зокрема таких вчених, як Л. Артемова, Л. Божович, А. Гончаренко, О. Запорожець, С. Карпова, В. Котирло, М. Лісіна, Т. Поніманська, Т. Фасолько, С. Якобсон, В. Сухомлинський, І. Бех, З. Борисова, В. Зеньковський, Ж. Піаже та ін.

На думку філософів (Р.Г. Апресян, Н.М. Вознюк, А.А. Гусейнов, О. Дробницький, Е. Малахов, М. Юрій та ін.), головними компонентами моральної свідомості індивіда є моральні почуття обов'язку, совісті, гідності, справедливості і т. ін. Найбільш складні суттєві поняття моральної свідомості, що відбивають вузлові сфери морального життя, отримують категоріальний статус: добро і зло, сенс життя і щастя, обов'язок і совість, моральний вибір і відповідальність, любов тощо [4, с. 38]. Т. І. Поніманська стверджує, що у дошкільному віці формуються елементарні уявлення про мораль, судження про те, що добре і що погано, що можна робити і чого слід уникати. У цьому процесі дитина вчиться правильно оцінювати вчинки, обирати адекватну ситуації форму поведінки, усвідомлювати свої дії. Оцінювання вчинків відбувається способом їх здійснення (як вчинив), результатами (які наслідки вчинку) і мотивами (чому так вчинив) [7, с. 221-223].

Формулювання мети статті. Розкрити актуальність проблеми формування моральної свідомості дітей дошкільного віку засобами етичних бесід.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб окреслити головний зміст процесу морального виховання, потрібно звернутись до вітчизняної традиції тлумачення цього терміна. Поняття "мораль" і "моральність" (від лат. *mor, moris* – норов, вдача, звичаї) як сукупність

норм поведінки, спілкування та взаємин, що прийняті в соціумі, мають фундаментальне значення для теорії морального виховання. Мораль є однією з форм суспільної свідомості, системою уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, що регулюють діяльність людей. О. Павловська стверджує, що мораль є сукупністю цінностей, що орієнтують людей у практичних відносинах. Це ідеали, норми, принципи, погляди на добро й зло, на сенс життя, на гідність, на честь, на всю систему відносин особистісного і суспільного [5, с. 23]. На думку І. Беха, моральність є формою суспільної свідомості відносно двох сфер – світу людей і світу речей – може виступати і як суб'єкт-суб'єктне, і як суб'єкт-об'єктне ставлення. Будучи ядром особистості, моральність визначає характер життєвої позиції людини й результати її діяльності [2, с. 3].

Т.І. Поніманська вказувала, що моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування особистості дитини. Знання основних особливостей морального розвитку дітей допомагає правильно організувати процес морального виховання, спрямувати його на досягнення цієї мети [6, с. 37 – 38].

Традиційно зміст морального виховання визначають 3 групи завдань: формування в єдності моральної свідомості (уявлень, понять про добро і зло), поведінки (навичок культури поведінки, поваги до навколишніх, правдивості, чесності, працелюбства тощо), почуттів (турботливості, совісті, гуманності, любові до Батьківщини) [6, С. 35-36].

На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури моральна свідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Ж. Піаже був одним із перших, хто піддав глибокому й детальному вивченню моральні уявлення, знання й судження дітей – складові моральної свідомості. Він визначив, що моральна свідомість дітей у процесі розвитку проходить дві стадії: 1) об'єктивної моралі, 2) суб'єктивної моралі. Ж. Піаже, проаналізувавши генезис моральних суджень на різних етапах дошкільного періоду, стверджував, що дітям молодшого, середнього і навіть старшого дошкільного віку властиві об'єктивна мораль, некритичне ставлення до вимог дорослих. Під об'єктивною мораллю Ж. Піаже розумів таку мораль, коли дитина вважає аморальним той вчинок, що має найбільш серйозні об'єктивні наслідки й зовсім не звертає уваги на мотиви й наміри, приховані за вчинком. Ж. Піаже розкрив передумови, що породжують об'єктивну

мораль (егоцентризм дитячої думки дитини; інтелектуальний примус з боку дорослого) й особливо підкреслив їхній наслідок – виникнення зовнішніх уявлень у дітей щодо правил і норм моральної поведінки [1, с. 3-4].

Процес морального виховання в дітей дошкільного віку здійснюється різноманітними методами й засобами. Одним з найефективніших засобів морального виховання є етична бесіда. Її проводять у дошкільному навчальному закладі як самостійне заняття з дітьми старшого дошкільного віку та як прийом навчання після читання художнього твору морально-етичного змісту в усіх вікових групах.

Бесіда – метод, за допомогою якого здійснюється процес спілкування між об'єктом і суб'єктом виховання під час колективної діяльності чи індивідуального впливу [8, с. 120].

Етична бесіда – це розмова вихователя з дітьми на моральну тему, яка проводиться як у формі занять, так і в повсякденному житті.

Зміст етичних бесід – роз'яснення значення моральних норм і правил поведінки, аналіз вчинків дітей і дорослих, колективне обговорення етичних питань. Негативні прояви поведінки також можуть стати приводом для розмови, мета якої – викликати в дітей осуд і прагнення не повторювати поганих вчинків [6, с. 57].

Мета етичної бесіди – систематичне роз'яснення дітям норм і правил моралі, допомога в усвідомленні ними морального досвіду, формування громадської думки, розвиток критики і самокритики в дитячому колективі.

У процесі етичних бесід розв'язується ціла низка завдань морально-етичного виховання дітей. Серед них:

- формування узагальнених моральних уявлень про чесність, правдивість, скромність, дисциплінованість, колективізм та інші моральні категорії;

- виховання адекватної взаємооцінки та самооцінки відповідно до загальних норм і правил поведінки;

- спонукання дітей до позитивних моральних вчинків.

Етичні бесіди поділяються на колективні, групові та індивідуальні. Колективні бесіди проводять з усією групою, планують як самостійне заняття з розділу "Художньо-мовленнєва діяльність". Групові бесіди проводять тоді, коли виникає необхідність у роз'ясненні норм і правил моралі декільком дітям. Індивідуальні етичні бесіди проводять у зв'язку з певним вчинком дитини (позитивним чи негативним) з урахуванням індивідуального підходу.

Успіх колективної бесіди залежить від правильної її побудови. Етична бесіда складається з трьох частин: 1) початок бесіди; 2) хід (або

основна частина); 3) прикінцева частина.

Початок бесіди має на меті викликати в дітей інтерес до певної морально-етичної категорії, зацікавити їх певним моральним фактором та зосередити на цьому увагу. Ураховуючи образність дитячого мислення, етичну бесіду можна розпочати з опису конкретного факту чи події, розповіді вихователя [3, с. 168-170]. Мета основної частини бесіди – роз'яснити дітям конкретний зміст певної моральної категорії, норми чи правила поведінки; викликати в них емоційні переживання та відповідне ставлення до фактів, явищ, що обговорюються [3, с. 171]. Основна частина бесіди має також будуватися творчо: тут можна проаналізувати вчинки героїв одного або кількох літературних творів, обговорити конкретні приклади з життя дітей, розповісти про моральні вчинки знайомих дітям людей: батьків, вихователів, інших працівників дитячого садка. Поєднувати матеріал можна по-різному, проте мета цієї частини одна: у доступній формі роз'яснити дітям сутність загальнолюдських моральних норм [6, с. 68-69]. У процесі бесіди використовують розповіді-загадки, складені педагогом і самими дітьми. Аналогічно використовуються й моральні задачі, які пропонуються дітям розв'язати впродовж бесіди [3, с. 172]. Наприкінці бесіди дітей підводять до узагальнення морального поняття і повторюють правила поведінки, вироблені в основній частині [6, с. 70]. Для бесід доцільно підібрати чи скласти розповіді з прикладами позитивної і негативної поведінки, моральні задачі, загадки, прислів'я, вірші. Слід продумати, як використовувати художні картини, ілюстрації, діафільми. Напередодні бесіди (за 3-4 дні) доцільно переглянути кінофільми та діафільми на обрану тему, обговорити їх за заздалегідь накресленим планом [3, с. 173].

Використання бесід як методу морального виховання дошкільників потребує вдосконалення. Поширена думка про етичну бесіду як типово шкільний метод підтверджується тим, що вихователі розглядають її як один з видів занять із старшими дошкільниками. Проте саме в роботі з дітьми дошкільного віку етичні бесіди мають особливе значення, оскільки закладають основи моральної свідомості, допомагають дітям усвідомити моральний досвід, який у них формується. Ускладнення, що виникають в подальші періоди розвитку особистості, часом пов'язані з недостатньою роботою педагога з дошкільниками, адже досвід поведінки, який складається стихійно, не може бути усвідомлений самостійно [6, с. 57]. Отже, бесіди на моральні теми – один із засобів прилучення дитини до пізнання моральних цінностей, їх переживання й активного утвердження у власній поведінці.

Висновок

На основі викладеного матеріалу можна стверджувати, що процес морального виховання, а саме формування моральної свідомості є важливим компонентом цілісного освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Проблема морального виховання особистості є предметом дослідження багатьох вітчизняних педагогів. Моральна освіта дошкільників – не просто частина морального виховання, а й важлива умова його здійснення, формування етичних уявлень, розвитку моральних почуттів і виховання культури поведінки. Одним з найефективніших засобів морального виховання є етична бесіда. Її проводять у дошкільному навчальному закладі як самостійне заняття з дітьми старшого дошкільного віку та як прийом навчання після читання художнього твору морально етичного змісту в усіх вікових групах. Зміст, побудова, тривалість і методика проведення бесіди визначається насамперед віком дітей. Отже, етичні бесіди як засіб формування моральної свідомості потрібно обов'язково використовувати у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку.

Література

1. Абдулова Т.П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте. Автореф. дисс. канд. психолог. наук. Москва, 2001. 24 с.
2. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: Автореф. д-ра психол. наук (19.00.07) . Київ. 1992. 3 с.
3. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2010. 304 с.
4. Гусейнов А. А., Апресян Р.Г. Этика. Учебник. Москва. 2000. 470 с.
5. Павловська О. А. Моральність. Особистість. Трудовий колектив / за ред. А.І. Голованова. Мінськ: Наука і техніка, 1991. 96 с.
6. Поніманська Т.І. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. Київ: Вища шк., 1993. 111с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Навч. посібник для студентів ВНЗ. Київ: Академія, 2004. 456 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав, 2013. 464 с.

**ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
КОЛЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВИХОВАТЕЛЯМИ ТА ДІТЬМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

Хропата Ірина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Актуальність. Питання взаємодії суб'єктів освітнього процесу є актуальним на сучасному етапі розвитку української держави. Найбільш яскраво ця проблема виявляється у зустрічній активності, що реалізується через дві взаємопов'язаних між собою формами: спілкування і спільну діяльність. У дошкільній освіті названі форми активності існують у нерозривній єдності, оскільки і спілкування і спільна діяльність переживають своє становлення. Також ці форми взаємодії мають відношення до процесів розвитку і формування особистості, як дитини, так і вихователя.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчалися: роль спілкування у психічному розвитку особистості (Б. Ломов, О. Бодальов, Б. Ананьєв, В. М'ясищев, М. Обозов, Б. Паригін, Я. Коломінський, В. Киричук та ін.); вплив спілкування з дорослим на психічний розвиток дитини дошкільного віку (М. Лісіна, В. Котирло, О. Запорожець, Ю. Приходько, А. Рузська, Р. Спітц та ін.) У дошкільній педагогіці питанню міжособистісної взаємодії дітей у процесі ігрової діяльності приділялася значна увага М. Лісіною, Д. Менджерицькою, Л. Артемовою, Н. Реуцькою, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Беленькою, С. Кулачківською та ін.

Метою статті є з'ясування основних ознак театралізованої діяльності дітей дошкільного віку як однієї з форм колективної взаємодії у спілкуванні.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні дослідники виділяють багато видів дитячої гри. Їх підґрунтя становить рольова гра, яка є провідною діяльністю дітей 4 – 6 року життя. На особливу увагу заслуговують театралізовані дійства малюків, які у своїй найвищій формі переростають у театралізовану гру. У них малеча ознайомлюється із навколишнім світом, виражає своє ставлення до нього. Вихователі сприяють активізації пізнавальної активності вихованців, вчать аналізувати, узагальнювати, формулювати висновки. Роль, яку виконує дитина вимагає: чіткого формулювання фраз, реплік персонажу, мати розвинений словник, володіти інтонацією, сформовану звукову культури. Внаслідок участі у ній у дитини покращується мовлення, збагачується словниковий запас [2, с.15].

У таких іграх діти самі виступають організаторами своїх дійств. Вони набувають досвіду взаємодії один з одним, а також з вихователем, набуваючи при цьому здатності партнерських, ділових стосунків. Учасники гри узгоджують свої дії, оцінюють співучасників, формулюють спільну мету та прагнуть її досягнути. Театралізована діяльність, є однією з форм колективної взаємодії, де успіх залежить від вміння спілкуватися в організованій групі.

Зокрема "Українське дошкілля" [7, с. 219] орієнтує дорослих на вдосконалення й збагаченні ігрового репертуару у всіх без винятку дійствах (театралізації, постановки сюжетів із художніх творів, творчій обробці змісту літературних текстів. При цьому наголошується саме на спільній участі у них. Наголошується на самостійній організації, режисерських діях, використовуючи для цього різні театральні засоби та його види. Крім того пропонується залучати дітей 5 -7 року життя до процесу наповнення спектаклів необхідними атрибутами, декораціями. Ці процеси напряду сприяють формування у дітей ділових стосунків, відповідних мотивів та навичок колективної взаємодії.

Автори альтернативного видання "Я у Світі" зорієнтують педагогів саме на аспекти стосунків, зазначаючи на важливості виникнення у гравців симпатій один до одного, доброзичливої взаємодії між малечою. Водночас необхідно з почуттям відповідальності, з розумінням сприяти виконанню сумісних дій, уникати непотрібних суперечок. Крім цього, варто виховувати вкрай необхідні для дітей 5 -7 років мотиви поведження у групі (ділові, а також особистісні), зважати на потребу вміти подобатися ровесникам, самим симпатизувати їх, бути готовим до пропозицій вихователя, ініціювати контакти з ровесниками й дорослими [8, с. 271].

Так, А. Богуш розрізняє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень [4, с. 12]. Це не єдина класифікація цього явища, однак у ній врахована можливість вільної передачі змісту художнього твору. Зокрема в інсценівках потрібно з великою мірою точності дотриматися сюжету, а вже гра за ним цього не вимагає. Дошкільники можуть доповнювати, відкидати мало цікаве для них тощо [3]. Ще одним аспектом гри у театр, на яку сьогодні вказують науковці і практики, є питання міжособистісної взаємодії, яка виникає на основі комунікативних потреб її учасників. Коли зміст стосунків їх не задовольняє, тоді дитина прагне змінити партнера. Коли ж все гаразд, малюк відчуває симпатію до учасника спільного дійства, прагне спілкування з ним [2].

Так, спостереження за ігровими діями старших дошкільників після

відвідування ними театру, зазначає Л. Фурміна, дозволяє зробити висновок про те, що торкнутися до почуттєвої сфери дітей, активізувати асоціацію із їх досвіду, та із підсвідомого відношення до побаченого можливо лише у спільному повторному "переживанні" з дорослим ситуацій у вільній ігровій діяльності, де має виявитися моральне та естетичне ставлення дитини до театральної вистави [11, с 33].

Вихователь має формувати позитивну взаємодію між дітьми, він повинен навчити узгоджувати дії з іншими учасниками театралізованої гри, залучаючи до спільних дітей. Відповідно, зазначає О. Зворигіна, у дошкільників виховується увага до ровесників, уміння узгоджувати власні дії з іншими, враховувати їх інтереси, тобто розвивається потреба у спільних іграх. Педагог має з дітьми взаємодіяти толерантно, спокійно та рівно. Неприпустимими з боку вихователя крик, роздратована та голосна розмова, постійні зауваження. Мова педагога – не лише зразок для наслідування. Від того як дорослий відноситься до дітей залежить його авторитет [9, с. 95].

В. Воронова зазначає, що завдання вихователя під час взаємодії з дітьми у спільній діяльності полягає у допомозі дітям організувати гру: зацікавити дітей виготовленням атрибутів, костюмів, іграшок-саморобок, закріпити за кожною дитиною її власне поле для діяльності, відібрати необхідний ігровий матеріал, обговорювати з дітьми проведену гру та намітити її подальший розвиток. Розмова з дітьми після спільної гри розвиває у них здатність мислити, не лише самотійно, а й перспективно. Так, діти навчаються рахуватися з правами інших, узгоджувати власні дії з бажаннями і діями інших учасників, радіти спільним успіхам, підкорятися вимогам товаришів, відстоювати право на власну дію [5, с. 70].

М. Васильєва, також наголошує на важливості взаємодії дорослого і дітей у спільних театралізованих іграх. Так, діти старшого дошкільного віку, об'єднуючись самотійно в ігрові групи на основі особистісної симпатії один до одного, чи ігрових інтересів, отримували радість і задоволення від ігор. При цьому вони залюбки обговорюють з вихователем зміст ігор, узгоджують з ним ролі, ігрові дії, надання необхідної допомоги учасникам, бережно ставитися до ігор, самотійно об'єднуватися у ігрові колективи, групи [10].

А. Кошелева зазначає, що діти дуже позитивно ставляться до тих вихователів, які поділяють їх інтереси, захоплюються їх задумами, стоять на капітанському містку, керують вуличним рухом, працюють стюардесами в екіпажах. Крім того, перебуваючи в ролі партнера по грі можна непомітно впливати на розподіл ролей, на збільшення кількості гравців [6, с. 145]. Взнявши на себе роль у дитячій грі, педагог розкриває

різні аспекти поведінки літературного персонажу, спеціально виділяє норми взаємодії партнерів, заохочує спілкування між учасниками, організує взаємодію так, що діти починають не лише дотримуватися рольової поведінки, а й узгоджувати власні рольові позиції з позиціями співучасників спільної творчої гри.

У спільних творчих іграх між її учасниками існує два види спілкування: власне ігрове, яке визначається сюжетом і змістом гри та здійснюється в залежності від взятих на себе рольових функцій, та організаційне, яке полягає у необхідності організувати гру, домовитися з її учасниками. Прикладами формування такої поведінки є: групове обговорення на заняттях ситуацій, які виникають у грі; аналіз спільно з вихователем змісту і способів спілкування у самостійній грі; читання творів художньої літератури, де яскраво представлений відповідний пласт стосунків між партнерами; розігрування інсценівок за сюжетами ігор за допомогою лялькового театру, з послідувачим обговоренням способів спілкування між персонажами; організація і проведення з дітьми старшого дошкільного віку і молодшими дітьми театралізованих ігор.

Н. Реуцька відмічає, що театралізовані ігри можуть зайняти вагомe місце у освітньому процесі дитячого садка за таких умов: наявності і розвитку уявлень та інтересів дітей до різних видів театру; різноманітності костюмів та доступності художнього оформлення спектаклів чи інсценівок за літературними творами; оволодіння дітьми правилами та прийомами того чи іншого виду театралізованої діяльності; серйозного, щирого, емоційно-позитивного ставлення педагога до ігор дітей у театр [9, с. 166].

Висновок

основою для театралізованої діяльності у дошкільному віці є спілкування, задоволення комунікативної потреби на основі яких розвиваються форми міжособистісної взаємодії. У контексті спілкування дитини і дорослого, вихователя й дитини дошкільного віку театралізована діяльність розвивається у напрямку вдосконалення мовлення дитини до створення предметного розвивального середовища у спільній взаємодії вихователя разом із дітьми.

Література

1. Акулова О. Театралізовані ігри / О. Акулова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 12. – С. 24–29.
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – М. : Педагогика, 1987. – 124 с.
3. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – М., 1991. – 87 с.
4. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку:

- програма та методичні рекомендації / Упорядник А. М. Богуш. – Одеса : "Маяк", 1999. – 84 с.
5. Воронова В. Я. Формирование игрового коллектива с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей / В. Я. Воронова // Воспитание детей в игре / Под ред. Д. Б. Менджерицкой. – М.: Просвещение, 1979. – С.59 – 72.
 6. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие детей в игре / А. Д. Кошелева // Игра дошкольника / За ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 131 – 141.
 7. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкілля" / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
 8. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [нова редакція]. У 2 ч. Ч.ІІ. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. та ін. наук. кер О. Л. Кононко. – К.: ТОВ "МЦФЕР-Україна", 2014. – 452 с.
 9. Реуцкая Н. Театрализованные игры дошкольников / Н. Реуцкая // Игра дошкольника / За ред. С. Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – С.166 – 171.
 10. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова; Под. ред. М. А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 112 с.
 11. Фурмина Л. С. Театр и внутренний мир ребенка / Л. С. Фурмина // Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – С. 24 – 33.

УДК [373.2.015.31:792] (477)

**ВЗАЄМОДІЯННЯ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ З ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ**

Шарікіна Світлана

*Маріупольський державний
університет
м. Маріуполь*

На сучасному етапі педагогічна наука і практика все частіше заявляють про проблеми громадського виховання і незамінності сімейного виховання.

Проблеми сім'ї, внутрісімейних взаємин завжди знаходилися у сфері інтересів філософів, психологів, соціологів, педагогів. Дослідження показали, що жодне питання виховання дитини не може бути успішно вирішене закладом дошкільної освіти без співпраці з сім'єю

(Т. Маркова, В. Нечаева, О. Соловійова та ін.). У зв'язку з підвищенням вимог до виховання, зростанням загальної культури сім'ї, необхідністю використання її педагогічного потенціалу, під керівництвом Т. Маркової проведені дослідження, які конкретизували зміст педагогічної освіти батьків; надано практичні рекомендації по роботі з сім'єю.

Проведений констатувальний етап дослідження мав на меті виявити рівень уявлень батьків про естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами театру. З цією метою використовувались емпіричні методи дослідження. Виходячи з поставленої мети, була розроблена функціональна модель констатувального етапу дослідження (рис. 1).

Робота по взаємодії з батьками велася у трьох напрямках:

1. Інформаційно-аналітичний напрям, який дозволив виявити інтереси, потреби, запити батьків, рівень їх педагогічної письменності, ближче познайомитися з сім'ями вихованців.

2. Інформаційно-пізнавальний напрям, робота в якому дозволила підвищити педагогічну компетентність батьків, пропагувати необхідність естетичного виховання дітей, донести до батьків інформацію в доступній формі, тактовно нагадати про батьківські обов'язки та відповідальність.

3. Дозвілєвий напрям – об'єднання зусиль вихователів і батьків, спрямованих на організацію спільної театралізованої діяльності дітей і батьків у домашніх умовах.

Кожен напрям роботи припускав оновлення традиційних форм і використання нових форм взаємодії дітей і батьків.

З метою визначення рівня уявлень батьків про естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами театру нами було проведено анкетування з батьками.

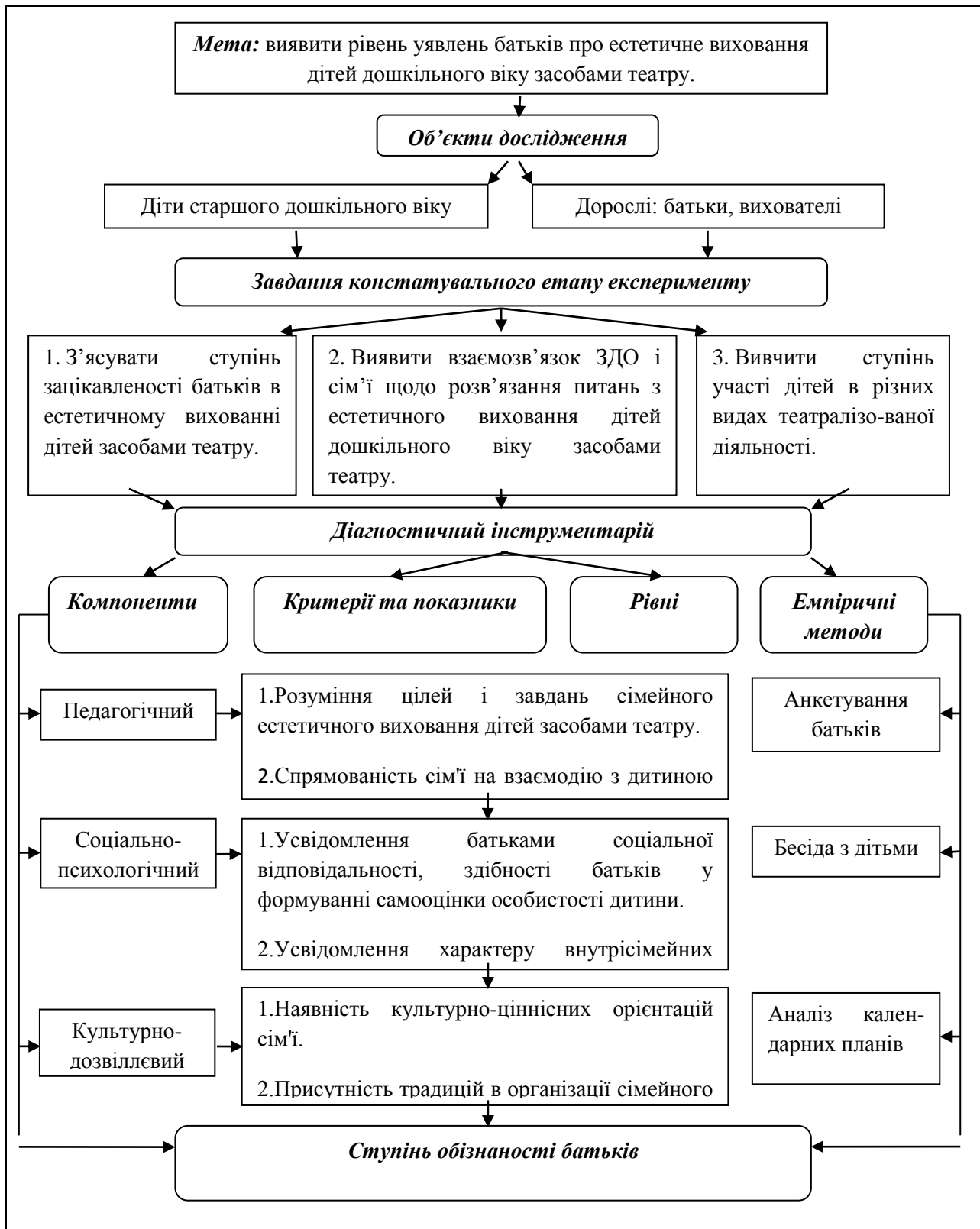


Рис. 1. Функціональна модель констатувального етапу дослідження

При проведенні анкетування батьків були одержані різні відповіді. Батьки засвідчили, що вони розуміють значущість естетичного мистецтва в житті людини, шанують його виховні ідеали. Вони вважають, що люди, які люблять театральне мистецтво "добрі",

"співчутливі", "милосердні". Також батьками було відмічено, що театральне мистецтво "виховує та залучає до чарівної краси народної культури", "традицій, обрядів українського народу"; "формує духовність"; розвиває "естетично" та ін. На думку фахівців в області естетичного виховання дітей дошкільного віку (Н. Ветлугіна, А. Гогоберідзе, О. Мігунова, Т. Науменко, Л. Фурміна А. Шевчук та інші), естетичне виховання у домашніх умовах проходить індивідуально. Дитина повинна відчувати себе захищеною, коханою, перебувати у позитивному настрої. Як показало анкетування, батьки визнають значення театрального мистецтва для розвитку дітей як засобу їх естетичного виховання. На запитання "Чи займається (займався) хтось із батьків у театральному гуртку?", тільки 2 (10 %) з них відвідували театральний гурток у дитинстві. Усі батьки позитивно відносяться до театру, більшість з них віддає перевагу драматичному театру.

Вивчаючи питання використання театру та театралізованої діяльності у домашніх умовах, нас цікавило: як знайомлять батьки дітей з театром і з якими видами; яке значення надається батьками театралізованій діяльності дітей ("Чи приймають участь Ваші діти у театралізованій діяльності, якій?") та інші. На питання "Яке значення має театралізована діяльність?" були отримані різні відповіді. Так, 4 (21%) батьків правильно оцінюють роль театралізованої гри у всебічному розвитку дітей, проявляють зацікавленість цією проблемою. На їх погляд, театралізована діяльність "розвиває мовлення", "розвиває творчі здібності", "розвиває почуття прекрасного", "допомагає дітям перебороти сором'язливість". На наступне запитання "Що б ви хотіли додати до дозвілля своєї сім'ї"? 45% хотіли б додати "більше сімейних заходів у свою сім'ю", 20% не хотіли б "нічого додавати, оскільки дозвілля у їх сім'ях "дуже насичене та різноманітне". 10% батьків відповіли, що нічого б не хотіли додати до дозвілля своєї сім'ї, оскільки "немає на це часу і бажання", 15% – музику, 10% – кіно.

Щодо безпосереднього ознайомлення з театральним мистецтвом, то не всі діти мають нагоду подивитися виставу в театрі з об'єктивних причин ("відсутність самих театрів, де вони проживають", "далеко добиратися до театру", "квитки за високою ціною" тощо). Батьки назвали ще одну, з нашої точки зору, суб'єктивну причину: вплив власного ситуативного настрою на цей різновид їх діяльності. Типовим є і невміння підпорядкувати настрої батьківському обов'язку, відсутність усвідомлення важливості цього виду виховної роботи, а також позитивного емоційно-особового ставлення до неї.

На питання "Коли в останній раз Ви разом із дитиною відвідували театр?", більшість батьків відповіли "давно". Лише окремі батьки

згадали, що ходили у театр, "коли їздили до Києва". Але якщо батьки і здійснюють організацію походів у театр, то роблять це не завжди педагогічно доцільно: не приділяється увага добору репертуару, відвідування театру має епізодичний характер. Але перегляд вистави батьків із дитиною дає спільне перебування в одному емоційному полі. Крім естетичного задоволення від вистави, діти отримують ще й від присутності батьків поряд, які у цей час належать тільки дитині. Такої думки додержуються Н. Братасюк і Н. Малишка.

Скільки-небудь помітне місце у домашніх умовах займає опосередковане знайомство дітей із театральним мистецтвом. На питання "Як часто Ви граєте з дитиною в ляльковий театр?", (32%) батьків грають "за бажанням дітей", 26% – "хочуть грати, але не знають, як це робити". Відповіді на запитання про спільну організацію лялькового театру разом із дитиною були такими: 7 родин (37%) разом із дитиною розігрують сценки лялькового театру, 1 родина (5%) знайомить дитину з балетом. Як показало опитування, окремі батьки разом із дітьми розігрують міні-сценки, які вони вчили у закладі дошкільної освіти. Лише поодинокі батьки організують театральні постановки, в яких бере участь вся родина. Кожен із родини вибирає собі роль та озвучує персонажа ("Я – жабка-скрекотушка", "Я – лисичка-сестричка", "Я – вовчок-сірий бочок"), старається говорити з особливою інтонацією, виражає тільки йому властивий характер.

Крім того, більша частина батьків організують слухання в аудіозапису казок у виконанні акторів, але рідко слухають разом із дітьми. На жаль, більша частина батьків (73 %) задовольняють потребу своїх дітей за допомогою персонажів мультфільмів (Людини-павук, Шрек та ін.). На думку дослідників, батьки не повинні захоплюватися модними мультфільмами, а повернути свої погляди до психічно і морально здоровим персонажам традиційної культури.

Як показало опитування, у більшості дітей вдома створені умови для самостійної театралізованої діяльності. Але, на запитання "Що знаходиться в ігровому куточку Вашої дитини?", 10 (53%) батьків назвали матеріал для образотворчої діяльності ("фарби", "пластилін"), іграшки для хлопчиків ("машини", "водний пістолет"), давали неконкретну відповідь ("все, що може бути потрібним дитині"). 2 (10%) родини відповіли, що у них є дитячі музичні інструменти (гітара, барабан, піаніно), 9 (47%) – мають фонотеку з дитячими казками, 4 (21%) родини не вважають створення умов для театралізованої діяльності за необхідність. Ці показники можуть бути результатом ставлення батьків до театру як до засобу розваги, байдужості до театального мистецтва. Стурбованість викликає той факт, що батьки

недооцінюють значення театрального мистецтва в житті дитини. Причина, на наш погляд, полягає не тільки в їх недосвідченості, а й нерозумінні сутності організації театралізованої діяльності у домашніх умовах, її місця та ролі.

Опитування батьків показало, що не всі діти виявляють інтерес до самостійної театралізованої діяльності. Це визначається тим, що:

– батьки не вміють керувати процесом формування інтересу до самостійної театралізованої діяльності;

– відсутня підготовка до кожного виду мистецтва, яка разом становить театральне мистецтво (вміння виразно читати вірші, читати казки, спілкуватися один з одним тощо);

– батьки недостатньо проінформовані щодо значення театру у житті людини, організації театралізованої діяльності у домашніх умовах.

Які причини висувають самі батьки, щоб пояснити відсутність або недоліки в роботі з формування готовності дітей до театралізованої діяльності? Переважно вони називають відсутність вдома умов, проте на питання "Які умови Вам необхідні?" більшість батьків відповісти не змогли, говорили не "знаємо", "не думали". Але виділення цієї причини не можна вважати об'єктивним явищем. Однією з проблем є дефіцит часу у батьків на організацію самостійної дитячої театралізованої діяльності у домашніх умовах. Проте варто погодитися з переконливими свідченнями батьків, які доводять, що у них бракує досвіду організації такої діяльності. Неможливість здобуття такого досвіду шляхом самоосвіти, мабуть, спричинена такими чинниками: відсутність знань батьків з організації театралізованої діяльності у домашніх умовах; елементарних методичних рекомендації з естетичного виховання дітей дошкільного віку.

За результатами констатувального експерименту ми з'ясували, що батьки виявляють інтерес до обговорюваної проблеми, хоча роблять це, переважно, на декларативному рівні. Коли справа стосується практичної діяльності, то багато хто відмовляється її проводити. Це призводить до того, що театралізована діяльність дітей дошкільного віку у домашніх умовах посідає місце, неадекватне її значенню у виховному процесі. Загальна неблагополучна ситуація з організації самостійної театралізованої діяльності дітей дошкільного віку у домашніх умовах характеризується неготовністю батьків до управління цією стороною педагогічного процесу. До характеристики готовності батьків до цієї діяльності ми включили:

– усвідомлення важливості та необхідності організації домашнього театру як важливого засобу естетичного виховання дітей

дошкільного віку;

– наявність елементарних теоретичних знань про театральне мистецтво;

– наявність методичних знань про шляхи управління театралізованою діяльністю в домашніх умовах;

– наявність практичних умінь з організації дитячої театралізованої діяльності.

Отже, отримані результати є підставою для організації формувального етапу експерименту, спрямовані на створення педагогічних умов спільної діяльності батьків і дітей з естетичного виховання засобами домашнього театру.

Література

1. Акопян Л. Програма взаємодії з родиною / Л. Акопян // Вихователь-методист дошкільного закладу. – К., 2009. – № 11. – С. 4–16.

2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

3. Булдович М. Книга для батьків і вихователів / М. Булдович, Н. Бадь. – К., 2010 р. – С. 4-9.

4. Додокіна Н. В. Сімейний театр – форма взаємодії ДОП та сім'ї / Н. В. Додокіна // Управління ДОП, 2005. – № 5. – С. 104-106/

5. Кондратенко Р. Метод проектів в роботі з батьками / Р. Кондратенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 5. – С. 11–13.

6. Ладивір С. Родинні джерела духовності / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2012. – № 5. – С. 25–27.

7. Лісіна Л. О. Специфіка сучасної сім'ї як соціального інституту виховання / Л. О. Лісіна // Дошкільна освіта. – 2008. № 3(21). С. 9-14.

8. Щербакова К. Й. У сім'ї росте дитина / К. Й. Щербакова, Г. І. Григоренко. – К. : Освіта, 1995. – 240 с.

УДК: 373.2:78.07

СУЧАСНІ ІДЕЇ ТА ПІДХОДИ ДО МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Шекера Олена

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя,

м. Ніжин

Постановка проблеми. Проблема розвитку дитячої музичної творчості протягом не одного десятиліття перебуває в полі зору теоретиків і практиків дошкільної музичної освіти. Інтерес до неї з боку

не тільки вчених, але й практикуючих педагогів-музикантів, зріс в значній мірі, коли розвиток дитячої творчості став одним з пріоритетних напрямків музичного виховання дітей, а заклади дошкільної освіти отримали можливість вибору освітніх програм, у тому числі й музичних.

Величезний потенціал музичного мистецтва в розвитку креативних якостей особистості дитини ні в кого не викликає сумніву, проте дискусійним до цього часу залишається питання про підходи до розвитку дитячої музичної творчості в умовах масової музичної освіти.

Концептуальні ідеї та підходи до розвитку музичної творчості у дітей дошкільного віку були розроблені у період 50-80-х років минулого століття психологами та музичними педагогами Т. Бабаджан, Н. Ветлугіною, Л. Виготським, І. Дзержинською, А. Зиміною, Р. Зініч, А. Кенеман, О. Радиною, Б. Тепловим, С. Шоломович, П. Якобсоном та ін. Дані підходи визначили свою педагогічну ефективність, вони перевірені багаторічною практикою роботи з дітьми та залишаються провідними в теорії і практиці дошкільної музичної освіти.

Проте, оновлення засад практики музичного виховання дітей, перегляд та осучаснення підходів до розвитку в них творчості як важливої особистісної якості людини ХХІ ст., потребує пошуку щодо цього нових ідей, визначення теоретико-методологічних та методичних підходів до організації даного процесу, чим визначається **актуальність даної статті**.

Метою статті є короткий аналіз сучасних підходів до забезпечення музично-творчого розвитку дітей дошкільного віку у практиці музичного виховання закладів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню оновлення засад музичного виховання дошкільників присвячено наукові розробки І. Газіної, Т. Лісовської, А. Лобової, С. Нечай, С. Матвієнко, Т. Русякіної, Р. Савченко, А. Шевчук та ін.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час практика музично-естетичного виховання дошкільників визначалася підпорядкуванням системи, розробленої Н. Ветлугіною у 1960-ті роки. Дана педагогічна система визначалася стрункістю, підпорядкованістю засад роботи з дітьми меті музичного виховання – розвитку музикальності у дітей [1]. Н. Ветлугіною було запропоновано підхід до розвитку дитячої творчості – на основі творчих завдань, які послідовно ускладнюються і він показав себе як досить ефективний. Творчі завдання надавалися дітям у грі на дитячих музичних інструментах: звуконаслідування, імпровізований акомпанемент до пісеньок і п'єс, імпровізації на інструментах в процесі розповідання сюжетних історій, твір мелодій на заданий текст тощо. Діти з задоволенням грали, творчі прояви з часом

ставали все більш осмисленими.

Продуктивні форми музикування сприяли і якісному освоєнню виконавських навичок, розвитку стійкого інтересу до цього виду музичної діяльності. На допомогу музичному керівнику щодо організації музично-виховної роботи у різних вікових групах, в організації музичного дозвілля дітей та їхньої самостійної музичної діяльності було розроблено необхідні методичні посібники та засоби щодо проведення роботи [2].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. змінюються підходи до розвитку та виховання дітей дошкільного віку. Більшої уваги потребують питання, пов'язані з відмовою від застарілих та неефективних методів роботи з дітьми, заполітизованого музичного репертуару та, що найважливіше, – відмовою від авторитарного підходу до організації самого процесу музичного виховання.

У цей час музична дошкільна педагогіка збагачується розробкою питань, пов'язаних із запровадженням тих ідей видатних музичних педагогів, композиторів, які не віднайшли належного місця в організованому процесі музичного виховання у дитячих садках, проте визначилися ефективними у практиці зарубіжних країн.

Саме тому в останні роки все активніше використовується музично-педагогічна концепція австрійського композитора К. Орфа, головною ідеєю якої є музичне виховання дітей на основі творчого музикування. К. Орф використовував у роботі з дітьми синтетичні форми музикування: поєднання співу і руху, ритмізованого читання віршів, гри на музичних інструментах. Продуктивним виявилось і звернення до витоків дитячого фольклору. Відібраний композитором музичний, поетичний, ігровий матеріал – народні поспівки, лічилки, дражнилки є виразним і доступним дітям.

Важливе значення має добір великої різноманітності дитячих музичних інструментів – мелодійних і ударних, на яких легко грати, а також розробка інструментів нового типу з резонаторами – все це сприяє створенню особливої атмосфери творчого спілкування. Попри те, що дана концепція не була належним чином оцінена радянською музичною педагогікою, ідеї К. Орфа щодо синтетичності природи дитячої творчості, стосовно того, що творчість дітей носить імпровізаційний характер висловлювали у своїх роботах відомі вітчизняні вчені Л. Виготський і Б. Теплов [8].

Вітчизняними науковцями і методистами спочатку був запропонований інший шлях, відмінний від системи К. Орфа: розвиток дитячої музичної творчості здійснювалося на основі творчих завдань, які були спеціально розробленими та послідовно ускладнювалися

(Н. Ветлугина, А. Гогоберідзе, К. Головская). Такий підхід до розвитку творчості не вимагав зміни основного змісту та традиційної структури музичних занять, характер взаємодії дитини і дорослого також залишався сталим. Творчий розвиток розглядався як необхідний компонент в структурі здібностей дитини, які розвиваються. Цієї ідеї дотримуються і сучасні педагоги-дослідники: А. Гогоберідзе, М. Михайлова, О. Скопинцева, Г. Новікова та ін.

Попри це ідеї К. Орфа набирають все більшої популярності. У багатьох країнах світу на недержавному рівні створюються Орф-спілки, в яких музичні педагоги, вихователі закладів дошкільної освіти опановують засади цієї креативної технології, презентують власний досвід.

У 2003 р. Т. Тютюнниковою [9] була розроблена програма і методика елементарного музикування, в якій знайшла втілення ідея австрійського композитора. Види діяльності, які використовує Т. Тютюнникова, є аналогічними системі К. Орфа: спів, мовні ігри, гра на дитячих музичних інструментах, танець, імпровізоване рух, озвучування віршів і казок, пантоміма, спонтанна імпровізована театралізація – націлені на прищеплення дітям початкових навичок спільного творчого музикування. Істотно, що процес творчого навчання за цією програмою, хоча й передбачає велику свободу дітей, не є хаотичним, а слід принципом – "від простого до складного". Звідси поділ його на ступені: навчальний, творчий та концертне музикування. Системність творчого навчання у програмі Т. Тютюнникової обумовлює і перспективне планування змісту занять для кожної вікової групи [10].

Якісно новий підхід до вирішення проблеми розвитку дитячого музичного творчості запропонувала Е. Костіна. Вона вважає, що майбутнє в розвитку дитячої музичної творчості – за інноваційними креативними педагогічними технологіями. У 2007 р. нею була розроблена і апробована "Креативна педагогічна технологія музичної освіти дошкільників". Основні положення креативної педагогічної технології Е. Костіної:

- 1) системний музично-творчий розвиток дитини;
- 2) реалізація творчого потенціалу малюка у різних видах музичної діяльності;
- 3) переклад доміанти процесу музичної освіти з регламентованих на нерегламентовані форми музичної діяльності дітей поза заняттями;
- 4) використання музично-освітнього середовища як фактора і засобу розвитку творчих якостей особистості дитини;
- 5) орієнтація на ігрову та проблемну стратегію музично-

творчого розвитку дитини;

6) креативність взаємодії суб'єктів музично-освітнього процесу,
7) орієнтація на звільнення сил дитини для творчості, його спрямованість до самостійного пошуку рішень, активність, вміння справлятися з творчими завданнями навчання і виховання [3].

В Україні вченою С. Нечай в контексті удосконалення професійної підготовки музичних керівників до роботи з дітьми запропоновано новий підхід до музичного розвитку дитини – аудіальний, який розуміється автором як "здатність дошкільника сприймати, аналізувати, синтезувати, диференціювати та інтерпретувати шуми, звуки, музику, мову; адекватно на них реагувати, конструктивно використовувати у своїй життєдіяльності" [7, с. 14].

Завданнями аудіального розвитку дошкільників за авторською програмою С. Нечай, що мають розв'язуватися у тісній співпраці вихователів та музичного керівника дошкільного навчального закладу відповідно до специфіки діяльності кожного, є: заглиблення дітей у різні звукові середовища – "близьке", "далеке", звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки. Аудіальний розвиток дошкільників має базуватися на актуальному рівні сформованості слуху та наростанні труднощів, пов'язаних із зміною якості, інтенсивності, місця звучання, відстані до джерела звуку, відстроченням у часі тощо [7, с. 31].

Слід зазначити, що усі методичні здобутки та прогресивні педагогічні ідеї, які визначаються на сьогодні у дошкільній музичній педагогіці, висвітлюються на сторінках наукових видань, фахової періодици з дошкільної освіти (часописи "Дошкільне виховання", "Вихователь-методист дошкільного закладу", "Дитячий садок" тощо) та музичного виховання ("Музичний керівник", "Мистецтво та освіта", "Музика").

Як зазначає С. Матвієнко, це сприяє поширенню прогресивних ідей науковців та реального досвіду музичних керівників щодо пошуку шляхів оновлення підходів до музичного виховання дітей дошкільного віку [4].

Висновок

Нині активно розвивається процес створення педагогічних технологій у галузі музичного виховання дітей дошкільного віку, який обумовлює й розвиток у них музичної творчості. Така робота включає в себе підбір нового предметного змісту, нових методів і прийомів його реалізації. Найбільш активно, на нашу думку, нині використовуються засади музичної концепції К. Орфа.

Література

1. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. Москва: Просвещение, 1968. 414 с.
2. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : Учеб. пособие для пед. институтов по спец. "Дошкольная педагогика и психология" / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 270 с.
3. Костина Э. П. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников: автореф. дисс. д. пед. наук. ; Московский гос. университет культуры и искусств. Москва, 2004. 37 с.
4. Матвієнко С. І. До проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до музичного виховання дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кривий Ріг: КДПУ, 2019. С. 191-193.
5. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 298 с.
6. Пономарёва Е. В. Музыкально-творческое развитие дошкольников: идеи, подходы. *Общество. Среда. Развитие*. 2016. №4. С. 124-127.
7. Нечай С. П. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників : автореф. дис... д-ра пед.наук : 13.00.04; 13.00.08. К., 2015. 42 с.
8. Теплов Б. Психология музыкальных способностей : Избранные труды / Б. Теплов: 2 т. Т. I. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42–222.
9. Тютюнникова Т. Э. "Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение": Программа. Москва, 2005. 24 с.
10. Тютюнникова Т. Э. "Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение": Систематическое планирование курса музицирования для дошкольников и младших школьников. Москва, 2009. 19 с.
11. Шаповал О. Упровадження концепції "елементарного музикування" Карла Орфа в систему музичного виховання дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №11. С. 57–66.

ПРОБЛЕМА САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ТА ЇЇ НАУКОВИЙ АНАЛІЗ

Шершень Наталія

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Актуальність. Сучасне суспільство потребує свідомої особистості, здатної самовизначатися, реалізовувати свої можливості, виявляти творчу активність. Ядром особистісного зростання є розвиток самосвідомості, зокрема такої її компоненти, як адекватна самооцінка. Самооцінка особистості починає формуватися у дошкільному дитинстві.

Фахівцями досліджено різні аспекти проблеми самооцінки особистості: теоретичні підходи до самосвідомості як ядра особистості (Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Петровський, С. Пантїлєєв, П. Чамата, І. Чеснокова та ін.); ідеї щодо особливостей прояву самосвідомості на етапі дошкільного дитинства (О. Кононко, М. Лісіна, А. Силвестру, С. Якобсон та ін.); положення про специфіку розвитку самооцінки у ранньому онтогенезі (Т. Рєпіна, Р. Стеркіна, С. Тищенко, Р. Шакурова та ін.); теоретичні та практичні аспекти розвитку самооцінки дошкільників у спілкуванні та різних видах діяльності (М. Лісіна, А. Ліпкіна, І. Дімітров, Р. Терещук, Н. Анкудінова, В. Горбачева, Б. Волкова, Ю. Коршунова, Л. Уманець, М. Дороніна та ін.).

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної літератури, що стосується проблеми самооцінки дітей дошкільного віку, вказує на те, що важливою якістю особистості дитини, яка починає формуватися в цьому віці, є мотив досягнення успіху. Прояв самооцінки ні що інше, як ріст самостійності. Відповідно, самооцінка- оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, оцінною стороною якої є "Я – концепція" [8,с.118]; [2].

Провідна роль відводиться самооцінці в рамках дослідження проблем самосвідомості: вона характеризується як стрижень цього процесу, показник індивідуального рівня його розвитку, його особистісний аспект, органічно включений в процес самосвідомості. З самооцінкою зв'язуються оціночні функції самопізнання, що вбирають в себе емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе, специфіку розуміння нею самої себе.

Самосвідомість, як одна із важливих показників індивідуально-особистісного розвитку людини, починає свій розвиток із *самоспостереження*, тобто спостереження спрямованого на себе, на

самопізнання. У реальній життєдіяльності дошкільника самосвідомість проявляється в єдності окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки в різних формах взаємодії з людьми[10,с.61].

Так, О. Л. Кононко зазначає, що *саморегуляція* – регуляція дитиною своєї поведінки і діяльності. Вона передбачає залучення результатів самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Це відбувається на всіх етапах формування поведінки – від мотивації до власної оцінки кінцевого результату. Здатність дошкільника до довільної поведінки, що побудована на усвідомленні ним власних можливостей стає ознакою удосконалення регулятивної функції самосвідомості дитини [5,с.63].

На основі самоспостереження, самопізнання, саморегуляції та самовідчутті впливає самосвідомість. На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів *самосвідомість* – здатність сприймати себе з боку, розуміти своє значення для інших; усвідомлення і оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів, бажань, інтересів, центральним компонентом якої є самооцінка. Вона обумовлює напрям і характер взаємовідносин індивіда з оточуючими, його критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів та невдач. Саме самооцінка, на думку Р. А. Бернса, І. С. Кона, А. І. Липкіної, суттєво впливає на ефективність діяльності дитини і ступінь вираження у неї потягу до особистісного розвитку, набуття нею нових умінь та навичок [1,с.121].

І. І. Чеснокова зазначає, що самооцінка, є системоутворюючим ядром індивідуальності, що в більшості визначає життєві позиції та всю систему оцінок. Самооцінка впливає на формування стилю поведінки і життєдіяльності в подальшому. Іншими словами, самооцінка багато в чому обумовлює динаміку і спрямованість розвитку суб'єкта. Людина, чия самооцінка висока, створює навколо себе атмосферу чесності, відповідальності, співпереживання, любові. Така людина почуває себе важливою і потрібною, вона відчуває, що світ став кращим від того, що вона в ньому існує. Тільки відчуваючи свою власну високу цінність, людина здатна бачити, приймати і поважати високу цінність інших людей [9,с.298].

Проаналізувавши праці психологів Р. А. Бернс, І. С. Кона, можна зазначити про те, що *самооцінка* – найважливіший компонент Я-концепції особистості, як цінність і значимість, якої людина наділяє як окремі сторони своєї особистості, поведінки і діяльності, так і себе в цілому. Самооцінка людини найчастіше розуміється як суб'єктивна оцінка нею своїх можливостей (сюди відносять фізичні, інтелектуальні,

емоційно-вольові, комунікативні можливості), моральних якостей, свого ставлення до себе та інших, а також місця в соціумі [1,с.333].

У старшому дошкільному віці самооцінка формується насамперед, під впливом навчання, і багато в чому залежить від оцінок учителя та взаємодії з однолітками (Н. Е. Анкудінова, І. В. Дубровіна, А. І. Липкіна). Показано, що у становленні самооцінки особливе значення мають підстави, на які спирається суб'єкт, оцінюючи себе, оскільки саме з їх специфікою зв'язаний рівень надійності самооцінки як механізму саморегуляції (А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко). Зокрема, А. В. Захарова, яка займалася вивченням генезису самооцінки, бачила в самооцінці ядрне утворення особистості. Вона вважала, що в самооцінці відбиваються уявлення дитини про вже досягнутий, і про те, до чого вона прагне, проект її майбутнього, нехай ще не здійснений, але який відіграє величезну роль у самореалізації її поведінки в цілому і діяльності зокрема.

За словами М. І. Іванова та Б. М. Майстріва, *самооцінка* є центральною ланкою мимовільної саморегуляції, визначає напрямок і рівень активності людини, її відношення до світу, до людей, до самої себе; являє собою складний за психологічною природою феномен. Вона включена у безліч зв'язків і відносин з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів її діяльності та спілкування. Витоки вміння оцінювати себе закладаються в ранньому дитинстві, а розвиток і вдосконалення його відбувається протягом усього життя людини [4,с.65].

О. П. Сергеєнкова зазначає, що залежно від того, як самооцінка, що має суб'єктивний характер, співвідноситься з реальними проявами людини, поділяється на такі види: *адекватна самооцінка* – та, що відповідає реальності; *неадекватна самооцінка* – коли людина себе неправильно оцінює. Неадекватна самооцінка, в свою чергу, може бути: *завищеною* – характерна переоцінка людиною своїх позитивних якостей; *заниженою* -проявляється через применшення своїх переваг або перебільшення недоліків [8, с. 56].

Що стосується прояву самооцінки в дошкільному віці, то дитячий психолог М. І. Лісіна відділяє самооцінку від елементів уявлення, від знання про себе. Вона поділяє самооцінку на *загальну, абсолютну та відносну*. Так, *загальна самооцінка* полягає у цілісному ставленні дошкільника до себе як до значущої, приємної або, навпаки, незначущої та неприємної істоти. На думку автора, конкретна самооцінка виражає ставлення дитини до успіху як окремої, часткової дії; *абсолютна самооцінка* – виражає ставлення дошкільника до себе безвідносно до інших, є переживання того чи люблять його взагалі, без

порівняння з іншими та *відносна самооцінка*, яка виражає ставлення зростаючої особистості до себе порівняно з іншими, передусім з однолітками. " Образ – Я" у немовляти зводиться до загальної та абсолютної самооцінки: дитина сприймає себе очима дорослих і не пов'язує їх ставлення до себе з конкретними досягненнями [7,с.45].

Особливості та прояви адекватної самооцінки дітей дошкільного віку цікавили професора загальної та педагогічної психології Б. С. Волкова. Так, *адекватна самооцінка* – це самооцінка, яка виражається в реальному погляді на себе і власні досягнення, що дозволяє критично оцінювати свої можливості, ставити цілі і можливість їх реалізувати. Все це дозволить дитині правильно оцінювати себе, реально розглядати свої сили до завдань і вимог соціального оточення, у відповідності з цим самостійно ставити перед собою цілі і завдання, а головне – адекватно з ними справлятися [3,с.123].

У працях, присвячених вивченню самооцінки, використовується поняття " *Я-концепція*", яке тісно пов'язане з категорією "самоставлення". Цим терміном М. В. Корепанова позначає сукупність усіх уявлень індивіда про себе. При цьому описову складову "Я-концепції" називають *образом Я*; складову, пов'язану зі ставленням до себе або окремих своїх якостей: *самооцінкою*; сукупність власних самооцінок: *як прийняття себе* [6,с.65].

О. Л. Кононко, досліджуючи соціально-емоційний розвиток особистості стверджує про те, що виявляючи своє ставлення до дошкільника, дорослі допомагають йому зорієнтуватися у тому, чим він є для оточення, побачити себе з боку, озброюють його оцінними еталонами, знаннями про навколишній світ. Тим самим вони сприяють формуванню високої або низької самооцінки, викликають у дитини переживання, пов'язані із задоволенням або незадоволенням собою. На основі цього, у дитини може виникнути *почуття самолюбства*: виникає в результаті оцінки особистості людьми, що оточують, або її самооцінки. Оскільки самооцінка формується на основі зовнішніх оцінок, можна зазначити про те, що почуття самолюбства (честь, сором, гордість та інші) пов'язані з оціночним ставленням [5, с.98].

О. Л. Кононко зауважує, що самолюбство потрібно відрізнити від себелюбства, самозакоханості та егоїзму. *Самолюбство*, на думку автора є піклуванням передусім про свій морально-духовний добробут; це самотворення своєї особистості власною добродійною діяльністю, в той час як *себелюбство* є поживним ґрунтом для індивідуалізму і нехтування інтересами інших, воно ставить людину в позицію зверхності.

Висновки: упродовж дошкільного дитинства зростає роль самосвідомості у житті зростаючої особистості: дитина свідоміше ставиться до своєї поведінки, переживань, думок; оволодіває елементарними уміннями виробляти емоційно-сміслові оцінки своїх можливостей, дедалі частіше вдається до доцільних дій та вчинків; у неї формується певне уявлення про себе як індивідуальність та суспільну істоту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс – М.:Прогресс.- 1986.- 420с.
2. Бєленька Г. В. Особистість випускника дитсадка: базові якості/ Г. В. Бєленька //Дошкільне виховання. – 2015. – №7. – 11-15.
3. Волков Б. С. Дитяча психологія: від народження до школи, 4-е видання/Б. С. Волков. – П. СПб., 2009.- 146 с.
4. Іванов М. А. Саморегуляція у взаємодії//Введення в практичну соціальну психологію: навч.посіб. для вищих навч. закл. / М. А. Іванов, Б. М. Майстрів.- М.,1996.- 144 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток: навч. посіб. для вищ.навч. закладів/ О. Л. Кононко.- К. Освіта, 1998. – 255 с. – С.121.
6. Корепанова М. В. Феномен образу "Я" і особливості його розвитку в дошкільному віці: навч.посіб./М. В. Корепанова.- Волгоград: Переміна, 2000.-120 с.
7. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Сильвестру– М.: Прогрес, 1983 – 234 с.
8. Сергеєнкова О. П. Загальна психологія. навч. посіб. // О. П. Сергеєнкова, Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
9. Чеснокова І. І. Особливості розвитку самосвідомості в онтогенезі// Принцип розвитку в онтогенезі/І. І. Чеснокова. – М., 1978. – 390с.

УДК 373.2:37.2:015.31]:331

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ЗДІЙСНЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ЇХ НАУКОВИЙ АНАЛІЗ

Шмагіна Руслана

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Актуальність. Організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти спрямована на реалізацію основних стратегічних

завдань виховання підростаючого покоління, а саме формування світоглядних переконань, високої моралі, духовності та культури. В закладі дошкільної освіти він визначається Базовим компонентом дошкільної освіти. Його зміст розкривається чинними програмами розвитку, навчання і виховання дітей "Я у Світі", "Дитина", "Українське дошкілля".

Проблема трудового виховання дітей 3 – 7 років є однією із важливих. Адже їм потрібно забезпечити психологічний комфорт, різносторонній розвиток, підготовку до самостійного життя. Саме тому останнім часом приділяється багато уваги проблемі позитивного ставлення малюків до праці дорослих. Оскільки власне це явище, що забезпечує задоволення від процесу трудової діяльності, позитивні емоції, сприяє розвитку таких якостей особистості як самостійність, вміння долати труднощі, працелюбність, повага до праці дорослих, формує розуміння праці як цінності і невід'ємної складової людської життєдіяльності. Це положення обумовлює актуальність теми нашої роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу трудовому вихованню дітей приділяли: К. Ушинський, А. Макаренко, З. Борисова, М. Машовець, Г. Беленька, О. Долинна Л. Кононко, Т. Поніманська та інші. Значну увагу дослідники приділяли питанням: організації трудової діяльності дітей, змісту трудового виховання, формуванню вмінь і навичок дітей у різних видах праці, ознайомлення з працею дорослих та формування позитивного ставлення до неї. Окремим явищем сьогодення є пошук шляхів оптимізації трудової вихованості дітей, одним із яких може стати образотворча діяльність у період дошкільного дитинства. На даний момент зображувальна діяльність вивчається у багатьох аспектах. Суттєвий внесок у розвиток уявлень про неї зробили Т. Комарова, О. Дронова, Л. Ящур, Г. Сухорукова, В. Котляр та інші.

На нашу думку, проблема трудового виховання особливо актуальною є у старшому дошкільному віці, адже в цей період актуалізуються процеси особистісного розвитку дитини. Тому метою статті є аналіз основних напрямків здійснення трудового виховання дошкільників

Виклад основного матеріалу. Особистісно – орієнтована модель освіти дітей дошкільного віку передбачає комплексного підходу у вихованні, де одне з чинних місць займає трудове виховання у взаємозв'язку з фізичним, моральним, естетичним та розумовим. Бо саме цей аспект в повній мірі забезпечує формування базових особистісних якостей з позиції БКДО.

Беручи до уваги Базовий компонент дошкільної освіти та чинні програми "Впевнений старт", "Дитина", "Українське дошкілля" проблема трудового виховання знаходить своє відображення в освітній лінії "Дитина у культури", в розділах "Предметний світ" та "Предметно-практична діяльність".

Освітня лінія БҚДО націлює на досягнення дитиною предметно-практичної компетентності, яка передбачає сформованість у дітей 6 – 7 років обізнаності з працею дорослих, інтересу і поваги до професій ціннісного ставлення до результатів праці людини, бажання долучатися до посильної трудової діяльності, творче ставлення до неї, сформованості базових умінь і навичок у різних видах праці.

Послідовне ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з працею дорослих у найближчому оточенні, а потім і за межами ЗДО дозволяє розвивати у них уявлення про суть і значення трудових дій, суспільний устрій життя в цілому. Спочатку увагу дітей привертають лише зовнішні моменти праці, про це в своїх дослідження наголошують О. Запорожець, В. Мухіна. На думку В. Логінової, В. Нечаєвої повсякденні спостереження дитини за різнохарактерною працею людей – обов'язкова умова трудового виховання, при цьому дітям необхідно дати достатньо систематизовані дані про працю дорослих та на їх основі сформувані повагу до праці, її результатів, до тих, хто працює

Уявлення дітей старшого дошкільного віку про працю дорослих впливають на формування правильного ставлення до праці, проте вони можуть залишитися формальними, якщо ознайомлення з трудовою діяльністю не буде здійснюватися послідовно, систематично, з опорою на образне світосприйняття і позитивні емоції, про це говорять В. Нечаєва, Т. Маркова [3]. У роботі дошкільного закладу є свої складності в здійсненні трудового виховання: значна частина праці дорослих протікає не на очах у дітей тому в них обмежені можливості спостереження за працею. Відтак, необхідно знайти шляхи і форми наближення дітей старшого дошкільного віку до праці дорослих, показавши його суспільну значимість, сутність трудових дій, результатів праці, визначити умови найбільш дієвого впливу праці дорослих на формування образних уявлень дітей. Важливе значення трудовому вихованню надавав К. Ушинський, який у багатьох своїх роботах визначив теоретичний і методологічний погляд на працю дітей. У роботі В. Нечаєвої говориться, що знання дошкільників про працю дорослих мають вплив на формування їх правильного ставлення до праці. Як свідчить практичний досвід роботи вихователів закладів дошкільної освіти, формування уявлень старших дошкільників про працю, здійснюється недостатньо цілеспрямовано і систематично й

потребує розробки нових сучасних технологій для ознайомлення підростаючого покоління з світом професій дорослих.

Формуючи працьовитість у дітей, не слід забувати одну з аксіом педагогіки: виховувати працелюбність лише словесними сентенціями неможливо. Вирішення багатьох питань трудового виховання підростаючого покоління істотно залежить від правильного розуміння функцій, цілей і психологічного змісту дитячої праці. Праця дошкільника має свою специфіку. Підготувати дитину до праці – це значить сформувати у неї готовність працювати. Психологічна готовність до праці означає рівень розвитку особистості, який є достатнім для успішного освоєння будь-якого виду виробничої праці. Отже, у нових соціальних умовах, пов'язаних із процесами демократизації, гуманізації суспільного устрою, відбулися зміни у ставленні до праці, її соціальної значущості, функцій у суспільстві, що не могло не позначитися на процесі трудового виховання дітей. Діти швидко переймають нові оцінки результатів праці (вигідно – не вигідно тощо) і установки дорослих. Діти завжди в своїх іграх, заняттях віддзеркалюють загальну картину багатьох цінностей суспільства, тому в нинішніх умовах необхідно багато чого переосмислити в організації педагогічної роботи з трудового виховання.

Таким чином, в основі виховання дитини старшого дошкільного віку повинно лежить трудове виховання, тому що праця завжди залишається основою життя всебічно розвиненої людини. Дитина – це майбутній трудівник, активний учасник грандіозних звершень, що відбуваються в нашій країні, де дошкільний заклад – перша сходинка на цьому шляху. Трудове виховання, за словами К. Ушинського, це – можливість праці й любов до неї, найкраща спадщина, яку може залишити своїм дітям і бідний, і багач, виховання не тільки повинно прищепити вихованцеві повагу й любов до праці: воно повинно дати йому і звичку до праці, бо ділова, серйозна праця завжди важка [5]

Лтература

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс].

Режим доступу:<http://osvita.kr-admin.gov.ua> – назва з екрану.

2. Беленька Г. В. Зростання дошкільника в праці / Г. В. Беленька. – К. :Шкільний Світ, 2010. – 112 с.

3. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т.А.Маркова. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с

4. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкільня"/ О. І. Білан ; за заг. ред. О. В. Низьковської. – Тернопіль :Мандрівець, 2017. – 256 с.

5. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К.Д. Ушинский // Избранные труды в 4 х. кн. / Проблемы педагогики. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 1. – С. 169 – 191.

УДК 373.2:159.9

СУТНІСТЬ, РІЗНОВИДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР З ПРАВИЛАМИ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Якубович Катерина

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Актуальність. У сучасному світі відбувається багато змін у різних сферах життя. Тривала соціально-економічна криза в Україні призвела до викривлення або ж руйнації соціальних, моральних норм і цінностей, тому збільшилась кількість людей із девіантною поведінкою. Зародження таких поведінкових відхилень припадає, як правило на дошкільний вік та виявляється у негативних проявах дошкільників.

Оскільки вчинки дітей старшого дошкільного віку стають більш усвідомленими, особливо важливо на даному віковому етапі вживати заходів для попередження та подолання негативних проявів їх поведінці. З огляду на те, що використання ігор з правилами мають на меті розвиток пізнавального інтересу, регуляцію емоцій та морально-етичного виховання дошкільників, є підставлення стверджувати, що гра розв'язує такі важливі виховні завдання: формування довільності поведінки дитини, корекція надмірної та недостатньої активності дитини, вплив на розвиток соціальних навичок поведінки, формування психічного стану дитини тощо.

У багатьох дослідженнях порушено різноманітні аспекти цієї проблеми: формування ігрового колективу протягом дошкільного віку під впливом повноцінної ігрової діяльності (В. Воронова), виховання у дошкільників інтересу до праці дорослих (І. Власова), до школи (В. Гелло) та ін. Загалом, усі вони з відповідної дослідницької позиції, аргументують, деталізують положення, що гра своїм змістом передбачає організацію дитячого товариства, а тому важливо, щоб вона втілювала позитивні явища навколишнього життя.

У статті нами зроблена спроба аналізу сутності, різновидів та особливостей використання ігор з правилами в структурі педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Д. Ельконін є автором найбільш повно розробленої теорії гри. Провідною діяльністю дитини дошкільного

віку є гра. Для дитини гра – дійсність, яка цікавіша для неї, ніж навіть та дійсність, яка її оточує

Більшість дослідників зосереджується на виявленні можливостей гри як форми організації життя дітей, а також визначенні її місця у педагогічному процесі дитячого садка. Із цього погляду широкі можливості відкриваються в процесі становлення і розвитку ігрового колективу, в якому неминучими є реальні стосунки, що стимулює формування у дитини якостей, необхідних для її входження до ігрового колективу: встановлення зв'язків з дітьми, які граються, підпорядкування своїх дій ролям, контроль і виконання правил гри.

За висновками російського педагога Д. Менджерлицької, відображення дитиною у грі взаємин дорослих, явищ суспільного життя є передумовою глибокого пізнання навколишньої дійсності, прагнення брати участь у житті дорослих. У педагогічному словнику С. Гончаренка трактується поняття *гра* як – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів. Зміст гри реалізується дитиною у взятій на себе ролі, згідно з певними правилами, що регулюють її виконання [2, с. 73].

В межах окресленої нами проблеми, більш вдалим буде використання визначення Б. Мещерякова та В. Зінченко, взяте із Великого психологічного словника, що *ігри з правилами* – це вид групової або парної гри, в якій дії учасників і їх взаємовідношення регламентовані заздалегідь сформульованими правилами, обов'язковими для всіх учасників [1, с. 186]. За своїм змістом ігри органічно пов'язані з життям, працею і поведінкою дорослих членів суспільства. Сюжети ігор дуже різноманітні й відображають реальні умови життя дитини. Вони змінюються залежно від конкретних умов життя, від входження дитини в навколишню реальність, її кругозору.

Учені-психологи виділяють такі психологічні функції ігор: усвідомлення дій; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин; перетворення зовнішніх дій у внутрішні; розвиток мислення, привчання до праці. Психологічна природа, сутність, виховні та інші можливості гри як складного, багатофункціонального феномену втілені в її ознаках, які виділила відома дослідниця Т. Поніманська. За її оцінкою гри властиві певні загальні, універсальні ознаки:

1. Гра є активною формою у пізнанні навколишньої дійсності. Різноманітність її форм уводить дитину у сферу реальних життєвих явищ, завдяки чому вона пізнає якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання; засвоює особливості стосунків між

людьми, правила і норми поведінки; пізнає саму себе, свої можливості і здібності.

2. Гра є свідомою і цілеспрямованою діяльністю. Кожній грі властива значуща для дитини мета. Щоб досягти мети, вони відбирають необхідні засоби, іграшки, здійснюють відповідні дії та вчинки, вступають у різноманітні стосунки з товаришами [4, с. 309].

У дослідженнях сучасних педагогів (І, Іванов, В. Кузьменко, Б. Нікітін) відображені *педагогічні функції ігор*: дидактичні, мотиваційні, контролюючі. До дидактичних функцій ігор належать також формування контролю, самоконтролю, самокорекцію та формування пізнавального інтересу, пізнавальної активності та ініціативності [6].

Відомо, що у старшому дошкільному віці взаємини дітей концентруються навколо ролі й дотримання правил, до яких вона зобов'язує. Важливо, щоб ці правила орієнтували на утвердження високоморальних людських стосунків і почуттів. Тому ігрова діяльність дітей має бути спрямована на формування їхніх умінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми; на формування їхніх умінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми. Із цією метою, Т. Поніманська, радить вихователю використовувати: спільний почерговий переказ казки або оповідання; спільне придумування казки або оповідання, які пізніше використовують як ігрові сюжети; спільне розігрування сюжету казки або оповідання після того, як діти запам'ятали його [4, с. 355].

Ігри з правилами на противагу творчим іноді називають закритими, оскільки можливості дошкільника модифікувати такі ігри обмежені. Більшість з цих ігор розробляється дорослими, які організують відповідну діяльність дітей. Гра – критерій нормальності дитини, по тому, як вона грає, про неї можна багато чого довідатися.

Класифікація С. Новосьолової та Т. Поніманської об'єднує декілька груп ігор з правилами, що виникають з ініціативи дорослого, який використовує їх з освітньою та виховною метою: *навчальні ігри (дидактичні)* (словесні, з іграшками, настільно-друковані) – дидактичні завдання, зацікавлюючи дітей, сприяють розвитку їх інтелектуальних сил; *дидактичні ігри* доречно використовувати при попередженні та подоланні таких негативних проявів як: замкнутість, неслухняність, нечесність. Дидактичні ігри мають сталу структуру, що відрізняють їх від інших видів ігрової діяльності. Основними елементами, які одночасно надають їм форми навчання і гри, є дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат. Вони формують у дітей пізнавальний інтерес, *рухливі* (великої, середньої, малої рухливості;

сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети)) – рухливі завдання захоплюють дітей, сприяють мобілізації фізичних сил. Рухливі ігри найкраще підійдуть для коригування: повільності та гіперактивності, подолання сором'язливості, егоїзму, агресивності, жадібності. Рухливі ігри також формують у дітей дисциплінованість, організаторські вміння, покращують комунікабельність та соціальний статус дитини, врівноважують емоційність, самооцінку, коректують надмірну або недостатню активність дитини дошкільного віку; *розважальні ігри (ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні-постановні)* забезпечують зміну діяльності та повноцінний психологічний відпочинок. Влаштовуються в перерві між заняттями, у поза навчальній виховній роботі, роботі гуртків тощо. Розважальні ігри можна проводити для попередження та подолання: агресивності, істерик, страхів; *народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові)* – мають своїм джерелом історичні традиції етносу. Народні ігри влучні при усуненні: страхів, тривожності, замкненості, ревнощів, ябедництва, жадібності, істерик. У народних іграх дотримання правил вимагає від дитини вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими, переборювати негативні емоції у зв'язку з невдачами тощо. Вони формують морально-етичні засади виховання дітей за допомогою використання педагогами фольклорних жанрів.

Гра має важливе значення і для емоційного розвитку дітей. Вона допомагає дітям впоратися зі страхами, які породжені травмуючими ситуаціями (нічні кошмари, довге перебування у лікарні тощо). Головне, що дитина отримує в грі, можливість взяти на себе роль. У ході програвання цієї ролі перетворюються дії дитини та її ставлення до дійсності. Нами з'ясовано, що педагогічне керівництво іграми дітей передбачає необхідність урахувувати основні вікові та індивідуальні особливості їхнього розвитку, а також розвитку їхньої ігрової діяльності в усі вікові періоди. Як стверджують психологи, без знань внутрішніх законів розвитку гри як діяльності намагання управляти нею можуть зруйнувати її.

Для успішного керівництва іграми дітей вихователь має володіти різноманітними вміннями, зокрема:

1) аналітичними – вміннями аналізувати і діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності групи загалом і кожної дитини зокрема. І цією метою вихователь має постійно спостерігати за іграми дошкільників у своїй групі;

2) проектувальними (конструкційними) – вміннями проектувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей у передбачуваній часовій

перспективі;

3) організаторськими та комунікативними – вміннями організувати дітей, щиро цікавитися їхньою грою, за необхідності включатись у неї у головних або другорядних ролях, впливати на перебіг гри пропозицією, порадою, запитанням [4, с. 352].

Висновок

Таким чином, *ігри з правилами* – це вид групової або парної гри, в якій дії учасників і їх взаємовідношення регламентовані заздалегідь сформульованими правилами, обов'язковими для всіх учасників. Ми проаналізували різновиди ігор з правилами, а саме: *дидактичні*, до яких входять словесні, з іграшками та настільно-друковані ігри; *рухливі*, які поділяють за ступенем рухливості на ігри великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети; *розважальні*, поділяють на ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні-постановні та *народні ігри*, до яких входять забави, рухливі, дидактичні, обрядові. Зазначили особливості ігор з правилами та вміння, якими має володіти вихователь для успішного керівництва грою.

Література

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с. (Проект "Психологическая энциклопедия").
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т.І. Поніманська – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.
5. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навч. посіб. / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 376 с.
6. Структура педагогічних ігор – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/struktura-pedagogichnikh-igor.html>. – назва з екрану.

ДОВІЛЬНА ПОВЕДІНКА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Якутко Тетяна

*Ніжинський державний
університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин*

Постановка проблеми. Проблема довільності та невіддільна від неї проблема волі актуальна для філософії і психології. Протягом тривалого часу поняття волі було однією із трьох головних категорій психології на одному щаблі із розумом і почуттями. Науковці розглядають розвиток довільності в якості основної й центральної лінії розвитку особистості дитини. В історії науки можна виділити періоди різкого спаду інтересу до цього питання й повернення до нього, що пояснюється як логікою розвитку психології, так і соціальними причинами. Розробка цієї проблеми допоможе глибше зрозуміти специфіку розвитку особистості в ранньому онтогенезі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням волі як вищої психічної функції займалися такі науковці, як Л.Виготський, А.Леонт'єв, С.Рубінштейн, В.Селіванов, Д.Узнадзе. Вивченню особливостей розвитку волі й довільності в дошкільників присвячені праці Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Запорожця, О.Кононко, В.Котирло, Т. Лаврент'євої, С.Новосолової, О. Смирнової. Попри загальноновизнану в психології значущість проблеми довільності та її безсумнівну актуальність для виховання дітей, інтерес до її за останні десятиліття помітно знизився. Це пов'язано, вочевидь, з невизначеністю поняття "довільність", а також з різноманітністю феноменів, що підпадають під це поняття (довільні рухи, дії за інструкцією, цілепокладання, супідрядність мотивів, опосередкованість правилами й зразками, довільність пізнавальних процесів, дотримання моральних норм та ін.).

Існують різні точки зору на співвідношення довільної й вольової регуляції, відсутня ясність у розумінні співвідношення довільності поведінки й мотивації діяльності. Та й сам зміст поняття довільності кожен автор розуміє по-своєму.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності довільної поведінки на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Як зазначав Л.Виготський, у процесі свого розвитку особистість долає властиву тваринам безпосередню залежність поведінки від зовнішніх стимулів або внутрішніх актуальних потреб та вносить у неї нові, вищі закономірності, що підкоряють собі дію нижчих.

Проаналізувавши наукові підходи до визначення поняття "довільна поведінка", ми визначили, що Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Селіванов, І. Сеченов під довольною поведінкою розуміють складне психологічне явище, що має соціальне походження та механізми розвитку. О. Запорожець, В. Кузьменко, С. Кулачківська, О. Леонтьєв, О. Смирнова та ін. розглядають довольну поведінку як одне з основних новоутворень особистості в дошкільному віці. Л. Кожаріна, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович, О. Смирнова, Т. Шульга вважають довольну поведінку передумовою розвитку вольової поведінки дошкільника; в якості саморегуляції емоційних станів дитини досліджують довольну поведінку такі наковці, як Б. Додонов, Є. Рогов, Є. Яковлева; як здатність діяти за зразком дорослого – Л. Венгер, Д. Ельконін, С. Ладивір. Більшість дослідників пов'язують довольність зі здатністю слідувати зразкам, правилам, нормативам, інструкціям (Д. Ельконін, Н. Істоміна, С. Мануйленко і ін.). Деякі автори відзначають, що для того, щоб ці правила та інструкції перетворилися на справжню довольність, вони мають трансформуватися у внутрішні правила дитини (Е. Бугрименко, Є. Суботський та ін.).

Отже, довольність розглядається різними авторами по-різному. Варто виокремити два різних й відносно незалежних підходи до визначення сутності поняття довольності й тісно пов'язаного з ним поняття волі. Відповідно до одного з них довольність розглядається в контексті проблеми свідомості (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Лурія і ін.), згідно іншого – у зв'язку з мотиваційною сферою людини (Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, та ін.).

Розглянемо ці підходи більш докладно. У переважній більшості літературних джерел як головну характеристику, що визначає специфіку волі й довольності в людини, розглядають усвідомленість, або свідомість, поведінки. Л. Виготський наголошував, що вольова й довольна поведінка опосередковані й суб'єктивно презентовані у свідомості, тобто усвідомлені [6, с. 22]. Згідно трактувань фахівців, усвідомлення дії може відбуватися як у вигляді складних суджень, так і у вигляді елементарних почуттів, які особистість вважає причиною своїх дій. О. Запорожець, спираючись на праці І. Сеченова, висунув гіпотезу про те, що мимовільні рухи перетворюються на довольні завдяки тому, що стають відчутними, тобто усвідомлюваними [2].

Значний внесок у розробку вказаної проблеми вніс Л. Виготський, який визначав довольні процеси як опосередковані, культурні. Згідно підходу автора, оволодіння власною поведінкою, яка лежить в основі розвитку особистості, досягається шляхом освоєння дитиною знарядь-

засобів (знаків). Спочатку вони мають зовнішній, соціальний характер: дорослі впливають на дитину за допомогою знаків. Основна функція знакових засобів полягає в об'єктивації власної поведінки.

Теза про опосередковуючу функцію знака, який є суспільно виробленим засобом оволодіння собою, становить ядро психологічної концепції Л. Виготського. Найбільш універсальною системою знакових засобів виступає мова, тому центральною лінією розвитку довільності у Л. Виготського є розвиток мовного опосередкування. Крім мови як засобу усвідомлення своєї поведінки й опанування, нею можуть виступати зразки, способи дії, правила. Так, Д. Ельконін зв'язував становлення довільної поведінки зі здатністю діяти за зразком, заданим в наочній або ідеальній формі, "коли дія стає опосередкованою нормами й правилами поведінки. Коли вперше для дитини виникає питання про те, "як треба поводитися" [9]. Факт виділення правила або зразка вказує на те, що поведінка стала довільною або опосередкованою цим правилом або зразком. Це і є перехід від імпульсивної, або мимовільної, форми поведінки, до довільної або особистісної.

Ми погоджуємося з думкою, що довільність поведінки розуміється як здатність організовувати, управляти своєю поведінкою, підкорятися певним вимогам всупереч миттєвим бажанням, використовуючи для цього різні засоби. Здатність здійснювати те, що необхідно, розглядається як одна з характеристик волі й вольових зусиль. У зв'язку із чим довільність поведінки часто описується як поведінка, у якій проявляється вольове зусилля.

Інший, досить розповсюджений підхід до розуміння волі й довільності, зв'язує ці поняття з мотиваційно-потребовою сферою людини. Визначення волі як бажання, тобто як причини активності суб'єкта, можна знайти як у закордонній класичній психології (Н. Ах, В. Вундт, К. Левін, Ж. Піаже, Т.Рібо й інші), так і в радянських авторів (Б. Ананьєв, Л. Божович, А.Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе й інші). У руслі цього підходу до проблеми розвитку волі й довільності головним є питання про мотиваційну обумовленість поведінки на різних етапах онтогенезу (зміст мотивів, їх стійкість, формування ієрархії й супідрядності мотивів). Питання про усвідомленість і опосередкованість поведінки залишається при цьому, як правило, за рамками дослідження.

З розвитком мотиваційної сфери пов'язувала розвиток волі й Л.Божович. У якості головної характеристики волі й довільності вона виділяла здатність поводитися незалежно від обставин і навіть всупереч їм, керуючись лише власними цілями. Розвиток волі й

довільності Л.Божович пов'язувала з формуванням стійкої ієрархії мотивів, яка робить особистість незалежною від ситуативних впливів [1].

Т. Лаврентьева й О. Смирнова вказують на те, що в дошкільному віці довільна поведінка – це, насамперед, уміння долати залежність від того, що дитина сприймає тут і зараз. Таким чином, її поведінка виривається із влади конкретної ситуації й починає визначатися її наміром, що робить її поведінку довільною. У цьому розумінні розвиток довільності протягом дошкільного пов'язаний з умінням формулювати намір й слідувати йому.

Подібний дуалізм у розумінні проблеми волі й довільності створює відомі труднощі як у виділенні предмета дослідження, так і в конструюванні практичної роботи з формування довільної поведінки. Ці труднощі збільшуються при спробі вивчення розвитку довільності в онтогенезі, при з'ясуванні її умов і передумов. Нам видається, що виділені вище підходи відбивають різні психологічні реальності, а тому не можуть позначатися одними термінами. У цьому зв'язку доцільно детальніше проаналізувати співвідношення двох уживаних у психології термінів – "воля" і "довільність".

Як відзначає В. Іванников, у сучасній психології склалося кілька різних точок зору на співвідношення цих понять [3]. Можна назвати багатьох авторів, що вживають ці поняття в одному значенні. Однак найпоширеніша точка зору полягає в тому, що воля – це вища форма довільної поведінки, а саме – довільна дія в умовах подолання перешкод. Так, В. Котирло пише, що "для довільної регуляції характерна свідомо цілеспрямованість поведінки, а для вольової – подолання труднощів і перешкод на шляху до мети" [5; 51]. Однак наявність або відсутність перешкод і труднощів є досить невизначеним і суб'єктивним критерієм. Інші автори вважають волю більш загальним поняттям, а довільні рухи й дії – першою, найбільш елементарною формою вольової поведінки. Слід зазначити, що розгляд довільних процесів як первинної й найпростішої форми вольової поведінки, як правило, обмежує ці процеси руховими проявами й не враховує внутрішніх форм довільної регуляції (пам'яті, уваги, мислення та ін.), які навряд чи можна віднести як до найпростіших і найпримітивніших, так і до вольових форм поведінки. Варто виходити з розуміння, що довільність включає різні сторони особистості дитини – довільність поведінки, саморегуляції, психічних процесів, у тому числі уваги, пам'яті й т.д. На наш погляд, розв'язання питання про співвідношення понять "воля" і "довільність" з погляду їх родо-видових відношень (що загальне, а що частка) є малопродуктивним.

Даючи характеристику свідомій, вольовій дії, О. Смирнова відзначає, що їй протистоїть дія змушена, нав'язана, незалежна від самого суб'єкта [8, с. 46]. До таких дій можна віднести численні органічні реакції, умовні й безумовні рефлексії, підсвідомі потяги, тобто всі дії, джерело яких лежить поза свідомістю суб'єкта й не залежить від нього. У всіх цих випадках такі дії є змушеними, незалежними від самого суб'єкта й не потребують участі свідомості. Довільна ж дія припускає подолання різних "сил", "валентностей" (К. Левін). Отже, розуміння довільності й волі як свідомої саморегуляції поведінки висуває на перший план проблему опосередкованості поведінки й засобів оволодіння собою.

О.Леонтьєв розглядав розвиток довільної поведінки у зв'язку з розвитком і диференціацією мотиваційної сфери [6]. Автор з появою ієрархії мотивів, тобто їх супідрядності, зв'язував становлення загальної довільності.

Найбільш переконливою й конструктивною в цьому зв'язку видається позиція В. Іванникова, який, слідом за Л. Божович, визначає волю як довільну форму мотивації. У своєму визначенні В. Іванников зібрав всі основні характеристики цього особистісного феномена. На його погляд, "довільний процес є усвідомлюваним процесом із набутим новим життєвим значенням (змістом) і спрямованим на досягнення обраного суб'єктом результату, процесом, початок, закінчення, затримка або зміна якого визначається життєвою необхідністю, але не змішується нею" [3, с. 100-101].

У результаті довільної побудови спонукання соціально задана, але, така, що не володіє достатньою мотивацією дія, одержує додаткове спонукання, тобто здобуває новий зміст і тим самим переводиться на "особистісний рівень регуляції". Таким чином, воля розуміється як оволодіння дитиною своїми спонуканнями. Якщо із цього погляду звернутися до генезису волі в дошкільному віці, про її початок можна говорити тільки тоді, коли дитина стає здатною управляти своїми мотивами й створювати нові особистісні змісти (тобто переосмислювати ситуацію). Необхідною умовою цього є, очевидно, усвідомлення власної мотивації – як актуальної, так і довільно формованої.

Різне місце вольова й довільна дія займає у структурі діяльності. Спільним структурним моментом волі й довільності є мета. Вона, за своїм визначенням не завжди усвідомлювана, адже дворічна дитина часто діє, не усвідомлюючи напевно, чого прагне досягти. Цілеспрямованість нерідко вживають в якості синоніма довільності й усвідомленості дії. З іншого боку, ціль нерозривно пов'язана з мотивом;

цілеспрямованість є невід'ємною якістю вольової дії. Таким чином, спрямованість на мету і її усвідомленість є центральною характеристикою як вольової, так і довільної дії. Але вольова дія припускає усвідомлення мети в її відношенні до мотиву діяльності. У довільній дії центральним є відношення мети до засобів її досягнення й усвідомлення мети здійснюється через її співвіднесення із засобами діяльності.

Нам представляється, що таке розрізнення волі й довільності дозволяє розглядати їх як рівноцінні, хоча й різні по своєму змісту, людські психічні процеси кожна з яких може безмежно розвиватися по своїй логіці, не переростаючи в іншу.

О. Конокно, В. Котирло, С. Кулачківська доводили, що волю можна і потрібно тренувати.

На нашу думку, ці відмінності не означають незалежності у формуванні волі й довільності. Навпаки, розвиток цих процесів взаємозумовлений й уявити собі розвиток "чистої" волі або тільки довільності неможливо. Повноцінний розвиток особистості дитини припускає формування й того, і іншого в їхній гармонійній єдності, яка може забезпечуватися не тільки в спільній життєдіяльності з дорослим, а й самотійній діяльності дитини.

Дослідники одностайно вважають, що дитина володіє довільними формами поведінки, якщо вміє регулювати свої дії відповідно до правил, зразків і норм, вироблених суспільством.

Висновок

Отже, проблема довільності аналізується через перебудову всіх психічних функцій, перетворення їх на культурні шляхом оволодіння психологічними знаряддями в процесі розвитку дитини, або через проблему розвитку мотиваційної сфери. Ґрунтуючись на наведеному вище короткому аналізі літератури, можна вважати, що проблему розвитку довільності слід розглядати в контексті розвитку засобів оволодіння собою, а розвиток волі – у зв'язку із проблемою становлення мотиваційної сфери.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович – М.: МГУ, 1999. – 274 с.
2. Дубровина, И.В., Лисина, М.И. Возрастные особенности психического развития детей / И.В. Дубровина, М.И. Лисина // М.: АПН СССР, 2005. 164с
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 1998. 144 с.
4. Конокно О.Л. Психолого-педагогічні аспекти розвитку дитини

раннього віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. - 255 с.

5. Котырло В.К. К вопросу о генезисе произвольности психических процессов // Проблемы психологии воли: материалы IV науч. конф. – Рязань, 1974. – С. 87-94.

6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. – 328 с.

7. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. 256 с.

8. Смирнова, Е.О. Психология ребенка / Е.О.Смирнова// Учебник для педагогических вузов и училищ. – М.: Изд. "Школа-Пресс", 1997. -326с.

9. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребёнка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и Д.Б. Элькониной. М., 1956.

Наукове видання

*Всеукраїнська студентська
науково-практична конференція*

СУЧАСНЕ ДОШКІЛЛЯ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

27 листопада 2019 року

Збірник наукових статей
студентів спеціальності
"Дошкільна освіта"

Технічний редактор – І. П. Борис
Комп'ютерна верстка та макетування – А. В. Новгородська

Матеріали надруковані в авторській редакції

Підписано до друку 16.12.19 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид. арк. 18,59	Ел вид-ня
Замовлення № 1208	Ум. друк. арк. 18,71	



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^а
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.