

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

***Сучасна дошкільна освіта
у наукових пошуках
студентської молоді***

Збірник матеріалів

**звітної вузівської науково-практичної конференції
студентів спеціальності
"Дошкільна освіта"**

22 червня 2021 року

Ніжин
2021

УДК 373.2(082)

Д 55

*Схвалено до друку Вченою радою факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(протокол №11 від 29 червня 2021 року)*

Редакційна колегія:

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

к. пед. н., доц. **Пихтіна Н. П.**

к. пед. н., доц. **Аніщук А. М.**

к. пед. н., доц. **Матвієнко С. І.**

к. психол. н., доц. **Пісоцький О. П.**

к. пед. н., асист. **Бобро Л. В.**

Д 55 «Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді»: збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 170 с.

До збірника увійшли статті учасників Звітної вузівської науково-практичної конференції «Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді», яка відбулася 22 червня 2021 року на кафедрі дошкільної освіти НДУ імені Миколи Гоголя. Друкуються статті, виконані студентами ОКР «Магістр» у межах проходження ними науково-дослідницької магістерської практики, а також студентами ОКР «Бакалавр» за результатами виконання кваліфікаційних бакалаврських робіт.

Для студентів, магістрантів, викладачів, науковців, фахівців дошкільної освіти.

УДК 373.2(082)

© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

© автори статей, 2021

ЗМІСТ

Алексєєва Валентина. Упевненість дитини старшого дошкільного віку у собі як психолого-педагогічна проблема	5
Беззуб Людмила. Експериментальне вивчення рівнів сформованості допитливості у дітей старшого дошкільного віку	9
Биркун Анна. Сюжетно-рольова гра як засіб статевого виховання дітей дошкільного віку	14
Буханиста Тетяна. Взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти у контексті формування соціального досвіду старших дошкільників	19
Васюра Тетяна. Експериментальне вивчення рівнів сформованості етикетного мовлення у старших дошкільників	23
Винник Леся. Пізнавальний інтерес як важливий показник розвитку суб'єктних можливостей дошкільника	27
Гетьман Наталія. Театралізована гра як засіб розвитку діалогічного мовлення дошкільника	33
Гончарук Наталія. Особливості розвитку самостійності дітей у дошкільному віці.....	38
Гриценко Лілія. Проблема моральних ставлень дітей дошкільного віку у теоріях вітчизняних і зарубіжних науковців	41
Гузаїрова Олена. Самостійність: специфіка прояву та умови розвитку в ранньому онтогенезі.....	47
Гущенко Оксана. Сенсорно-пізнавальний розвиток: суть та особливості розвитку в ранньому дитинстві.....	53
Данько Діана. Особливості спілкування дитини з дорослими в період дошкільного дитинства	59
Калашник Тетяна. З історії театралізованої діяльності дошкільників	64
Кіяшко Дар'я. Формування культури спілкування у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності	68
Кривоцюк Ольга. Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності»	71
Маленко Яна. Особливості розвитку довільної поведінки в ранньому дитинстві.....	75
Мачужак Наталія. Інтегрований підхід до соціалізації дітей старшого дошкільного віку	81
Мінченко Анастасія. Особливості вихованості безпечної поведінки дітей 5-6 років	88
Сергієнко Інна. Сутнісна характеристика здоров'язберезувального середовища закладу дошкільної освіти	92
Скворцова Євгенія. Методи формування доброзичливого ставлення до людей у дітей старшого дошкільного віку	96

Скроцька Оксана. До питання соціалізації дитини дошкільного віку.....	101
Слободянюк Ірина. Експериментальне вивчення рівнів сформованості міжособистісних стосунків в колективі дітей старшого дошкільного віку»	108
Смілик Яна. Уміння дошкільника долати агресію та умови його ефективного розвитку.....	111
Суховієнко Вікторія. Особливості туристично-рекреаційної роботи з дітьми	118
Тарасенко Аліна. Художня діяльність та її особливості у дошкільному віці.....	123
Фінь Світлана. Дидактична гра як засіб розвитку зв'язного мовлення у дошкільників.....	128
Харченко Тетяна. Образотворча діяльність як засіб формування естетичної культури дітей 6-7 року життя	134
Чернишова Галина. Художня діяльність як чинник розвитку особистості дошкільника	139
Шапарець Маргарита. Особливості формування у дітей дошкільного віку позитивного ставлення до ЗДО	145
Шевченко Валентина. До питання змісту екологічної культури та необхідності її формування у період дошкільного дитинства	149
Шекера Олена. Партнерство музичного керівника та вихователя в музичному вихованні дошкільників	155
Шмагіна Руслана. До питання творчості та її видів.....	161
Ящевська Світлана. Особливості формування цілісної картини світу у дошкільників засобами художньої літератури	166

УПЕВНЕНІСТЬ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СОБІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Валентина Алексєєва

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент ***Пихтіна Ніна Порфиріївна***

Актуальність. На сучасному етапі розвитку українського суспільства істотно підвищилися вимоги до здатності зростаючої особистості поводитися компетентно, у складних умовах життя виявляти мобільність, гнучкість, упевненість у собі. Виховання дітей перших десяти років життя як суб'єктів життєдіяльності, здатних здійснювати власний вибір, приймати самостійні рішення, відповідати за свої дії, довіряти власному досвіду й можливостям, є одним з актуальних завдань сьогодення.

У психолого-педагогічній літературі проблема особливостей формування упевненості у собі в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці вивчені недостатньо. Відсутня єдина думка щодо природи та механізмів формування в особистості впевненості в собі. Дискусійним залишається питання щодо міри бажаної, соціально прийнятної та корисної для особистісного зростання дитини міри впевненості в собі. Не виділено чинники виховання впевненої поведінки у старшому дошкільному віці; вимагають конкретизації педагогічні умови виховання цієї якості особистості в дошкільному віці.

Мета написання статті: вивчення особливостей, педагогічних умов та методів оптимізації процесу виховання у старших дошкільників впевненості в собі є актуальним, що і зумовило необхідність висвітлення даного питання у статті.

Аналіз останніх публікацій. У соціально-психологічній та педагогічній літературі поняття «впевненість у собі» застосовується у різноманітних значеннях: як базова характеристика особистості (О. Запорожець); як принцип та умова формування зрілої особистості (О. Петровський, К. Роджерс); як прояв довіри до себе та показник гармонійного зв'язку зі світом (Н. Єрмакова, А. Козирева); як детермінанта творчого процесу (В. Моляко); як прояв здатності до творчої самореалізації життєдіяльності (Б. Братусь, В. Зінченко); як механізм самопізнання та саморегуляції (А. Захарова, І. Кон); як необхідна складова соціальної компетентності (О. Кононко); як прояв ціннісного самоствавлення (О. Кононко, Т. Титаренко); як результат упровадження в педагогічну практику гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Л. Занков, С. Лисенкова).

Проблемі впевненості в собі та умовам її виховання на різних етапах онтогенезу присвячені педагогічні (Ш. Амонашвілі, А. Белкін) та психологічні (І. Дубровіна,

О. Петровський) праці. У переважній більшості досліджень проблема виховання впевненості розглядається опосередковано, в контексті інших аспектів особистісного розвитку.

Дослідниками, впевненість у собі вважається проявом довіри до себе та показником гармонійного зв'язку зі світом. Явище довіри кваліфікується науковцями як повноцінне оволодіння зростаючою особистістю своєю сутністю, здатність діяти автономно, як суверенний суб'єкт власної активності, самостійно визначати цілі, будувати стратегію їх досягнення, вчиняти у відповідності з ними, зберігати адекватну критичну позицію стосовно себе. Довіра до себе, на думку автора, розвивається в поєднанні з довірою до світу [9].

Згідно позиції О. Кононко, почуття довіри особистості до себе, до людей та до світу виявляється у її творчому підході до виконання завдань, сміливості у висловлюванні власної думки в присутності тих, хто її не підтримує. Як зазначає автор, особистість, що довіряє собі та довкіллю, може приймати рішення, втілювати їх у життя, бути переконаною у власній правоті, вміти визнавати помилки [3].

Здатність особистості вирішувати життєві проблеми, використовуючи конструктивні способи поведінки у різноманітних видах діяльності відповідно до власних цінностей та вподобань, кваліфікується авторкою як життєва компетентність. Вона «проявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації». Тому впевненість у собі розглядається дослідницею як компонент життєвої компетентності [3].

Як одну з базових характеристик особистості впевненість у собі розглядають М. Мішечкіна, В. Ромек та інші. Досліджуючи феномен упевненості, автори вважають, що існують різні підходи до його вивчення:

- емоційно-вольова властивість;
- результат знань, досвіду прогнозування подій;
- функціональна психофізіологічна готовність, внутрішній зворотний зв'язок, що визначає здатність людини до взаємодії з зовнішнім середовищем;
- інтелектуальний стан та якість особистості [4; 8].

В. Давидов розглядає означений феномен як сутнісний показник морально-вольового розвитку особистості, що регулює її поведінку, кваліфікується як переживання нею своїх можливостей, адекватних життєвим завданням – об'єктивним та особистісно значущим [1].

Впевненість розглядає як почуття відсутності сумнівів або зведення їх до мінімуму. Він стверджує, що основою впевненості є досвід і, насамперед, знання, пов'язані з переконаннями, що мають цілком практичну спрямованість та спонукають людину здійснювати те, у чому вона впевнена [7].

Важливою для розуміння сутності зазначеного феномену є думка відомої української дослідниці С. Тищенко. Нею було встановлено, що емоційно-ціннісне ставлення до себе виступає в процесі взаємодії з оточуючим середовищем умовою становлення образу-Я і в той же час обумовлюється його рівнем розвитку.

Через усі дослідження автора проходить думка про існування тісного взаємообумовленого зв'язку між особливостями ставлення до себе, оточуючого середовища та когнітивними процесами образу-Я. Згідно її позиції, ставлення до себе визначає характер ставлення до інших людей, впливає на процеси самоусвідомлення, опосередковує ціннісні орієнтації особистості [10].

Спроба узагальнити дані психолого-педагогічних досліджень з проблеми впевненості в собі простежується у працях В. Ромека. Впевненість у собі автор розглядає як соціально-психологічну характеристику особистості. Центральним компонентом впевненості в собі є, на його думку, генералізоване позитивне ставлення до власних навичок, умінь, здібностей, їх застосування [8].

Автор використовує поняття «впевнена поведінка» та розглядає її як комплекс навичок дій, необхідних для досягнення власних цілей, що характеризується не кількістю, а їх якістю, тобто тим, наскільки вони відповідають соціальним нормам упевненої поведінки. Фіксація впевненості за зовнішніми її проявами ускладнена тим, що наявний широкий репертуар не завжди реалізується людьми через те, що в реальному житті він блокується негативним до нього ставленням [8].

Важливими є висновки науковців про залежність розвитку уявлень про себе у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку від характеру оцінок інших людей (рідних та авторитетних) та впливу на уявлення про себе знань дитини про себе, які вона засвоює завдяки оцінним ставленням авторитетних дорослих [8, 9].

Вагомий внесок у дослідження феномену впевненості в собі зроблено О. Кононко, С. Тіщенко. Учені кваліфікують стан впевненості як такий, що сприяє успішній діяльності завдяки позитивному прогнозу особистістю її майбутніх результатів. До структури стану впевненості вони включають прогнозування вірогідності способу досягнення мети при взаємодії когнітивної, регулятивної та комунікативної підсистем. При цьому, за даними науковців, форми переробки особистістю інформації можуть бути як свідомими, так і несвідомими [3; 10].

Досліджуючи зазначений феномен, О. Нікітіна дійшла висновку, що впевненість у собі є узагальненою якістю особистості, що парціально проявляється в конкретних видах діяльності. Автором встановлено взаємозв'язок впевненості в собі як риси особистості з парціальними її проявами у конкретних видах діяльності та з ситуативними проявами впевненості в собі як психічним станом. Отже, впевненість визначається вченою як чинник успішності діяльності.

На думку В. Зінченко, впевненість у собі у будь-якому виді діяльності має місце тоді, коли самооцінка дитини відповідає її реальним можливостям, є адекватною. Згідно його даних, завищена чи занижена відносно реальних можливостей самооцінка сприяє появі самовпевненості або невпевненості в собі. Вони за певних умов виховання можуть перетворитися на стійкі якості особистості, виявлятися в окремих видах діяльності чи ставленнях до дійсності, поширюватися на ті види діяльності, у яких у дитини відсутній досвід [7].

У дослідженні М. Мішечкіної встановлено, що переоцінка або недооцінка особистістю власних можливостей породжує порушення цілісності її структури,

сприяє формуванню негативних рис. На думку автора, дітям зі заниженою самооцінкою притаманні безініціативність, відсутність навичок оперативності, пасивність, неприйняття себе. Дітей із завищеною самооцінкою характеризують відсутність почуття товариськості, взаємодопомоги, егоїзм, нездатність урахувати думку іншого [4].

Науковці досліджували питання зв'язку впевненості та сором'язливості, особливостей поведінки і методів виховання таких дітей. Окремі аспекти подолання сором'язливості та замкненості вказані автори пов'язують з невпевненістю. І хоча феномен сором'язливості ще не отримав достатнього висвітлення в науковій літературі, його існування дослідники також пов'язують з почуттям упевненості [2; 8].

Встановлено, що невпевненість у собі супроводжується сором'язливістю, побоюванням справити на оточуючих неприємне враження. Дослідниця називає причини, що викликають невпевненість у собі. Головною з них є байдужість дорослих до таких проявів поведінки дитини, які, на перший погляд, улаштовують перших: дитина мовчазна, тиха, не привертає до себе уваги. На думку науковців, існують два різновиди невпевненої поведінки. Один з них – ситуативна невпевненість, яка властива людям, дії яких у більшості випадків адекватні, однак деякі ситуації викликають в них сильну тривогу. Інший різновид – загальна невпевненість, яка характеризує сором'язливих людей, не здатних до рішучих дій за будь-яких життєвих обставин.

Як зазначають вказані дослідники, різновидами агресивної поведінки є загальна та ситуативна агресивність. Перша проявляється у хворобливому ставленні до критики, поведінці, яка може бути образливою для інших, невизнання власної неправоти. Ситуативна агресивність виявляється у окремих обставинах, властива людям, які прислухаються до критичних зауважень, адекватно оцінюють власну поведінку. Висновком авторів є думка про те, що час від часу всі люди перебувають у стані ситуативної невпевненості та агресивності, але кожен має право свідомо обирати свої дії [9].

Висновок. Отже, проведений аналіз поняття «впевненість у собі» в контексті вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної науки показав, що зазначений феномен є складним утворенням, пов'язаним зі специфічним ставленням людини до свого внутрішнього світу, до власної суб'єктності як до цінності. Згідно сучасним напрямом психолого-педагогічної науки саме в суб'єктності міститься джерело усіх людських інтенцій, джерело активності.

На основі схарактеризованих вище теоретичних положень вітчизняних і зарубіжних дослідників нами визначено сутність упевненості в собі, яка кваліфікується як здатність дитини усвідомлювати власну спроможність розв'язувати доступні віку завдання; адекватно оцінювати свої можливості; довіряти власному досвіду, покладатись на себе в ускладнених ситуаціях; бути переконаною у досягненні успіху.

Список використаних джерел

1. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / Василий Васильевич Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22–37.

2. Зимбардо Ф. Застенчивость: пер. с англ. / Филипп Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: (системний підхід) / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
4. Мішечкіна М. Є. Історичний та психолого-педагогічний аспекти поняття впевненості в собі / М. Є. Мішечкіна // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту. Пед. науки. – 2004. – № 1. – С. 114–123.
5. Поліщук В. М. Психологічні особливості дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Поліщук Валерій Миколайович. – К., 1995. – 198 с.
6. Поніманська Т. Гуманність: ціннісний аспект. Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3–5.
7. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко]. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 388 с.
8. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект / Владимир Георгиевич Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 3–14.
9. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П.Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
10. Тищенко С. П. Развитие внутреннего мира ребенка // Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н.Проколиенко – К.: Рад. школа, 1991. – С. 40–83.

УДК 373.2.015

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ДОПИТЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Людмила Беззуб

бакалавр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОз-31.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті проаналізовано основне поняття дослідження «допитливість», висвітлено результати експериментального дослідження щодо вивчення рівнів сформованості допитливості у старших дошкільників.

***Ключові слова:** допитливість, дослідницька діяльність, пізнавальний інтерес, пошуковий характер.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, одним із завдань є – розвиток цілісної, гармонійно розвиненої, життєво компетентної

особистості, здатної до активно-пізнавального пошуку, легкого і швидкого засвоєння нової інформації, до її творчого використання в житті. Допитливість спонукає людину до активної розумової діяльності, дозволяє їй створювати нове, робити відкриття для себе.

У Базовому компоненті дошкільної освіти йдеться мова про те, що дитина повинна виявляти інтерес до довкілля та самої себе. Активно сприймати предмети, об'єкти, людей, події. Бути спостережливою, кмітливою, допитливою, вміло використовувати побачене і почуте раніше, робити спроби самостійно доходити висновків. Знаходить нове у знайомому та знайоме в новому; радіти зі своїх відкриттів. Надавати перевагу новим, незнайомим завданням, що потребують розумових зусиль. Планувати свою пізнавальну діяльність, втілювати її на практиці. Виявляти інтерес до дослідництва, експериментувати з новим матеріалом; за допомогою моделей матеріалізувати математичні, логічні, часові відношення, використовувати умовно-символічні зображення тощо [2].

Допитливість забезпечує ефективність пізнавальної діяльності в дошкільному дитинстві.

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження щодо вивчення рівнів сформованості допитливості в дітей старшого дошкільного віку в межах проведення констатувального експерименту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток допитливості досліджували такі науковці, як О.Брежнева, М.Данілов, Н.Капустіна, С.Ожегов, І.Новіков, М.Подд'яков, Л. Проколієнко, А.Матюшкін, С.Рубінштейн, В.Юркевич і багато інших. Розвиток допитливості у дітей старшого дошкільного віку вичали Г.Беленька, Н.Д.Годовікова, Глухова, Н.Кот, Н.Купарадзе, Н.Лисенко, В.Макарова, К.Рамонова, М. Поддяков З. Плохій.

В.Юркевич зазначає, що *допитливість* – це перша умова, яку мотивує стійкість пізнавального інтересу. Вона включає в себе: знання, емоції та активний пошуковий характер, який виражається в готовності особистості до активної пізнавальної діяльності. Поняття «допитливість» розглядається як окреме пізнання, бажання вчитися [8]. О.Дьяченко вважає, що дана якість - це розумова і психологічна риса особистості, її духовна потреба, яка проявляється в прагненні до пізнання навколишнього світу [5].

Деякі вчені розглядають допитливість в межах пізнавальної мотивації. Так Д.Берлайн під допитливістю бачить певну мотивацію, спонукання до виконання пізнавальних дій, з метою одержання відповідної інформації. Допитливість у нього виступає в якості процесів, які спрямовані на вивчення і пізнання, яке проявляється в пошуку нових знань і умінь [3]. Б.Ананьєв робить акцент на допитливості в тому, що вона стає частиною характеру, з якої розвивається розум, емоції і воля [1].

М.Подд'яков, Н.Капустіна виокремлюють три компоненти в структурі допитливості і розглядають дану якість як одну із рис особистості. До компонентів відносять: знання, емоції, пошуковий характер діяльності людини. Джерелом в

структурі допитливості є знання; сам процес пізнання супроводжується певними емоціями людини, інтелектуальними почуттями; а почуття формуються в процесі діяльності [7; 6].

Д. Годовікова зазначає, що у дітей дошкільного віку розвивається допитливість, мислительні процеси, які виходять за рамки завдань, висунутих їх власною діяльністю. Дошкільник ставить перед собою нові пізнавальні завдання, ефективно їх вирішує. Він експериментує, проводить досліди, з'ясовує питання, які його цікавлять, розмірковує і робить висновки [4].

Отже, у дітей старшого дошкільного віку допитливість набуває більш вираженого характеру. Це пов'язано з тим, що у дітей активно формується думка, вони набувають навичок дослідницької діяльності, розширюється їх кругозір, формуються різноманітні інтереси. Дошкільник починає ставити перед собою нові пізнавальні завдання, шукає пояснення різним явищам.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення рівнів сформованості допитливості в дітей старшого дошкільного віку, нами був проведений констатувальний експеримент.

Мета експерименту: підібрати діагностичні методики та визначити рівні сформованості допитливості у дітей 5-6 років.

Нами підібрані наступні діагностичні методики: «Казка» (В.Юркевич), «Дерево бажань» (В.Юркевич), «Дитячі запитання» (К.Рамонова).

Критеріями та показниками вивчення сформованості допитливості у дітей старшого дошкільного віку стали: когнітивний (усвідомленість допитливості: увага і інтерес до предмету або діяльності, які проявляються через кількість і якість дитячих запитань), емоційний (стійкість допитливості: позитивне емоційне ставлення до предмета або діяльності (різноманітні емоції, викликані ними), діяльнісний (активність допитливості: активні і самостійні дії, на краще розпізнавання предмета, розуміння його функціонального призначення в дослідницькій діяльності).

За результатами методики «Казка» було виявлено, що 41% дітей вибирали казки про відомі їм тварини, 33% дітей також вибирали відомі тварини, але ставили запитання з приводу невідомого, а 26% дітей вибрали невідому тварину. Ці дані можуть свідчити, що частина дітей мають не сформовані показники допитливості. Допитливість варіюється і слабо виражена. За отриманими даними можна зробити висновок, що у 26% дітей високий рівень допитливості, у 33% - середній рівень і у 41% низький рівень.

Дошкільники з високим рівнем допитливості проявляли інтерес до пізнання нового об'єкта, а так само почуття задоволення від процесу пізнання і ознайомлення з новим. За своєю ініціативою проявляли дослідницьку активність, задавали багато запитань пізнавального характеру, спрямованих на встановлення причинно-наслідкових зв'язків із життя тварин.

Діти із середнім рівнем допитливості проявляли слабо виражений пізнавальний інтерес. Їх приваблювала тільки конкретна інформація, досить поверхнева; прагнення проникнути в суть вивчення характерних особливостей вираже-

но слабо. У цих дітей з'являлися запитання причинно-наслідкового характеру, але переважали запитання, спрямовані на встановлення безпосередніх дій, зв'язків (де, куди, навіщо, чому тощо).

У дошкільників з низьким рівнем допитливості пізнавальні інтереси сформовані слабо. Питання носили ситуативний характер. Діти рідко проявляли позитивні емоції від проведених занять, не виявляли інтерес до пізнання нового.

За отриманими даними, після проведення методики «Дерево бажань» у 28% дітей було виявлено високий рівень (від 9 до 12 відповідей), це показує їх прагнення проникнути в причинні і наслідкові зв'язки явищ, чітко проявляється цікавий інтерес до світу. У 48% дітей виявлено середній рівень допитливого інтересу (від 5 до 8 відповідей). У даній категорії дітей потреба в знаннях є, але їх приваблює тільки конкретна інформація, причому досить поверхнева. Відповідно, у 24% дітей було виявлено низький рівень – діти задовільняються однотипною інформацією, наприклад, їх цікавить реальність почутої колись казки, легенди і т.д.

Допитливість дошкільників виражається, перш за все, в їх численних запитаннях, з якими вони звертаються до дорослих. Ці запитання виникають з потреби в орієнтуванні в оточуючому світі. Причинами постановки питань є зазвичай виникнення невизначеності в чому-небудь, прояв чогось невідомого, загадкового, незвичайного, що діє на уяву дітей, порушення звичного порядку і взагалі різні помітні зміни в світі речей і процесів, що оточують дитину.

Виходячи з вище сказаного, були проаналізовані запитання, які задають діти в спеціально створених умовах за методикою «Дитячі запитання» К.Рамонової. Діти, які показали за попередніми методиками високий рівень розвитку допитливості, задавали велику кількість запитань (більше 100 в день). Кожне пояснення дорослого породжувало нові запитання, у них чітко проявляється дослідницький інтерес до світу.

Вихованці, у яких, виявлено середній рівень допитливості, ставлять від 60 до 90 питань протягом дня. Їх потреба в знаннях досить поверхнева. Їм складно робити самостійні висновки і домагатися результату без допомоги дорослого. Діти з низьким рівнем розвитку допитливості задають мало запитань (від 20 до 40). Їх інтерес неглибокий, питання не мають глибини, а покликані для «вгадування» досліджуваного об'єкта. При перших утрудненнях вони втрачають інтерес, і чекають допомоги від дорослих або однолітків.

Проаналізувавши результати всіх трьох методик, нами були визначені рівні розвитку допитливості у дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький.

Якісно-кількісна характеристика розвитку допитливості дітей старшого дошкільного віку представлена у таблиці 1.

Якісно-кількісна характеристика рівнів сформованості допитливості у дітей старшого дошкільного віку

Рівні	Характеристика рівнів	Кількісний розподіл (%)
Високий	Діти проявляють увагу та інтерес до предмету або діяльності, що виражаються через кількість і якість дитячих запитань. Позитивно ставляться до зацікавленого предмета, проявляють різноманітні емоції, активні самостійні дії під час його обстеження. Виявляють задоволення від самого процесу пізнання, розуміння характерних особливостей, безпосередніх дій, зв'язків.	26
середній	Дошкільники в недостатній мірі виражають свій інтерес до предмету чи діяльності, що проявляється у меншій кількості запитань, хоча потреба у нових знаннях простежується. Запитання не досить чіткі, що часто потребують уточнення. Прагнення зрозуміти суть досліджуваного явища чи предмета виражено слабо, швидко втрачають інтерес, переключаючи свою увагу на інші об'єкти.	41
низький	У дошкільників пізнавальні інтереси практично не розвинені, кількість запитань обмежена і носять ситуативний характер. Вкрай рідко проявляють позитивні емоції, задоволення від отримання нової інформації. Практично відсутнє прагнення до пізнання нового, задовольняються однотипною інформацією.	33

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту виявилось, що переважна більшість дошкільників мали середній рівень сформованості допитливості - 41%, високий - 26 % і низький рівень складають 33 % дошкільників. Результати дослідження показали, що у більшості дітей старшого дошкільного віку допитливість розвинена недостатньо, оскільки переважаючими є середній і низький рівні її розвитку. Для них характерно нестійке ставлення до процесу пізнання, при самостійному застосуванні відомих способів пізнання для вирішення поставленого завдання, недостатня пошукова активність у формі запитань.

Висновок. Таким чином, допитливість дітей старшого дошкільного віку – це один із найважливіших чинників, зумовлений потребою дитини, який виникає в процесі розумової діяльності. Результати дослідження показали, що в більшості дітей старшого дошкільного розвитку допитливості перебуває на середньому рівні сформованості. Однак, третина дітей має низький рівень сформованості допитливості, що зумовлює педагогів до розробки системи формування даної якості у дошкільників та створення розвивального освітнього середовища, в якому б дитина проявляла свою пізнавальну активність.

Список використаних джерел

1. Ананьєв Б.Г. Пізнавальні потреби та інтереси. Наукові записки ЛГУ Психологія. 1980. 286 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.

3. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 54 – 60.
4. Годовікова Д.Б. Формування пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 1986. № 1. С 28 - 32.
5. Дьяченко О., Агаева Е. Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет М.: Просвещение, 1991. 64 с.
6. Капустина, Н.Г. Психологические аспекты развития познавательного интереса у дошкольников. *Детский сад от А до Я*. 2009, N1. С 118-126.
7. Поддьяков Н. Н. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку. Освіта. М. Асоц. «Проф. освіта», 1996. 31 с.
8. Юркевич, В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у старших дошкольников и младших школьников. *Вопросы психологии*. 2001. № 2. С.83-92.

УДК:373.2: 57.017.5

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анна Биркун

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**.

У статті розкрито значення сюжетно-рольової гри у статевому вихованні дошкільників. Проаналізовано сучасні погляди науковців щодо організації та проведення ігор, їх вплив на становлення статевої ідентифікації та диференціації дітей, формування статевої вихованості як результату статево рольового виховання.

Ключові слова: *статеве виховання, сюжетно-рольова гра, ідентифікація, диференціація, статева вихованість, статево рольове виховання.*

Постановка проблеми. Становлення та розвиток українського суспільства, інтеграція в суспільство європейського зразка неможливі без гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної соціалізації. Безумовно, гендерні відносини є відображенням гендерної свідомості сучасного суспільства, важливим чинником формування якої є, була і залишатиметься освіта. Саме через систему освіти можливо і необхідно закладати основи гендерних перетворень суспільства, і починати слід з наймолодших його членів – дітей. Тому не дивно, що на сьогодні проблема гендерного виховання дітей хвилює багатьох педагогів, психологів, батьків. Інтерес до даної проблеми обумовлений тим, щоб реалізувати особистісно-зорієн-

товану модель виховання, в основі якої лежить індивідуальний підхід до зростаючої особистості, на який так наголошується у сучасних програмах розвитку і виховання дітей дошкільного віку, просто неможливо без використання.

У Програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» зазначено: «Очікування суспільства сьогодні насамперед пов'язані з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Починати це робити слід із дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період формується уявлення дитини про свої права та обов'язки, про себе як представника певної статі, про себе минулого – теперішнього – завтрашнього; засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка» [14, с. 7]. Забезпечити повноцінний розвиток дитини як особистості, її соціалізацію, допомогти пізнати навколишній світ та свої зв'язки з ним, допомогти знайти своє місце у сучасному суспільстві вдасться завдяки врахуванню статевої особливості дітей дошкільного віку.

Мета статті: розкрити значення сюжетно-рольової у статевому вихованні дошкільників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема статевого виховання дітей дошкільного віку піднімалася у працях таких педагогів та психологів, як Ю.Аркіна, В.Бехтерева, П.Блонського, Л.Виготського, Я.-А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського та ін. На сьогодні численні дослідження науковців присвячено соціально-педагогічним аспектам проблеми статевого виховання (Г.Василенко, С.Гузенко, С.Гришак, О.Кузнецова та ін.); статево-рольовій соціалізації та ідентифікації (А.Аблітарова, А.Аніщук, С.Вихор, Т.Говорун, Д.Міньков, В.Каган, О.Кононко, Л.Олійник, Ю.Савченко, Р.Шулигіна та ін.); розвитку індивідуальності дитини відповідно статі та формуванню образу майбутньої сім'ї у старшого дошкільника (А.Аблітарова, Д.Міньков, А.Шевченко та ін.). Сучасні українські науковці Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова та ін. досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток її статево-рольової ідентифікації.

А.Аніщук досліджувала вплив статевої приналежності на розвиток мовленнєвого самовираження дитини дошкільного віку. Вона зазначала, що врахування статевої відмінностей у розвитку мовленнєвого самовираження дошкільників забезпечується розв'язанням таких завдань: збагачення мовлення хлопчиків приємними, лагідними словами; проведення корекційної роботи з викорінення грубих слів як із мовлення хлопчиків, так і дівчаток; гармонізація до певної міри висловів хлопчиків і дівчаток повноцінними мовленнєвими конструктами, заповнення їх більшою повнотою і виразністю [1]. В.Каган відмічав, яким ознакам діти надають перевагу, коли висловлюють задоволення своєю статевою ідентичністю. Зауважував, що дівчатка надають перевагу зовнішньому вигляду і особистісним якостям, а хлопчики обґрунтовують типовими для чоловіків якостями і функціями, силою, сміливістю, умінням захистити слабшого [7].

Отже, статево виховання дітей дошкільного віку вивчається сьогодні багатьма вченими в різних аспектах і є центральним питанням у здійсненні індивідуального підходу до дитини в межах особистісно-орієнтованої освітньої моделі.

Виклад основного матеріалу. Статеве виховання – це складова загального процесу виховної роботи, яка повинна здійснюватися не лише у закладі дошкільної освіти, а і у сім'ї шляхом співпраці у даному напрямі. Саме у дошкільному віці в дитини виробляється елементарне бачення світу і сприйняття себе у ньому, закладаються основи статевої свідомості та поведінки. Безстатеве виховання негативно позначається на формуванні особистості хлопчиків і дівчаток, становленні їхньої самосвідомості, статевої диференціації.

Д.Ісаєв, В.Каган визначають *статеве виховання* як «процес систематичного, свідомого, спрямованого впливу на психічний і фізичний розвиток хлопчика (чоловіка) і дівчинки (жінки) з метою оптимізації їх особистісного розвитку і діяльності в усіх, пов'язаних з взаєминах статей, сферах життя» [6, с. 56]. На думку авторів, *зміст статевого виховання* складає все те, що забезпечує виховання цілісної особистості, що здатна адекватно усвідомлювати і переживати свої фізіологічні і психологічні особливості відповідно до своєї статевої приналежності та встановлювати завдяки дотриманню соціальних і моральних норм оптимальні стосунки з людьми своєї і протилежної статі в усіх сферах життя [6].

О.Кузнецова вважає *статеве виховання* особливою частиною морального виховання. На її думку, даний процес включає в себе соціальний, психологічний, медичний та інші аспекти полягає у вихованні позитивного ставлення один до одного людей різної статі, а також пов'язаних з цим складних і найтонших навичок поведінки і самоконтролю [9].

Т.Говорун, О.Шарган вважають, що поняття «*статеве виховання*» можна визначити, як процес формування статевої свідомості, оволодіння представниками різних статей нормами статевої поведінки та культурою міжстатевих відносин. До норм статевої поведінки, якими повинні оволодіти діти, дослідниця віднесла моральні, гігієнічні та естетичні [4].

Т.Рєпіна наголошує на важливості саме *статєво рольового виховання*, тому що розглядає його як можливість для повноцінного особистісного розвитку дівчаток та хлопчиків [12].

На думку більшості науковців, першоосновою статевого виховання дітей дошкільного віку є розвиток у них статевої ідентифікації та диференціації. Л.Олійник розмежує поняття «статева ідентифікація» та «статева диференціація». Під *статєвою ідентифікацією* вона має на увазі вміння дитини правильно ототожнювати себе з представниками певної статі, що проявляється в єдності поведінки та самосвідомості індивіда, який відносить себе до певної статі та орієнтується на вимоги відповідно до своєї статевої ролі. *Статєва диференціація* визначається як відокремлення себе від представників протилежної статі, що проявляється в сукупності генетичних, морфологічних та фізіологічних ознак, на основі яких розрізняють чоловічу та жіночу стать [11].

Результатом статевого виховання дітей дошкільного віку є формування у них статевої вихованості. О. Кононко зазначає, що *статєву вихованість* необхідно розглядати як такий рівень розвитку особистості, який засвідчується узго-

дженістю знань, ставлення та поведінки дошкільника, збалансованістю його статевої свідомості й поведінки, сформованістю суспільно значущих якостей[8].

Важливим засобом статевого виховання старших дошкільників є сюжетно-рольові ігри, у процесі яких, як зазначає А.Аніщук, формується вміння дітей у певній ситуації зрозуміти один одного, підтримати ініціативу однолітка, розвинути власну думку, домовитись і спланувати послідовність своїх дій. Необхідність взаєморозуміння вимагає від дітей здатності висловити свої думки мовленнєвими засобами [2].

Л. Артемова виділяє декілька *етапів* розвитку ігрової діяльності дошкільників:

- *етап умовних ігрових дій*, для яких характерним є вибір нескладного сюжету, в якому діє один персонаж. На даному етапі одна дитина виконує певні визначені дії, які співвідносяться з її статевою роллю;

- *етап багато персонажного сюжету*. Сюжет гри передбачає наявність системи взаємопов'язаних персонажів (ролей). Статева поведінка формується через взаємодію дітей обох статей, введення нових персонажів;

- *етап побудови і розгортання складних (багатотемних) сюжетів*, у яких різноманітні події, соціальні ролі та відносини комбінуються в сюжетно-рольовій грі [3].

О. Кулаченко, І. Молодушкіна виділяють *розвивальний характер* сюжетно-рольової гри у статевого вихованні дітей. Зазначають, що у грі дитина пізнає оточуючий світ, розвивається її мислення, відчуття, воля; формуються взаємовідносини дитини із однолітками, відбувається становлення самооцінки та самосвідомості; діти знайомляться з такими сторонами дійсності, як дії та взаємовідносини дорослих [13].

В.Деркунська та А. Харчевнікова наголошують на важливості використання вихователем діагностики особливостей ігрової діяльності хлопчиків та дівчаток в організації сюжетно-рольових ігор. Було доведено, що сюжетно-рольова гра хлопчиків і дівчаток у дошкільному віці має свої особливості, які проявляються в ігрових інтересах, виборі сюжетів, ігрових уміннях.

Традиційними особливостями сюжетно-рольових ігор дітей обох статей є те, що дівчатка надають більшу перевагу ігровим сюжетам, які відображають типові жіночі інтереси: домашні справи і обов'язки жінки, моду, жіночі професії; хлопчики ж більше використовують ігрові сюжети, під час розігрування яких відображаються чоловічі риси (сміливість, героїзм тощо), інтереси, чоловічі взаємовідносини в чоловічих професіях та вчинках. Тематика сюжетно-рольових ігор дівчаток носить соціально-побутовий характер, а у хлопчиків – суспільний та технічний. Сучасні особливості ігрових інтересів хлопчиків пов'язані із соціокультурним простором життя: багато сюжетів для сюжетно-рольових ігор запозичується із мультфільмів, кіно та реклами. Ігрові ж інтереси дівчаток пов'язані з сучасним побутовим простором життя дорослих [5].

У своїх наукових працях А. Мудрик звертає увагу на міжособистісних відносинах дітей в процесі сюжетно-рольових ігор. Автор зазначає, що у дівчаток в центрі їх уваги перебуває людина і сфера її безпосереднього буття, а у хлопчиків

переважає ділова орієнтація, інтерес до рішення конструктивних завдань, предметів та явищ, які можуть бути значно віддаленими від кола їх життєдіяльності. Поведінка хлопчиків у грі характеризується чіткою спрямованістю, орієнтована на отримання конкретного результату [10].

Також, вище зазначений автор, важливе значення приділяє педагогічному супроводу сюжетно-рольової гри дошкільників, в основі якого використовуються прямі або опосередковані прийоми керівництва, створюються умови для виховання культури взаємовідносин дітей, з урахуванням їх статевих особливостей [10].

Л. Артемова вважає, що педагогічний супровід сюжетно-рольової гри дошкільників при формуванні у них позитивної статевої ідентичності буде успішним, якщо вихователь виконує *ряд вимог*, а саме:

- розуміє специфічні завдання гри;
- знає особливості сюжетно-рольової гри у дітей різної статі і віку;
- усвідомлює розвивальні можливості сюжетно-рольової гри при формуванні у дітей уявлень про гендерні статеві ролі у суспільстві та закріпленні в поведінці позитивних гендерних стереотипів
- орієнтує дівчаток і хлопчиків на вибір ролі у відповідності із своєю статтю, акцентує їх увагу на сутності статево-рольової поведінки
- розгортає сюжет гри так, щоб діти поступово засвоювали нові, більш складні способи взаємодії із однолітками обох статей, розширяли свої уявлення про майбутні соціальні ролі [3].

Висновок. Таким чином, сюжетно-рольова гра виступає ефективним засобом статевого виховання дітей дошкільного віку. Виконуючи соціальні ролі, дитина засвоює стиль поведінки, мовленнєві засоби, міжособистісні стосунки, які характерні саме для її статі. У процесі сюжетно-рольових ігор у дітей формується статева ідентифікація та диференціація, що впливає на розвиток самосвідомості і входження дитини в суспільне життя.

Включення педагогом у спільну ігрову діяльність дошкільників обох статей забезпечить диференціацію статевих ролей, сприятиме формуванню у дітей вміння правильно будувати взаємовідносини із однолітками своєї та протилежної статі.

Список використаних джерел

1. Аніщук А. М. Формування мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві. *Імідж сучасного педагога: розвиток системи дошкільної освіти*. 2010. № 6–7 (105-106). С.93-97.
2. Аніщук А.М. Педагогічні умови оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. К., 2009. 258 с.
3. Артемова Л.В. Відображення знань дітей у спільних іграх. *Дошкільне виховання*. 1973. №9 (386).С.10-14.
4. Говорун Т.В., Шарган О.М. Батькам про статеve виховання дітей. К., 1990. 160 с.
5. Деркунская В. А., Харчевникова А. Н. Как и во что играют мальчики и девочки 4–5 лет. *Дошкольная педагогика*. 2008. № 7. С. 11–14.

6. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Изд. 2-е, перераб. и доп. Л., 1988. 160 с.
7. Каган В. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 61–79.
8. Кононко О. Л. Розвиток статевої свідомості хлопчиків і дівчаток у дошкільний період. *Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: Наук. –метод. зб. К.*, 1996. С. 91-119.
9. Кузнєцова О.А. Статеве виховання школярів. Миколаїв, 2004. 176 с.
10. Мудрик А. В. Про статево-рольовий (гендерний) підхід у соціальному вихованні. *Виховна робота в школі*. 2003. № 5. С. 15–19.
11. Олійник Л.М. Статеве виховання у дошкільних закладах та початковій школі: навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2011. 128 с.
12. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. М., 2004. 228 с.
13. Формування статево-рольової поведінки у дошкільників: уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. Харків, 2012. С. 178.
14. «Я у Світі». Програма розвитку дитини від народження до 6 років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова; наук. Кер. О.Л. Кононко. К.: ТОВ «МЦФЕР». Україна» 2019. 488с.

УДК: 373.2.064.1

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Тетяна Буханиста

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**.

Актуальність. Соціальний досвід є основою соціалізації дитини дошкільного віку, за допомогою якої вона здійснює власний саморозвиток і самореалізацію, стає соціально компетентною. Зважаючи на реалії сьогодення, формування соціального досвіду як основи соціальної компетентності слід починати з періоду дошкільного дитинства. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2021 р.) в освітньому напрямі «Дитина в соціумі» вказано на необхідність формування у дитини соціально-громадянської компетентності як здатності до прояву особистісних якостей, соціальних почуттів, що визначається на підґрунті набутого дитиною соціального досвіду [2, с. 16-18].

В основу розробки даного стандарту дошкільної освіти покладено положення про освіту як інститут соціалізації особистості, що впливає з культурно-історичної концепції Л. Виготського. Успішне вирішення завдань соціалізації дитини-

дошкільника в даному контексті можливо тільки за умови взаємодії і співпраці сім'ї та закладу дошкільної освіти, яке стає все більш актуальним і затребуваним. Про це сказано й вищезгаданому Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, де в окремому підрозділі «Участь батьків», наголошено на необхідності участі сім'ї дошкільника у процесі його соціалізації, формування у нього соціально-громадянської компетентності. Зокрема, йдеться про створення у сім'ї таких умов, за яких малюк міг би висловлювати особисті погляди та думки задля набуття соціального досвіду, брати участь у житті родини та громади, спостерігати за об'єктами соціального довкілля у різних формах організації життєдіяльності [2, с. 17]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]

Вік старшого дошкільного дитинства є періодом, що представляє найбільший інтерес у вивченні процесу засвоєння соціального досвіду. На цьому віковому етапі розвитку дитини відбувається перехід від переважно стихійного накопичення елементарного досвіду до відносно контрольованої соціалізації, до засвоєння наукових понять, формування єдиної системи уявлень, знань, умінь, навичок, досвіду спілкування.

Як підкреслює Д. Фельдштейн, «конструювання діяльності зростаючих людей, що здійснюється одночасно з формуванням їх свідомості, завжди відбувається в процесі взаємодії зі світом дорослих. По суті, перед нами дві системи діяльності: дитини і дорослого. Вони існують і паралельно, і взаємопов'язано. При цьому між ними об'єктивно створюється особливий простір взаємодії» [7, с. 4]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Проте, у науковій літературі на сьогодні визначається обмежена кількість робіт, присвячених розкриттю специфіки взаємодії сім'ї та ЗДО з формування у дошкільників соціального досвіду, чим і обумовлено **актуальність даної статті**.

Мета статті – розкрити особливості взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти щодо формування соціального досвіду в старших дошкільників.

Аналіз останніх публікацій. Питання, пов'язані із соціалізацією дитини розглядали у своїй працях дослідники Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Курінна, Н. Лисенко, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін. Питанням формування соціального досвіду в дітей і підлітків у своїх наукових працях приділяли увагу психологи І. Бех, О. Весна, Т. Габай, О. Кононко, педагоги Н. Голованова, В. Краєвський, О. Куренкова, І. Лернер, І. Печенко, Т. Поніманська, О. Попова, І. Тадеєва, Г. Чернишова, Н. Щуркова. Роль сім'ї у соціальному середовищі здійснили такі дослідники, як Н. Билкіна, І. Бех, А. Богуш, Т. Кравченко, О. Кононко, В. Кузь, М. Лісіна, І. Рогальська, Є. Смірнова.

Виклад основного матеріалу. Питання, пов'язані із специфікою соціального досвіду дошкільників, визначенням механізмів його формування стосовно дітей різного віку цікавлять науковців різних галузей науки. Так, І. Кудаєва розглядає соціальний досвід як результат пізнавальної та практичної діяльності, яка визначається сукупністю знань про соціальну дійсність, соціальних умінь та навичках

поведінки, єдності позитивного ставлення до дійсності та здатності перетворювати зазначене й висловлювати це ставлення у практиці повсякдення [4, с. 93].

О. Кононко пов'язує становлення соціального досвіду старшого дошкільника щодо його рольового відтворення із станом розвитку самосвідомості дитини. Вчена вказує на те, що соціальний досвід дитини, закодований у соціальній ролі, присвоюється дитиною лише в разі усвідомлення нею взаємодії з соціумом [3, с. 93].

Існують такі рівні предметного змісту соціального досвіду дошкільника:

- перший рівень – сукупність знань про способи дій в оточуючому;
- другий рівень – спілкування з навколишніми та набуття інформації про власну діяльність та діяльність інших людей.

С. Матвієнко зазначає, що у формуванні соціального досвіду дитини дошкільного віку відіграють роль ряд чинників, серед яких: діяльність (ігрова, комунікативна, трудова та навчальна); культура, мистецтво наука; досвід минулих поколінь; трудова діяльність дошкільників (самообслуговування, господарсько-побутова, художня праця та праця в природі); соціальне середовище; спілкування з дорослими та однолітками [5, с. 74].

Одним із елементів, що визначає засвоєння соціального досвіду дошкільника є самосвідомість. Це характеризується тим, що дотримання рольової поведінки потрібно не лише під час контролю дорослого, але й тоді коли цього контролю немає. З таким твердженням погоджується М. Мід, вказуючи на те, що прийняття ролі іншого є основним механізмом набуття соціального досвіду дошкільника [6**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Він підкреслює значення відносин з однолітками як засобу формування принципово самостійної і здатної до співробітництва особистості.

У людини досить тривале дитинство: проходить чимало часу, перш ніж маленька дитина перетвориться в дорослого, самостійного члена суспільства. І весь цей час малюк гостро потребує батьківської сім'ї, яка є найважливішим і найбільш впливовим чинником соціалізації. Тривалий період безпорадності дитини, розтягується на роки, змушує батьків приділяти значну увагу як догляду за дітьми (традиційно жіноча роль), так і їх захисту (традиційно чоловіча).

Сім'я є першою і головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини. У сім'ї переплітаються природно-біологічні та соціальні зв'язки батьків і дітей. Ці зв'язки дуже важливі, бо вони визначають особливості психіки та первинну соціалізацію дітей на ранньому етапі їх розвитку. Будучи одним з важливих факторів соціального впливу, конкретного соціального мікросередовища, сім'я впливає в цілому на фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини. Роль сім'ї полягає в поступовому введенні дитини в суспільство, щоб його розвиток йшов по природі людини і культурі країни, де вона з'явилася на світ [8**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

З тим, щоб дитина набувала необхідного соціального досвіду, слід налагодити тісну взаємодію. Основні завдання та орієнтовний зміст співпраці дошкільного закладу з батьками намічаються в річному плані, конкретизуються в календарно-

му плані завідуючої та методиста ДНЗ. Позитивні результати у вихованні дітей досягаються при вмілому поєднанні різних форм співробітництва, при активному включенні в цю роботу всіх членів колективу дошкільного закладу і членів сімей вихованців. Щодо цього, можна визначити наступну класифікацію форм співпраці садочка з родинами вихованців:

Групові форми – батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; заняття–тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей, дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому), відвідування дітей вдома; залучення батьків до життя дитячого садка.

Найпоширенішими *наочно-інформаційними формами* є виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання. Очікувану ефективність забезпечує раціональне поєднання різних форм роботи. Як свідчить досвід, у роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання та соціалізацію дошкільника, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові особистісні якості й риси [1, с. 26]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]

Висновки. Проблема набуття дитиною-дошкільником соціального досвіду на сьогодні постає надзвичайно гостро. Змінюється навколишній світ, соціум. Життя постійно вносить корективи в усталене життя родини. Проте, діти, в силу їх вікових та психологічних особливостей, не здатні правильно зрозуміти те, що відбувається у світі людей. Важливим визначається не переадресовувати завдання щодо набуття дитиною досвіду взаємодії із соціумом тільки на закладі дошкільної освіти або на сім'ю. Слід налагодити таку співпрацю, яка надасть справжньої ефективності процесу формування у дитини домірного до віку соціального досвіду.

Список використаних джерел

1. Акоюн Л., Погорелова Л. Співробітництво, партнерство, довіра. Сучасний погляд на взаємодію педагога і батьків. *Дошкільне виховання*. 2013. №1. С. 26–28.
2. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechitpidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet> (дата звернення: 24.04.2021).
3. 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.

4. Кудаева И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Саранск, 2004. 268 с.

5. Матвієнко С. І. Фольклор як засіб формування соціального досвіду дитини старшого дошкільного віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, вид-во НДУ. №2. 2016. С. 73-78.

6. Мид М. Культура и мир детства. Москва: Наука, 1988. 429 с.

7. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. *Вопросы психологии*. 1998. №1. С. 3–19.

8. Шаповалова О. В. Роль сім'ї у дошкільній освіті: теорія і практика: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Суми: Редакційно-видавничий відділ СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 225 с.

УДК: 373.2:808.5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЕТИКЕТНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Тетяна Васюра,

бакалавр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОз-41.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті проаналізовано основні поняття дослідження «етикет», «мовний етикет», «мовленнєвий етикет», висвітлено результати експериментального дослідження щодо вивчення рівнів сформованості етикетного мовлення у старших дошкільників.

Ключові слова: *етикет, мовний етикет, мовленнєвий етикет, ввічливі слова.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства важливу роль відіграє культура спілкування людей між собою. Одним із засобів формування гуманних відносин, виступає мовленнєвий етикет, засвоєння якого має відбуватися з раннього дитинства. Формування у вихованців навичок мовленнєвої культури та культури поведінки є основою морального становлення особистості в майбутньому. Проблема формування мовленнєвого етикету дошкільника обумовлюється необхідністю реалізації пріоритетних напрямків мовної освіти, які визначені у державних документах. Зокрема в Законі України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що дитина дошкіль-

ного віку «має елементарні знання норм культури мовлення (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент тощо); знає і володіє етикетними комунікативними формулами, різними формами мовленнєвих висловлювань, відповідно до ситуації; використовує різні вербальні та невербальні засоби для привітання, висловлення подяки тощо» [1, с.19].

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження щодо вивчення рівнів сформованості мовленнєвого етикету в дітей старшого дошкільного віку в межах проведення констатувального експерименту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження показав, що дану проблему досліджували такі науковці: М.Алексєєва, В. Гербова, Н.Бабиц, А. Богуш В. Дмитрієва, С.Єрмоленко, І. Курочкіна, Е.Короткова, А.Леушина, О. Ушакова, Л.Мацько, В. Мухіна, М. Лісіна, Є.Тихєєва, Т.Формановська, С.Хаджираєва та ін.

Поняття *етикет*, *мовний етикет*, *мовленнєвий етикет* по-різному трактуються в наукових джерелах. У Великому тлумачному словнику поняття «*етикет*» розуміється, як усталені норми поведінки і правила ввічливості в будь-якому товаристві [2]. Н.Формановська під *мовним етикетом* розуміє регулюючі правила мовної поведінки, систему національно специфічних стереотипних формул спілкування, прийнятих і приписаних суспільством для встановлення контакту співрозмовників, підтримки і переривання контакту в обраній тональності [5]. Вона зазначає, що на використання правил мовного етикету великий вплив мають екстралінгвістичні фактори: вік учасників мовної дії, їх соціальний статус, характер взаємовідносин, час і місце мовленнєвого контакту і т.д.

Поняття «мовленнєвий етикет» С.Єрмоленко розуміє як систему прийнятих у певному суспільстві формул спілкування, сукупність мовних засобів, які регулюють поведінку в процесі мовлення [3, с.94]. Сталі мовленнєві формули складають основу мовленнєвого етикету, зміст яких залежить від особливостей спілкування: початок розмови, продовження, чи кінець.

Аналізуючи мовний та мовленнєвий етикет, науковці звертають увагу на те, що дані поняття різняться за своїм змістом. Я.Радевич-Винницький зазначає, що мовний етикет – це сукупність увічливих форм звернення, які функціонують у певному суспільстві чи колі людей. А мовленнєвий етикет розуміється, як практичне застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування. Пояснює це тим, що мовний етикет – це набір засобів вираження, а мовленнєвий етикет – це вибір цих засобів [4]. Дотримання правил мовленнєвого етикету сприяє підвищенню мовленнєвої культури особистості і загальної культури суспільства.

Виклад основного матеріалу. З метою практичного вивчення сформованості етикетного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, нами був проведений констатувальний експеримент. Базуючись на теоретичних аспектах опрацьованої наукової літератури, нами були виділені *критерії* рівнів сформованості етикетного мовлення у дітей: *наявність ввічливих слів у словнику дитини; вживання*

формул мовленнєвого етикету дошкільниками у процесі життєдіяльності; володіння навичками культури мовленнєвого спілкування.

Для визначення рівня сформованості етикетної мови дітей, нами були використані діагностичні методики (автори: Є. Брянська, Є.Тихєєва), здійснено спостереження за дітьми.

Аналізуючи відповіді дітей на запропоновані методики було виявлено, що практично всі діти розуміють слова «ввічливість», «ввічлива людина». Вони зазначають, що це «хороше ставлення», «гарні слова», «приємні слова», «культурні слова», «добрі слова» та ін., «це людина, яка привітно розмовляє», «говорить культурні слова», «використовує у розмові ввічливі слова», «має гарні манери», «знає багато приємних слів». Такі висловлювання ми почули від дошкільників, які активно демонстрували нам знання етикетних слів.

Незначний відсоток дітей (25%) змогли пояснити, чому такі слова називають «чарівними». Зазначивши, що «коли говорять такі слова, то їхні бажання виконуються», «такі слова допомагають здійснитися мріям», «коли щось просиш, то такі слова допомагають отримати бажане», «чарівні слова піднімають настрій іншим» та ін.

Нами виявлено 25% дітей, які повністю справилися із поставленими запитаннями, 58% дітей потребували допомоги, а решта (17%) мали недостатньо сформовані уявлення про етикетні слова.

Результати другої методики були наступні: 36% дошкільників справилися із завданням добре, вони відмітили фішками усі слова, які чули із того тексту, що читала експериментатор, решта дітей потребували допомоги.

Третя методика була спрямована на те, чи вміють діти вживати ввічливі слова у своєму мовленні. Результати були аналогічні до першої. Оскільки 25% дошкільників успішно виконали всі завдання, зверталися до вихователя з різними проханнями, вживаючи при цьому доречно формули мовленнєвого етикету. 46% дошкільників не завжди підбирали потрібні етикетні формули, часто забували і могли використати у своєму мовленні тільки після того, коли експериментатор запитував, яке ввічливе слово можна вжити. 29% дітей затrudнялися у виконанні доручень, не вміли конструктивно і з використанням етикетних слів дати словесний звіт про виконане завдання.

Спостерігаючи за ігровою діяльністю дітей було встановлено уміння дошкільника вступати у мовленнєву взаємодію з однолітками, слухати свого співрозмовника, використовувати етикетні слова, вміти доречно підібрати дане слово, виразити свій емоційний стан, використовуючи міміку, жести та уміння контролювати свою поведінку під час розмови та мовлення свого співбесідника.

Було встановлено, що 25% дошкільників проявляють мовленнєву активність, використовуючи при цьому формули мовленнєвого етикету. В основному це слова прохання: *будь-ласка, будьте ласкаві*; слова подяки: *дякую*; слова вибачення: *пробачте*, слова вітання: *привіт, здрастуйте, будьте здорові, доброго дня*; слова прощання: *до побачення, до зустрічі, будьте (бувайте) здорові*; володіють

навичками культури мовленнєвого спілкування. Ввічливо спілкуються, дивляться в очі своєму співрозмовнику, контролюють своє мовлення і роблять зауваження іншим, коли ті використовують грубі слова чи вирази. 59% дошкільників менш активні, але контролюють своє мовлення.

Намагаються вживати етикетні слова, але не в усіх ситуаціях, найчастіше, це коли вітаються, або дякують. Було помічено, що діти часто сперечаються зі своїми співрозмовниками, їм важко дійти спільної думки, інколи перебивають іншого, не дослухавши фразу до кінця. При спілкуванні розуміють емоційний стан іншого, але не завжди стежать за своїми емоціями.

Решта дітей (16%) не проявляють мовленнєвої активності, намагаються відмовчуватись, в їхньому словнику практично відсутні етикетні слова, можуть повторити за дорослим, але самі не використовують у мовленні. Ці діти надають перевагу самостійним іграм, не намагаються взяти участь у колективній грі. Якщо починають сперечатися, то не контролюють своїх емоцій, можуть вживати грубі слова, не розуміючи їх вплив на іншого.

Проаналізувавши результати проведених методик та спостереження, ми визначили рівні сформованості мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку: *високий, середній, низький*.

Таблиця 1

Якісно-кількісна характеристика рівнів сформованості мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку

Рівні	Характеристика рівнів	Кількісний розподіл (%)
Високий	Дитина активно вступає в спілкування з однолітками, усні висловлювання містять 85-95% вживання формул мовленнєвого етикету; вміє слухати, спокійно висловлює свою думку, вміє щодо ситуації вибрати потрібні тон, жести, міміку. Вміє контролювати себе в спілкуванні з однолітками, розуміє емоційний настрій співрозмовника, висловлює своє ставлення. До неетичних виразів співрозмовника відноситься негативно, у своєму мовленні не використовує.	25
середній	Дитина проявляє інтерес до спілкування з однолітками, не завжди слухає, але вміє контролювати свої емоції при спілкуванні, найчастіше погоджується з думкою іншої дитини, іноді сперечається. У висловлюваннях міститься 60-85% вживання етикетних формул. Тон, жести і міміка частіше вибирає щодо своїх емоцій. При спілкуванні розуміє емоційний стан співрозмовника, висловлює своє ставлення. Неетичні висловлювання співрозмовника сприймає негативно, інколи, в окремих ситуаціях, використовує грубі слова.	58

НИЗЬКИЙ	Дитина не виявляє особливого інтересу до спілкування з однолітками, не слухає інших, частіше за все не контролює свої емоції при спілкуванні. Під час нагадування педагогом, спостерігається 30–45% вживання формул мовленнєвого етикету. Не вміє вибирати тон, жести, міміку щодо ситуації. Не вміє контролювати себе в спілкуванні. Не розуміє емоційного стану співрозмовника, висловлює свої емоції прямо. До неетичним виразами співрозмовника відноситься нейтрально, часто використовує грубі слова.	17
---------	---	----

Висновок. Таким чином, результати дослідження показали, що більшість дошкільників перебуває на середньому рівні сформованості мовленнєвого етикету. Проте, наявність дітей з низьким рівнем сформованості даної якості, дає підстави оцінити розвиток мовленнєвого етикету у дітей як такий, що потребує уваги з боку дорослих. Перспективними залишаються питання, спрямовані на створення системи роботи з дошкільниками щодо формування даної якості та роботи з батьками і педагогами, які будуть забезпечувати даний процес.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Єрмоленко С.Я. та ін. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. За ред. С. Я. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001. 224с.
4. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. Львів. *Слолом*, 2001. 223 с.
5. Формановская Н.И. Культура общения и речевое поведения. М., 3-е издание. 2014. 240 с.

УДК: 373.2:78

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК ВАЖЛИВИЙ ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА

Леся Винник,

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – докт. психол. наук,
професор **Кононко Олена Леонтіївна**

Розкрито стан розробки проблеми в психолого-педагогічній літературі. Висвітлено особливості розвитку пізнавального інтересу у старшому дошкільному віці. Акцентовано увагу на його тісному зв'язку з суб'єктними можливостями дитини, реалізованими в процесі пізнавальної діяльності. Актуалізовано проблему розвитку пізнавального інтересу дитини 5–7 років у кон-

тексті реформування системи дошкільної освіти, гуманізації цілей і принципів, осучаснення технологій.

Ключові слова: *суб'єкт, пізнавальний інтерес, актуалізація суб'єктного потенціалу, пізнавальна діяльність, умови оптимізації виховного процесу.*

Постановка проблеми. Реформування дошкільної освіти, гуманізація цілей і принципів, осучаснення змісту і освітніх технологій актуалізує проблему суб'єктності. Важливим напрямом її розв'язання є розвиток у дітей дошкільного віку пізнавальної активності взагалі, пізнавального інтересу як її складової зокрема. Дитина 5–7 років від природи допитлива, цікавиться новим, прагне обстежити незнайоме. В ході експериментування, дослідництва вона відкриває для себе незвідане, радіє своїм відкриттям, вправляється в умінні долати труднощі та досягати мети.

Закон України «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти України» як освітній стандарт обґрунтовують важливість розвитку на етапі дошкільного дитинства пізнавальної активності – рушійної сили особистісного зростання. В останньому нормативному документі зазначено: дитина дошкільного віку має бути обізнаною з предметами довкілля, знати їхні властивості, виокремлювати частини цілого, визначати колір, форму, величину, розташування у просторі, використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної та дослідницької діяльності. У Базовому компоненті дошкільної освіти України виокремлено поняття «сенсорно-пізнавальна», «логіко-математична» та «дослідницька» компетентності [1].

У Програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» визначено завдання сенсорно-пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку, до основних з яких віднесено:

- заохочення пізнавального інтересу до оточуючого світу та самого себе;
- навчання умінням спостерігати, аналізувати, порівнювати, описувати, перевіряти здобуті знання на практиці;
- розвиток комбінаторних здібностей, творчого ставлення до оточуючої дійсності;
- збалансовування часткової та узагальненої інформації;
- збагачення уявлень про навколишній світ та самих себе;
- сприяння реалізації пізнавального потенціалу кожної дитини;
- вправлення в умінні довіряти своєму досвіду в нових, невизначених та скрутних ситуаціях [8].

Слід визнати: сьогодні не подолані протиріччя між нагальною потребою суспільства у розвитку в ранньому онтогенезі пізнавальної активності та реаліями виховання дошкільників у ЗДО та сім'ї: педагоги і батьки надміру опікують їх, передчасно втручаються в їхню діяльність, інструментально та емоційно їм допомагають, підказують та показують способи дій, дорікають за помилки, у разі неуспіху висловлюють негативні судження й оцінки. Тим самим дорослі гальмують

процес розвитку у дітей 5–7 років інтересу та звички до самостійного пошуку адекватних способів розв'язання проблем, ускладнюють просування до кінцевої мети й самостійного досягнення ними успіху. До того ж сьогодні бракує вітчизняних теоретико-експериментальних робіт, присвячених розвитку у дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу як запоруки їхньої суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку у дошкільників пізнавального інтересу в процесі експериментальної діяльності присвячено дослідження Г. Бєленької, Н. Глухової, Н. Кот, Н. Лисенко, З. Плохій, М. Поддякова, І. Куліковської, А. Савенкова, Н. Совгір та іншими фахівцями. Ними визначено значення, структуру, умови та зміст дослідної діяльності, умови й технології розвитку у дошкільників пізнавального інтересу в процесі дослідної діяльності. Автори зазначають: лише за умову провадження у педагогічну практику спеціальних освітніх технологій пізнавальна активність перетворюється на надзвичайно важливу якість особистості, яка відображає рівень її пізнавального розвитку, виникнення пізнавального інтересу.

Як зазначає І. Карук, модернізація сучасної системи освіти має забезпечити особистісний розвиток дитини в учбовій діяльності. Одним з критеріїв ефективності педагогічного процесу актор вважає формування у дітей стійкого пізнавального інтересу. Вона підкреслює: пізнавальний інтерес не виникає мимовільно, а спеціально розвивається в освітньому процесі, починаючи з перших років життя. Фахівець наголошує на тому, що саме у віці 6–7 років активно проявляються задатки і здібності дитини, формується елементарна система цінностей, виникає інтерес до певних видів діяльності. Сформованість пізнавального інтересу призводить до виникнення внутрішньої мети діяльності, перетворює зростаючу особистість на активного суб'єкта освітньої діяльності. Згідно позиції автора, пізнавальний інтерес є однією з соціально значущих якостей особистості, яка формується в процесі освітньої діяльності [3].

С. Гончаренко визначає інтерес з одного боку, як об'єктивну причину діяльності суб'єкта, спрямованої на задоволення певних потреб; з іншого – як форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети, сприяє більш повному і глибокому відображенню дійсності, виявляється в емоційному тоні. Інтерес дитини характеризується стійкістю (тривалістю збереження), інтенсивністю, широтою (обсягом), глибиною, змістом, вибіркоким характером [2].

Визначаючи зміст поняття «пізнавальна активність», В.Лозова трактує її як рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння досвідом. Формою вираження внутрішніх пізнавальних потреб, мотивів є пізнавальний інтерес, який характеризується вибіркоким ставленням до об'єкта стійкі пізнавальні інтереси забезпечують активну діяльність суб'єкта. Важ-

ливим механізмом активності стають вольові зусилля, які переводять прагнення особистості до конкретних дій [4].

Проблему пізнавальної активності досліджувало багато фахівців, зокрема: психологи Б.Ананьєв, Л.Божович, П.Гальперін, М.Добринін, О.Ковальов, О.Матюшкін, М.Поддьяков та педагоги М.Данилов, В.Ільїн, Ю.Шаров, Г.Щукіна та інші. У процесі навчання активність проявляється у питаннях дитини до педагога (Т.Шамова, Г.Щукіна); схильності до аналізу помилок (Л.Злобін), прагненні до самостійності (А.Каніщенко, О.Кононко, М.Монтессорі) умінні розв'язувати проблеми (А.Алексюк, І.Лернер, О.Матюшкін).

Лякішева А., В. Мозоль визначили феноменологію пізнавального інтересу старших дошкільників, дослідили особливості його розвитку у даному віковому періоді. Згідно їхніх даних, умовою розвитку пізнавальних інтересів дитини, їх піднесення на вищій щабель виступають самостійні практичні дослідницькі дії. Там, де неправомірно обмежуються творчість та самостійність дітей, знання, як правило, засвоюються формально, діти не осмислюють їх, пізнавальний інтерес не досягає належного рівня. Феномен пізнавального інтересу кваліфікується вказаними авторами як один з найважливіших чинників розвитку особистості, реалізації її суб'єктної активності [5].

О.Савенков оперує у дослідженні поняттям «дослідницьке навчання», орієнтоване на пізнавальні інтереси дитини. Автор підкреслює: дослідження – процес творчий, його не можна нав'язати ззовні, він народжується на основі внутрішньої потреби у пізнанні. Тільки за умови надання дитині свободи відповідального вибору освіта буде адекватною індивідуальним цілям особистості. Дитина має бути активним суб'єктом пізнавальної діяльності, володіти способами самостійного пошуку інформації. Тому, на думку автора, основне завдання освітнього процесу полягає не тільки у повідомленні нової інформації, а у першу чергу – у розвитку в дитини потреб і здібностей здобувати доступні віку знання. Тільки на цій основі можна забезпечити перетворення знань на інструмент творчого освоєння світу дитиною. Вона має не просто споживати інформацію, а сама породжувати знання [7].

Провідний фахівець з проблеми пізнавального розвитку дошкільників М.Поддьяков наголошує на тому, що експериментування, дослідництво пронизує усі сфери дитячого життя. Він зауважує: ігрова діяльність виникла пізніше експериментування, але з часом перетворилася на провідну. У більшості випадків експериментування не задається дорослим дитині у вигляді певної схеми, а будується нею самостійно в міру набуття інформації про об'єкт або явище. М.Поддьяков підкреслює: в експериментуванні яскраво представлений момент саморуху, саморозвитку: перетворювальна активність відкриває дитині нові сторони, властивості об'єкта пізнання, а нові знання про нього дозволяють здійснювати нові, складніші й досконаліші перетворення [6]

Мета статті: визначити критерії та рівні розвитку у дошкільників пізнавального інтересу, обґрунтувати педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на науковому доробку провідних фахівців, у дослідженні ми виходили з розуміння, що пізнавальний інтерес є спрямованістю дитини дошкільного віку на об'єкти, явища, предмети, людей, яка характеризується активністю, вибірковістю, бажанням пізнати їх та відбувається на позитивному емоційному фоні. До основних критеріїв оцінки рівня розвитку у дітей 5–7 років пізнавального інтересу ми віднесли:

- концентрацію уваги виконавця на діяльності упродовж тривалого часу на позитивному емоційному фоні;
- здатність діяти самостійно, долати труднощі на шляху до мети, досягати успіху;
- критичність, уміння знаходити і виправляти помилки, вносити корективи, відмовлятися від непродуктивних спроб;
- вміння приймати оригінальні рішення, варіювати, експериментувати, вдосконалювати, проявляти творчість.

Відповідно до вказаних критеріїв, в ході спостереження за виконанням дітьми 5–7 років конструктивного завдання певної складності у протоколах фіксувалися: тривалість роботи, наявність/відсутність відволікань, характер поведінки під час зіткнення з труднощами; кількість звернень по допомогу до дорослого; реагування на свої помилки; прояви оптимізму/песимізму; доведення розпочатого до кінця; емоційні та вербальні реакції на проміжні та кінцевий результат роботи; оригінальність продукту.

На підставі отриманих в ході спостереження за виконанням дошкільниками практичних завдань дослідницької спрямованості показників пізнавального інтересу, діти старшого дошкільного віку були розподілені на чотири рівні – високий, оптимальний, середній та низький. Представники кожного вирізнялися типовими для нього особливостями свідомості та поведінки. Їх схарактеризовано нижче.

До **високого рівня** розвитку пізнавального інтересу увійшли дошкільники, які швидко включалися у роботу, були зосереджені, діяли самостійно та цілеспрямовано; поводитися впевнено і водночас самокритично: знаходили і виправляли допущені помилки, відмовлялись від непродуктивних спроб, мобілізувалися на долання труднощів, без нагальної потреби не зверталися за допомогою. Вони охоче експериментували, варіювали, виявляли творчість. В ході виконання конструктивних завдань ці діти характеризувалися стійкістю емоцій, позитивним настроєм, довірою власним можливостям, схильністю досягати високих еталонів якості. Оцінюючи своє досягнення, вони звертали увагу не лише на зовнішні показники результатів своєї праці, але і на докладені для цього особисті зусилля. Самооцінка адекватна.

До **оптимального рівня** розвитку пізнавального інтересу віднесено дітей 5–7 років, які виявили зацікавленість непростим завданням, діяли самостійно і цілеспрямовано на початку роботи, експериментували, були певний час зосередженими. Під час зіткнення з труднощами втрачали впевненість і оптимізм, подекуди поводитися імпульсивно. Прагнучи досягти успіху, зверталися за допомогою

до дорослого, уміло використовували її у подальшій роботі. Довіра до власних можливостей в цих дітей менша за попередників, тому час-від-часу вони потребували підтвердження правильності своїх дій. Експериментували обачливо, уникали ризику, виявляли вигадку радше в оформленні кінцевого продукту своїх зусиль, ніж в організації процесу діяльності, способах дій, оригінальності рішень та самостійній поведінці. Самооцінка завищена.

Середній рівень розвитку пізнавального інтересу засвідчувався обережним ставленням дитини до незнайомого завдання, поступовим включенням у роботу, зацікавленістю діями однолітків. Поводиться недостатньо впевнено, вдивляється в обличчя дорослого, щоб зрозуміти, чи діє правильно, потребує додаткових уточнень і пояснень. Стикнувшись з труднощами, легко звертається за допомогою, діє шляхом спроб і помилок, час-від-часу повторює непродуктивні дії. На помилки зазвичай вказує дорослий, подекуди нераціонально використовує надану допомогу, відволікається на стороннє. Радіє проміжним результатам, чекає схвалення дорослого. Не ризикує, варіює недостатньо впевнено, майже ніколи не висуває сміливих гіпотез, йде второваним шляхом. Задовольняється посередніми результатами. Самооцінка занижена.

Дошкільники, віднесені до **низького рівня** розвитку пізнавального інтересу, бояться невідомого і складного. Замість інтересу до конструктивних завдань певної складності виявляють тривожність, напруженість, поводяться залежно від підтримки і допомоги дорослого. Ніколи не ризикують, не виявляють творчості, орієнтуються на відтворення зразка та виконання чогось знайомого, простого. Прагнуть не стільки досягти успіху, скільки уникнути невдачі. Діють мляво, невпевнено, часто відволікаються, можуть залишити завдання незавершеним. Без допомоги і підтримки дорослих – емоційної та інструментальної - практично не працюють. По завершенні роботи відчують радше полегшення, ніж радість. Самооцінка невизначена, залежна від суджень авторитетних людей.

З огляду, що кількість дітей старшого дошкільного віку з високим пізнавальним інтересом становить близько п'ятої частини, визначено педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗДО. Основні з них:

1. *Створення ситуацій успіху з метою розвитку у кожного дошкільника довіри власним можливостям.*

2. *Зведення з допомогою педагогічної оцінки самостійності та креативності до найвищих характеристик еталонного виконання практичних завдань.*

3. *Вправлення дошкільників в умінні долати труднощі та отримувати задоволення від процесу дослідництва.*

Комплексне упровадження вказаних умов у педагогічну практику оптимізуватиме процес розвитку у дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу.

Висновки. У дослідженні визначено критерії оцінки та рівні розвитку у дітей 5–7 років пізнавального інтересу. В якості критерії використано: концентрацію уваги виконавця на діяльності упродовж тривалого часу на позитивному емоційному фоні; здатність діяти самостійно, долати труднощі на шляху до мети,

досягати успіху; критичність, вміння знаходити і виправляти помилки, вносити корективи, відмовлятися від непродуктивних спроб; вміння приймати оригінальні рішення, варіювати, експериментувати, вдосконалювати, проявляти творчість. Визначено чотири рівні розвитку у дошкільників пізнавального інтересу – високий, оптимальний, середній та низький. Умовами оптимізації освітнього процесу ЗДО виступили: створення ситуацій успіху з метою розвитку у кожного дошкільника довіри власним можливостям; зведення з допомогою педагогічної оцінки самостійності та креативності до найвищих характеристик еталонного виконання практичних завдань; вправлення дошкільників в умінні долати труднощі та отримувати задоволення від процесу дослідництва.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України//Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2021- № 2. – С. 4
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 367 с.
3. Карук І. В. Розвиток пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності. «Молодий вчений» - №5.2 (57.2). 2018. С. 89-92.
4. В.Лозова Пізнавальна активність // Енциклопедія освіти/ Акад.пед.наук України; гол ред. В. Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008 – С.678
5. Лякішева А., Мозоль В. Розвиток пізнавальних інтересів старших дошкільників як наукова проблема. Педагогічний часопис Волині. 2018. № 4. С. 33-38.
6. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. - 1990. - № 1. -С. 16-19;
7. Савенков А.И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников» - М.: Педаг. ун-т «Первое сентября» - 2007. – 92 с.
8. Я у Світі Програма розвитку дитини від народження до шести років /наук кер. О. Л. Кононко. - К.: ТОВ «МЦФЕР Україна» -2019- 488 с.

УДК: 373.2.015.31:792

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Наталія Гетьман,

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті розкрито значення театралізованої гри для розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Охарактеризовано напрямки розвитку діалогічного мовлення дітей у працях науковців, виділено види театралізованої гри, особливості її використання у мовленнєвому розвитку дитини.

Ключові слова: діалогічне мовлення, театралізована гра, театральномовленнєва діяльність, ігри-драматизації, інсценізація, мовленнєве спілкування.

Постановка проблеми. На сучасному етапі, у вік комп'ютерної технології, пропонуються нові форми спілкування. Діалог, як форма мовлення зводиться просто до обміну інформації. Людина перестала встановлювати інтерактивну взаємодію зі співрозмовником, їй простіше спілкуватися віртуально. Такі люди відчувають труднощі в реалізації себе в соціумі, будувати і підтримувати стосунки з іншими в особистому, професійному та загальнолюдському плані. Особистість, здатна не тільки вести побутову ситуативну розмову, але і організувати багате змістовне спілкування, буде успішною у навчанні, в професійної діяльності і в особистому житті.

Дошкільний вік – дуже важливий етап у розвитку дитини. В дошкільному віці активно відбувається засвоєння, становлення і розвиток всіх сторін мови - граматичної, фонематичної, лексичної. Повноцінне володіння мовою, як зазначає О.Ушакова, є необхідною умовою вирішення завдань розумового, морального і естетичного виховання дітей в максимально сенситивний період розвитку дитини [8, с. 11].

У Базовому компоненті дошкільної освіти виокремлено освітню лінію «Мовлення дитини», яка передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, формування у дітей різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенції. В сукупності ці компетенції спрямовані на формування мовленнєвої особистості дитини [1]. Діалогічна компетентність є складовою базової характеристики особистості дитини дошкільного віку.

Розвиток діалогічного мовлення має дуже важливе значення для дитини-дошкільника. Завдяки діалогу, дитина старшого дошкільного віку вміє вільно, невимушено вступати в розмову з іншими дітьми та дорослими; підтримувати запропонований діалог; відповідати на запитання за змістом картини або художнього твору; вміти запитати, заперечити, подякувати, вибачитися, розповісти про себе, домовитися; обмінюватись інформацією; ввічливо ставитися до партнерів по спілкуванню; виявляти зацікавленість у розмові; розуміти, які слова можна вживати у своїй лексиці, а які ні тощо. Тому вдосконалення культури мовленнєвого спілкування дітей старшого дошкільного віку, навчання технології ведення діалогу, формування адекватного ставлення до співрозмовника є актуальним і своєчасним.

Метою статті є теоретичний аналіз розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованої гри.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблему розвитку діалогічного та зв'язного мовлення вивчали та вивчають як психологи; Л.Виготський, Б.Ельконін, С.Рубинштейн, А.Леонтьєв, Л.Леушина та ін., так і вчені, лінгвісти, методисти, педагоги: С.Тихеева, О.Фльоріна, К.Ушинський, А.Бородич, Н.Орланова, О.Ушакова, М.Бахтін, Н.Арутюнова, Л.Якубинський та ін.

На сучасному етапі розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку також досліджується у багатьох напрямках: педагогічному: А.Арушанова, В.Захарченко, А.Зрожевська, О.Ушакова; лінгводидактичному: А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик, К.Крутій, Н.Луцін, М.Пентиоук та ін. Структурно-семантичні особливості організації діалогічного мовлення розглядалися в працях О.Воробйової, Є.Вохришевої, І. Святотор, Н.Шведової; аналіз комунікативно-прагматичних, функціональних характеристик здійснено у роботах Р.Безуглої, А.Бєлової, С.Гедз, Т.Колокольцевої, Г.Старцевої, Н.Формановської.; діалогічні єдності в семантико-функціональному плані досліджували В.Бузаров, І.Пініч та ін. Також варто відзначити спроби комплексного, узагальненого дослідження діалогічного мовлення в працях В.Богданова, В.Дементьєва, Т.Мартиненка, О.Г.Почепцова та ін.

Незважаючи на достатню кількість літературних джерел та досліджень з вивчення розвитку діалогічного мовлення, ця проблема не вивчена в повному обсязі та потребує подальшого дослідження. Для розвитку виразного мовлення необхідно створення умов, які допомагають дитині передати свої емоції, почуття, бажання і погляди як у звичайній розмові, так і публічно, не соромлячись слухачів. При формуванні мовних навичок у дошкільнят дуже важливим аспектом є розвиток творчих та розумових здібностей, поглиблення їх знань про навколишній світ, формування бажання бачити прекрасне та змінювати світ на краще. Виконання цих завдань можливе через ознайомлення дітей з мистецтвом театру, яке позитивно впливає на їх естетичне, моральне, розумове, фізичне, трудове виховання, а також розвиває сприйнятливність та емоційність вихованців. Тому одним із продуктивних напрямів роботи з розвитку мовленнєвої активності дитини є використання *театралізованих ігор* з творчим та інтелектуальним навантаженням. І це не випадково, тому що театралізована гра - провідний вид мовленнєвої діяльності дитини в дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу.

Одним із найулюбленіших видів творчості та дитячої активності в дошкільному віці є театралізована діяльність, яка є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей.

Роль театралізованої діяльності у мовленнєвому розвитку дитини дошкільного віку висвітлено у працях Л.Артемової, А.Аматьєвої, А.Богуш, Н.Гавриш. Зокрема, Н.Гавриш введено поняття «театральна мовленнєва діяльність», під яким розуміється вид художньо-мовленнєвої діяльності дітей, пов'язаний з відтворення засобами театрального мистецтва художніх образів [3]. Цей особливий вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, живопис, музику та літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, внутрішній світ, спонукає її до самовдосконалення, викликаючи естетичні почуття та емоції в ході театралізованого дійства [2, с. 35]

Театралізовану гру науковці відносять до творчих ігор, до ігор за ініціативою дітей (обігрування сюжету літературного твору), до ігор з ініціативи дорослого

(навчальні та дозвілєві). Вона є прекрасним засобом для розвитку мовлення і збагачення словникового запасу дитини; розвитку пам'яті, уяви, мислення і творчих здібностей. До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри за сюжетами літературних творів. На думку С.Новосьолової, гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи казки чи оповідання і відтворити їх саме такими, якими вони є у тексті [5].

Н.Гавриш зазначає, що під час перегляду вистави або знайомства з літературними творами за допомогою театру, малюки отримують зразки правильного, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого прислів'ями, приказками, образними висловами. У такій грі діти розвиватиметься діалогічне мовлення. Надалі, у процесі підготовки та показу вистави в дітей розвиватиметься зв'язне мовлення, що матиме емоційно забарвлений характер та передбачатиме широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності, адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим самим засвоюють норму, або вправляються в самостійному складанні сюжету, а далі – сценарію театральної вистави [3].

Крім драматизації у закладі дошкільної освіти проводять інсценування художніх творів. У Словнику української мови зазначається, що інсценізація – це переробка літературного твору для сцени або кіно [7]. Н.Водолага зауважує, що під час інсценізації виокремлюють ведучого, який говорить від слів автора [2].

У театралізованій грі формується діалогічне мовлення, яке є емоційно насиченим. Завдяки цьому, дошкільники краще засвоюють зміст твору, логіку і послідовність подій, їх розвиток і причинну обумовленість. Такі ігри сприяють засвоєнню елементів мовленнєвого спілкування у дитини (міміка, жест, поза, інтонація, модуляція голосу). На думку І.Лаврентьєвої, в процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань активізується лексичний запас мовного словника дитини, вдосконалюється звукова культура мови. Виконувана роль, особливо вступ в діалог з іншим персонажем, ставить дитину перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися [6]. Як зазначає К.Зелінська, Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературною мовою. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова [4, с. 64]

Використовуючи виразні засоби і різні інтонації, відповідають характеру героїв і їх вчинків, дитина намагається говорити чітко, щоб його все зрозуміли. У театралізованій діяльності відбувається формування діалогічного, емоційно насиченою мови. Діти краще засвоюють зміст твору, логіку і послідовність подій, їх розвиток і причинний обумовленість.

В процесі театралізованої гри і підготовці до неї між дітьми складаються взаємні стосунки співпраці, проявляють увагу один до одного. В іграх діти вчать-

ся сприймати і передавати інформацію, орієнтуватися на реакції співрозмовників, глядачів і враховувати їх в своїх власних діях.

Саме в діалозі з однолітками діти отримують досвід рівності в спілкуванні, вчаться контролювати один одного і себе, вчаться говорити більш зрозуміло, складно, задавати питання, відповідати, міркувати, аргументувати, висловлювати пропозиції та побажання.

Висновок. Отже, організація театралізованої діяльності сприяє розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. В процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст, будувати висловлювання в діалозі, перефразувати і створювати власні варіанти віршованих супроводів гри, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог.

Використання театралізованої гри з метою розвитку діалогічного мовлення стає можливим при виконанні наступних умов: в процесі розвитку діалогічного мовлення засобами театралізованої гри необхідна участь дітей, педагогів і дорослих; створення в групі предметно-розвивального середовища для театралізованої гри; застосування ефективних методів і прийомів роботи з дітьми; враховувати вікові, індивідуальні особливості, познайомити з різноманітними засобами виразності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
2. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2001. 218 с.
3. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення: методичний посібник для вихователів. Донецьк: ТОВ Лебідь, 1999. 170 с.
4. Зелінська К. О. Роль елементів театральної діяльності у подоланні комунікативної дезадаптації молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. К. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. №16.С. 62–65.
5. Игра дошкольника. Под ред С.Л.Новоселовой. М. Просвещение.1989. С.3-79.
6. Лаврентьева И.А. Театрализованная деятельность как способ развития речи старших дошкольников. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 8. С. 131-135.
7. Словник української мови. У 20-ти т. Український мовно-інформаційний фонд НАН України; за ред. В. М. Русанівського. Київ: Наукова думка, 2010. Т.1. А – Б. 911 с.
8. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольника. М.: Изд-во института психотерапии, 2001. 237 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Наталія Гончарук

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Пухтіна Ніна Порфиріївна**

Актуальність. Одним із стратегічних напрямів розвитку освіти сьогодні є забезпечення умов для розвитку та соціалізації дітей і молоді. Пріоритетом є створення умов для самореалізації кожної особистості, зокрема, виховання життєво компетентного дошкільника, який здатен поводитись самостійно й конструктивно в різних життєвих ситуаціях. Орієнтиром у цьому є Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Конвенція ООН про права дитини, Базовий компонент дошкільної освіти та чинні програми розвитку дітей дошкільного віку.

Самостійність як одна з базових характеристик особистості, що має бути сформована наприкінці дошкільного дитинства, виділяється у змісті більшості освітніх ліній («Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини»).

Мета статті. Аналіз психолого-педагогічної літератури із теми дослідження дозволив дійти висновку, що проблема виховання самостійності у дітей дошкільного віку в ігровій діяльності є актуальною й потребує подальшого вивчення, що зумовило необхідність написання даної статті..

Аналіз останніх публікацій. Проблема розвитку самостійності як особистісної якості, характер її виявлення в ранньому онтогенезі, знайшли відображення у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець та ін.).

Окремі аспекти впливу родини та дошкільного навчального закладу на становлення самостійності в дитини (психолого-педагогічні умови, виховна позиція дорослих, характер сімейного життя) розкрито у працях Н. Авдєєвої, З. Гуріної, О. Кононко, К. Крутій, Г. Люблінської, Т. Піроженко та ін.

Специфіка виховання самостійності в дітей раннього та дошкільного віку вивчалася дослідниками в контексті різних видів діяльності: у грі (Л. Артемова, Н. Михайленко та ін.), у праці (Р. Буре, та ін.), у спілкуванні (В. Кузьменко та ін.), у продуктивних видах діяльності (Н. Ветлугіна, О. Дронова та ін.). Особливе місце відводиться грі як провідній діяльності в дошкільному віці. Підтвердженням цієї думки є сучасні педагогічні дослідження, присвячені вивченню проблем гри та виховання особистості дитини дошкільного віку засобами ігрової діяльності

(Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Косенко, Н. Кудикіна, С. Новосьолова, К. Щербаківа та ін.).

Виклад основного матеріалу. Аналіз доробків сучасних дослідників указує, що виховання самостійності як базової якості особистості в кожному віковому періоді набуває нових форм та змісту. Психологи, які досліджували особливості розвитку на етапі раннього та дошкільного дитинства, відзначили появу тенденції до самостійності в дітей раннього віку в предметній діяльності та елементарному самообслуговуванні (Д. Ельконін, М. Лісіна, Г. Люблінська та ін.).

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 [4]. 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. Під час дослідження було зафіксовано, 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 [2].

Т. Гуськовою було виділено етапи розвитку самостійності дитини раннього віку. Перший етап – це виникнення здатності самостійно планувати свої дії, що виявляється в позиції «Я сам» і поширюється на все більшу кількість предметних дій малюка. Другий етап – становлення справжньої самостійності, що виявляється в цілеспрямованому, наполегливому досягненні поставленої мети, яке супроводжується розвитком посидючості й цілеспрямованості в дитини. Третій етап, що виникає після трьох років, характеризується здатністю до самоконтролю та самооцінки результату власної діяльності і своїх дій у ній [3].

Важливою для розуміння сутності зазначеного феномена є думка З. Влазової. Вона зазначила, що більшість психологів вважає дитячу самостійність здатністю дитини до незалежних дій та суджень, до здійснення будь-якої діяльності без сторонньої допомоги. Вивчаючи вияви самостійності дітей трьох-чотирьох років, учена погодилася з думкою інших психологів про кризу трьох років як феномен, що веде до самостійності. Дослідниця визначила, що самостійність у

дитячому віці може розвиватись у різних формах: побутова, поведінкова (реальний поведінковий вибір), комунікативна та пізнавальна (вміння цілеспрямовано організовувати свою пізнавальну діяльність) [1].

Досліджуючи різноманітні форми самостійності в період кризи трьох років і їх взаємозв'язок 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 [1].

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 [6].

Л. Артемова, Н.Голота та інші науковці виділили три етапи самостійності. На першому етапі в дошкільника з'являється прагнення до незалежності в діях, попри неспроможність досягти самостійно потрібного результату, нести відповідальність за свій вибір. Головним є задоволення від самих спроб самостійних дій. На другому етапі, коли накопичено певний досвід, дитина стає більш цілеспрямованою у своїх діях, реально оцінює свої бажання та вміння – рівень самостійності зростає. Третій етап вирізняється здатністю дитини діяти самостійно в багатьох ситуаціях (обслуговує себе, надає певну допомогу іншим, розуміє свої можливості, може робити побутовий вибір), але ще виявляє нестійкість у моральному виборі, хоч і спирається на суспільні норми [5].

У дослідженнях В. Кузьменко підкреслюється, що розвиток самостійності в дітей дошкільного віку впливає на встановлення ними міжособистісних стосунків у колективі однолітків. Крім того, В. Кузьменко було доведено, що від рівня розвитку самостійності залежить статус дитини у групі, ставлення до неї однолітків, дотримання правил міжособистісного спілкування та діяльності. Несамостійні діти у більшості випадків стають ізольованими від однолітків, відчувають негативне ставлення до себе [7].

Висновки. 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.

Різнманітність висновків і підходів педагогів та психологів щодо становлення самостійності в дітей дошкільного віку свідчать, що серед науковців немає

одностайності в розумінні цього питання. Водночас усі вони відзначили важливість виховання самостійності як базової якості дитини дошкільного віку. Авторами підкреслено значення самостійності для подальшого успішного навчання, трудової діяльності, самореалізації й саморозвитку, спрямованих на становлення життєво компетентної особистості.

Список використаних джерел

1. Власова З. И. Индивидуальные варианты развития самостоятельности у детей дошкольного возраста / Зинаида Ивановна Власова // Психолог в детском саду. – 2005. – № 4. – С. 25-35.
2. Гуріна З. Допоможемо малюкові зростати самостійним / Зоя Гуріна // Дошкільне виховання. – 2006. – № 11. – С. 7-9.
3. Гуськова Т. В. Что такое самостоятельный ребенок? / Т. В. Гуськова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 11. – С. 60-64.
4. 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.
5. Крок за кроком в Україні: Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Л. В. Артемова, О. І. Кульчицька, Н. М. Голота, Г. В. Сухорукова; наукова редакція Л. В. Артемової; під загальною редакцією С. Чередниченко. – К.: Кобза, 2003. – 384 с.
6. Крутій К. Проблеми формування самостійності дітей третього року життя / Катерина Крутій // Дошкільна освіта. – 2012. – № 4 (38). – С. 30-31.
7. Кузьменко В. Самостійність / Віра Кузьменко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 11-12. – С. 28-30.

УДК:373.2.015.31:17.022.1

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНИХ СТАВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ТЕОРІЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Лілія Гриценко

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,

доцент **Пісоцький Олександр Петрович**

Постановка проблеми. Питання морального розвитку особистості досліджували Г. Сковорода, М. Бердяєв, В. Духнович, М. Драгоманов, І. Зязюн та ін. У психологічній науці інтерес до процесу морального розвитку у різний час виявляли Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Петровський, Л. Божович, Д. Ніколенко, Г. Кос-

тук, О. Кононко, І. Кон, Ю. Приходько, В. Мухіна, Б. Волков, Т. Титаренко, Ж. Піаже, Л. Кольберг, А. Бандура та ін. Моральне виховання та моральні ставлення підростаючої особистості вивчалися педагогами: П. Блонським, А. Макренком, С. Шацьким, В. Сухомлинським, Ю. Бабанським, В. Бондарем, Д. Джолою, О. Богдановою, М. Нікандровим, Н. Кудикіною, Л. Нестеренко, А. Караковським та ін.

Наукові підходи, які мали місце у контексті розвитку теорії та практики морального становлення особистості потребують осучаснення, оскільки значно змінилися умови виховання і розвитку, зокрема цінності суспільства й ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку, чим і визначається **актуальність цієї статті**.

Метою статті є науковий аналіз концепцій та їх цінність щодо сучасних умов становлення особистості у дошкільному дитинстві.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних наукових доробках А. Богуш, І. Беха, М. Боришевського, В. Білоусова, О. Кононко, О. Штихалюк, О. Романченко та ін. вивчається процес виховання моральних ставлень на початкових етапах формування особистості, зокрема дітей 5-6(7) років, у контексті особистісно орієнтованого підходу та гуманістичних принципів та взаємодії учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Означений феномен займає особливе місце у науці, оскільки в його основі закладена категорія моралі. У психологічному словнику підкреслюється її подвійна сутність. З одного боку, вона існує у вигляді сукупності правил, норм поведінки, основних положень. З іншого – це елементи людського поводження, практичних дій та мотивів, що їх супроводжують [5, 325]. Саме другий аспект вказує, що мораль є надбанням людини, до якого вона прагне.

Відповідно до такого розуміння, більш доцільним видається поняття моральності. У деяких випадках його розглядають як синонім до терміну мораль. Однак, на нашу думку, в ньому закладено ознаку свідомості HomoSapiens: здатність до виявлення волі і пов'язаних з нею активних дій у відповідності з основними моральними еталонами, положеннями, прийнятими у суспільстві. Саме така діяльність особи пов'язується зі свідомою регуляцією і вираженням відповідного ставлення суб'єктом до людського світу [8, с. 402].

Власне розглянуті погляди на мораль і моральність пов'язані з питанням людської свідомості, яку називають моральною [25]; [59]. У психологічній енциклопедії зазначається, що це одна зі значущих ознак особистості. Вона поєднує у собі систему уявлень про навколишню дійсність, а також активність людини щодо усталених у соціумі етичних законів, принципів життя, оцінку певного явища, можливість до самоспостереження та самоаналізу (рефлексію). Означена здатність особи має і рівень сформованості [6, 316]. Як бачимо, ця властивість дозволяє людині дієво ставитися до подібних собі у соціумі крізь призму прийнятих моральних настанов, цінностей, норм, іншими словами виявляти власну активну позицію щодо навколишньої дійсності, демонструвати моральне ставлення.

Саме таке розуміння у науці моральної позиції особистості ставить у її основу низку феноменів, які визначають і доповнюють її зміст. Найбільш близькими до неї вважаються емоції та мотивація. Саме поєднання цих явищ забезпечує активність суб'єкта щодо певних етичних норм. Так, мотивоване сприйняття, усвідомлення сутності етичних правил, їх спрямованість ніколи не буває нейтральним, не залишає байдужим людину: воно супроводжується емоціями та почуттями, які визначаються розумінням людини того змісту ситуації, у якій розгортається подія, а тому саме вони закладені в основу морального вчинку [7, с. 93].

Особливу роль емоційних явищ підкреслюють вітчизняні науковці. Зокрема, В. Кузін наголошує на тому, що у процесі спілкування людей, у їх сумісній діяльності виникають моральні почуття, які визначаються етичними цінностями, мораллю суспільства, етичними положеннями. Сутність моральних почуттів визначають оцінювання дій, вчинків та їх значущості (як власних, так і інших людей), прийняття та ставлення до суспільних інтересів, цінностей, вимог, норм моралі. Водночас їх визначають переживання особою відповідності/невідповідності поведінки стосовно існуючих ідеалів, моральних установок, принципів. За своєю природою, це утворення належить до вищих почуттів людини, підкреслюючи її соціальну суть [4, с. 313].

Саме тому О. Киричок, В. Роменець тлумачать реальний вчинок через перевтілення моральної ситуації. Вони відмічають, що здійснення вчинку передбачає одночасно два моменти: виявлення етичної сутності суб'єкта, рівня його морального розвитку; власне моральну дію, у термінології науковців творіння. Тут підкреслюється творчий характер вчинку, адже здійснення моральної дії супроводжується рівнем засвоєння цінностей суспільства у певну історичну епоху, а також, нерідко, новими цінностями, які стають актуальними [2, с. 289]. За уявленнями авторів, моральність особистості визначається власне людською природою (свідомість, мотивація, емоції й почуття) й відповідною моральною активністю, яка регулюється.

Таке тлумачення власне моральної свідомості та поведінки етичного змісту дослідниками, на думку О. Власової, дозволяє використовувати поряд з означеними явищами низку понять, які уточнюють дані категорії. На думку автора – це совість і саморегуляція особи. Власне совість розуміється авторкою як певний психологічний елемент, який має рефлексивну природу, базується на самооцінці й знаннях про добро і зло й здійснює функцію морально-емоційного контролю поведінки. Як бачимо, тут підкреслюється зв'язок між когнітивною й емоційною сферою людини, контекстом якого є цінності, що доповнюється регуляцією дій, найвищим рівнем якої вважається саморегуляція. Науковець підкреслює важливість останньої складової, оскільки саморегуляція підкреслює динаміку становлення совісті, а тому передбачає певний рівень сформованості.

Становлення саморегуляції поведінки, яка відображає етичні уявлення індивідів розпочинається з моменту народження й відбувається у двох напрямках. Перший передбачає формування моральних звичок поведінки за мінімального

свідомого контролю. Другий – виникнення стійких емоційних переживань щодо моральних правил і норм, що зумовлює виникнення мотивів, які набувають форми переконання у сфері моралі, а тому повністю визначають вчинки особистості. У цьому контексті важливо відмітити динаміку виникнення совісті, до якої людина йде поступово, іншими словами, означена властивість розвивається упродовж онтогенезу.

Одним з перших науковців, хто звернув на це увагу, був Ж. Піаже. Він довів на експериментальному рівні, що моральна поведінка й судження стають можливим лише на певному рівні інтелектуального розвитку. Зокрема науковець зі Швейцарії підкреслював, що важливу роль у регуляції моральної поведінки відіграють моральні атитюди: гетерономія й автономія. Перший із них, на думку автора, відображає уявлення дітей, що правила (етичні), створені дорослим, чи вищою інстанцією й вимагають їх обов'язкового дотримання. Такі переконання властиві дітям до 7 років. Моральна автономія – протилежний атитюд, його сутність зводиться до розуміння настанов, правил, як певного винаходу людей, щоб успішно виконувати спільну діяльність. Судження дітей, які відображають таке переконання виникають на межі 10 років. Ж. Піаже пов'язує тлумачення дітей з точки зору егоцентричного мислення. Коли воно переважає у підростаючої особистості, для неї властива гетерономія, а коли зникає – автономія.

Схожі погляди на проблему морального розвитку мав і вітчизняний науковець Л. Виготський. На відміну від Ж. Піаже, він зазначав, що діти самостійно не зможуть досягнути певного рівня розуміння моральних категорій, оскільки – це абстрактні поняття. Л. Виготський наголошував, що у цьому процесі важливу роль відіграє культура соціуму, яку він позначав «культурною лінією розвитку». Досягнення вищих рівнів абстрактного мислення неможливий без засвоєння дитиною знакових систем, зокрема мови, письма, рахунку та інших абстрактних понять [1, с. 275]. Відмінності у поглядах між Л. Виготським і Ж. Піаже на моральний розвиток зумовлені роллю суспільства: вітчизняний науковець підкреслював його домінуючу роль, а швейцарський розглядав лише як умову, надаючи перевагу спонтанному інтелектуальному розвитку. Проте обидва підкреслювали міру розвитку моральності дорослої людини й дитини.

Л. Кольберг, взявши за основу положення Ж. Піаже про розвиток формального інтелекту у дітей, створив теорію морального розвитку людини. У ній він виділив шість стадій розвитку, які відображають поступовий перехід від доконвенційної моралі до конвенційної й постконвенційної. Автор вводить поняття моральне мислення й вказує на те, що воно має певні відмінності на кожній зі стадій, досягаючи свого піку на останній. На першому рівні поведінка дітей підпорядкована повністю дорослим, де малюки орієнтуються на певні вимоги й остерігаються ослуhatися.

На другому рівні починають розуміти, що у всіх людей різні погляди й інтереси, якими можна справедливо обмінюватися. На цьому рівні розуміння цінностей сім'ї та суспільства відсутнє, але з'являється можливість гарних

міжособистісних стосунків. На третьому рівні – цінності суспільства розуміються повністю й встановлюється рівновага між суспільством і особистістю за рахунок ціннісних орієнтацій і моральної свідомості [3, с.188-191]. Послідовність проходження цих стадій є схожою у всіх культурах різних народів. Також автор намітив вікові межі, на яких відбуваються кожна зі стадій. Так, доконвенційна мораль властива дітям дошкільного дитинства й частково молодшому школяреві, конвенційна – молодшому школяру й частково підліткам, постконвенційна – юнакам і дорослим.

Уявлення про моральний розвиток, його поступовість і динаміку призводить до виникнення у науці поняття вихованість, яке відображає досягнення дитини на певному особистісному щаблі моральності. Так, А. К. Маркова розробила модель моральної вихованості, компоненти якої відображають досягнення у етичній сфері дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Перший елемент цієї властивості визначають знання та уявлення дітей про етичні норми та правила, моральні переконання, мотиви, цілі, емоції у діяльності. Друга складова – це моральні вчинки у поведінці та діяльності (у грі, навчанні). Останній компонент – узгодженість знань, переконань та поведінки у типових та нестандартних ситуаціях.

Як бачимо, моральна вихованість дитини у дошкільників і молодших школярів має певну структуру, між елементами якої існують взаємозв'язки. Дещо інші погляди на вихованість пропонує К. Платонов. Він розрізняє її рівні, зокрема невихованість, погана вихованість, ситуаційна, добра (зовнішня) й відмінна (внутрішня), а також вказує на її технічну структуру, де на кожному рівні встановлюється/не встановлюється відповідність між знаннями моральних норм і їх дотриманням. Особливо автор вказує на можливу розбіжність між внутрішньою й зовнішньою вихованістю, що призводить до появи лицемірства, відсторонення від соціуму, цінностей та норм поведінки.

В цілому відмічаємо, що низка науковців наголошує, що суттєві зрушення у моральній вихованості відбувається у період молодшого шкільного віку. Аналізуючи концепцію психологічного віку Д. Ельконіна [76], нами було помічено, що у молодшого школяра формується особливо теоретичне (безкорисливе) ставлення до знань, іншими словами дитина активно засвоює абстрактні поняття (у тому числі й моральні цінності), а також розвивається елемент свідомості – рефлексія діяльності й поведінки. Водночас провідна діяльність – навчальна оцінюється й контролюється зі сторони суспільства, що сприяє виникненню самоконтролю.

Так, Т. Титаренко зазначає, що криза «соціального Я» зумовлює розширення соціального простору дитини, що у свою чергу призводить до активності у плані ставлення до себе, ровесників, суспільства, зникає егоцентричність мислення й особи в цілому, розширюються межі рефлексії й зростає її активність. Дошкільник розпочинає самоаналіз власної особистості, своїх можливостей, з'являється самоконтроль у плані поведінки, вчинків. Як бачимо, дитини 6–7 років досить

інтенсивно закладається підґрунтя моральної свідомості, що є механізмом моральної вихованості, Це призводить до морального вправлення у поведінці.

В цілому така ситуація сприяє зростанню моральної активності молодших школярів. Стосовно такої ситуації у науці існує термін «моральні ставлення». Це активність особистості у плані оцінки моральних цінностей, перетворення їх на переконання. О. Штихалюк так визначає це поняття: *моральне ставлення* – це елемент етичної вихованості, який відображає соціальні стосунки у соціумі, зміст існуючих моральних норм і цінностей суспільства; це свого роду суспільні відносини, що притаманні людям під час спільної моральної діяльності і належать до практичних аспектів спілкування між індивідами.

Висновок

Моральні ставлення – це особливий вид взаємозв'язку між людьми, певна активність під час моральної поведінки, вчинків. Вони з'являється вперше у дошкільному дитинстві й розвиваються. Вони відображають існуючі форми суспільної моралі, цінності, моральні ідеали, уявлення про моральні вчинки і риси моральної особистості. Основою моральних ставлень є моральна свідомість, основними компонентами якої є знання, рефлексія й самооцінка особистості. Означені компоненти набувають більш менш стабільних ознак у дітей 6–7 року життя.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Смысл ; Эксмо, 2004. 512 с.
2. Киричок В. А. Цінніснеставлення/ Енциклопедіяосвіти / гол. Ред. В. Кремень. К.: ЮрінкомІнтер, 2008. С. 991.
3. Крейн У. Психология развития человека. 25 главных теорий / Под научн. Ред. А. А. Алексеева. СПб: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. 512 с.
4. Кузин В. С. Психология: Учебн. / Под ред. Б. Ф. Ломова. 2-е изд. М.: Высш. Школа, 1982. 256 с.
5. Психологический словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
7. Сабуров Х.М. Влияние содержание начального образования на духовно-нравственное воспитание учащихся. *Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам LIII Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии».* № 8(53). М., Изд. «Интернаука», 2016. С. 41-47.
8. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. К., 1986. 796 с.

**САМОСТІЙНІСТЬ: СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ
ТА УМОВИ РОЗВИТКУ В РАНЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ**

Олена Гузаїрова,
магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – докт. психол. наук,
проф. **Кононко Олена Леонтіївна**

Схарактеризовано феноменологію самостійності, розкрито специфіку її становлення і розвитку в дітей 3–4 років. Визначено критерії, показники, компоненти та рівні розвитку самостійності у дітей молодшого дошкільного віку. Розкрито особливості свідомості та поведінки представників високого, середнього та низького рівнів самостійності як базової якості особистості дитини молодшого дошкільного віку. Розроблено педагогічні умови оптимізації виховного процесу у ЗДО з метою ефективного розвитку самостійності дошкільників 3–4 років у різних видах діяльності взагалі, у предметно-практичній зокрема.

Ключові слова: суб'єктна активність, самостійність, предметно-практична діяльність, умови ефективного розвитку самостійності

Постановка проблеми. Сьогодні існує соціальне замовлення щодо створення умов, сприятливих для становлення самостійної та креативної особистості, здатної здійснювати власні вибори, покладати на себе відповідальність, приймати незалежні від зовнішнього тиску рішення. В Державній національній програмі «Освіта», Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти України» розвиток активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції зростаючої особистості визначено як пріоритетний.

На часі подальша розробка теоретичних положень та експериментальна перевірка умов та технологій ефективного розвитку в ранньому онтогенезі самостійності як базової якості особистості, з'ясування специфіки її виховання у закладі дошкільної освіти та сім'ї. З огляду на брак вітчизняних і зарубіжних досліджень, спрямованих на вивчення особливостей становлення елементарних форм самостійної поведінки у дітей 3–4 років життя, вказаний напрям дослідження залишається актуальним.

Це тим більш важливо, що це – особливий період дитинства. До основних особливостей періоду молодшого дошкільного віку провідними фахівцями віднесено: важливість для дитини потреб у спілкуванні, повазі та визнанні; перетворення гри на основний вид діяльності; нестійкий емоційний фон; зародження елементарних форм самоконтролю й саморегуляції поведінки; завищена самооцінка як захисний механізм розвитку; недостатнє розуміння наслідків своїх вчинків. Внутрішній світ дитини 3–4 років суперечливий: з одного боку, вона прагне до самостій-

ності (славнозвісне «Я сам!»), з іншого – не може обійтися без дорослого; вона любить рідних й водночас сердиться на них внаслідок обмежень її свободи. Трирічна дитина прагне робити усе по-своєму, діяти як дорослі, повторювати за ними різноманітні дії.

Саме у цьому віці більшість дітей починають відвідувати заклад дошкільної освіти, усвідомлювати, що поряд з ними знаходяться інші однолітки із схожими потребами, розуміти необхідність адаптуватися до нових умов та вимог. Завдання педагога – сприяти гармонійному входженню центрованої на собі дитини в колектив однолітків і водночас – зберегти її своєрідність, індивідуальність.

За даними спостережень, більшість батьків і педагогів надмірно опікають дітей 3–4 років, передчасно втручаються в їхню самостійну діяльність, підказують та показують способи дій, виконують їх за дитину. Внаслідок цього може атрофуватися природна потреба малюка діяти самостійно, виробляється звичка покладатися не на себе, а на дорослих, формується залежна й відтворювальна, а не творча поведінка. Тому таким важливим є створення в сім'ї та ЗДО сприятливого середовища, для становлення і розвитку самостійної поведінки дітей молодшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самостійності була і залишається однією з актуальних. Самостійність розглядається у різних аспектах проблеми активності особистості: у теоретичному обґрунтуванні концептуальних засад (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.); визначенні змісту та структури самостійності (М.Боришевський, М.Левітов, В.Селіванов, Е.Суботський, В.Слободчиков, Г.Цукерман та ін.); становлення рефлексивних рис самосвідомості як передумови розвитку самостійності (А.Бернс, М.Єлагіна, М.Лісіна, С.Пантілеєв, А.Силвестру, В.Столін, Р.Стьоркіна та ін.); особливості розвитку самостійності в ранньому та дошкільному віці (Д.Ельконін, В.Зеньковський, О.Кононко, Г.Люблінська, С.Мещерякова, В.Мухіна, Н.Непомняща та ін.).

Можна виділити два основних підходи фахівців до вивчення феномену самостійності. Представники першого напряму фіксують увагу на незалежній поведінці особистості у соціальній групі (явище конформізму); другого – акцентують увагу переважно на способах її діяльності (від наслідування до творчості). Говорячи про самостійність як способі діяльності, одні автори наголошують на її залежності від рівня розвитку мисленнєвих операцій (Б.Єсипов, П.Гальперін, В.Давидов, Н.Менчинська, Г.Костюк та ін.), другі пов'язують її з рівнем наявних знаень та умнь, необхідних для виконання певної діяльності (Т.Алмазова, Д.Дзинтере, Ф.Ізотова, Л.Порембська, Ф.Ізотова та ін.), треті розкривають зв'язок самостійності з системою ставлень особистості до світу та самої себе (О. Кононко, В.Котирло, Є.Суботський, Ю.Янотовська та ін.).

На думку С.Гончаренка, самостійність є властивістю особистості, яка характеризується сукупністю засобів (знань, умінь, навичок) та її ставленням до процесу та результатів діяльності [1,с.297]. В.Шапар тлумачить самостійність як

узагальнену властивість особистості, що проявляється в середовищу ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Вказаний автор підкреслює: необхідною передумовою самостійних суджень і дій є розвиток в особистості розумових та емоційно-вольових процесів [7, с. 449].

Вказуючи на структурний характер самостійності, В.Селіванов відносить до основних компонентів даної якості незалежність, ініціативність та відповідальність. Автор зазначає: самостійність передбачає певний рівень розвитку інтелектуальної та вольової сфер особистості [6]. Схожої позиції дотримується О.Кононко, яка кваліфікує самостійність як базову якість особистості, яка проявляється в умінні дитини дошкільного віку діяти незалежно від допомоги дорослого, звертатися за нею лише за об'єктивної необхідності, виявляти творчу ініціативу, критичність й відповідальність за свої рішення, дії, вчинки [2].

Згідно дослідженням М.Монтессорі, прагнення до самостійності закладене в дитини від самого початку і реалізується через індивідуальний підхід, розвивальне середовище, заохочення саморозвитку. Автор зазначала: прагнення дитини спрямоване на те, щоб завдяки відокремленню від дорослого і через самостійність розвиватися у вільну особистість. М.Монтессорі підкреслювала, що завдання дорослого – допомогти дитині розраховувати на власні сили. Виховання самостійності має здійснюватися завдяки свободі вибору, особливій позиції педагога, спеціально підготовленому, самоконтролю [5].

Особистісний рівень розвитку самостійності дошкільника засвідчується, за даними М.Левітова, сформованістю його уявлень про суть і значення даної якості, прийняттям мети діяльності, використанням продуктивних способів дії, усвідомленням важливості доведення до кінця розпочатої справи, умінням долати труднощі виявляти наполегливість, адекватно оцінювати власні досягнення та вкладені у нього особисті зусилля, відповідати за їх наслідки для оточуючих [3]. Зрозуміло, що дитина молодшого дошкільного віку лише починає оволодівати елементарними формами самостійної поведінки.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу підхід до вказаної проблеми Г.Люблінської, яка зазначає: самостійність розвивається з віком дитини, змінюючись за своєю спрямованістю та характером проявів. Автор акцентує увагу на таких аспектах проблеми, як *міра припустимої і необхідної самостійності*. Визначаючи основні ознаки самостійності, Г.Люблінська зауважує: самостійність – не стихійна поведінка, за нею завжди стоять керівна роль дорослого і набутий досвід дитини, її звичка поводитися певним чином; оцінка рівня самостійності має співвідноситися з віком дитини: те, що оцінювалося як прояв самостійності в ранньому дитинстві є недостатнім для оцінки даної якості у старшому дошкільному віці. Г.Люблінська виділяє три ступеня розвитку самостійності:

- на *першому* дитина діє самостійно у звичних для неї умовах;
- на *другому* вона самостійно використовує звичні способи дій у нових та незвичних, проте подібних попереднім, умовах;

- на *третьому* етапі розвитку самостійності дитина здійснює ширший переніс: засвоєне правило набуває узагальненого характеру, самостійна поведінка проявляється за будь-яких умов.

Вказаний фахівець підкреслює: самостійність завжди є продуктом підкорення вимогам дорослих і одночасно власної ініціативи дитини [4].

Означені підходи провідних фахівців уможливили визначення концептуальних засад нашого дослідження, дозволили використати їх в якості базових.

Мета статті – схарактеризувати феномен самостійності та особливості становлення базової якості особистості в молодшому дошкільному віці; визначити психолого-педагогічні умови її ефективного розвитку.

Виклад основних матеріалів. У дослідженні самостійність тлумачиться як особистісний інтеграл, розвиток якого засвідчується комплексом умінь дошкільників, які використано в якості критеріїв оцінки міри її розвитку у дітей 3–4 років. До комплексу умінь увійшли:

- умінні діяти незалежно від допомоги дорослого в ускладнених, але доступних віку ситуаціях, звертатися за допомогою лише в разі об'єктивної необхідності;
- здатності виявляти елементарні форми творчої ініціативи;
- спроможності відповідально ставитися до процесу та результатів своєї діяльності.

Показниками **незалежності** виступили: тривалість автономної роботи дошкільника, кількість його звернень до дорослого за допомогою та оптимістичне ставлення до труднощів. Показниками **творчої ініціативи** слугували: прийняття власних рішень, здійснення самостійних виборів способів дій, вільне самовираження, винахідливість. Показниками **відповідальності** виступили: швидке включення у роботу, спрямування енергії та ентузіазму на досягнення мети, дотримання моральних норм, здійснення елементарного самоконтролю та саморегуляції поведінки, доведення розпочатого до кінця, намагання адекватно оцінити досягнення.

Когнітивний компонент засвідчував міру уявлень дитини молодшого дошкільного віку про самостійність взагалі, власну зокрема; *емоційно-ціннісний компонент* – про усвідомлення нею об'єктивного значення самостійності в житті та суб'єктивний сенс базової якості безпосередньо для неї самої; *поведінковий компонент* вказував на розвиток в дитини 3–4 років елементарних умінь і навичок поводитися незалежно від допомоги дорослого, мобілізуватися на додання певної складності завдання, діяти раціонально, відмовлятися від невдалих спроб, варіювати свої дії, виявляти винахідливість і кмітливість.

Основними методами дослідження виступили: метод спостереження, моделювання експериментальних ситуацій та опитування педагогів і батьків.

За кожною дитиною та її взаємодією з дорослими здійснено по п'ять сеансів спостереження. У процесі виконання дітьми молодшого дошкільного віку конструктивних завдань (викладання цілого з частин) бралися до уваги як зазначені

вище показники критеріїв оцінки досліджуваного феномену, так і сила їх прояву, модальність та стабільність у різних ситуаціях. Отримані емпіричні дані дозволили встановити три рівні розвитку у дітей 3–4 років самостійності як базової якості особистості – високий, середній і низький.

До *високого рівня* розвитку самостійності увійшли діти молодшого дошкільного віку, яких характеризувала тенденція поводитися незалежно від допомоги дорослого у різних видах діяльності та сферах життя. Ці досліджувані діяли енергійно, цілеспрямовано, не боялися помилитися, варіювали спроби, експериментували, знаходили і виправляли свої помилки. Зверталися за допомогою лише у разі об'єктивної необхідності, раціонально її використовували. Вони вільно само реалізувалися, отримували задоволення від процесу долаття труднощів, раділи своїм успіхам, намагалися адекватно оцінити як результат своєї праці, так і вкладені у нього зусилля (було легко – нелегко – важко). Ця категорія дітей завжди доводили розпочате до кінця, поводитися морально, прагнули успіху і викладалися заради нього.

Середній рівень розвитку самостійності притаманний нестійким дітям, які залежно від змісту, складності завдання, настрою, ставлення до дорослого, який знаходився поруч, поводитися по-різному: то самостійно і продуктивно, то вельми залежно й недостатньо конструктивно. Це здебільшого емоційно вразливі, імпульсивні дошкільники, які бурхливо реагують на зіткнення з труднощами, уповільнюють темп, утримуються від прийняття самостійних рішень та ризикованих дій. Вони прагнуть успіху, докладають зусиль для його досягнення, проте здебільшого з допомогою дорослого. Схильні до переоцінки своїх можливостей і досягнень, звертають увагу переважно на зовнішні характеристики результату, уникають самооцінок зусиль, завдяки яким його досягнуто. Поводиться, як правило, морально, дотримуються соціальних норм і регламентів.

До *низького рівня* розвитку самостійності віднесено невпевнених, обережних, недовірливих дітей 3–4 років, звичних до постійного контролю та опіки дорослих. Вони включаються у предметно-практичну діяльність повільно, часто відволікаються, з допомогою вербальних та мімічних звернень, адресованих педагогам, засвідчують потребу у підтримці. Для них важливо не стільки досягти успіху, скільки уникнути неспіху. Побоюються будь-якого експериментування і ризику, намагаються «робити, як вимагають», орієнтуються на відтворення зразку. За відсутності допомоги дорослого практично не працюють, втрачають будь-який інтерес до практичної діяльності, можуть залишити роботу незавершеною. Самооцінки цілком залежать від оцінок авторитетних дорослих. Намагаючись «перебувати в тіні», не привертати до себе уваги, можуть порушувати моральні норми і правила, діяти деструктивно.

З огляду, що менше чверті дітей молодшого дошкільного віку відрізняються високими показниками самостійності, з метою оптимізації освітнього процесу запропоновано упровадити у педагогічну практику такий набір педагогічних умов:

1. *Надавати дітям 3–4 років час-від-часу права на власний вибір змісту, складності, матеріалів, тривалості виконання предметно-практичного завдання.*
2. *З допомогою педагогічної оцінки звести самостійність до найвищих моральних чеснот.*
3. *Розширити уявлення педагогів і батьків до доцільну і необхідну міру і характер допомоги дошкільникам.*

Наведений комплекс педагогічних умов сприяє ефективному розвитку у дітей молодшого дошкільного віку самостійності у різних видах діяльності та сферах життя.

Висновки. Самостійність кваліфікується як складний феномен, особистісний інтеграл, базова якість особистості. Критеріями оцінки міри розвитку у дітей молодшого дошкільного віку самостійності визначено: незалежність, творчу ініціативність та доступну віку міру відповідального ставлення до процесу та результатів практичної діяльності. Критерії, компоненти та стабільність їх прояву дозволили виділити три рівні розвитку самостійності дітей 3–4 років – високий, середній та низький. Представники кожного рівня відрізнялися між собою мірою, характером та стійкістю самостійної поведінки. Оптимізації виховного процесу сприятиме упровадження у педагогічну практику таких педагогічних умов: надання дітям 3–4 років права на власний вибір змісту, складності, матеріалів, тривалості виконання предметно-практичного завдання; зведення самостійності з допомогою педагогічної оцінки до найвищих моральних чеснот; розширення уявлень педагогів і батьків про доцільну і необхідну міру і характер допомоги дошкільникам.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - 367 с.
2. Кононко О.Л. Самостійність як інтеграл та показник особистісного зростання дошкільника // Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. - К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». – 2017. С. 43–47
3. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2012. –480 с.
4. Люблинская А.А. Детская психология / А.А.Люблинская – М: Просвещение, 1971. – 410 с.
5. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому: (Статьи, советы и рекомендации). - М.Карапуз. - 2007- 272 с.
6. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: (Воля, ее развитие и воспитание) - Рязань: РГПИ. – 1992. – 575 с.
7. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. - Х.: Прапор. – 2005. – 640 с.

УДК: 373.2:78

СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК: СУТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ

Оксана Гущенко

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – докт. психол. наук,

проф. **Кононко Олена Леонтіївна**

Визначено суть та структуру сенсорно-пізнавального розвитку, розкрито специфіку її становлення і розвитку в дітей 2–3 років. Розроблено критерії, показники, компоненти та рівні пізнавального розвитку дітей раннього віку. Розкрито особливості свідомості та поведінки представників високого, середнього та низького рівнів пізнавального розвитку дітей раннього віку. Розроблено педагогічні умови оптимізації виховного процесу у ЗДО з метою підвищення ефективності сенсорно-пізнавального розвитку дітей 2–3 років у різних видах діяльності взагалі, у предметно-практичній зокрема.

Ключові слова: сенсорно-пізнавальний розвиток, предметно-практична діяльність як провідна, критерії оцінки, умови оптимізації виховного процесу у ЗДО.

Постановка проблеми. Реформування національної системи дошкільної освіти актуалізувало необхідність оновлення діяльності сучасних ЗДО, гуманізації принципів її організації, сприяння упровадженню у педагогічну практику принципу суб'єктності. Витоки пізнавальної активності пов'язані з раннім дитинством, коли малюк починає інтенсивно освоювати оточуючий світ, знайомитися з невідомим, обстежувати предмети, виявляти певну міру самостійності. Завдяки елементарним формам пошукової, дослідно-експериментальної діяльності дитина двох-трьох років знайомиться з величиною, кольором, формою предметів, їх розташуванням у просторі, набуває первинного досвіду предметно-практичної діяльності, оволодіває першими сенсорними еталонами. Поступово у малюка розвивається пізнавальний інтерес, він оволодіває умінням встановлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки, визначати певні цілі і досягати їх. Сенсорно-пізнавальний розвиток дитини в ранньому дитинстві слугує фундаментом її особистісного зростання у наступні вікові періоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук резервів ефективного розвитку особистості у ранньому дитинстві напряму пов'язаний з таким важливим його аспектом, як формування пізнавальної активності. На особливу увагу в контексті сказаного заслуговує ідея ампліфікації, висунута О.Запорожцем і спрямо-

вана на максимальне розгортання можливостей специфічних для кожного вікового етапу видів діяльності і способів пізнання оточуючого світу [3].

Як зазначає Л.Виготський, на етапі раннього віку формування усіх функцій свідомості відбувається навколо сприймання, через сприймання і з допомогою сприймання. Провідний фахівець наголошує: саме тому проблема вдосконалення сенсорного виховання дітей другого-третього років життя, створення сприятливих умов для реалізації розвивального потенціалу провідної на даному віковому етапі предметної діяльності набуває особливої гостроти [2].

Дослідження Л.Венгера розкривають закономірності формування перцептивних дій дітей раннього віку, обґрунтовують необхідність виділення даного відрізка життя особистості як особливого періоду сенсорного розвитку. Вказаний фахівець основним новоутворенням вказаного вікового етапу називає освоєння дитиною специфічного типу перцептивних дій, заснованих на використанні предметних перед еталонів. Він зазначає: ці дії формуються в контексті провідної предметної діяльності, визначають успішність її здійснення, є самоцінними, виступають необхідною передумовою процесу оволодіння у дошкільному віці більш досконалими діями, заснованими на використанні загальноприйнятих сенсорних еталонів [1].

Прибічники прямого навчального впливу на дітей раннього віку В.Аванесова, Е.Пилюгіна, О.Радіна розробили технологію організації з малюками групових занять, регламентованих за змістом, часом проведення, характером взаємодії учасників. На наш погляд, такий підхід не враховує належним чином вікові особливості дітей двох-трьох років, зокрема, несформованість у них цілеспрямованої навчальної діяльності на зразок класно-урочної моделі. Г.Селевко, В.Сластьонін, І.Якіманська пропонують реалізацію у практику роботи з дітьми раннього віку технологічного підходу, який піднімає педагогічний процес на новий якісний рівень.

Проблемі пізнавального розвитку дітей 3-6 років присвячено праці таких вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, як Г.Бєленька, Н.Глухова, Н.Кот, Н.Лисенко, З.Плохій та інші. Зокрема М.Поддяковим, Є. Тихєєвою засвідчено значення сенсорного виховання як складової пізнавального розвитку дитини; уточнено зміст, структуру дослідної діяльності, визначено умови її оптимізації, схарактеризовано експериментальну діяльність як частину педагогічного процесу [7,9].

За даними експериментальної роботи О. Плеханова А., О.Морозової, за умов спеціально розробленої ними педагогічної технології, дослідно-експериментальна діяльність дошкільників досягає належних результатів, а характер активності її виконавців перетворюється на важливу якість особистості, яка відображає рівень його пізнавального розвитку [6].

М. Монтесорі наголошує, що ранній вік є сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, які забезпечують повноцінні й різнобічні уявлення дітей про довкілля. Вона підкреслює: інтелект дитини та її знання про світ бере свій початок в органах почуттів. На її думку, чим тонше працюють аналізатори, тим більше у дитини шансів розв'язати практичне завдання самостійно. М.Монтесорі

зазначає: розум дитини усе у себе вбирає, він налаштований на пізнання, але важливо помістити її у правильне середовище, де вона зможе застосувати свою природну допитливість [4].

Провідні фахівці одним із центральних моментів розвитку сприймання визначають засвоєння і використання сенсорних еталонів (В. Аванесова, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Журова, О. Запорожець, В. Зінченко, Г. Кислюк, Є. Корзакова, Л. Пеньєвська, М. Поддьяков, А. Рузька, Н. Сакуліна). Як відзначала О. Усова, сенсорне виховання має важливе значення для різнобічного розвитку дитини, їхнього розумового розвитку [10].

Е.Пилюгіна розробила методику сенсорного розвитку і виховання. Автор розподілила дидактичні ігри, спрямовані на розвиток сенсорної сфери дітей, за декількома критеріями: збагачення і поглиблення змісту сенсорного розвитку; формування елементарних знань і умінь, пов'язаних з орієнтацією в довір'ї (обстеження величини, форми, кольору предметів); розвиток уявлень про властивості і якості предметів як основи еталонів обстеження. На думку автора, вони сприятимуть вихованню у дітей основ сенсорної культури [5].

Як зазначають О.Смирнова, Л.Галігузова, С.Мещерякова, одним важливих педагогічних завдань є розвиток у дітей раннього і молодшого дошкільного віку пізнавальних здібностей. Фахівці уточнюють: пізнавальні здібності реалізуються в предметній діяльності через використання ігрових методів. Сенсорний розвиток автори вносять до складу пізнавального розвитку і розкривають через різні види сприймання. Вказані психологи підкреслюють: сенсорний розвиток дітей раннього віку передбачає формування загальної сенсорної здатності використання елементарних сенсорних еталонів. Завдяки цьому діти починають користуватися цими уявленнями для аналізу і виділення властивостей різних предметів [8].

Мета статті: обґрунтувати зміст та структуру сенсорно-пізнавального розвитку та схарактеризувати особливості його прояву в ранньому дитинстві.

Виклад основного матеріалу. В ході експериментальної роботи під сенсорно-пізнавальним розвитком дитини раннього віку ми розуміли розвиток сприймання і формування елементарних уявлень дітей двох-трьох років життя про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення у просторі, звуки, запахи, смаки тощо. Ми виходимо з думки, що відчуття і сприймання як безпосереднє чуттєве пізнання дійсності сприяють формуванню сенсорних здібностей, які складають фундамент розумового розвитку дитини.

Критеріями оцінки міри сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку виступили: *доступні віку знання сенсорних еталонів* (володіння уявленнями про колір, форму, величину предметів; здатність правильно називати деякі властивості та якості предметів найближчого оточення; знання їх функціонального призначення); *ціннісне ставлення до якостей і властивостей предметів* (цікавиться новим, незнайомим, радіє новій інформації; задає дорослим прості запитання про незрозуміле, обирає складніший варіант виконання практичного завдання); *реальні пізнавальні дії* (виділяє 1–2 ознаки предмета; встановлює наявність-

відсутність в об'єкті уваги знайомих якостей; обстежує предмети, експериментує з ними, порівнює їх між собою, об'єднує у групу за 1–2 ознаками).;

На констатувальному етапі дослідження розроблено комплексну методику, адресовану дітям раннього віку. До її складу увійшли тематичні заняття, дидактичні ігри та спостереження за досліджуваними 2–3 років. Завдяки цьому було отримано значний обсяг емпіричних даних, які уможливили визначення рівнів сенсорно-пізнавального розвитку досліджуваних.

Аналіз даних дозволив з'ясувати, що лише близько половини дітей вказаного віку характеризуються високими та середніми показниками знань про кольори, форми та величини. Водночас близько 50% дітей раннього віку відрізняються низьким рівнем сенсорно-пізнавального розвитку і потребують подальшої роботи в означеному напрямі. Встановлено, що найгірше діти орієнтуються у величині предметів та формі, найкраще – у кольорах.

Експеримент, спрямований на визначення міри розвитку у досліджуваних *емоційно-ціннісного компонента* сенсорно-пізнавального розвитку, дозволив зафіксувати різні прояви емоційного ставлення дітей раннього віку до дій, пов'язаних з визначенням кольору, форм та величини різних предметів, а також до самих себе як виконавців. Аналіз даних засвідчує, що від 35% до 50% дітей віднесено до низького рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента сенсорно-пізнавального розвитку. З'ясувалося, що від 15% до 25% досліджуваних відрізняються високим рівнем сформованості вказаного компонента. Визначено, що найскладніше дітям 2–3 років виявилось стримувати свої негативні емоції, контролювати їх, не кидати розпочате на півдорозі, утриматися від плачу та роздратування під час діяльності.

В ході експерименту визначено рівні розвитку у дітей раннього віку *поведінкового компонента* сенсорно-пізнавального розвитку. Він засвідчувався уміннями класифікувати кольори, форми і величини, правильно з ними діяти. Встановлено, що від 30% до 55% дітей раннього віку проявили достатню міру здатності користування кольорами, формами і величинами у практичній діяльності. Найважче дітям 2–3 років виявилось визначатися з формою та величиною предметів, особливо тих, що відрізняються несуттєво.

Базуючись на вказаних даних, ми визначили три рівні сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку: високий, середній та низький

До *високого рівня* віднесено досліджуваних з гармонійним поєднанням відповідних віку знань, ставлення та практичних умінь правильно використовувати форму, величину і кольори, класифікувати та називати їх, демонструвати високу пізнавальну активність, самостійність, впевненість у собі. Таких дітей виявилось 20% експериментальної групи.

Середній рівень сенсорно-пізнавального розвитку склали діти раннього віку, в яких знання, ставлення та реальна поведінка були недостатньо збалансовані між собою, пізнавальна активність виявлялася ситуативно, емоції були недостатньо стійкими і позитивно забарвленими. Діти даної категорії втрачали самостійність і

впевненість під час зіткнення з труднощами, легко зверталися до дорослого за допомогою. Їх нараховувалося близько половини – 45%.

Діти, віднесені до *низького рівня* сенсорно-пізнавального розвитку, характеризувалися низькими показниками когнітивного, емоційно-ціннісного та пізнавального компонентів досліджуваного феномену. Вони не стільки прагнули досягти успіху, скільки намагалися уникнути неуспіху. Це здебільшого невпевнені у собі, недостатньо комунікабельні, залежні від допомоги і підтримки дорослого діти, звичні до контролю і опіки. Таких досліджуваних виявилось понад третини – 35%.

З огляду, що важливими чинниками сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку виступають особливості сімейного та суспільного виховання, експериментальною роботою були охоплені педагоги базового ЗДО та батьки досліджуваних вихованців. З метою визначення ставлення дорослих до сенсорно-пізнавального розвитку було використано спостереження, аналіз планів роботи та опитування. Завдяки комплексу застосованих методів отримано значущу для нас інформацію.

Встановлено, що вихователі краще за батьків орієнтуються у суті і завданнях сенсорно-пізнавального розвитку, диференціюють дітей за відповідними рівнями, частіше застосовують сучасні технології з метою активізації самостійності дітей, прищеплення їм елементарних навичок впевненої поведінки у знайомих та схожих ситуаціях. Водночас з'ясувалося, що педагоги рідше, батьки – значно частіше, проте зловживають передчасним втручанням у самостійну практичну діяльність дітей раннього віку. Це стосується навіть випадків, коли діти не зверталися до них за допомогою та не очікували її.

Той факт, що лише п'ята частина дітей раннього віку характеризується високими показниками сенсорно-пізнавального розвитку, а більшість педагогів і батьків демонструють схильність до передчасного втручання в їхню практичну діяльність, надмірної опіки, надання приписів, постійного контролю, актуалізується необхідність розробки системи роботи з формування у дітей та відповідальних за їхній розвиток дорослих суб'єктної свідомості і поведінки.

Програмою формування експерименту передбачається упровадження у педагогічну практику базового ЗДО педагогічних умов, сприятливих для сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку. До основних педагогічних умов оптимізації освітнього процесу у ЗДО ми відносимо:

1. Створення педагогом розвивального предметного середовища, яке забезпечує різноманітність впливів, організацію зорового і слухового сприймання дітей.
2. Розробку системи сенсорних завдань, що поступово ускладнюються.
3. Проведення дидактичних вправ в ході організації індивідуальної роботи з кожною дитиною раннього віку.
4. Заохочення з допомогою педагогічної оцінки самостійної практичної діяльності дітей 2–3 років.

Ефективність системи оптимізації освітнього процесу у ЗДО визначається одночасним упровадженням у практику усього комплексу зазначених педагогічних умов, спрямованих на сенсорно-пізнавальний розвиток дітей раннього віку.

Висновки. Дослідження присвячене проблемі сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку. Провідна категорія кваліфікується як процес і результат розвитку у дітей двох-трьох років сприймання навколишньої дійсності та формування елементарних уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину. Критеріями оцінки міри сенсорно-пізнавального розвитку досліджуваних виступили: доступні віку знання основних сенсорних еталонів, інтерес та ціннісне ставлення до предметної діяльності, реальні практичні дії з обстеження, групування, експериментування, використання предметів. Визначено три рівні сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку з- високий, середній і низький. Встановлено, що лише п'ята частина дітей двох-трьох років життя характеризуються високими показниками сенсорно-пізнавального розвитку. Розробка й упровадження у педагогічну практику комплексу педагогічних умов сприятиме оптимізації освітнього процесу у вказаному напрямі.

Список використаних джерел

1. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. Для воспитателей дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер – М.: Просвещение, 1988. – 144с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - М.: Перспектива. - 2016 - 224 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Том I. – Психическое развитие ребенка / ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 318 с.
4. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому. – М.Карпуз. – 2011. – 272 с.
5. Пілюгіна Е.Г. Сенсорні здібності малюка. Розвиток сприйняття кольору, форми та розміру в дітей від народження до трьох років: пер. з рос. Мов. / Е.Г. Пілюгіна. – Х.: Ранок, 2007. – С.1-3.
6. Плеханов А., Морозова О.М. Сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. -1995. - №7. – С. 31-35
7. Поддьяков Н.Н., Аванесова В.Н. Сенсорное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / ред. Н.Г. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
8. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Комплексная общеобразовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» - М., 2019- 168 с.
9. Тихеева Е.И. Игры и занятия малых детей / Е.И. Тихеева. – 2-е изд., – М.: Просвещение, 1965. – 119 с.
10. Усова А. П., Запорожец А. В. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника/ А.П. Усова, А.В. Запорожец // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. / ред. А.П.Усовой, Н.П. Сакулиной. - М., 1965. – С. 7.

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДИТИНИ З ДОРΟΣЛИМИ В ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Діана Данько

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент ***Пихтіна Ніна Порфиріївна***

Актуальність. Провідне місце в формуванні особистості дитини належить родині, де головною умовою особистісного та психічного розвитку дитини виступає спілкування з батьками. У сучасних умовах українська сім'я досить часто не має змоги належним чином реалізувати виховну функцію через низку об'єктивних і суб'єктивних чинників (економічна криза, зміна умов життя, переоцінка суспільних та особистісних цінностей, негативні зміни в сім'ях, зокрема зниження її інтегративності, конфліктні стосунки подружжя, порушення емоційних зв'язків між батьками і дитиною), що зрештою призводить до серйозних порушень особистісного розвитку дитини.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених (О.І. Захарова, В.М. Целуйко, С. Броді, Р. Селмана та інших) наведено результати досліджень залежності процесу формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення, стилів родинного спілкування. Встановлено, що в сім'ях, де панує атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, відповідальності, гуманності, діти мають менше порушень фізичного, фізіологічного та психічного розвитку, проблем у спілкуванні з оточенням, і навпаки, порушення стосунків батьків з дітьми призводить до формування цілої низки негативних явищ.

Мета статті. Узагальнити дослідження особливостей спілкування дитини з дорослим в період дошкільного дитинства.

Аналіз останніх публікацій. Класичні дослідження онтогенезу спілкування в галузі дитячої психології, зокрема М.І. Лісіної, розкривають закономірності зв'язку форм і засобів спілкування дитини дошкільного віку з дорослими; наголошують на вирішальному впливі форм спілкування на становлення провідних видів діяльності (О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін); аналізують механізми розвитку спілкування як найважливіших спонукальних сил психічного розвитку дитини.

Визначальна роль сім'ї, ставлення батьків до дитини та стилю сімейного виховання у формуванні особливостей психіки та поведінки дошкільника підкреслювалося в дослідженнях С.Є. Кулачківської, Т.О. Піроженко О.О. Смирнової, Т.М. Титаренко, Л.Д. Шнейдер та інших.

Вплив стилю спілкування дорослого на особистісний розвиток дитини, зокрема її емоційну сферу, був предметом вивчення Г.М. Бреслава, О.М. Дяченко,

та інших. Досліджується ця проблема і вітчизняними вченими-психологами О.Л. Кононко, Ю.О. Приходько та іншими.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік – це період інтенсивного засвоєння дітьми найрізноманітнішої інформації. Для такого засвоєння необхідне спілкування дитини з дорослими, які вже певною мірою оволоділи культурою і здатні передати накопичений досвід, навчити вироблених людством способів практичної та розумової діяльності.

На різних етапах психічного розвитку дитина у співпраці з дорослими активно засвоює потребу в спілкуванні, оскільки воно є обов'язковою умовою існування людини і разом з тим одним із основних чинників і найважливіших джерел її психічного розвитку в онтогенезі. Спілкування, згідно з Л.С. Виготським, – це історично перша форма розвитку людської культури, – саме із засвоєння потреби в ньому індивід починає власний розвиток [2].

У процесі спілкування відбувається становлення й формування психіки дитини, її особистості, свідомості й самосвідомості. Адже спілкування відіграє вирішальну роль не тільки в збагаченні змісту дитячої свідомості, в набутті дитиною нових знань і вмінь; воно також детермінує структуру свідомості, визначає опосередковану будову вищих, специфічно людських психічних процесів [2]. Цей вплив простежується в багатьох сферах психічного розвитку, починаючи від допитливості дітей і закінчуючи розвитком особистості, і здійснюється завдяки тому, що:

- для дітей молодшого віку дорослий є багатющим джерелом різноманітних дій (сенсомоторних, слухових, тактильних та інших);

- при збагаченні досвіду дитини дорослий спочатку знайомить її із чимось, а потім нерідко ставить завдання перед нею оволодіти якоюсь новою навичкою;

- дорослий здійснює підкріплення зусиль дитини, їх підтримку й корекцію;

- дитина в контактах з дорослими спостерігає за їхньою діяльністю й запозичує зразки для наслідування [3].

Організація достатнього за кількістю й адекватного за змістом спілкування є важливою умовою правильного виховання, розвитку особистості. Спілкування обумовлює психічне життя дитини, її виховання і розвиток. Особлива увага зосереджується на комунікативних засобах, які забезпечують ефективне спілкування.

М.І. Лісіна виділяє декілька засобів спілкування, за допомогою яких діти взаємодіють із дорослими:

- *експресивно-мімічні* виникають в онтогенезі першими і служать одночасно проявом емоційних станів дитини, активними жестами, адресованими оточуючим; вони також виражають зміст спілкування, яке не може бути передане з необхідною точністю через інші засоби – увагу, інтерес;

- *наочно-дієві* виникають пізніше (до 3-х років) і також мають знакову функцію, без якої неможливе взаєморозуміння між людьми; вони відрізняються від експресивно-мімічних більшою довільністю;

- *мовні операції* дозволяють вийти за межі приватної ситуації й налагодити більш широку взаємодію з іншими [3, с. 57-72].

М.І. Лісіною виділені основні форми спілкування дітей перших семи років життя з дорослим. Для дошкільного віку характерні *позаситуативно-пізнавальна* і *позаситуативно-особистісна* форми спілкування.

У першій половині дошкільного дитинства у дитини можна спостерігати позаситуативно-пізнавальну форму спілкування. Вона опосередкована, однак вплетена не у практичну співпрацю з дорослим, а в спільну пізнавальну діяльність, можна сказати, в «теоретичну» співпрацю. Для позаситуативно-пізнавальної форми спілкування характерне прагнення дитини до поваги дорослого. Діти прагнуть від дорослого схвалень і не бажають миритися із зауваженнями, сприймають їх як особисту образу.

Розуміння потреби й мотивів спілкування дітей із позаситуативно-пізнавальною формою свідчить той факт, що описана образливість дітей – не суто індивідуальна особливість, а саме віковий феномен: на певній стадії розвитку він спостерігається практично у всіх дітей, хоч і не в однаковій мірі. Афективні спалахи особливо властиві дітям середнього дошкільного віку, бо що серед молодших багато ще залишається на рівні ситуативно-ділового спілкування [1].

Основним засобом спілкування дітей з позаситуативно-пізнавальною (так само, як і з позаситуативно-особистісною) формою є, мовленнєві операції: адже тільки вони дають дітям можливість вийти за межі ситуації в безмежний оточуючий світ. Цікаво, що дошкільники не тільки використовують слово, але й перетворюють його на особливий об'єкт вивчення. У дітей виникає потяг до словотворення, до гри зі словом, завдяки якій вони прекрасно опановують рідну мову.

Особливості форми спілкування пов'язують із провідною діяльністю відповідного вікового періоду. У дошкільному віці головне значення серед усіх видів активності дитини набуває гра. Спеціальні дослідження показали, що на початкових етапах розвитку гри діти намагаються відобразити переважно зовнішній, «речовий» аспект діяльності дорослих, який вони опрацьовують шляхом обігравання (Д.Б. Ельконін, М.І. Лісіна). Тому діти надають великого значення використанню різних предметів-замінників, що символізують доросле життя й характерні атрибути. До речі, підшукування відповідних замінників дозволяє дитині краще осмислити функції й значення різних продуктів людської культури і теж живить її жадібну допитливість. Так пізнавальне спілкування тісно переплітається з грою дітей [3; 8].

До кінця дошкільного віку в дітей з'являється вища для цієї вікової групи форма спілкування з дорослим – позаситуативно-особистісна. Особистісний мотив спілкування – провідний у цій формі комунікативної діяльності. Для дошкільників набувають значення такі деталі із життя дорослого, які жодним чином їх не стосуються, але дозволяють відтворити в повноті конкретних деталей повноцінний образ цієї людини.

Внутрішнє перетворення особистісних мотивів спілкування у дітей при переході від раннього віку до дошкільного, наповнення їх абсолютно новим матеріалом свідчать про те, що комунікативні потреби набули тепер нового змісту. Для стар-

ших дошкільників характерне прагнення просто до доброзичливої уваги дорослих, взаєморозуміння і співпереживання з ними. Новий зміст комунікативної потреби виражається в тому, що дитина не наполягає тепер обов'язково на схваленні: набагато важливіше для неї знати, як потрібно. Дитина нині не поспішає сперечатися з дорослим – вона налаштовується на його хвилю і старається спочатку трохи краще зрозуміти старших, знайти причину, чому ті думають так, а не інакше [4].

Прагнення до спільності поглядів зі старшими дає дітям опору при обдумуванні етичних понять, при становленні моральних думок, адже за своїм походженням правила поведінки в суспільстві, стосунки з товаришами є соціальними, і лише старші вихованці, які оволоділи соціальним досвідом, можуть допомогти дитині визначити правильний шлях. Було встановлено, що дуже багато нарікань дітей на своїх товаришів по групі дитсадка викликані бажанням перевірити себе, чи так вони засвоїли, що і як слід робити. Скаржачись, дошкільники часто не бажують покарання іншій дитині – вони тільки чекають, як їх розсудить дорослий. Отже, позаситуативно-особистісне спілкування підвищує сприйнятливність дітей до виховних дій і сприяє швидкому засвоєнню повчань дорослих [5].

Результати досліджень О.О. Смирнової, Х.Т. Бедельбаєвої дозволили встановити, що спеціальне формування в дошкільників позаситуативно-особистісного спілкування супроводжувалося підвищенням їх уваги до дій дорослого, організованості й цілеспрямованості поведінки [1; 7;].

Тож, засвоєння нової інформації дітьми покращується з віком: найгірші результати мають діти з ситуативно-діловою, а найкращі – з позаситуативно-особистісною формою спілкування. При цьому спостерігається зв'язок між позаситуативно-особистісною формою спілкування дітей з дорослими та особистісно-діалогічною формою спілкування дорослих з дітьми.

При домінуванні особистісних мотивів спілкування центром ситуації для дитини стає дорослий. Діти з підвищеною увагою ставляться до його слів і дій, свої помилки бачать немов його очима і тому реагують на зауваження без образи, поділовому, вносячи необхідні зміни в свою діяльність. Тому позаситуативно-особистісне спілкування – вища форма комунікативної діяльності дошкільника. Воно вводить дитину до складного світу людських стосунків, допомагає визначити в ньому адекватне місце. Дитина вчиться орієнтуватися у соціальній сфері, встановлювати стосунки з людьми, засвоює правила спілкування, знання про власні права та обов'язки, залучається до моральних цінностей суспільства.

Висновки. Отже, ми визначили наступні параметри особистісного спілкування дитини з дорослими в дошкільному віці:

1. Форма спілкування: позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна.

2. Зміст потреби в спілкуванні: потреба в увазі, в доброзичливому ставленні, співпраці, повазі дорослого при провідній його ролі, прагнення до співпереживання і взаєморозуміння.

3. Основні мотиви спілкування: пізнавальний та особистісний, де дорослий виступає як ерудит, джерело знання про об'єкти та явища природного й соціального світу, партнер з обговорення причин і зв'язків, а також об'єкт пізнання.

4. Форма спілкування дорослих, насамперед батьків, з дитиною знаходиться на шкалі особистісне – авторитарне спілкування. При особистісному спілкуванні дорослий виступає як цілісна особистість, що володіє знаннями, вміннями й нормами, реалізує особистісне ставлення до дитини, через яке остання опановує сутність, критерії та механізми свого реального особистісного буття.

5. Значення особистісної форми спілкування в загальному розвитку дитини полягає в розвитку особистості дитини, розкритті її можливостей, здібностей; залученні дитини до моральних і етичних цінностей суспільства; встановленні позитивних стосунків з оточуючими, формування комунікативних навичок взаємодії з іншими людьми; формуванні емоційно-вольової, пізнавальної сфери.

Список використаних джерел

1. Бедельбаева Х.Т. Общение со взрослыми – основной источник психического развития ребенка (о формировании внеситуативных форм общения) / Х.Т. Бедельбаева, Е.О. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 2. – С. 32–35.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович **Выготский** / Детская психология ; под ред Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Том 4. – 432 с., ил. – (**Академия педагогических наук СССР**).

3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Майя Ивановна Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

4. Піроженко Т.О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень / Т.О. Піроженко // Актуальні проблеми психології: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві: [збірник наукових статей] / за заг. ред. С.Д. Максименка, С.О. Ладивір. – К., 2006. – Т. 4. – С. 15 – 27.

5. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.О. Приходько. – К., 1997. – 45 с.

6. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1974. – 86 с.

7. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – № 6. – 1994. – С. 5 – 16.

8. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника / Даниил Борисович Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В.Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М., 1965. – 118 с.

З ІСТОРІЇ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Тетяна Калашник

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**

Актуальність. Для людини XXI століття важливим визначається не тільки доручення до надбань цивілізації останніх десятиліть, але й пізнання багатой культурної спадщини – світової та національної. Все більше зростає попит на освічених культурних людей у суспільно-виробничій, управлінській та інших сферах. Театр як явище культурного життя, являє собою не тільки видовище приносить естетичне задоволення, але, перш за все це панорама людського життя, її досвід поведінки, спілкування, взаємодії. (В. Немирович-Данченко, К. Станіславський та ін.).

Високі емоції, що пробуджуються театральними творами, виводять людину зі стану звичайності, з сірої примітивності, та є імпульсом для побудови людиною іншої, прекрасної дійсності. Виховуючи мистецтвом, педагоги закладають фундамент майбутнього життя, пробуджуючи творчий початок у людині [5, с. 71].

Художня культура в освітній системі виступає потужним фактором розвитку особистості (М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, Т. Комарова, Л. Компанцева, Р. Чумічева та ін.). Театралізована діяльність сьогодні, коли освіта набула особистісно-орієнтовану модель культуровідповідного типу, виступає одним із сильних засобів виховання, яке відображає світ соціальних відносин, взаємодій людини тощо.

На сьогодні в освітній практиці закладів дошкільної освіти у різних напрямках роботи з дітьми використовується театралізована діяльність. Театралізована діяльність дошкільників у закладі дошкільної освіти посідає вагоме місце, оскільки вона є близькою до гри – провідної діяльності у цей період дошкільного дитинства.

У театралізованій діяльності дитина має простір свободи самовираження, створення свого образу найдоступнішими для нього способами – рух міміка, інтонація, жести, поза. Літературні твори знайомлять дитину з накопиченим досвідом комунікацій, взаємодій, поведінки, а театралізована діяльність перетворює цей досвід, який стає індивідуальним, соціокультурним [5, с. 13].

У науковій літературі існує така класифікація видів театралізованої діяльності дітей старшого дошкільного віку: за способом організації, вони поділяються на індивідуальні та колективні ігри; за змістом театралізованої діяльності, зокрема

ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації та інсценування; за різновидами ігрового матеріалу-театр ляльок, театр іграшок та пальчиковий театр.

Театралізована діяльність дошкільників має свою історію становлення та розвитку, основні віхи лише частково висвітлені у працях сучасних дослідників, чим і обумовлюється **актуальність статті**.

Мета статті – здійснення короткого наукового екскурсу до історії розвитку театралізованої діяльності дошкільників.

Аналіз останніх публікацій. У дошкільній педагогіці проблемі театралізованої діяльності були присвячені роботи О. Акулової, Л. Артемової, Т. Караманенко, Ю. Караманенко, І. Кисельової, Ю. Косенко, С. Машевської, Т. Пеня, О. Петрової, Є. Рагул, Б. Юсова та інших вчених.

Виклад основного матеріалу. Театралізована діяльність дошкільників багато у чому базується на використанні засад театру, який, як вид мистецтва, має давню історію розвитку. Говорячи про специфіку театралізованої діяльності дітей, ми пов'язуємо її основи із таким видами мистецтва, як народний ляльковий театр, музично-хореографічний фольклор тощо. Найбільш рельєфно засади театралізованої діяльності дошкільників стосовно проведення педагогічно організованих форм роботи з ними простежуються у працях Ф. Фрьобеля [8]. Видатний німецький педагог Ф. Фрьобель, говорячи про закладені природою чотири інстинкти дитини (діяльності, пізнання, художній та релігійний), говорив про те, що стрижнем педагогіки є гра. Великого значення він надавав відтворенню в художніх образів та дій персонажів у рухливих іграх та іграх під спів [там само].

Основоположній ідеї Ф. Фрьобеля були підтримані вітчизняними та зарубіжними педагогами II половини ХХ – першої третини ХХ ст. Зокрема, це відобразилося у педагогічній спадщині видатного українського педагога та громадського діяча С. Русової. Вона, поділяючи поширену на той час теорію американських психологів про драматичний інстинкт дитини, зазначала: «Драматичний інстинкт певною мірою є виявом художньо-естетичного, яке вкладене в душу людини самою природою, але, безперечно, його естетична цінність перебуває в залежності від вражень, отриманих у дитинстві. Драматичний інстинкт є одним із найважливіших спонукань до художньо-творчої роботи, а відтак і до сприйняття естетичних вражень» [7, с. 4].

У 40-х роках ХХ століття з'являються вже спеціальні дослідження Л. Пеньєвської, Є. Фльоріной та інших вчених у галузі дитячої художньої творчості, де було вказано на важливість використання театралізацій. Вагомий внесок також у визначення теорії дошкільної дидактики, у тому числі – стосовно методичних основ театралізованої діяльності дітей було зроблено О. Усовою та її співробітниками [5, с. 4].

Роль театрального мистецтва щодо розвитку дитини, пізнання нею навколишнього світу є надзвичайно вагомою. З розвитком суспільного дошкільного виховання, розбудовою його організаційний та програмово-методичних засад у

1920 роки постало за необхідне визначити й ті позиції, які буде займати театралізована діяльність дітей, загалом, та дитячий театр, – зокрема, – у навчально-виховному процесі дитячого садка.

З розвитком системи суспільного дошкільного виховання театр починає входити в життя дитячих садків. Діти самі в образі дійової особи починають виконувати взяті на себе роль. У роботах Д. Менджеріцької, В. Ширяєвої розкриваються погляди авторів на значення гри-драматизації у виховному процесі дитячого садка. У педагогічній науці розігрування дошкільнятами казок і оповідань отримує назву **драматизації та гри-драматизації**.

У кінці 50-х – на початку 60-х років ХХ ст. починається розробка питань художнього виховання дошкільнят під керівництвом Н. Ветлугіної, що закономірно впливає на подальший розвиток театралізованої діяльності дошкільнят. З'являються дослідження Н. Карпінської, а пізніше – Л. Фурміної, які закладають фундамент подальшого дослідження творчих здібностей дошкільнят у театралізованій діяльності.

У дошкільних навчальних закладах вихователі починають широко використовувати нові види театрів (театр картинок, театр іграшок, театр петрушок, тіньовий театр) як для показу дітям, так і для самостійного розігрування ними. Крім того, публікуються статті з досвіду роботи, виходять у світ посібники Т. Караманенко та Ю. Караманенко «Ляльковий театр – дошкільнятам» (1960) [3] і Г. Генова «Театр для малюків» (1968) [1]. У педагогічну науку й практику вводяться нові поняття «театральна-ігрова діяльність» та «театралізована гра».

Вони отримують такі визначення **«театральна-ігрова діяльність дошкільнят»** – це «поняття узагальнене, в якому об'єднані різного роду уявлення: настільний, пальчиковий, тіньовий театри, різного роду уявлення на ширмі, ігри-драматизації», а **«театралізовані ігри»** - це «ігри – уявлення, де в особах розігруються певні літературні твори і за допомогою таких виразних засобів, як інтонація, міміка, жест, поза і хода, відтворюються конкретні образи» [6, с. 9].

На сьогодні у працях дослідників продовжуються наукові розвідки, які стосуються витоків дитячої театралізованої діяльності. Ґрунтовні дослідження з обраної нами проблеми здійснені дослідницею М. Дергач [2, с. 2], яка представила результати аналізу історіографічних матеріалів з проблеми використання театрального мистецтва у роботі з дошкільниками. Безперечний інтерес становить науковий аналіз праць вчених початку ХХ ст. – М. Бахтіна, А. Калмикової, М. Дрізена, Г. Іваніці та інших авторів. У їхніх працях було здійснено критичний аналіз стосовно необхідності перегляду засад театралізованої діяльності, яка проводилася у школах та позашкільних установах зазначеної доби.

Висновки. Театралізована діяльність дошкільників – потужний засіб щодо ознайомлення із навколишнім світом, засіб всебічного виховання. Освітній та виховний потенціал театралізацій був здавна відомий педагогам, які займалися з дітьми різного віку. Із середини ХІХ ст., із відкриттям закладів дошкільного вихо-

вання, театралізована діяльність входить до практики роботи з дошкільниками. У подальші десятиліття визначаються її методичні основи щодо організації навчально-вихованої роботи з дітьми різного віку. На сьогодні збільшився спектр видів дитячих театрів, змінився та осучаснився репертуар театралізацій. Проте, триває пошук методів включення театралізованої діяльності з метою розвитку дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Генев Г.В. Теневой театр для самых маленьких. Москва: Учпедгиз, 1961.
2. Дергач М. А. Особливості розвитку вітчизняної теорії та практики використання театрального мистецтва в навчально-виховній роботі з дітьми в першій третині ХХ ст. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. Вип. 1(2)2020. С. 15-30.
3. Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г. Кукольный театр – дошкольникам: театр картинок. Театр игрушек. Театр Петрушек: Пособие для воспитателей и муз. руководителей детского сада. 3-е изд. перераб. Москва: Просвещение, 1982. 191 с.
4. Качарова И.А. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности. *Дошкольная педагогика*. 2013. №10 (октябрь). С. 8-10.
5. Киселева И. Е. Педагогические условия становления социокультурного опыта ребенка – дошкольника в театральной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования». Ростов-на-Дону, 2005. 192 с.
6. Маханева М. Театрализованная деятельность дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 1999. №11. С. 9.
7. Русова С. Ф. Драматический инстинкт и его значение в воспитании. *Для народного учителя: педагогический журнал*. 1916. №11. С. 12.
8. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. посіб. / Від у порядників, вступні нариси та упор. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; За заг. ред. З. Н. Борисової. Київ: Вища школа, 2004. С. 74.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дар'я Кіяшко

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Пихтіна Ніна Порфирівна**

Актуальність. Період дошкільного дитинства, є найсприятливішим для формування культури спілкування дошкільника. В цьому перевагою для такого розвитку є гра. Але інші дорослі замінують ігри додатковими заняттями у дітей і це може завдавати шкоду розвитку самодіяльної активності під час спілкування з однолітками. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку культури спілкування дошкільників у процесі ігрової взаємодії.

Метою статті є розкриття особливостей ігрової діяльності та її впливу на розвиток комунікативних умінь дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство—це особливий період. Саме він забезпечує сприятливі можливості для розвитку усіх сторін особистості, а в нашому випадку, формування культури спілкування зростаючого покоління.

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику термін «культура» визначається як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [2,с.182]

На підтвердження цього, науковець В.Шеломенцев, зазначав, що спілкування є формою людської взаємодії, під час якої співрозмовники духовно формують один одного. У процесі комунікації формується уявлення про світ, люди досягають порозуміння та знаходять спільну мову [7, с. 227].

Всі можливості спілкування реалізуються на різних рівнях, залежно від ситуацій, змісту і мети спілкування. Відомий психолог Б.Ломов виокремлює такі функції спілкування:

1) *інформаційно-комунікативну* (обмін інформацією). Охоплює процеси формування, передавання та прийому інформації. Її реалізація має кілька рівнів. На першому рівні здійснюється вирівнювання відмінностей щодо інформованості людей, які вступають у психологічний контакт. Другий рівень передбачає передачу інформації та прийняття рішень (спілкування реалізує цілі інформування, навчання та ін.). Третій рівень пов'язаний із прагненням людини зрозуміти інших (спілкування спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів);

2) *регуляційно-комунікативну* (регуляція поведінки, спільної діяльності в процесі взаємодії). Завдяки спілкуванню людина регулює не тільки власну поведінку, а й поведінку інших людей і реагує на їхні дії;

3) *афективно-комунікативну* (регуляція емоційної сфери людини). Вона характеризує емоційну сферу людини, в якій виявляється її ставлення до навколишнього середовища, в тому числі й соціального.[6]

Культура спілкування є складовою із частин загальної культури людини загалом. Культура спілкування, у вузькому значенні слова, – це ступінь оволодіння людиною вміннями і навичками спілкування, створених та прийнятих у конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку .

Здатність до спілкування – одна з найважливіших людських якостей, що зумовлюється тією роллю, яку спілкування відіграє як у життєдіяльності соціуму загалом, так і в життєдіяльності кожної людини зокрема. У спілкуванні концентруються етичні стереотипи з притаманною їм мовою, вербальними формулами й конструкціями, жестами, мімікою тощо.

Важливим віковим періодом для формування у дитини вмінь і навичок спілкування, його культури є дошкільне дитинство і молодший шкільний вік. У психолого-педагогічній літературі дошкільне дитинство теоретично і експериментально обґрунтоване як період, сприятливий для початку розвитку особистості. Надзвичайна гнучкість психіки (Л. Виготський), висока емоційна чутливість, яка сприяє розвитку моральних почуттів (О. Запорожець), новоутворення у вигляді усвідомлених мотивів (О. Леонт'єв), поява етичних інстанцій (Д. Ельконін) роблять дошкільний вік сенситивним для формування моральних основ особистості, в тому числі й для формування основ культури спілкування.

У дошкільному віці формування будь-яких якостей дитини відбувається через провідний вид діяльності. Так і формування культури спілкування відбувається шляхом ігрової діяльності. Психологи О. Цигипало та Р. Павелків вважають, що провідним видом діяльності дошкільника є гра, під час якої у дитини з'являється потреба активно впливати на предмети. Найважливішою передумовою дитячої гри є ототожнення з діями дорослих. [3, с. 156].

За визначенням Ю. Віровки, гра є засобом всебічного розвитку дитини, що виконує такі функції:

1) освітня функція, що допомагає дитині за допомогою ігор самостійно мислити. Це є передумовою свідомого ставлення до набуття знань, домовленості між гравцями, що вимагає розвиненого мовлення;

2) виховна функція, що сприяє формуванню моральних почуттів, підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття та засвоєння лексики морально-етично спрямованості;

3) реалізація розвивальної функції спонукає дітей до активної діяльності та зумовлює емоційні переживання [1, с. 40].

Високу оцінку гри давав В. О. Сухомлинський, зазначаючи, що гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості. То що ж страшного в тому, що дитина вчиться писати граючись, що на якомусь етапі інтелектуального розвитку гра поєднується з працею [5, 95].

У дослідженні визначено гіпотезу, щодо ефективності таких педагогічних умов:

1. Використання правил і норм етикету у вихованні дошкільника;
2. Використання у відносинах з дітьми діалогічного стилю спілкування .

Щодо першої умови, то діти граючись, так сказати «відпрацьовують» правила та норми етикету. Для цього застосовуються сюжетно-рольові ігри, де дошкільники намагаються перейняти на себе ролі дорослих.

Діалогічний стиль спілкування орієнтується на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі та довірі, орієнтація на взаєморозуміння, взаємну відкритість і комунікативне співробітництво, прагнення до взаємного самовираження, розвитку. Також за рахунок гри можна дізнатися як діти спілкуються між собою, побачити їхню поведінку у спілкуванні, оскільки діти переймають стиль спілкування у своїх батьків.

Висновки. Дитячі ігри не тільки допомагають розвинути і проявити свої комунікативні вміння і навички, але і дозволяє коректувати виникаючі проблеми і труднощі при спілкуванні. Гра прищеплює навички ефективного спілкування, розвиває почуття спільності, уважність, вчить правильно висловлювати свої думки і будувати діалоги, розвиває мову. Дитина вчиться висловлювати свої думки, почуття, прагнення, вчиться підпорядковувати свою діяльність, думки строгим правилам гри, вчиться бути цілеспрямованим.

Список використаних джерел

1. Віровка Ю. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників // *Студентський науковий вісник*. – Кіровоград: КДПУ, 2013. – Вип. 11. Ч. 2. – С. 40–44.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Видавництво «Либідь», 1997. 374 с.
3. Павелків Р. Дитяча психологія / Р. Павелків, О. Цигипало. К.: Академ-видав, 2008. 432 с.
4. Половіна О.А. Психолого-педагогічний супровід ігрової діяльності п'ятирічних дітей // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання. Збірник наукових праць*. К: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 19. С. 48–54.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: Рад. школа, 1977. Т.3. С.95–185.
6. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
7. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування К.: Лібра, 2003. 416 с.

УДК:373.2.015.311

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА З ДОШКІЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ольга Кривоцюк

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті розкрито сутність особистісно-орієнтованої освітньої моделі, охарактеризовано педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності.

Ключові слова: взаємодія, вплив, особистісно-орієнтованої освітньої модель, особистісно-орієнтована взаємодія, педагогічні умови.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства висуваються нові вимоги до особистості та прояву її активності у всіх сферах життєдіяльності. Сьогодні освіта розглядається як процес і результат цілісного становлення особистості. Головним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України XXI ст., є визнання пріоритету розвитку особистості дитини, цінності й сенсу її буття. Дитина має стати ключовою фігурою педагогічного процесу. У цьому – одна з умов гуманізації сучасної освіти.

Ця ідея декларується сучасними нормативними та програмовими документами у галузі дошкільної освіти – Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, чинними у дошкільній освіті програмами виховання, навчання та розвитку дітей. Серед основних напрямків розвитку дошкільної освіти є: сприяння формуванню особистісної зрілості дитини, презентованої базовими якостями, оптимальною для віку моделлю провідної діяльності та основними формами її активності; відмова від жорсткої регламентації буття дошкільника та педагогічної діяльності вихователя; надання суб'єктам освітнього процесу права на відповідальне самовизначення.

Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти характеризуються переходом від традиційної моделі виховання до розвиваючої конструктивної моделі, орієнтованої на результат. Актуальним питанням сьогодні є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, де буде забезпечено право кожного на власний саморозвиток, розкриття потенційних здібностей у різних видах діяльності. Реалізація виховного потенціалу освітнього процесу передбачає стимулювання творчої пізнавальної діяльності вихованців і педагога, виховання базових особистісних якостей.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні в працях І.Беха, О.Кононко, З.Плохій, С.Подмазіна, О.Проскури, О.Савченко, О.Сухомлинської, В.Сухомлинського та ін. сформульована цілісна концепція особистісно-орієнтованого виховання й навчання. Освітній процес в закладах дошкільної освіти має спрямовуватись на реалізацію ідей особистісно-орієнтованої педагогіки, яка передбачає індивідуальний підхід як при проведенні занять так і у повсякденному житті дитини. Особистісно-орієнтоване навчання ставить перед вихователем наступні завдання: забезпечити особистісний розвиток суб'єктності, саморозвитку особистості, його інтелектуальний розвиток, формування в його світогляді цілісної картини світу [6].

Питанням особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності присвячено ряд наукових праць наступних авторів: А.Запорожця, Л.Божович, М. Лісіної, Т.Киричук, А. Мапошкіна, Г.Щукіної, та ін. У ряді робіт розглядається структура пізнавальної діяльності та шляхи її формування, науковці доводять, що найважливішим компонентом і умовою її становлення є пізнавальна активність. Методичні підходи до організації пізнавальної діяльності дошкільнят висвітлені у працях В.Аванесова, А. Бондаренко, Л. Венгер, Н. Виноградова, Т.Гризик, Т. Куликової, Н. Поддьякова, П. Саморукової та ін. Організація взаємодії педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності передбачає ставлення дитини в самостійну позицію в процесі пізнання, відносини з педагогами, зазначають Н. Бурова, Е.Субботський, Г. Цукерман повинні бути засновані на принципах діалогу та поваги до можливостей дитини.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях підкреслюється думка про те, що в навчально-дисциплінарній моделі дошкільної освіти мета була підпорядкована інтересам держави, при цьому, задовольняючи лише суспільне замовлення, зовсім не враховувались дитячі можливості та потреби. Як зазначає Т.Киричук, у фронтально орієнтованій освітній діяльності переважала спрямованість на передачу готових, вироблених дорослими знань, формування певних умінь та навичок, що обмежувало можливості активізації особистого внутрішнього потенціалу дитини, спрямовувало увагу педагогів на застосування уніфікованих методів прямого впливу, фронтальних форм роботи, упровадження авторитарно дисциплінарного стилю спілкування, уникнення індивідуалізованих, емоційно-почуттєвих форм взаємодії з дітьми [4].

Особистісно-орієнтована освітня модель, зазначає А.Аніщук, є своєрідною навчально-виховною технологією оптимізації процесів різних видів діяльності дошкільників. Засобами реалізації особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти є індивідуальний та диференційований підходи. Педагог має навчитися

бачити в кожній дитині риси, притаманні саме їй, а не абстрактному представникові певної статево-вікової групи [1].

Сучасні підходи до організації пізнавальної діяльності дошкільнят вимагають зміни відносин педагогів і вихованців. При цьому важливу роль відіграє особистісно-орієнтована взаємодія педагога з дошкільниками, де основна увага звертається на розвиток пізнавальної активності. Н.Короткова, аналізуючи підходи до організації пізнавальної діяльності дітей, звертає нашу увагу на партнерську взаємодію дорослого з дітьми, де останні отримують можливість проявити власну дослідницьку активність [5].

Підвищення пізнавальної активності дітей Л. Венгер пов'язує з особливою формою підбору навчального матеріалу. До якого відносять моделювання, експериментування, проблемно-пошукові завдання тощо [2].

Вивчення особливостей організації особистісно-орієнтованої взаємодії педагога з дітьми в процесі пізнавальної діяльності включає в себе вивчення уявлень вихователів про особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками; аналіз взаємодії вихователів з дітьми в процесі пізнавальної діяльності і визначення відносин батьків до способів взаємодії вихователів з дітьми.

І.Зимня виділяє категорії «взаємодія» і «вплив» як основні функціональні одиниці педагогічного процесу. Підпрямим впливом розуміє безпосереднє звернення до дитини, пред'явлення їй певних вимог чи пропозицій; педагогічну взаємодію визначає як здійснювані педагогом і дитиною спільні дії, які характеризуються суб'єктивністю, відмовою від прямих і насильницьких педагогічних впливів, в результаті чого здійснюється особистісне зростання і розвиток вихованця [3].

Т.Флоренська виділяє діалог, як засіб взаємодії педагога і дитини, основними нормативами і принципами організації якого є: емоційна і особистісна відкритість партнерів по спілкуванню, психологічний настрій, безоціночність, довірливість і щирість вираження почуттів і станів [8].

О.Русиною виділені педагогічні умови, які дозволяють здійснити особистісно-орієнтовану взаємодію педагога з дошкільниками в процесі пізнавальної діяльності. Такими умовами є:

- Організація пізнавальної діяльності дошкільників в закладі дошкільної освіти як системи, що включає в себе гуманізацію взаємодії на заняттях, захоплююче спілкування з вихователем на позиціях співпраці в нерегламентованій пізнавальній діяльності та самостійну пізнавальну діяльність;

- Створення емоційно-позитивної атмосфери в процесі пізнавальної діяльності в закладі дошкільної освіти і в родині, побудова особистісно-орієнтованої моделі спілкування, оволодіння педагогами і батьками тактикою співпраці з дітьми;

- побудова в закладі дошкільної освіти і сім'ї предметно-розвивального середовища, бажано за участю не тільки педагогів і батьків, а й дітей;

– використання різних технологій при організації методичної роботи з педагогами ЗДО та педагогічної роботи вихователів з батьками з метою освоєння ними теоретичної інформації і формування навичок спілкування [7].

Висновок

Таким чином, особистісно-орієнтована взаємодія з дошкільниками, що відповідає гуманістичним принципам сучасної освіти, може бути забезпечена в процесі пізнавальної діяльності, якщо акценти будуть зміщені на побудову партнерської взаємодії дорослого і дитини, а система міжособистісних взаємин буде виступати в якості регулятора пізнавальної активності і забезпечить емоційне проживання кожною дитиною пізнавальної ситуації. Педагоги і батьки опанують тактикою співпраці в побудові особистісно-орієнтованої взаємодії в процесі пізнавальної діяльності та їх позиції будуть узгоджені.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов сприятиме поліпшенню емоційного фону і якості взаємодії вихователів і дітей; підвищенню ролі педагога як джерела пізнавальної інформації і як цікавого співрозмовника; зміну теоретичних уявлень вихователів ЗДО про особистісно-орієнтовану взаємодію з дошкільниками та усвідомленню причин, які заважають здійснювати особистісно-орієнтовану взаємодію з дітьми.

Список використаних джерел

1. Аніщук А.М. Використання інтерактивних технологій оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільників. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р.* / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. 268 с. С.45-46.
2. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 43–49.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психологосоциальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001.432 с.
4. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ . *Таверійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 28-32.
5. Короткова Н.А. Проблемы дифференцированного подхода. Ребенок в детском саду.№5, 2008. С.2-5.
6. Маралов В.Г., Бучилова В.Г., Клепцова І .А. Психологічні особливості орієнтації педагогів на особистісну модель взаємодії з дітьми: монографія; під. ред. В.Г. Маралова. М., 2005. 288 с.
7. Русіна О. І. Педагогічні умови особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності: автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.07: М., 2005. 21 с.
8. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В РАНЬОМУ ДИТИНСТВІ

Яна Маленко

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – докт. психол. наук,
проф. **Кононко Олена Леонтіївна**

Розкрито особливості становлення та розвитку у дітей раннього віку довільної поведінки у предметно-практичній діяльності. Схарактеризовано критерії й умінням докладати елементарних вольових зусиль для виконання завдань практичного характеру. Визначено чотири рівні розвитку у дітей раннього віку елементарних форм довільної поведінки – високий, оптимальний, середній та низький. Запропоновано умови оптимізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток у досліджуваних двох-трьох років уміння приймати мету, діяти, по можливості, самостійно та цілеспрямовано, долати незначні труднощі на шляху до мети та доводити розпочате до кінця.

Ключові слова: довільна поведінка, воля, самостійність, становлення, розвиток, оптимізація освітнього процесу.

Постановка проблеми. Сьогодення з його плінністю, невизначеністю перспектив, конкуренцією вимагає від людини сильної волі, здатності визначати мету, долати перешкоди на шляху її досягнення, доводити розпочату справу до кінця, домагатися успіху. Вольовий характер виховується поступово, починаючи з раннього дитинства. У ранньому віці закладаються основи вольового розвитку, формується довільна поведінка. Дитина двох-трьох років вирізняється високою пізнавальною активністю, прагненням відкрити для себе нове, незнайоме. А це передбачає розвиток у межах вікових можливостей цілеспрямованості та самостійності дій, прагнення досягти бажаного, уміння долати доступні труднощі.

Ранній вік – період відкриттів й криз, закладання фундаменту особистості, формування елементарних форм самооцінки, почуття гордості, уявлення про соціальні норми і правила, розширення уявлень малюків про світ і самих себе. Змінюється характер взаємин з рідними та близькими дорослими, зростає здатність діяти самостійно, незалежно від батьків та вихователів, за власним бажанням обирати вид діяльності. Завдяки взаємодії з дорослими дитина оволодіває суспільно-прийнятними способами дій з предметами, починає активно ними маніпулювати, використовувати у грі.

Саме у предметній діяльності дитина двох-трьох років вправляється в уміннях поводитися самостійно, організовано, дисципліновано, керуватися певними

правилами, утримуватися від негативних емоцій та роздратованої поведінки, якомога рідше відволікатися на стороннє, долати певні труднощі, радіти перемозі.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України одному з основних нормативних документі наголошено, що основною освітньою лінією слід вважати «Особистість дитини». Вона, зокрема, передбачає сформованість в неї позитивного образу «Я», основ базових якостей - довільності, самостійності, відповідальності, ініціативності, креативності, елементарних форм саморегуляції поведінки [1].

Актуальність дослідження визначається тим, що сьогодні бракує вітчизняних досліджень, присвячених аналізу особливостей розвитку у дітей раннього віку довільної поведінки у предметній та ігровій діяльності, визначенню педагогічних умов оптимізації виховного процесу, спрямованого на виховання у них уміння приймати мету діяльності, використовувати адекватні завданням способи дій, долати доступні віку перешкоди на шляху до мети, звертатися до дорослого за допомогою лише у разі об'єктивної необхідності, ефективно її використовувати, досягати успіху та радіти йому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В психолого-педагогічній науці розвиток довільності розглядається як основна і центральна лінія розвитку особистості дитини. Як зазначає Л.Виготський, особистість характеризується регульованою поведінкою, розвиток особистості є становленням здатності володіти своєю поведінкою. На думку Д.Ельконіна, формування особистісної поведінки – це виникнення довільних дій і вчинків О.Леонтьєв зауважує: формування загальної довільності має кардинальне, вирішальне значення для розвитку особистості дитини Згідно підходу Л.Божович, проблема волі і довільності є центральною для психології особистості та її розвитку.

Співвіднесення понять «воля» і «особистість» передбачає визначення місця волі в структурі особистості, її зв'язку з емоціями, розумом, фізичною витривалістю людини. На особистісному рівні воля проявляється в таких якостях, як *енергійність, наполегливість, самовладання, цілеспрямованість, самостійність, впевненість в собі, рішучість*. Як зазначають О.Кононко, В.Котирло, В.Селіванов, ці якості проявляються у ставленні особистості до обов'язків та у взаєминах з іншими людьми. Сила волі пов'язана з характером - сильним або слабким. Завдяки сильному характеру людина долає труднощі, поводить себе компетентно, досягає успіху.

Згідно визначень Т.Титаренко, П.Горностай, воля завжди пов'язана із свідомістю людини, з рівнем розвитку її волі. Воля – важливий складовий елемент цілеспрямованих умисних актів поведінки. Наявність волі, довільна регуляція поведінки в структурі цілеспрямованої діяльності свідчать про свідоме здійснення особистістю певних дій або вчинків. Воля є здатністю до довільної активізації ресурсів особистості. Феномен волі в особистісному аспекті розглядають як структурну частину характеру особистості, яка проявляється в особистісних якостях [8].

Проблема волі пов'язана з проблемою характеру. М.Левітов, О.Ковальов, В.М'ясищев констатують, що формування характеру відображається у трьох основних групах рис характеру – вольових, ділових та комунікативних і починають вони формуватися у дошкільному дитинстві. На їх основі у подальшому розвиваються інші риси характеру. Цей факт підкреслює особливу значущість волі не лише у досягненні успішності діяльності, але й з точки зору розвитку особистості.

Провідний вітчизняний дослідник волі В.Котирло підкреслює: свідомо цілеспрямованість виступає ознакою усіх довільних дій. Вона зазначає: довільні дії характеризуються свідомою цілеспрямованістю, викликаються свідомими мотивами, спрямовані на досягнення усвідомлених цілей. Це об'єднує довільні і вольові дії. Проте останні пов'язані з долаттям труднощів на шляху до мети. Довільні дії здійснюються в умовах незмінності встановлених стереотипів, відсутності труднощів; власне вольові дії здійснюються у нових умовах, передбачають долаття труднощів. Розв'язання дитиною простої знайомої задачі є для неї довільною, а виконання складної, незнайомої, нової - вольовою дією [4].

О.Запорожець зазначає: властива людині здатність керуватися у своїх діях свідомою метою називається волею, а свідомі дії з їх регуляції - довільними або вольовими. Тобто, відомий фахівець не відділяє довільні дії від вольових, хоча розводить вольові та невольові дії. Вольові дії, за О.Запорожцем, характеризуються тим, що людина керується під час їх виконання свідомою метою й долає на шляху до неї внутрішні і зовнішні перешкоди [2].

Не виділяють з розряду довільних суто вольові дії О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, О.Смирнов, Б.Теплов. Вони визначають вольові дії як такі, що спрямовуються на досягнення свідомо поставлених цілей. Фахівці виділяють етапи вольової діяльності: усвідомлення мети дій, прийняття її, усвідомлення способів досягнення цілі, виконання прийнятого рішення. Саме у виборі мети проявляється справжня воля як уміння підкорити свої дії суспільно значущим вимогам, суспільному обов'язку. С.Рубінштейн довільними вважає усі специфічно людські дії. Водночас він розрізняє простий і складний вольовий акт, справді вольову дію і вольову дію вищої форми, дії вольові, умисні, автоматизовані [7].

Отже, воля проявляється як процес, як дія, як стан напруги, які актуалізують важливість саморегуляції поведінки. Вольовий характер активності людини засвідчується її свідомою цілеспрямованістю, навмисністю й довільністю поведінки і діяльності. Специфіку вольової дії визначає вольове зусилля, яке актуалізується у стресовій ситуації, проявляється у напрузі мобілізаційного характеру.

Дослідження Н.Аксаріної, М.Денисової, Т.Єндовицької, О.Запорожця, Г.Кислюк, М.Фігуріна, Ф.Фрадкіної, М.Щелованова та інших фахівців засвідчують, що на початку другого року рухи дитини набувають певної спрямованості, точності та узгодженості. Проте їх ще не можна назвати довільними, оскільки вони не спрямовуються на досягнення свідомо поставленої мети. Найбільшу роль у

розвитку довільних рухів, а потім і вольових дій, відіграють маніпуляції дитини з речами – предметні дії. В міру оволодіння ходою коло предметів, якими вона маніпулює, розширюється, а виконувані дії ускладнюються.

Як зазначає Г.Люблінська, дитина другого року життя усе частіше співставляє результат своїх дій з очікуванням. Передбачення майбутнього результату характеризує рухи і дії малюка як спрямовані, довільні. Визначальна роль у виконанні предметних дій належить наслідуванню. Відтворюючи за дорослим окремі дії, дитина виділяє об'єкт, підкоряє свої дії зразку, вчиться керувати ними. Оволодіння ходьбою й зросла фізична самостійність відіграють важливу роль в розвитку довільних дій дитини. Досягаючи бажаних результатів, вона впевнюється у своїх можливостях, у здатності впливати на предмети і людей. Вирішальне значення для формування у дитини раннього віку вольових дій має її дієва реакція на слова дорослого. Слова, що спонукають до дії або забороняють її, набувають сигнального значення за умови їх ділового підкріплення дорослим [5].

О.Кононко визначає ранній вік як особливий етап розвитку, який характеризується марафонським темпом розвитку дитини: від перших інстинктивних рухів вона переходить до вільного оволодіння простором, від абсолютної залежності від дорослих – до перших самостійних спроб, що супроводжуються словнозвісним «Я сам!». Малюк оволодіває мовленням, набуває певних практичних умінь і навичок, засвоює деякі моральні норми. Зароджуються дитячі види діяльності – рухливі ігри, орієнтовно-пізнавальна діяльність, сюжетна гра, будівельні і конструктивні ігри, початки зображувальної діяльності, елементарні трудові дії [3].

Ранній вік – це період предметно-маніпулятивної діяльності, в який дитина освоює соціальний бік життя - знайомиться з правилами, запропонованими батьками і вихователями. Одні з них малюк виконує охоче, до деяких ставиться нейтрально, поступово звикає їх дотримуватися, окремі викликають у нього супротив (закінчити гру, прибрати іграшки, лягти спати тощо). В.Мухіна підкреслює: як швидко й ефективно дитина навчиться співвідносити зовнішню необхідність з внутрішніми бажаннями, приймати дисципліну і довільність, значною мірою залежить від дорослих. [6].

Досліджуючи генезис довільної поведінки, О.Смирнова наголошує на тому, що вивчати явище слід з моменту народження дитини, знаходити висхідні форми довільності вже у перші місяці життя дитини. На думку автора, воля має передумови свого розвитку на кожному попередньому етапі, тому провести жорсткий вододіл між наявністю або відсутністю довільності не можна. При цьому фахівець вважає за необхідне підкреслити, що в ранньому онтогенезі процес розвитку довільності відбувається не в індивідуальному житті малюка, а у спільній з дорослим життєдіяльності. Рівні і етапи розвитку вольової і довільної поведінки мають визначатися у специфічному для кожного віку змісті спільної з дорослим діяльності [9].

Особливу роль у розвитку довільної поведінки відіграє предметна діяльність. За даними О.Смирнової, Л.Галігузової та С.Мещерякової, гра стимулює прагнення

зайнятися пізнавальною діяльністю з елементами винахідництва, створює ігрове ставлення до предметів і речей. Варіювання умов сприяє узагальненню і схематизації дій, готує до символічного заміщення. Переміщення предмету та варіативні дії з ним слугують передумовою появи елементарних форм технічної творчості [10].

Мета статті: схарактеризувати специфіку прояву довільної поведінки дітей раннього віку, визначити рівні її розвитку та умови ефективного формування в ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Мета констатувального експерименту полягала в обґрунтування методики та аналізі результатів діагностичних процедур. З метою вивчення особливостей прояву дітьми раннього віку довільної поведінки було реалізовано комплексний підхід, який уможливив отримання широкої та цікавої інформації. Завдання констатувального експерименту полягали у: визначенні критеріїв, показників та компонентів оцінки довільної поведінки дітей другого-третього років життя; розробці адекватної предмету і завданням дослідження методики діагностики; характеристиці рівнів розвитку у дітей двох-трьох років життя проявів довільної поведінки; з'ясуванні впливу на довільну поведінку особливостей виховання дитини у ЗДО та сім'ї.

В процесі експериментальної роботи «довільна поведінка» тлумачилася як сукупність більш - менш свідомих, цілеспрямованих дій дитини раннього віку, спрямованих на досягнення мети, мобілізацію зусиль на долавання перешкод на шляху до неї, елементарні форми саморегуляції дій та емоційних реакцій, досягнення (самостійне або за допомоги дорослого) кінцевого продукту практичної діяльності.

Критеріями оцінки міри розвитку у досліджуваних двох-трьох років довільної поведінки виступили: цілеспрямованість практичних дій, елементарні форми самостійної поведінки (звернення за допомогою лише у разі об'єктивної необхідності), оптимістичне ставлення до труднощів та найпростіші форми саморегуляції емоцій і поведінки.

З огляду на структурний характер довільної поведінки як особистісного феномену, ми виділили три компоненти, під які розроблялася комплексна методика даного етапу дослідження – когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Критерії, показники та компоненти дозволили дібрати адекватну предмету та завданням дослідження комплексну методику. До її складу увійшли: бесіда, моделювання експериментальних ситуацій, спостереження, анкетування. Виділено чотири рівні розвитку у дітей раннього віку – високий, оптимальний, середній та низький.

До *високого рівня* розвитку довільної поведінки ми віднесли дітей з балансом уявлень про самостійність, позитивного ставлення до практичних завдань, здатності до саморегуляції поведінки, умінням без потреби не звертатися за допомогою до дорослого.

Оптимальний рівень склали діти двох-років з достатніми знаннями, позитивним ставленням до практичних дій та більш-менш самостійною поведінкою. Водночас це більш імпульсивні діти, які під час зіткнення з труднощами зверталися за допомогою.

Середній рівень розвитку довільної поведінки виявлено у дітей, які енергійно починали практичну діяльність, проте під час зіткнення з перешкодами уповільнювали свої дії, відволікалися, потребували не лише емоційної, а й інструментальної допомоги дорослого.

До *низького рівня* розвитку довільності віднесено дітей, які без підтримки і допомоги дорослого відмовлялися виконувати практичні дії; за її відсутності втрачали інтерес до завдання, готові були відмовитися від подальших дій, переключитися на гру.

З метою підвищення ефективності виховної роботи, спрямованої на розвиток у дітей двох-трьох років довільної поведінки розроблено такі педагогічні: створення ситуацій успіху завдяки поступового наближення труднощі; прищеплення навичок самостійної поведінки засобами регламентації форми і міри допомоги дорослого; оснащення педагогів і батьків сучасними технологіями розвитку в ранньому дитинстві довільної поведінки

Висновки. В ході дослідження зафіксовано переважання у значної кількості дітей раннього віку залежності не лише від емоційної, але й від інструментальної допомоги дорослих. Це пояснюється як віковими особливостями – емоційністю, браком досвіду, так і звичкою батьків і педагогів надміру опікати малюків, покроково їх контролювати, зловживати підказками та показом способів дій. Лише близько п'ятої частини досліджуваних 2–3 років життя характеризувалися високими показниками довільної поведінки – прийняттям мети, швидким включенням у роботу, оптимістичним ставленням до труднощів, зверненням за допомогою лише у разі об'єктивної необхідності, вмінням її доцільно використовувати, доведенням розпочатого практичного завдання до кінця. Це актуалізувало необхідність розробки умов оптимізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток у досліджуваних раннього віку довільності як важливого показника особистісного становлення.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України// Вихователь-методист дошкільного закладу. - 2021. – № 2
2. Запорожец А.В. Психология, М.: Просвещение, 1965 . – 240с.
3. Кононко О.Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності: Навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – К.: Наш час, Харків: Ранок. – 2010 – 207 с.
4. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад.школа. -1971. – 200с.

5. Люблинская А.А. Детская психология. Учеб. Пособ.для студентов педагогич. ин-тов. –М.: Просвещение, 1971- 415 с
6. Мухина В.С.Детская психология. –М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во /ЭКСМО-Пресс. –2000. –352 с.
7. Психология. Под ред. Смирнова А.А., Леонтьева А.Н, Рубинштейна С.Л., Теплова Б.М. –М: Просвещение, 1962. – 575 с.
8. Психологія особистості: Словник-довідник /За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.:Рута. – 2001. – 320 с.
9. Смирнова Е. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. – М.: МОДЭК, 1988-256 с
10. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. - М.: Мозаика-Синтез, 2007-168 с.

УДК: 373.2.015.31:316.42

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія Мачужак

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент ***Матвієнко Світлана Іванівна.***

Автором статті розглянуто окремі питання стосовно соціалізації старших дошкільників та розкрито роль інтегрованого підходу до даного процесу, який базується на використанні різних видів діяльності дітей з метою формування у них цілісної картини світу, який стосується й світу людей – соціуму.

Ключові поняття: соціалізація, механізми соціалізації, інтеграція, види дитячої діяльності, інтегрований підхід до соціалізації.

Актуальність. Вимоги сучасної дошкільної освіти спрямовані на формування *інтегрального утворення* – життєвої компетентності у дошкільника. Це потребує, перш за все, надання широкого спектру інформації (навчальної, спеціальної, культурної тощо), яка є своєрідним підґрунтям знань та уявлень дитини-дошкільника про навколишнє. Йдеться як про природне, так і про соціальне довкілля, які є середовищем буття дитини.

Забезпечення належного рівня необхідних для дитини знань про соціум, як визначає світова педагогічна практика, може відбуватися більш ґрунтовно завдяки засвоєнню дитиною навколо однієї, провідної проблеми, цілого ряду додатко-

вої інформації, яка посилює враження дітей від неї, зацікавлює дитину, вмотивовує до подальшої пізнавальної діяльності.

Отже, на сьогодні педагогу ЗДО визначається важливим опанувати провідні підходи до повноцінного розвитку дошкільника, серед яких одне з пріоритетних місць займає *інтегрований підхід*.

Використання інтегрованого підходу надає можливість принципово оновити структуру й характер занять з дітьми різного віку, надає вихователю працювати більш творчо, спонукаючи до творчості й дітей. На сьогодні дані питання порушуються лише в окремих наукових статтях вчених і педагогів-дошкільників. Необхідністю здійснення подальших наукових розвідок щодо використання потенціалу інтеграції у процесі соціалізації дитини 6-7 років обумовлено **актуальність даної статті**.

Мета статті – розкриття специфіки використання інтегрованого підходу до процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх публікацій. Проблема соціалізації дітей дошкільного віку в різних її аспектах розглядалася Л. Божович, Н. Гавриш, М. Гончаровою-Горянською, О. Запорожцем, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Калачківською, С. Ладивір, Т. Поніманською, С. Якобсон, М. Михайленко, Л. Боровцовою, Ю. Молчановою, І. Рогальською-Яблонською, Г. Цетліною та ін. Проблема використання інтегрованого підходу у роботі з дошкільниками віднайшла місце в окремих наукових пошуках: Н. Гавриш, О. Кононко, О. Лінник, Л. Шелестової (застосування інтегрованого підходу у формуванні у дошкільників цілісної картини світу); Н. Гавриш, І. Кіндрат (використання інтелектуальних карт у встановленні міжсистемних зв'язків на заняттях).

Виклад основного матеріалу. За визначенням Педагогічного словника, *інтегрований підхід в освіті* є підходом, який веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом цього підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність, про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [9, с. 356].

У практиці дошкільної освіти принцип інтеграції реалізується шляхом:

- 1) інтеграції в змісті пропонованого дітям матеріалу з метою розкриття сутності понять (освітні напрями, лінії, специфічні види дитячої діяльності з освоєння освітніх галузей тощо);
- 2) інтеграції методів навчання з метою всебічного розгляду понять і явищ;
- 3) інтеграції теорії та практики з метою практичного використання набутих знань, умінь і навичок;
- 4) розвитку інтегративних якостей особистості дитини як результату дошкільної освіти, а також основи базової культури дитини дошкільного віку;
- 5) інтеграції різних типів організацій (дошкільної, додаткової освіти, соціокультурних центрів, бібліотек, клубів, гуртків та секцій тощо) і центрів для

дітей дошкільного віку, які надають різні можливості для розвитку та забезпечують позитивну соціалізацію дошкільників.

Виходячи з цього можна припустити, що саме багатопланова діяльність буде одним з найважливіших умов розвитку самостійності дитини. Механізмом, що дозволяє включити в освітній процес багатопланову діяльність з метою розвитку самостійності дошкільнят, є її інтеграція.

Інтеграція – це шлях щодо досягнення цілісного погляду людини на навколишній світ [11, с. 5]. Основою інтеграції визначаються міжпредметні зв'язки. Інтеграція тісно пов'язана з диференціацією та неможлива без неї. Інтегративний підхід широко використовується нині в організації освітнього процесу в закладах освіти усіх рівнів, у тому числі – дошкільної освіти. На основі інтеграції знань з різних сфер буття людини (Я сам – Люди – Природа – Культура), інтеграції пізнавальної, ігрової, комунікативної, практичної та інших видів діяльності відбувається становлення особистості дитини, її соціалізація, коли даний процес стає більш прийнятним для дітей.

Все це визначає необхідність з'ясувати, яким чином і за яких умов інтеграція дитячих видів діяльності буде впливати на соціалізацію дітей старшого дошкільного віку.

Психологи І. Кон, О. Кононко, М. Лисина, М. Поддяков, Н. Калініна, Т. Прищепа, Л. Гумовська та ін розглядають поняття *соціалізація* як процесу засвоєння в процесі онтогенезу дитиною правила, цінності, знання, культуру в цілому як результат умисних і спонтанних соціальних взаємодій. На їхню думку, процес соціалізації не обмежується життям у суспільстві.

На сучасному етапі розвитку науки окремі питання теорії соціалізації особистості були знайдені в працях Л. Артемова, А. Богуш, Т. Поніманської, В. Оржеховської, О. Савченко та ін.

Соціологи та педагоги С. Курінна, В. Піча, А. Ручка, Н. Сайко та ін. трактують поняття *соціалізація* як процес формування основних параметрів людської особистості (свідомість, емоції, здібності тощо). На основі навчання і виховання, засвоєння соціальних ролей, в результаті чого людина стає членом сучасного суспільства, забезпечуючи безперервність історичного досвіду.

Науковці Л. Варяниця, А. Богуш, С. Курінна вказують на те, що соціалізація має наступні *соціально-педагогічні механізми*:

- 1) *традиційний механізм соціалізації*, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї й найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою некритичного сприйняття панівних домінант.
- 2) *інституційний механізм*, який діє у ході відносин індивіда з різними суспільними інституціями, спільнотами, організаціями, які спеціально створені для її соціалізації, і з тими, що опосередковано реалізують виховні функції паралельно зі своїми іншими функціями [6, с. 13].

Окрім зазначених соціально-педагогічних механізмів соціалізованості, Н. Сайко, О. Кононко, С. Матвієнко та ін. відносять такі як: міжособистісний, стилізований [8, с. 51].

Дошкільний вік є важливим періодом дитинства, протягом якого дитина пристосовується до навколишнього соціального середовища. формуються етичні, моральні, культурні, фізичні, психічні, духовні аспекти розвитку особистості, норми та правила поведінки в суспільстві. здійснюється процес соціалізації та закладаються основи соціальної компетентності дошкільника.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (2021 р.) в освітньому напрямі «Дитина у соціумі» вказано на те, що дитина повинна мати уявлення про місце кожної людини у соціальному середовищі, уявлення про себе як члена громади, суспільства, уявлення про свою родину, малу та велику Батьківщину тощо [1, с. 16].

На користь інтеграції говорить той факт, встановлений в дослідженнях Л. Трубайчук, що «у результаті інтеграції різних видів діяльності зростає ефективність виховання й розвитку дітей» [3, с. 83]. Безумовно, можна вказати, що такий позитивний вплив може зазнавати й соціально-моральний розвиток дитини.

Вчена І. Рогальська підкреслює, що розвиток дитини та її успішна *соціалізація*, безумовно, залежить від того, наскільки дитина визнається дорослим суб'єктом взаємодії з навколишнім середовищем, наскільки дозволяє дитині проявляти цю суб'єктивність, створюючи умови для створення образу світу. До кінця дошкільного дитинства кожна дитина створює картину світу, засновану на найрізноманітніших фантастичних уявленнях про Світ Природи, Світ Культури, Соціальний Світ Людей, Світ власного «Я» [10, с. 14].

Це проявляється в підвищенні її мотивації до пізнання навколишнього світу та світу людей – зокрема. Діяльність дошкільника стає «особистісно значущою і вимагає більш складних дій і глибокого особистісного участі» [3, с. 42]. В результаті освоєння інтегративної діяльності у старшого дошкільника формуються цілісні психологічні новоутворення, він опановує інтегрованими способами діяльності, освоює соціальний досвід, розвиває творчі здібності, що дає йому можливість діяти самостійно, незалежно від дорослого. Звертає на себе увагу той факт, що інтеграція діяльності властива дітям, наприклад, В. Кудрявцев, однією з характерних рис дитячої діяльності називає її синкретизм.

Важливою умовою інтеграції дитячих видів діяльності є пошук підстави для їх об'єднання. Вчена Л. Зайцева вказує на доцільність такого об'єднання:

Перше – це створення в дитини цілісного уявлення про навколишній світ (тут інтеграція розглядається як мета навчання).

Друге – зближення предметних знань (тут інтеграція – засіб навчання). Інтеграція як мета навчання повинна дати дитині ті знання, які відображають взаємозв'язок окремих частин світу як системи, допомогти дитині з перших кроків навчання уявляти світ як єдине ціле, в якому всі елементи взаємопов'язані.

Інтеграція також – це засіб отримання нових уявлень на межі диференційованих знань, встановлення суттєвих зв'язків між ними. Вона спрямована на розвиток ерудиції, на оновлення вузької спеціалізації в навчанні. Водночас інтеграція не повинна замінити класичні навчальні предмети, вона має з'єднати знання, які отримують діти, в єдину систему [2, с. 56].

Головна особливість інтегрованого підходу до організації освітнього процесу у старшій групі закладу дошкільної освіти визначається тим, що у віці 5-6 років діти виявляють цікавість до різних видів діяльності (колективна та самостійна ігрова, навчальна, художньо-естетична тощо). У цьому віці закладаються основи пошуково-експериментальної діяльності дітей, що передбачено запровадженням проектної роботи по вивченню широких за змістом тем, як-от «Моя родина», «Свої та чужі», «Дружба та товариськість» тощо.

Іншою особливістю використання інтегрованого підходу у роботі з дітьми старшої групи є проведення занять інтегрованого типу, у ході яких діти отримують знання з різних галузей навколо однієї теми. Так, знання про соціум дошкільники отримують на занятті. Для дітей навчальна діяльність інтегрується, наприклад, з художньо-конструктивною та мовленнєвою діяльністю (заняття «Будиночок для моєї сім'ї»); розвиток зв'язного мовлення досягається завдяки використанню бесіди за змістом картини, проведенню зображувальної діяльності (заняття «На гостини до картини»).

Також у цій групі продовжується цілеспрямована робота щодо використання на занятті елементів дослідницько-експериментальної діяльності, яка є можливим елементом заняття й добре інтегрується із такими видами діяльності, як логіко-математична, мовленнєва, конструктивна, ігрова.

Дослідниця І. Кіндрат визначає, що в інтегрованому навчанні як особистісно орієнтованому за своєю суттю, зміщено акценти з формування знань, умінь та навичок на розв'язання розвивальних та виховних завдань [5].

Слід зазначити, що інтегроване навчання, сприяючи розвитку та вихованню дитини, не може не позначитися позитивно й на її соціалізації загалом та соціальному розвитку, зокрема. *Соціальний розвиток дитини* означає діяльність, при якій відбувається засвоєння традицій культури і суспільства, в якому вона росте та формування цінностей. Культура суспільства становить ефективне підґрунтя для використання у процесі її опанування дитиною широкого кола видів дитячої діяльності, про які ми згадували вище. Окрім того, можна вказати на великий потенціал самостійної, творчої діяльності дітей, а також діяльності дослідницько-пошукової. Пізнання дитиною навколишнього світу у дошкільному дитинстві спрямовано на осягнення та дослідження його різноманітності, широкого кола явищ та об'єктів, а також, що найголовніше, встановлення тих закономірностей, за якими світ розвивається.

На необхідність реалізувати інтеграційні процеси вже в дошкільній ланці освіти вказують також провідні фахівці початкового навчання, пояснюючи це

домінуванням процесів інтеграції у всіх галузях життєдіяльності людини, новими соціальними запитами, відповідними процесами в наступних ланках освітньої системи (М. Вашуленко, Т. Байбара, О Савченко та ін.).

Сприятливим фактором для реалізації інтеграційних процесів у системі дошкільної освіти є наявність величезних природних можливостей в розвитку інтелекту дитини, які, на жаль, недостатньо використовуються в традиційному навчанні.

Спостереження за педагогічним процесом в закладі дошкільної освіти дають змогу окреслити низку проблем, які утруднюють процес проведення інтегрованих занять. Насамперед педагоги часто плутають інтегровані заняття з комбінованими та (або) комплексними, а тому: не розуміють, у чому різниця в особливостях їх проведення та не бачать можливостей одночасного розв'язання програмових завдань за допомогою різних видів діяльності.

Під час планування та підготовки інтегрованого заняття педагогам складно визначити, що все-таки необхідно інтегрувати (об'єднувати) – теми, розділи програми чи види діяльності. Непросто виокремити й те, на реалізації змісту яких розділів програми потрібно зосереджуватися на інтегрованому занятті й у якому випадку.

Саме тому, зараз є потреба у ґрунтовній методичній роботі з педагогами в закладах дошкільної освіти, орієнтованої на розкриття сутності інтегрованого навчання з дошкільниками, в результаті якої педагоги мають: упорядкувати свої теоретичні знання щодо інтеграційних процесів у дошкільній освіті; з'ясувати термінологічні поняття; обговорити з колегами й методистами незрозумілі питання; збагатитися новими ідеями для моделювання й проведення інтегрованих занять у своїй педагогічній практиці.

Перехід до інтегрованого освітнього процесу є нагальною потребою сьогодні, один із шляхів модернізації дошкільної освіти, обумовлений психофізіологічними особливостями сучасних дошкільників, їхніми соціокультурними запитами.

Інтегрований освітній процес у закладі дошкільної освіти – це цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на вирішення освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів дитячої діяльності.

На думку І. Каток, запроваджуючи інтеграцію в освітній процес закладу, необхідно враховувати ще й вікові особливості дітей дошкільного віку:

- 1) поведінка і діяльність дошкільника є «ще недостатньо диференційованим цілим» (Л. Виготський);
- 2) «схоплювання» цілого раніше за частини дозволяє індивіду (в дитячому віці) «відразу», інтегрально бачити «предмети очима всіх людей ...» (В. Давидов);

3) «перш ніж знання про цілісність світу буде оформлено в системі теоретичних понять дитини, вона повинна відтворити рухливий інтегральний образ дійсності на рівні уяви» (В. Давидов, В. Кудрявцев);

4) «діти не рівні у своїх здібностях, але рівні у своїх можливостях» (Є.Шулешко);

5) для дошкільників є характерним домінування процесів інтеграції (синтезу) над процесами диференціації (аналізу) (М. Подд'яков, О. Подд'яков);

6) в умовах інтегрованого підходу взаємопроникнення й систематизація знань дітей, становлення в них цілісної та багатовимірної картини Всесвіту, розвиток пізнавальних здібностей, гнучкого мислення, умінь і навичок відбуваються ефективніше, тому для цієї вікової категорії органічним є інтегрований підхід до змісту освіти (К. Крутій) [4, с. 63].

Побудова інтегрованого освітнього процесу закладу дошкільної освіти можлива з урахуванням таких умов:

- об'єкти дослідження мають або збігатися, або бути досить близькими;
- в інтегрованих освітніх напрямках використовуються однакові або близькі методи навчання;
- інтегровані напрями будуються на загальних закономірностях, загальних теоретичних концепціях.

Висновки. Отже, інтегрований підхід до розвитку дітей середньої групи є визначеною вимогою сьогодення; він має широкі можливості у практиці ЗДО і вимагає від вихователя удосконалення власної педагогічної майстерності щодо його повноцінного використання.

Список використаних джерел

1. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: Електронний ресурс. <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet> (дата звернення: 24.04.2021).

2. Зайцева Л. Інтегрований підхід: сутність та можливість впровадження в дошкільній освіті. *Молодь і ринок*. 2011. №12. С. 55–58.

3. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: коллективная монография. Под редакцией Л. В. Трубайчук. Челябинск: РЕКПОЛ, 2011. 158 с.

4. Каток І. В. Інтеграційні процеси в дошкільній освіті та готовність педагога до їх впровадження. *Інтеграція як освітня стратегія модернізації дошкільної освіти*. Збірник наук. праць. / ред.кол.: В.І.Очеретянко (гол.) та ін. Хмельницький: ХОІППО. 2019. С. 62-67.

5. Кіндрат І. Р. Формування у дошкільників основ світобачення в умовах інтегрованого освітнього процесу. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi->

bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2012_2_2.pdf

6. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2004. 22 с.

7. Крутій К. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію? *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 2-7. Луганськ, 2013. 20 с.

8. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.-метод. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2012. 106 с.

9. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка. 2001. 516 с.

10. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... докт. пед. наук; спец.: 13.00.05 «Соціальна педагогіка»; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 45 с.

11. Філософія інтеграції: монографія. За ред. В. Д. Бондаренка, Ф. Г. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 273 с.

УДК:373.2.015.31.316.42

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАНOSTІ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ

Анастасія Мінченко

бакалавр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»

група ДО-41

науковий керівник – канд. пед. наук,

асистент **Бобро Лілія Вікторівна**

Актуальність. Сучасне суспільство зацікавлене у самодостатній особистості, яка здатна впевнено почувати себе у суспільстві, наполегливо долати труднощі, досягати поставленої мети, бути самодостатньою щодо безпечної поведінки, готовою контролювати власні дії.

Вагомою ознакою, яка сприяє таким значущим досягненням й активності особистості у соціумі, є вихованість безпечної поведінки, а оскільки дана властивість особистості розпочинає формуватися у період дошкільного дитинства, наша увага і зупинилася на особливостях виховання безпечної поведінки дітей 5-6 років. У сучасних нормативних документах, зокрема у Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», а також у Державному стандарті – базовому компоненті дошкільної освіти (БҚДО), низці чинних

програм дошкільної освіти її відносять до важливих ознак дитини старшого дошкільного віку.

У науці інтерес до безпечної поведінки з'являється на основі декількох напрямів досліджень: соціалізація особистості дошкільника, соціально прийнятна й асоціальна поведінка, розвиток вольової поведінки, безпека життєдіяльності, виховання дисциплінованості й відповідальності у зростаючої особистості. Безпечна поведінка проходить становлення упродовж періоду дошкільного дитинства.

Мета статті. на теоретичному рівні визначити та проаналізувати особливості вихованості безпечної поведінки дітей 5-6 років.

Аналіз останніх публікацій. У науці питання безпечної поведінки носить комплексний міжпредметний і прикладний характер. Проблему активно досліджують у психології, педагогіці дошкільній педагогіці. У психологічній науці її активно досліджували С. Рубінштейн, Л. Виготський, І. Бех, Р. Павелко та ін. Значний внесок у визначенні її педагогічної ролі зробили П. Блонський, Т. Поніманська, А. Богуш, О. Кононко, Р. Найда та ін.

Зміст і структуру поняття екологічно безпечної поведінки дошкільників досліджували Н. Манжелій і О. Ващак. Дидактичні умови процесу засвоєння знань про небезпеки представлені в роботах А. Іванчука, Р. Якіма та ін. Концепція моделі формування небезпек обґрунтована в дослідженнях А. Іванчука, В. Савлук та ін. Психолого-педагогічні підходи до формування системи знань з основ безпеки життєдіяльності в дітей дошкільного розкриті у працях Н. Герман, С. Гвоздій, Н. Коцур та ін.

Механізми формування усвідомленої поведінки дітей у навколишньому природному середовищі відображені в роботах А. Захлебного, Т. Мантули, А. Молотової та ін.

Викладення основного матеріалу. Взаємодія людини зі світом – одне з питань, яке хвилює дослідників постійно. Означений пласт стосунків постійно розширюється, з'являються нові теорії, відкриваються незвичні обставини. Варто відмітити, що взаємодія означених феноменів є діалектичною й розкривається через низку категорій науки. Зокрема першим з них є соціалізація. І. Кон відмічає, що назване явище поєднує у собі два елементи: вдосконалення навколишньої дійсності, збагачення природного й предметного середовища з боку людини; розвиток людської особистості, яка відчуває на собі різноманітні впливи світу у найбільш загальному розумінні [1, с. 5].

Т. Титаренко уточнює, що означений феномен вказує на існування певного зв'язку, який виникає між особою й світом, і реалізується, насамперед, через стосунки людини та соціуму, в результаті чого накопичується досвід, іншими словами засвоюється культура людства [9, с. 34]. Однак цей процес не вичерпує зміст соціалізації, оскільки саме тут відбувається й розвиток особистості, яка набуває своєї ідентичності, певних рис характеру, відображаючи власне ставлення до навколишньої дійсності та суспільства в цілому.

Зокрема поведінка розуміється як взаємодія зі світом, середовищем, яка опосередковується зовнішніми й внутрішніми мотивами; зумовлена соціумом й опосередкована мовою діяльність, зміст якої визначається груповими нормами та правилами, ціннісними орієнтаціями й рольовими очікуваннями [6, с. 244]. За такого розуміння поведінка може бути як нормальною, (безпечною, схвалюваною суспільством), або ж неадекватною, що спричинено недооцінкою власних можливостей, роздвоєнням мовної й практичної функцій, послабленням свідомості, безвідповідальне ставлення до певних явищ життя, сторін дійсності.

У період 5-6(7) років відбуваються значні зрушення у поведінці дітей. Зокрема, завдяки подальшому розвитку самосвідомості дошкільники набувають здатності оцінювати власні дії та вчинки. У цьому сенсі важливого значення набуває усвідомлення морально-етичних категорій дітьми 5-6 років. Завдяки їх осмисленню відбувається подальший соціальний розвиток малюка [8, с.148]. Як зазначає М. Савчин відбуваються процеси розуміння сутності етичних цінностей, старші дошкільники опановують форми та правила культурної поведінки. Такі тенденції дозволяють їм здійснювати свідому регуляцію власних дій і вчинків, оскільки з'являються підґрунтя довільних дій і, відповідно, вольової регуляції.

Р. Павелків доповнює, що у дитини старшого дошкільного віку виникає довільна поведінка, якій властиве орієнтування на зразки, норми дій і вчинків, власна активність по впорядкуванню набутих моральних норм [5, с. 326]. Також дослідник відмічає, що розвиток довільної регуляції з'являється на основі зовнішніх стимулів (дорослого як носія норм і правил та основних напрямів їх виконання), а також осмислення дітьми складових діяльності й формулювання здатностей ставити мету, планувати власні дії, контролювати процес слідування до цілі. Такі, тенденції зорієнтують дітей на набуття досвіду моральної поведінки, довільних дій, зачаткам вольової регуляції. Отже, активно відбуваються процеси соціального розвитку у поєднанні з процесами розвитку вольової активності.

В. Котирло наголошує, що у віці 5-6 (7) років надзвичайно важливий момент – поєднання мотиваційних компонентів з практичними діями, що дозволяє якісно розвиватися волі дошкільника. Завдяки цим тенденціям формується певне ставлення щодо перешкод у досягненні мети та їх подолання [2, с. 97]. Саме з цим авторка пов'язує виникнення мотиву успіху у досягненні мети, а не мотивації уникнення невдач. Також означені особливості мотиваційної сторони особистості дитини розвиваються вольові риси дитини, зокрема самостійність, цілеспрямованість.

Також на появу вольової регуляції у період старшого дошкільного віку вказує й П. М'ясоїд. Зокрема він відмічає, що з'являється явище боротьби мотивів, що вказує на ознаки складних вольових дій [6, 383]. Окрім цього науковець пов'язує означену особливість ще з двома: опорою на зовнішні стимули, яка дозволяє реалізувати вольовий акт; отримання відомостей про соціальні правила, норми, які несуть для старшого дошкільний відповідний особистісний смисл. Як бачимо,

зацікавленість дитини моральними нормами, сприяє виникненню мотиваційної основи складних вольових дій, появі довільної регуляції.

У цьому контексті В. Мухіна зазначає, що в дошкільника з'являються також нові мотиви – наміри зробити щось для інших (дорослих, молодших дітей). Іншими словами діти 5-6 років керуються у своїх практичних діях моральними настановами, орієнтуючись на власне розуміння що таке Добро і Зло, вчаться співвідносити власну поведінку зі спільними інтересами, а не лише власними прагненнями. Все це сприяє виникненню супідрядності мотивів, з'являється домінуючий, якому підпорядковується поведінка дитини-дошкільника [4, с. 65].

Ще один момент, пов'язаний з вольовою регуляцією й соціальними нормами. В. Кузін відмічає, що наприкінці 6-7 років у дітей в цілому сформована здатність поводитися у відповідності з ustalеними нормами та правилами. Проте нерідко, виявляються й недоліки, вказують на слабкість волі: впертість і негативізм [3, с. 233]. Зокрема, автор відмічає, що впертість вказує на намір дитини зробити все так, як їй хочеться, а не так, як вимагають правила виконання певної дії. Негативізм, на думку автора, є більш складним утворенням, формою прояву впертості: на будь яке прохання дитина відмовляє. Тут, згідно поглядів багатьох, науковців потрібно диференційовано підходити до вольових можливостей дитини, оскільки вже тут з'являються відмінності у її проявах.

А. Іванчук було розроблено змістову основу компетенції безпечної поведінки дітей 5-6 років. Авторка пропонує покласти такі знання в основу досліджуваного явища: мотивування вихованців до осмислення правил безпечного поводження, встановлення тісних зв'язків між природничими й соціальними відомостями щодо основ безпеки життєдіяльності; збагачення знань, умінь, уявлень дошкільників у ході ознайомлення з чинниками небезпек. Отже, дана компетентність передбачає певний набір складових, зокрема пізнавальний, мотиваційний й поведінковий компоненти

Важливим моментом стало усвідомлення того, як знання потрібно організувати усвідомлення як найбільш оптимально може засвоїти дошкільник 5-6 років. Відтак, найбільш головним фактором виховання безпечної поведінки у дітей 5-6 років – це зміст знань про навколишній світ і безпеку життєдіяльності. Освітній процес у ЗДО повинен бути зорієнтований на формування безпечної поведінки дошкільнят у докільці, серед людей, предметів природи, що на сучасному етапі розвитку дошкільної галузі є дуже актуальним.

Висновки. У дітей старшого дошкільного віку з'являються моральні орієнтири дітей щодо життя й поведінки у соціумі, яких вони намагаються дотримуватися. Також виникають і розвиваються складні вольові дії, вольові риси особистості, мотиви моральних вчинків, мотив успіху в діяльності, супідрядність мотивів. Науковці наголошують на необхідності цілеспрямованого здійснення виховання означених напрямів, поєднувати їх з формуванням безпечної поведінки, в основу якої закладено таке поводження, щоб уникнути, попередити чи здолати

небезпеку щодо власного життя та здоров'я, специфіка якого полягає у забезпеченні вікового й індивідуального принципів у соціальному середовищі ЗДО.

Список використаних джерел

1. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / Алла Богуш, Людмила Варяниця, Наталія Гавриш, Світлана Курінна, Інна Печенко. К., 2006. 403 с.
2. Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. К.: Рад. шк., 1986. 152 с.
3. Кузин В. С. Психология: Учебн. / Под ред. Б. Ф. Ломова. 2-е изд. М.: Высш. Школа, 1982. 256 с.
4. Мухина В. С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 352 с.
5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. К.: Академвидав, 2008. 432 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.
7. Савчин М. Вікова психологія: Навч. пос. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
8. Титаренко Т. Сучасна психологія особистості. К.: Марич, 2009. 232 с.

УДК: 373.2:614

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інна Сергієнко

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**.

У статті розкривається функціональність здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти. Проаналізовані складові елементи здоров'язбережувального процесу, висвітлена важливість зміцнення здоров'я й дотримання здорового способу життя. Розкрито види здоров'язбережувальних технологій, які визначаються у функціональності здоров'язбережувального середовища.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальне середовище, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальні технології.

Постановка проблеми. Проблема проектування здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти є однією з найважливіших у сучасній сис-

темі освіти. Вивчення цього питання представляє великий інтерес, і в теоретичному, і в практичному плані, оскільки дозволяє наблизитися до розуміння оптимізації процесів навчання і виховання дітей з метою збереження і зміцнення їх здоров'я.

Актуальність проблеми здоров'я дітей обумовлена тенденціями розвитку української системи освіти, пов'язаними зі створенням і використанням здоров'язбережувальних технологій. Аналіз педагогічних досліджень дозволив виявити різні чинники, що впливають на стан здоров'я дітей: добробут суспільства, існуюча система змісту та організації освіти, педагогічні умови, орієнтовані на зміцнення здоров'я, низький рівень культури здорового способу життя дітей (О. Запорожець, О. Леонт'єв, М. Алієв, В. Єренкова, А. Мартиненко, А. Хрипкова).

Здоров'язбережувальне середовище – це поліструктурна система прямих і опосередкованих навчально-виховних впливів, забезпечених взаємодією суб'єктів педагогічного процесу. Показником дієвості функціонування середовища збереження здоров'я може виступати **здоров'язбережувальна компетентність**, яка є сформованою стосовно учасників даного середовища [4].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні трактує здоров'язбережувальну компетентність як здатність дитини застосовувати навички здоров'язбережувальної поведінки відповідно до наявної життєвої ситуації [2, с. 8].

Таким чином, одним з основних завдань педагогів, які працюють в дошкільних установах – навчити кожну дитину берегти і зміцнювати своє здоров'я, розуміючи, що це цінність, подарована природою. Необхідно вчити дітей нести особисту відповідальність за стан свого здоров'я, виховувати усвідомлене і дієве бажання бути здоровим, чим і обумовлюється **актуальність даної статті**.

Мета даної статті – розкриття основ здоров'язбережувального середовища дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою даної теми займалися такі науковці, як Т. Бойченко, О. Бондаренко, Л. Ващенко, М. Гончаренко, В. Оржеховська. Вивченню проблеми набуття дошкільниками засад ЗСЖ присвячуються праці Г. Бєленької, М. Машовець, О. Богініч, Т. Бабюк та ін. У наукових працях В. Оржеховської, Є. Буліча, Т. Бойченко, С. Юрочкиної, С. Свириденко, М. Гамезо, О. Кононко висвітлюється психолого-педагогічний аспект формування здорового способу життя дітей. Ґрунтовному розкриттю засад здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти присвячено дисертаційне дослідження Н. Лісневської.

Виклад основного матеріалу. Здійснивши аналіз педагогічних джерел (Р. Айзман, Т. Берсенева, Н. Бдинова, І. Брехман) ми дійшли до висновку, що поняття здоров'язбережувального середовища досить тісно пов'язане з поняттям здорового способу життя і здоров'я в цілому.

Науковий діяч, основоположник науки валеологія, І. Брехман трактує поняття **здоров'я** як стан повного тілесного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних ушкоджень [1, с. 25].

Також слід зауважити, що саме **здоровий спосіб життя** виступає одним із головних чинників зміцнення здоров'я й, в результаті, формування основ здоров'язбережувального середовища. Дослідниця В. Кротова розуміє під здоровим способом життя сукупність знань, умінь, свідомо сформованих гігієнічних навичок, спрямованих на підтримку і зміцнення здоров'я людини [5, с. 21].

Не можна не зазначити й про важливість **здоров'язбережувальних технологій**, адже саме вони виступають каталізатором у формуванні здоров'язбережувального середовища. Мета здоров'язбережувальних технологій в дошкільній освіті.

Стосовно до дитини – забезпечення високого рівня реального здоров'я вихованця дитячого садка і виховання валеологічної культури, що складається з:

- 1) усвідомленого ставлення дитини до здоров'я і життя людини;
- 2) знань про здоров'я і умінь оберігати, підтримувати і зберігати його;
- 3) валеологічної компетентності, що дозволяє дошкільнику самостійно і ефективно вирішувати завдання здорового способу життя і безпечної поведінки та завдання, пов'язані з наданням елементарної медичної, психологічної самодопомоги та допомоги.

Стосовно до дорослих – сприяння становленню культури здоров'я, в тому числі культури професійного здоров'я вихователів ЗДО та валеологічної просвіти батьків.

Види здоров'язбережувальних технологій можна класифікувати за домінуванням цілей і розв'язуваних завдань, а також стосовно провідних засобів збереження та збагачення здоров'я суб'єктів педагогічного процесу в дитячому садку:

- 1) медико-профілактичні,
- 2) фізкультурно-оздоровчі,
- 3) технології забезпечення соціально-психологічного благополуччя дитини, здоров'язбереження і здоров'язбагачення педагогів дошкільної освіти,
- 4) технології валеологічної просвіти батьків дошкільників, здоров'язберігаючих освітніх технологій [3, с. 25].

Дослідниця Н. Лісневська визначає сутність здоров'язбережувального середовища ЗДО як інтегративного утворення, що передбачає оптимальну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, націлену на забезпечення сприятливих умов життєдіяльності через ефективне застосування сукупності відповідних методів і засобів оздоровчого впливу для збереження та зміцнення всіх видів здоров'я дітей, формування в них потреби у здоровому способі життя. Основними суб'єктами здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу є вихованці та вихователі [6, с. 206].

Є. Токарева та О. Токарев зауважують, що вищезазначене середовище сприяє встановленню, утвердженню у дошкільника впевненості у собі, що позитивно впливає на розвиток його особистості, надає можливість випробовувати та використовувати свої особистісні можливості та здібності, бути активної, дієвою, самостійною тощо [9, с. 21].

Як зазначає, елементами використання здоров'язбережувальних технологій, що застосовуються в дошкільних освітніх закладах все частіше, стають такі види діяльності валеологічної спрямованості у виховно-освітньому процесі: ритмо-пластика, рухливі і спортивні ігри, релаксація, різні види гімнастики (пальчикова, дихальна, для очей, коригуюча, ортопедична), звичайно ж заняття фізичною культурою, ранкова гімнастика, самомасаж тощо [2, с. 1].

Дослідниця Л. Лохвицька розуміє поняття здов'язбережувального середовища в контексті причино-наслідкового ряду, який включає в себе:

1) умови перебування дитини в дитячому садочку (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання);

2) раціональну організацію освітнього процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей);

3) відповідність навчального та фізичного навантаження щодо вікових можливостей дитини;

4) необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим [7, с. 125].

Т. Овчиннікова зауважує, що здов'язбережувальне середовище – це правильно організоване предметне середовище, яке включає господарську інфраструктуру, матеріальне забезпечення навчальної та оздоровчої діяльності, такими параметрами: розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, спортивного обладнання та оснащення, відповідність організації системи харчування чинним санітарним правилам і нормам [9, с. 3].

Відповідно до освітнього напрямку «Особистість дитини» Базового компоненту дошкільної освіти, дошкільник має оволодіти здоров'язбережувальною компетентністю. Результатом сформованості цієї компетентності є потреба дитини в оволодінні способами збереження і зміцнення власного здоров'я, а тож наявність елементарних знань про здоров'я й здоровий спосіб життя [2, с. 6].

Висновки. Дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку багатьох умінь і навичок, оволодіння новими знаннями. Тому важливо саме в цьому періоді закласти основи збереження і зміцнення здоров'я, а правильно організоване здоров'язбережувальне середовище пришвидшить і покращить цей процес. Основна мета здоров'язберігаючої педагогіки полягає в тому, щоб зберегти здоров'я дітей в процесі їх навчання і виховання, а отже, забезпечити кожному дошкільнику рівень здоров'я, який дозволить йому реалізувати усі поставлені перед ним життєві задачі.

Список використаних джерел:

1. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье / изд. 2-е, доп. и перераб. Москва: ФиС, 2007. 205 с.

2. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). URL: <http://osvita.kr-admin.gov.ua> – Назва з екрану

3. Деркунская В. А. Диагностика культуры здоровья дошкольников. Москва: Педагогическое общество России, 2006. 98 с.
4. Замрозевич-Шадріна С. Проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. *Обрії*. 2014. Вип. №2 (39). С. 12-14.
5. Кротова В. Ю. Педагогические условия формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста: автореф. 13.00.01. Воронеж, 2018. 24 с.
6. Лісневська Н. В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі: дис ... канд. пед. наук; спец. 13.00.08; дошкільна педагогіка. Київ, 2016. 345 с.
7. Лохвицька Л. В. Організація здоров'язберігального середовища в дошкільних навчальних закладах. *Вісник ГДПУ ім. Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2010. Вип. 16. С. 124–127.
8. Овчинникова Т. С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. Санкт-Петербург: Кара, 2006. 176 с.
9. Токарева Е. А., Токарев А. А., Иванова В. В. Организационно-педагогические условия приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к здоровому образу жизни в условиях образовательного комплекса «Детский сад – школа». *Образование и воспитание*. 2017. № 1. С. 21-24.
10. Циплюк А. М. Здоров'язбережувальне середовище в сучасному дошкільному навчальному закладі: дидактичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znppo_2013_15_53.pdf

УДК: 373.2.015.31:179.9

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Євгенія Скворцова

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**.

Статтю присвячено висвітленню питання щодо використання у процесі виховання у старших дошкільників доброзичливого ставлення до людей найбільш доцільних методів виховання. Надано приклади щодо використання таких методів у роботі з дітьми.

Ключові слова: моральне виховання, ставлення особистості, доброзичливе ставлення, доброзичливе ставлення до людей, діти старшого дошкільного віку.

Актуальність. Особливо гостро проблема гуманного та доброзичливого ставлення однієї людини до іншої постає в сучасних умовах розвитку суспільства. Зазначимо, що моральний і комунікативний розвиток сучасних дітей викликає серйозну тривогу як у науковців, так і практиків, які працюють з дітьми – вихователів, практичних психологів, педагогів закладів позашкільної освіти. Безліч негативних явищ, що спостерігаються вже у дитячому, а також у підлітковому та дорослому середовищі, зокрема, такі як: агресивність, відчуженість, жорстокість, байдужість, ворожість, беруть початок у ранньому віці, коли дитина вперше вступає у взаємини з іншими людьми. Якщо ці взаємини складаються як позитивні, якщо дитина тягнеться до однолітків, уміє з ними спілкуватися, нікого не ображаючи і не ображаючись на інших, тоді, на нашу думку, можна сподіватися, що і в майбутньому ця дитина буде вільно себе почувати серед інших людей.

Щодо цього, важливим визначається своєчасне виховання у дитини такої гуманної якості, як доброзичливість. *Доброзичливість* – це одна з головних рис гармонійних відносин з людьми. Коли люди доброзичливо ставляться один до одного, то поведінка ніколи не буде агресивною. Доброзичливість означає не сумніватися в добрих намірах, звертати увагу на позитивні риси, висловлювати подяку, довіру й повагу до оточуючих [3, с. 246].

Проблема виховання гуманних, доброзичливих відносин в групі дошкільнят стояла перед педагогами завжди. Практично всі чинні програми для дітей дошкільного віку містять розділ, присвячений формуванню позитивного ставлення до інших людей, соціальних почуттів, взаємодопомогу тощо. Важливість цього завдання очевидна, оскільки саме в дошкільному віці складаються основні етичні інстанції, формуються і зміцнюються індивідуальні варіанти ставлення до себе і до іншої людини. Разом з тим методи такого виховання не настільки очевидні та являють собою серйозну педагогічну проблему, що і обумовило **актуальність даної статті**.

Мета статті – обґрунтувати особливості добору методів, які сприяють вихованню доброзичливості у дітей 6-7 років.

Аналіз останніх публікацій. У контексті виховання основ гуманізму у дітей дана проблема розглядалася у науковому доробку Ш. Амонашвілі, А. Асмолова, В. Білоусової, А. Богуш, О. Коберника, Т. Кравченко, В. Кременя, В. Кузя, В. Маралова, А. Маслоу, Н. Побірченко, І. Рогальської, В. Сітарова, О. Сухомлинської та ін. У працях дослідників набули висвітлення окремі характеристики, які співвідносяться із доброзичливістю як якістю особистості, а саме: милосердя (І. Княжева), чуйність (М. Воробйова, Т. Пономаренко), співчуття та співпереживання (Г. Кошелева, Л. Стрелкова), турботливість (І. Дьоміна, М. Тимошенко, І. Хомякова), взаємодопомога (А. Виноградова, Т. Репіна), полікультурність (В. Бойченко, Л. Ільченко, Е. Койкова), гуманна поведінка та взаємини (Л. Врочинська, А. Гончаренко, О. Козлюк, Н. Химич) та ін.

Виклад основного матеріалу. *Доброзичливість* – це ставлення, орієнтоване на сприяння його благу, на вчинення добра, а ставлення до інших людей становить основу людського життя.

За словами С. Рубінштейна, серце людини все виткане з її ставлення до інших людей, з ними пов'язаний головний зміст психічного, внутрішнього життя людини. Саме ці відносини народжують найбільш сильні переживання і вчинки. Ставлення до іншого є центром духовно-морального становлення особистості та багато в чому визначає моральну цінність людини. Відносини з іншими людьми зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці. Досвід цих перших відносин є фундаментом для подальшого розвитку особистості дитини і багато в чому визначає особливості його самосвідомості, прояви різнопланової активності, самопочуття серед людей.

Зупинимося на доброзичливому ставленні. На жаль, в наш комп'ютерний вік діти стали менше спілкуватися з дорослими і зі своїми однолітками. Багато хто вже з раннього віку використовують для спілкування планшети і телефони. Інформаційні засоби, замінюють сьогодні безпосереднє спілкування з дорослими і однолітками.

У результаті діти відчувають труднощі у вибудовуванні міжособистісних відносин. Дитина повинна вміти слухати і чути іншого, розпізнавати його почуття, сприяти, приходити на допомогу. Важливим завданням сучасних дошкільних освітніх організацій виступає познайомити дітей зі способами прояву гуманного ставлення, мотивувати на прояв доброти.

Як зазначає Н. Гавриш, дитяче товариство, яке є наявним у закладі дошкільної освіти, створює для дитини умови для практики її соціальної поведінки. Взаємини дітей стають, так би мовити, полігоном для перевірки та закріплення засвоєних соціальних моральних норм [6, с. 107].

Н. Скрипник, аналізуючи специфіку виховання гуманних взаємин у дітей, зазначає, що завдяки цілеспрямованому вихованню у дитини розвивається уявлення про цінність іншої людини, формується потреба чинити: «добре» чи «погано» у стосунках з нею. У цей період розвитку дитини важливо створювати умови для розкриття емоційного відгуку на потреби інших у формі співпереживання та співчуття [5, с. 33].

Л. Врочинська називає наступні складові гуманного ставлення дітей стосовно оточуючих людей:

1. Бути ввічливим і привітним. Пам'ятати, що це приносить радість батькам, друзям, всім людям.
2. Контролювати свої дії, адже одна твоя маленька помилка може викликати душевний біль інших.
3. Помічати настрій, емоційний та фізичний стан оточуючих, намагайся їм допомогти.
4. Не стояти осторонь, коли бачиш зло. Ти можеш змінити ситуацію своїм втручанням.
5. Діяти так, щоб оточуючим було з тобою радісно і приємно [1, с. 47].

Виховання доброзичливості у дітей відбувається у закладі дошкільної освіти у результаті проведення цілеспрямованої педагогічної роботи, заснованої на використанні форм, методів, методичних прийомів та засобів роботи.

Так, практикозначущими засобами щодо цього виступають всі види мистецтва: живопис, художня Список використаних джерел, фольклор (музичний, малі жанри фольклору, казки, легенди тощо), візуальні види мистецтва тощо. При сприйнятті творів мистецтва не обходимо організовувати спільне обговорення різних способів зображення одного змісту (перегляд з подальшим обговоренням, обміном думками, вправлянні у практичних формах поведінки, театралізаціях, втіленнях у власних малюнках тощо).

На матеріалі казок, оповідань і драматизацій діти вчаться оцінювати вчинки героїв, якості персонажів, починають розуміти «що таке добре і що таке погано». Передбачається, що таке розуміння викличе відповідні дії дитини: наприклад, дізнавшись, що ділитися добре, а скупитися погано, він буде прагнути бути хорошим і почне віддавати свої цукерки та іграшки. Однак життя показує, що це далеко не так. Більшість дітей вже в 3–4 роки правильно оцінюють хороші і погані вчинки інших персонажів: вони прекрасно знають, що потрібно ділитися з іншими, поступатися і допомагати слабким, проте в реальному житті їх вчинки, як правило, далекі від усвідомлюваних правил поведінки. Крім того, доброзичливість і чуйність зовсім не зводяться до виконання певних правил поведінки [2].

Автор «Школи радості», В. Сухомлинський, на практиці довів необхідність з найніжнішого віку вчити дитину жаліти, співчувати, допомагати одноліткам епізодично, допомагати завжди, допомагати щиро.

Наприклад, відображення доброзичливого ставлення до людини в живописних полотнах А. Пластова та А. Венеціанова, або прояв доброти як загальнолюдської цінності в художній літературі та живопису), «входження в картину» через спонукання до фантазування, міркуванням, пошукових дій, називання художніх засобів та ін. Важливе місце слід відвести питанням, які повинні бути спрямовані на:

- спонукання дітей до висловлення своїх вражень про твір в цілому (що Вас схвилювало в цій казці? Про що ви роздумували, коли дивилися на цю картину? Й таке інше),

- активізацію інтересу до мотивів поведінки героїв, їх внутрішнього світу (як ви вважаєте, про що думала Попелюшка, коли одягала тифельку сестрам? Як ви вважаєте, чому художник зобразив героїнь у різних позиціях – хтось одягає тифельку, а хтось чванливо командує сестрою? Та ряд інших запитань.)

- з'ясування зв'язків і відносин між персонажами, персонажем і обставинами, що склалися, подіями (чому хлопчики не стали жаліти Сашу? Чому на картині переважають теплі тони?, а також інші уточнюючі питання.),

- спонукання до вираження свого ставлення до героїв, їх вчинків, оцінці подій (щоб Ви сказали герою твору, якби знаходилися поруч з ним? Як ви вважаєте, хто з дітей зробив добрий вчинок і чому? тощо),

- спонукання до ідентифікації, що вимагають постановки себе на місце героя твору (як би ви вчинили на місці хлопчиків? Які дії зробили, якби опинилися поруч з героєм? тощо),

– встановлення асоціативних зв'язків з особистим досвідом дітей, що вимагають порівняння, зіставлення вчинків, пошуку аналогій і узагальнень (здайте, чи доводилося вам переживати подібні ситуації? Що ви відчували в такі моменти? Тут можна запитати дітей про відомі їм життєві ситуації, пов'язані із виявом людяності та доброзичливості),

Виховання дітей дошкільного віку не може успішно здійснюватися без орієнтації на таку загальнолюдську цінність як цінність як доброта і доброзичливе ставлення до людей [3, с. 247].

Як відомо, серед методів, які впливають на формування моральних цінностей особистості, слід виділити силу слова. Виховання доброзичливості в дошкільників значною мірою залежить від сформованості в них уявлень про морально-етичні поняття, оцінки і самооцінки вчинків, виконання правил у життєвих ситуаціях. Тому засвоєння дітьми семантики слів – морально-етичних понять та духовних цінностей (правди, справедливості, любові тощо) можна розглядати як один із «ключів» до моделювання методики виховання дітей.

У парціальній програмі з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4-х до 6-7 років «Вчимося жити разом» серед завдань розвитку дитини вказано й на необхідність виховання у неї гуманних якостей, у тому числі – доброзичливості. Зокрема, говориться вадливість формування у дітей умінь диференціювання такі моральні поняття, як «доброта», «чуйність», «справедливість», «дружба», «чесність», «товариськість» тощо та розуміння їх прояву в стосунках між людьми.

Автори програми радять батькам та педагогам розвивати здатність розуміти переживання інших людей, прагнення приносити радість, намагання робити їм приємне, пожаліти товариша в разі потреби, поділитися іграшкою, дружно гратися з усіма, відгукуватися на їхні прохання, бути доброзичливим, виявляти турботливе ставлення до всіх і до всього, вчитися жаліти та співчувати [4, с. 20].

Висновки. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ гуманності та доброзичливості є одним із важливих завдань сьогоденної дошкільної освіти. Усе більше діти схиляються до вияву самолюбства, агресивності, неповажного ставлення до людей. Саме тому слід звернути увагу на добір педагогічно доцільних методів виховання доброзичливості, які реалізуються у процесі соціально-морального виховання дитини.

Список використаних джерел

1. Врочинська Л. І. Педагогічні умови виховання гуманної поведінки у старших дошкільників. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2000. Вип. 9. С. 93–97.

2. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш [та ін.]; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.

3. Ежкова Н. С., Сюльгина Е. В. Проблема формирования у старших дошкольников доброжелательного отношения к людям. *Академическая публицистика*. 1/2017 (январь 2017). С. 246-248.

4. Піроженко Т.О. та ін. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4-х до 6-7 років «Вчимося жити разом». Київ: Алатон, 2016. 112 с.

5. Скрипник Н. І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку: монографія. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. 153 с.

6. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. Київ- Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

УДК:373.2.015.31:316.42

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оксана Скроцька

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,

доцент **Пісоцький Олександр Петрович**

Постановка проблеми. Проблему соціалізації особистості на різних етапах онтогенезу досліджували філософи (А.Москаленко, В.Нестеренко, Ю. Сичов), психологи (Л.Бондаренко, І.Кон, В.Мухіна), педагоги (Г.Андреєва, Р.Гурова), соціологи (В.Андрущенко, П.Сорокін). Соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей характеризуються у дослідженнях Л.Божович, Л.Виготського, І.Кона, О.Леонтьєва. Особливості соціалізації дітей в сім'ї вивчали О.Кононко, А.Конончук.

Дослідженням аспектів процесу соціалізації займалися: філософському (Н.Абрамова, А.Москаленко, В.Нестеренко, В.Овчинников, Ю.Сичов); психологічному (Л.Бондаренко, Л.Буєва, А.Ковальов, Є.Кузьмін, В.Мухіна.); педагогічному (Г.Андреєва, Р.Гурова, В.Іванов, А.Мудрик, Ю.Смородська) та соціологічному (В.Андрущенко, А.Ручка П.Сорокін). З'ясування особливостей соціалізації дітей у період дошкільного дитинства і **становить актуальність даної статті.**

Метою статті є уточнення окремих параметрів соціалізації дітей дошкільного віку в умовах дошкільного закладу.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціалізації дітей дошкільного віку в умовах дошкільного закладу досліджувалася у таких аспектах:

- роль ЗДО як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного та соціального розвитку (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська).
- різновікові групи ДНЗ як оптимальна модель середовища для розвитку особистості дитини (А.Богуш, А.Андрушанова, О.Захарова, І.Рогальська).

За даними сучасних фахівців, зокрема А.Богуш, Н.Гавриш, О.Кононко, Т.Поніманської, І.Рогальської, під соціалізацією розуміється процес становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівняного входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та констатування образу соціального світу (І.Рогальська).

Одним з показників прогресивного особистісного зростання дітей 4-6 років є їх гармонійне входження у соціум. Соціалізація, як важливий показник становлення особистості, у кожного індивіда відбувається по-різному. Тут формується ставлення особи власне до себе та оточуючих людей, засвоюються перші соціальні ролі, закладаються життєві цінності.

У процесі становлення особистості, як суспільної істоти, складаються різноманітні зв'язки з людьми, що знаходяться навколо, формуються ціннісні вподобання, систематизуються моральні правила, розвиваються особистісні властивості, впорядковується система соціальних знань і дій.

Науковий інтерес до цього питання особистості існує здавна. Але не зважаючи на це, науковці так і не дійшли спільної думки стосовно трактування основного терміну. Свідченням цього є здобуток дослідників, які активно розробляли проблему упродовж 20 ст.: Л. Виготський, Л. Буєва, М. Мід, І. Кон, Л. Рубінштейн, Г. Олпорт, Р. Сірс та ін. Вони вказали на існування тісного зв'язку між умовами, що склалися в соціумі та розвитком людини, як соціальної істоти, а також вказали на важливість опосередкованого впливу на особистісне зростання соціальних умов.

За даними провідних фахівців, соціалізація полягає у активному привласненні багажу соціальних знань і правил поведінки, в результаті чого формується соціальний компонент в системі особистості. Існує декілька трактувань цього процесу серед його дослідників:

- вихід внутрішньої активності індивіда назовні, навколишній світ людських істот, іншими словами – екстеріоризація в соціум (М. Бердяєв, К. Ленгтон);
- еволюційні перевтілення людиноподібних мавп до рівня розвиненості сучасної людини, тобто олюднення, гомінізація;
- пристосування до умов існування у навколишній дійсності та у просторі суспільства, явище адаптації (Е. Еріксон, Г. Олпорт);
- прийняття індивідуумом норм, цінностей, правил поведінки, які пропонуються (чи нав'язуються) зі сторони дорослих, батьків, соціальних спільностей інтерналізація (Ю. Возна).

Сучасна дослідниця питання соціалізації особи А. Капська розглядає її у якості спрямованого у певному руслі процесу взаємодії між окремою людиною і соціальною дійсністю, що зумовлює проникнення індивіда в соціум та освоєння ним стосунків у ньому через набуття досвіду поведінки у ньому, так і здатності самостійно відтворити такі стосунки, під час яких формується індивідуальність і самобутність. На думку вченої, соціалізація має діяльнісну форму, де головним критерієм її успішності є невимушене й діяльнісне входження особи до соціальної дійсності. Тут відбувається розвиток як спільноти, так і власне Homo Sapiens, що, опановує нові ролі та правила, набуває спроможності створювати таке, чого раніше не існувало, поліпшувати та перевтілювати себе та навколишню дійсність [11, с.6–7].

Як зазначає Н. Гавриш соціалізація визначається як складний процес соціального розвитку особистості, який передбачає поступове входження й орієнтування у певній спільноті соціальних ролей, формування самосвідомості, набуття ознак ідентичності особи з суспільством. Оскільки соціалізація – двосторонній процес, вона охоплює, з одного боку, опанування індивідом соціальним багажем знань і навичок поведінки серед людей через інтегрування його до певної спільноти, до існуючих в ній стосунків між її членами, інший пласт – активне відтворення цієї системи індивідом у його діяльності. Автор підкреслює, що явище сприяє особистісному зростанню, формуванню соціальних якостей, передбачає і зумовлює характер спілкування з собі подібними. В цілому особистісне зростання можна розглядати у якості динамічного процесу прилучення індивідуума до соціальної дійсності та інтегрування до системи зв'язків, які їй властиві [2, с.114 - 115].

Вагомий внесок у визначення сутності явища для дитини 4-6 (7) років здійснено І. Рогальською. Дослідниця тлумачить його у контексті особистісного зростання малюка через взаємодіяння з соціумом і поступове опанування ним сукупності стосунків з його спільнотою, опановуючи теоретичні та практичні надбання людей, пізнаючи суспільне середовище, конструюючи модель соціальної дійсності.

Специфіка означеного феномену щодо дитини 4-6 (7) років, на думку авторки, передбачає суспільне визрівання у безперервних змінах індивідуального простору, у збагаченні міри вільного вибору під час входження до спільноти людей, у збільшенні суб'єктності та надбання соціальних компетенцій, в опануванні на соціально-емоційному рівні середовища спільноти людей і орієнтування на вдосконалення життєвих функцій вихованців у культурному та соціальному світі [8, с. 26].

А. Богуш, Н. Гавриш, відмічають що досліджуваний феномен має ознаки у співдіяння дітей з інституціями суспільства під час опанування багажем інформації та практичними вміннями поведінки, які схвалює спільнота. Зокрема тут зростаюча особистість навчається прогнозувати власну активність і практично

діяти, втілює певні стосунки у власні особистісні риси; намагається опанувати наявний багаж теоретичних знань і практичних вмінь, представлений у соціальному світі, людські стосунки у ньому; навчається узгоджувати власну поведінку з діями решти дітей, дорослих в групі, спільноті, а також вдосконалювати сумісні дії з ними. Науковці підкреслюють динамічність перебігу явища й одночасно вказують на поетапність опанування зростаючою особою соціальних здобутків під час комунікації та сумісних дій. Тут актуалізуються процеси вдосконалення свідомості та самооцінки, покращуються механізми здійснення саморегуляції особою, поліпшується самовираження, відбувається становлення активної позиції малюка у процесах життя та творчості [1, с.313].

На думку О. Кононко, соціальний розвиток – це перетворення біологічного індивіда на соціальну істоту шляхом його залучення до спільної з іншими діяльності. На відміну від соціалізації в процесі соціального зростання дитина 4-6 (7) років відстоює власну неповторність, усвідомлює сенс сумісних дій для навколишніх і власне для себе, навчається відшукувати те, що поєднує її з рештою малюків і, водночас, це не перешкоджає визначати власну нішу серед решти. Як зазначає вказаний фахівець, поняття «соціальний розвиток» не зводиться до «соціалізації» і є ширшим, більш багатовимірним. Коли йдеться про розвиток особистості, доцільніше вдаватись саме до нього. Важливою закономірністю процесу соціального розвитку дошкільника є поєднання одночасно двох основних, взаємопов'язаних, але протилежних тенденцій – типізації та індивідуалізації [4, с.10-11].

І. Кон вказує, що слово «соціалізація» означає сукупність всіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноцінного члена суспільства». Він зазначає, що поняття «соціалізація» близьке до поняття «виховання» [3, с.151]. Якщо говорити про виховання, то в літературі цей термін вживається у вузькому і широкому значенні. У вузькому значенні слова воно означає процес цілеспрямованого впливу на людину з боку суб'єкта виховного процесу з метою передачі, прищеплення їй певної системи уявлень, понять, норм. В широкому значенні слова під вихованням розуміється вплив на людину всієї системи суспільних зв'язків з метою засвоєння нею соціального досвіду.

А. Капська з метою розкриття змісту процесу соціалізації розглядає співвідношення цього поняття з поняттями виховання та соціальний розвиток. Авторка зазначає, що практика роботи соціального педагога довела, що феномен не можна ототожнювати з терміном виховання, оскільки виховний процес завжди цілеспрямований. Вектор його дії зумовлений метою, яка поставлена перед вихователем: виховати у зростаючої дитини значущі властивості характеру та особистості. Завдяки цим утворенням вона накопичить необхідний досвід і набуде статусу у спільноті, засвоїть її культуру. Відповідно, науковець вказує на відмінності феномену дослідження:

1) певна некерованість явища, що виявляється не завжди передбаченим, цілеспрямованим впливом середовища;

2) автоматизм у привласненні прийнятих суспільством законів і правил, що є наслідком певних дій і комунікацій особи під час співдіяння з малими і великими соціальними утвореннями;

3) набуття ознак самостійної та самодостатньої особи, її впевненість у плані обрання нею надбань і орієнтацій суспільства, сфери комунікації, які є для неї значущими.

Продовжуючи думку, А. Капська підкреслює, що соціальне зростання дітей і молоді варто тлумачити у якості об'єктивного й одночасно керованого явища. Тут знаходять своє місце кількісні й якісні суспільні ознаки молодшого покоління. Це своєрідний процес набуття ним суб'єктивних характеристик людини-працівника й активного діяча у житті суспільства. Тому варто зауважити, що поняття соціальний розвиток і соціалізація збігаються, але в них неоднозначно розставлені акценти: активність особи чітко виражена у положенні про розвиток, натомість у соціалізації центральне місце належить соціальній дійсності та її впливам на особистість. [11, с. 47].

Згідно узагальнення С. Курінної, для педагогічної практики характерний підхід до соціалізації як до організованих і спонтанних, випадкових впливів, всієї сукупності факторів суспільного існування. Використання понять соціалізація та виховання як синонімів не дає змоги успішно розв'язувати проблему формування соціальної компетентності дітей у різних умовах життєдіяльності [6, с.10].

В результаті виховання, самовиховання та позитивного впливу інших факторів (культурно-історичних і релігійних традицій, засобів масової інформації, дитячих громадських об'єднань, друзів) відбувається інтеграція дитини в суспільство, вростання в людську культуру, тобто її соціалізація. При цьому чим більший і значущим є вплив соціального середовища на дитину, тим вільніше та більш незалежною від нього стає дитина [9, с.13].

На відміну від понять виховання і розвиток, соціалізація охоплює і сам процес, і результати взаємодії індивіда з низкою суспільних факторів, які позначаються на результатах розвитку людини від індивідуального до соціального. Соціальний розвиток дітей розглядається як поєднання процесу входження у соціум, засвоєння соціально-культурних надбань суспільства та їх використання, з індивідуалізацією – набуттям незалежності, звільнення від опіки дорослих. Коли під час групових процесів взаємодії між соціальним та індивідуальним встановлюється баланс, то діти опановують суспільними надбаннями, законами та мають можливість індивідуально зробити вклад у сумісні дії спільноти. Відтак, здійснюється їх інтегрування у суспільство та має місце перебудова індивідуальності та дійсності. Підґрунтям процесу набуття особистістю соціальних властивостей вважається наявність суспільного багажу у вигляді знань, уявлень, схвалюваних дій. Використовуючи цей здобуток, зростаючий індивід має можливість вдосконалюватися та самореалізуватися, поступово набувати ознак суспільної компетентності. Означена властивість розуміється як багатогранне утворення в

особистісній структурі, що дозволяє об'єднувати навколо себе риси емоційного, спонукального, характерологічного змісту та проявляється у соціумі у діяльній стані особи та її зорієнтованості на гуманістичних цінностях [7, с.311].

Соціальна компетентність означає оволодіння дитиною мінімальними навичками соціальної активності, які необхідні для життя у сучасному суспільстві та оволодіння соціальними навичками, які дозволяють повноцінно виконувати свої соціальні ролі. Відбувається поступове формування окремих ознак особистості, її бажань, спонукань, здатностей, найпростіших знань з теорії та навичок практичних дій, які дозволяють дітям бути життєздатними. Феномен дозволяє усвідомити дитині те, якою має бути її поведінка для досягнення гармонії, співзвучності з рештою малюків, для створення комфортних умов у дитячій спільноті [15, с.9].

Соціальна освіченість відіграє важливу роль у загальному розвитку особистості дошкільника, вказує на його зростання як соціальної істоти. Щоб стати соціально зрілим, дитині 6(7) років потрібно здійснити тривалу подорож, щоб усвідомити, що очікують хочуть від неї люди, які знаходяться поряд з нею, засвоїти моральні принципи та уявити перелік схвалюваних дій у спільноті, розрізняти наполягання осіб вищих за неї за статусом, отримати знання про поведінку, яка знаходиться у межах соціальних норм, з'ясувати можливість застосуванням навколишніх попереджувальних дій за умови відхилення від встановлених норм.

Т. Поніманська наголошує на єдності процесів соціалізації та індивідуалізації. Вона вказує, що в процесі взаємодії дитини зі світом і людьми задовольняються водночас дві її потреби: потреба у самореалізації як виявленні і утвердженні особи серед інших та потреба у соціалізації як можливість знайти своє місце в суспільстві. Соціалізація забезпечує індивідуалізацію, оскільки лише у соціальних зв'язках, спілкуванні, взаємодії відбувається самовизначення у соціокультурному просторі та розвивається самосвідомість [7, с. 4-6].

Якщо при входженні дитини в соціум устанавлюється рівновага між процесами соціалізації і індивідуалізації, коли, з одного боку вона засвоює норми і правила поведінки, прийняті в даному суспільстві, а з іншої – вносить свій значний «вклад» в неї, у свою індивідуальність, відбувається її інтеграція в соціум. При цьому відбувається взаємна трансформація і особистості, і середовища. Ці процеси проявляються на всіх рівнях соціуму, в тому числі при входженні дитини в якусь конкретну групу, спільноту людей і чинять вплив на формування певних особистісних якостей [10, с.20].

За своєю суттю індивідуалізація і соціалізація є необхідними, нерозривно взаємопов'язаними компонентами єдиного процесу особистісного розвитку, певний рівень якого породжує детермінацію, самоуправління особистості, яка свідомо організовує своє життя, а відтак і свій розвиток.

Висновок

Отже, базуючись на доробку фахівців, ми оперуватимемо поняттям «соціалізація», розуміючи під ним процес засвоєння дитиною необхідних для її співробіт-

ництва та взаємодії з однолітками та дорослими *знаннями* (норм, правил, соціальних ролей); *уміннями* налагоджувати стосунки, домовлятися, розв'язувати конфлікти у мирний спосіб.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник для ВНЗ. К., 2008. 408с.
2. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 369 с.
3. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336
4. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві: навч. посіб. для вузів. К.: Освіта, 1998. 255 с.
5. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. – 2001. - №9. С. 19 - 23.
6. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Слов'янський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2004. 246 с.
7. Поніманська Т. І. Дитина і соціум. *Дошкільне виховання*. 2004. № 8. С. 18 - 21.
8. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2009. 45с.
9. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків, 2012. 69с.
10. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навч. –метод. посіб. / уклад. О.М. Холодій. Черкаси, 2014. 125 с.
11. Соціальна педагогіка: підручник/ за ред. А. Й.Капської. – 5-те вид. К.: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.
12. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навч. –метод. посіб. О.Л.Кононко, В.О.Луценко, С.П.Нечай, З. П. Плохій, О.Д. Сидельникова та ін. К.: Імекс-ЛТД. 260 с.

УДК: 373.2.064

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В КОЛЕКТИВІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ірина Слободянюк

бакалавр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОз-31.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті проаналізовано ключове поняття дослідження «міжособистісні стосунки», висвітлено результати експериментального дослідження щодо вивчення рівнів сформованості міжособистісних стосунків в колективі дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, спілкування, спільна діяльність, старші дошкільники.

Постановка проблеми. Життя людини не можливо уявити без спілкування. Відносини людини з іншими людьми є основою духовно-морального становлення особистості, яка визначає не лише її моральну цінність, але і головний зміст духовного життя. Спілкування відіграє велику роль у формуванні особистості дитини. Освоєння структури відносин дітей з однолітками стає значущим і необхідним. Найбільш важливий щабель у вихованні - дошкільний вік. У цьому віці виникають і переважно активно розвиваються міжособистісні стосунки з іншими людьми.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, визначаючи мінімально достатній і необхідний дитині перших 6 (7) років життя ступінь соціальної компетентності, передбачає формування в неї навичок соціально визнаної поведінки, уміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей [4]. Виходячи з цього, основними напрямками вдосконалення роботи закладу дошкільної освіти сьогодення є модернізація педагогічного процесу, створення сприятливих умов для формування міжособистісних стосунків.

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження щодо вивчення рівнів сформованості міжособистісних стосунків в колективі дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням міжособистісних відносин як основного фактора, що сприяє формуванню та становленню особистості, займалися В. Вахтерів, Л.Виготський, М. Гамезо, Б. Волков. Я.Коломінський, Г.Костюк, Г.Крайка, А.Рояк та ін.

Міжособистісні стосунки дітей дошкільного віку вивчали В.Абраменкова, Н. Короткова, М. Лісіна, І.Луценко, С. Максименко, В.Мухіна, Т.Павленко, Т. Піро-

женко, О. Смірнова, Л.Тарасюк, Р. Терещук, Л.Якименко та ін. Науковці досліджували особливості міжособистісних стосунків дітей з однолітками та дорослими та в різних видах діяльності: ігровій, пізнавальній, спільній самотійній діяльності.

Я. Коломінський під «міжособистісними стосунками» розуміє суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно виражаються в характері і способах двосторонніх впливів людини однієї на іншу в процесі спільної діяльності і спілкування [22]. В.Мухіна пише, що суть міжособистісних відносин особливо яскраво проявляється в колективі. У групі об'єднаних спільними цілями і завданнями людей, що досягла в процесі соціально значущої спільної діяльності - вищий ступінь розвитку [34].

У період дошкільного віку, вказує Т.Павленко, зростає стійкість вибірковості дітей, міцний і чисельний склад дитячих об'єднань, насиченість доводів переваг дітей (від зовнішніх якостей до індивідуальних характеристик) [41].

Прийнятні міжособистісні відносини є гарантією повноцінного формування у дитини психічних процесів, психічних властивостей і функцій, а також розвитку особистості взагалі. Міжособистісні відносини розвиваються протягом всього періоду дитинства.

Виклад основного матеріалу. Для визначення рівня сформованості міжособистісних стосунків у дітей дошкільного віку, нами був проведений констатувальний етап експерименту.

Аналіз наукової літератури зазначив, що у психології є конкретні методи і методики, що дають можливість розкрити специфіку міжособистісних відносин дошкільнят. У нашому дослідженні були використані наступні методи: у роботі з дошкільниками - методики «Два будиночки» (І.Вандвик, П. Екблад), «Капітан корабля» (О.Смирнова), спостереження; з дорослими – метод анкетування. Констатувальний експеримент здійснювався на базі Мокрецького НВК, що знаходиться у селі Мокрець, Броварського району.

Результатом першої методики є визначення рівня успішних взаємовідносин у групі дітей. Нашу увагу привертала ті дошкільники, які більшу частину своїх однолітків помістили в чорний будиночок. Зазвичай, це замкнуті діти, які здатні до конфліктів, сваряться, ні з ким не спілкуються. Проаналізувавши отримані результати, було встановлено, що високий рівень успішних взаємовідносин було виявлено у 32% дітей, середній 46 % і 22% - низький рівень. Отже, більшість дітей знаходиться на середньому рівні позитивних виборів.

Наступна методика «Капітан корабля» дозволяє визначити не тільки особистісне ставлення однолітків до себе, а й ставлення дитини до інших дітей. Жодна дитина не була віднесена до категорії ізольованих, всі дошкільнята обстеженої групи отримали від своїх однолітків певну кількість виборів. Кількість дітей, які мають сприятливу статусну категорію - від дуже високого соціометричного статусу до середнього склало 75% дітей, це говорить про значне переважання над дітьми, які опинилися в несприятливих статусних категоріях: нижче середнього і

низький – 25 %. Отримані дані свідчать про достатній рівень міжособистісних стосунків дітей в колективі.

Проаналізувавши кількісні показники результатів спостереження, ми встановили, що серед дітей старшого дошкільного віку за показником ініціативність порівну тих, у кого високий і середній рівні, по 37%. Такі діти самостійно активно залучають оточуючих дітей до своїх дій і пропонують різні варіанти взаємодії, або часто виявляють ініціативу, але не виявляють необхідну наполегливість.

Дітей з низьким рівнем 26%. Вони вкрай рідко проявляють активність і вважають за краще слідувати за іншими дітьми, виконують їхні вказівки і пропозиції, або грають на самоті. За показником чутливість до впливів однолітка переважають діти з середнім рівнем, їх 42%. Такі діти не завжди відповідають на пропозиції однолітків, виконують їхні прохання, включаються в запропоновану ними гру.

Дітей з високим рівнем 32%. Вони із задоволенням відгукуються на прохання однолітків, активно підхоплюють їх ідеї та дії. Дітей з низьким рівнем 26%. Вони можуть взагалі не відповідати на пропозиції однолітків, або лише в рідкісних випадках реагують на їх пропозиції, вважаючи за краще індивідуальну гру. За показником наявності емоційного фону переважають діти з високим рівнем, їх 47%. Такі діти завжди позитивно налаштовані. Із середнім рівнем 32%. У них переважає нейтрально-діловий емоційний фон. Дітей з негативним емоційним фоном 21%.

Аналіз результатів дослідження дозволив виділити нам рівні сформованості міжособистісних стосунків дітей в колективі: високий, середній, низький.

Таблиця 3.3.

Якісно-кількісна характеристика рівнів сформованості міжособистісних стосунків дітей в колективі

Рівні	Характеристика рівнів	Кількісний розподіл (%)
високий	Діти, у яких в достатній мірі розвинені колективістські якості. Ці діти зазвичай хороші організатори, які користуються в групі найбільшою популярністю, однолітки із задоволенням приймають їх в свої ігри, діляться іграшками, довіряють їм свої секрети. Вони можуть самостійно допомогти товаришеві, вміють «по справедливості» розділити іграшки, узгоджувати свої інтереси з інтересами оточуючих.	34
середній	Діти, у яких колективістські якості розвинені в недостатній мірі. Якщо вихователь попросить допомогти кому-небудь з дітей, вони із задоволенням виконують його прохання, але власну ініціативу не виявляють. Діти активної участі в житті колективу не беруть, але і не конфліктують з однолітками. Як правило, дітей цієї групи приймають в гру тільки тоді, коли вони самі попросять про це. Слабо розвинені організаторські навички, але вони і не прагнуть до цього.	41
низький	Діти, з якими ніхто не хоче гратися або виконувати трудові доручення. І якщо таким дошкільникам все-таки вдається вступити в гру або приєднатися до однолітків, то, як правило, це призводить до конфліктів. У дітей цієї групи колективні навички практично не сформовані.	25

Висновок. Таким чином, діагностика показала, що більшість старших дошкільників перебувають на середньому рівні сформованості міжособистісних стосунків в колективі. Наявність дітей, які перебувають на низькому рівні, передбачає виховну роботу з даною категорією дітей. Оскільки в їх міжособистісних відносинах присутня досить висока напруженість і конфліктність. Діти з низьким рівнем розвитку міжособистісних відносин порушують соціальні норми і права інших дітей. У них були виявлені такі якості як грубість, замкненість, мовчазність, нездатність підкорятися правилам гри, упертість, примхливість, емоційна нестійкість. В результаті цього часто виникали сварки і конфлікти в дитячому колективі. Все це дає можливість говорити про необхідність розробки організованої роботи з розвитку міжособистісних відносин і виховання соціальних умінь спілкування.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Єрмоленко С.Я. та ін. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. За ред. С. Я. Єрмоленко. К.: Либідь, 2001. 224с.
4. Радевич-Винницький,Я. Етикет і культура спілкування. Львів. Сполом, 2001. 223 с.
5. Формановская Н.И. Культура общения и речевое поведения. М., 3-е издание. 2014. 240 с.

УДК: 373.2:78

УМІННЯ ДОШКІЛЬНИКА ДОЛАТИ АГРЕСІЮ ТА УМОВИ ЙОГО ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ

Яна Смілик,

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – докт. психол. наук,
професор **Кононко Олена Леонтіївна**

Схарактеризовано дитячу агресію як прояв особистісного зростання дитини дошкільного віку, проаналізовано причини її виникнення. Визначено суть та умови розвитку в ранньому онтогенезі уміння долати агресію. Розроблено критерії та показники сформованості у дітей 5–7 років уміння долати агресію та розкрито особливості свідомості та поведінки представників кожного з чотирьох рівнів – високого, оптимального, середнього та низького. Актуалізовано необхідність оптимізації виховного процесу у ЗДО, спрямованого на розвиток емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: дитяча агресія, причини виникнення агресивної поведінки, уміння дошкільника долати агресію, педагогічні умови оптимізації виховного процесу.

Постановка проблеми. Агресивна поведінка - одне з найбільш поширених явищ суспільного життя. Його витoki знаходяться у дошкільному дитинстві, коли дитина усвідомлює елементарні моральні норми і правила співжиття, знайомиться з соціальними оцінками і прийнятними формами активності, освоює межі припустимої і неприпустимої поведінки. Агресивність залишається однією з форм порушень дітей дошкільного віку, що пояснюється їхньою чутливістю, незрілістю довільної поведінки, а також тим, що агресія ефективний і швидкий спосіб досягнення мети. Важливість проблеми обумовлюється тим, що агресивна поведінка може перетворитися на стійку рису характеру зберігатися упродовж усього подальшого життя.

Як зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти України, у старшому дошкільному віці дитина потребує доброзичливої уваги дорослих та однолітків, партнерської взаємодії з ними, обміну цікавою інформацією; вона прагне бути учасником дитячого угруповання, посісти в ньому певне місце. Дитина 5–7 років вчиться сприймати себе з позиції іншого, аналізувати свої вчинки, узгоджувати свої бажання з інтересами інших. Нормативний документ привертає увагу освітян до важливості виховання у дітей поваги до оточуючих людей та до самої себе; формування уміння брати до уваги інтереси оточуючих; сприяння розвитку свідомого ставлення до моральних цінностей та соціальних оцінок [3].

Актуальність теми дослідження обумовлюється складністю феномену агресії, браком теоретико-методичних розробок вказаного напрямку взагалі, виконаних на дошкільниках, зокрема, затребуваністю педагогічною практикою сучасних методів і форм роботи з агресивними дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дитячої агресії та уміння її долати пов'язана з проблемою становлення і розвитку особистості. Процес особистісного зростання – складний і суперечливий, відбувається хвилеподібно, а у сучасних умовах життя – особливо непросто. Зокрема, сьогодні кардинально змінилися уявлення про психологічну складову ресурсу особистості. Динамізм буття, підвищення вимог до компетентності й доцільності поведінки особистості у невизначених та складних життєвих ситуаціях, необхідність виявляти сміливість й винахідливість, спроможність об'єднуватися у групу та діяти суголосно, досягати спільного результату в умовах вільної конкуренції – це ознаки сьогодення. Як зазначає Т.Титаренко, зростання і зміни – найбільш значущі особистісні особливості, якими засвідчується характер поєднання в них прогресивних та регресивних цінностей і потреб. Мотиви особистісного зростання спрямовуються на розширення життєвого досвіду, задоволення буттєвих і духовних потреб [11].

Згідно підходу К.Абульханової-Славської, зростання особистості – це не лише оволодіння життєвою майстерністю, але і спосіб життя, менталітет, світогляд, відчуття співпричетності до співтовариства, суб'єктна позиція. Вказаний фахівець зазначає: суб'єктна активність особистості пов'язана з умінням успішно розв'язувати суперечності доцільним, оптимальним способом. Способи розв'язання проблем, що виникають, утворюють фундаментальну основу ідентичності особистості, її «кут погляду» на світ. Цей досвід і здатність приймати життєві рішення виступають індикатором здійснення перетворювальної, творчої активності, показником особистісної зрілості [1].

Як активний елемент соціальної спільноти особистість постійно стикається з необхідністю співвідносити цілі з вимогами й особливостями конкретних ситуацій, внаслідок чого виникає необхідність вирішувати: вдало виконувати різні соціальні ролі, бути «хорошою для усіх» чи залишитися самою собою. Розрив між дійсним, бажаним і можливим вимагає звернення до ціннісно-смислових структур, ставить особистість перед вибором. З віком проблема особистісного самовизначення набуває усе більшого значення [2].

На сучасному етапі розвитку суспільства привертає увагу суперечливість між підвищенням ролі суб'єктних характеристик особистості та обмеженням ступеня її автономності за рахунок зростання складності соціальної організації життя, урізноманітнення вимог та критеріїв оцінок. З одного боку, суспільство потребує високого рівня соціальної активності особистості, схильності до ризикованої поведінки, нестандартних рішень в умовах невизначеності; з іншого – у соціальних вимогах залишається високою питома вага вимоги дотримуватися жорстких правил і норм. [6].

С.Рубінштейн зазначав: подолання вказаного протиріччя можливе через розкриття для особистості можливостей творчого підходу у повсякденному житті, оптимізації її суб'єктних якостей, розвитку уміння перетворювати себе, виділяти і розв'язувати протиріччя. До передумов формування перетворювальної діяльності фахівець відносить активність суб'єкта, спрямовану на виявлення і розв'язання протиріч, яка виникає у смисловій сфері, у сфері розуміння себе та інших людей [10].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що основне джерело протиріч на шляху особистісного зростання пов'язане з внутрішніми смисловими перетвореннями і процесом самоактуалізації, який обмежується фізичними можливостями індивіда, відсутністю необхідних знань про світ та умінь визначати в ньому своє домірне місце, супротивом стереотипам. Н.Пов'якель зауважує: агресивність як властивість особистості, виражається у готовності до агресивної поведінки, в реальній поведінці і у фантазіях суб'єкта, спрямованих на нанесення шкоди іншій людині, її приниження, грубий примус до певних дій, намаганні знешкодити об'єкт агресії.

Рівень агресивності визначається ступенем соціалізації особистості, сформованістю її моральної сфери, генетичною схильністю, стилем виховання. Автор

зазначає, що певна агресивність є соціально припустимою і навіть необхідною для адаптації особистості в суспільстві. Вона наголошує: повна її відсутність призводить до конформності, несамостійності, нездатності людини до активної життєвої позиції. Водночас психолог підкреслює: зависокий рівень агресивності продукує порушення у сфері спілкування, нездатність до кооперації, дезадаптацію особистості, акцентуації характеру [9].

За даними досліджень Г. Андрєєвої, О. Кононко, В. Лебединського, О. Никольської, Е. Фромма, І. Фурманова та інших, агресивна поведінка суттєво обмежує та знижує активність особистості, формує тривожність й низьку самооцінку, знижує ефективність продуктивної діяльності, гальмує взаємодію з оточуючими людьми. Агресивна поведінка негативно позначається на розвитку особистості, продукує байдужість, конфліктність, ворожість між учасниками спілкування та спільної діяльності.

Існують різні трактовки понять «агресія» та «агресивна поведінка» Під першим розуміють: реакцію, що шкодить іншому (А. Басс); нанесення шкоди живим та неживим об'єктам (Е. Фромм); наступальні і насильницькі дії, спрямовані на населення шкоди або усунення об'єкта (В. Овчаренко); цілеспрямована руйнівна дія, що суперечить суспільним нормам і правилам, шкодять об'єктам нападу, викликають дискомфорт (Л. Семенюк); деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, завдає фізичної шкоди, викликає негативні переживання, стан напруги, страху, депресивності (Г. Коджаспірова).

А.Осницький вважає агресію захисною реакцією особистості у конфліктній ситуації, прагненням самоствердитися за будь-яку ціну. Дослідник доводить, що використання агресивних дій для самоствердження та самореалізації зустрічається на різних вікових етапах, починаючи з раннього онтогенезу. Він пояснює агресивну поведінку недостатньою або низькою культурою засобів, використаних особистістю у власній діяльності та у взаємодії з іншими людьми. Отже, автор, як і багато інших фахівців, вважає, що агресивна поведінка залежить як від конкретної ситуації, так і від культури самої людини [7].

Як зазначають А. Личко, О. Монахов, В. Овчаренко, Т. Рум'янцева, ті чи інші форми агресивності притаманні більшості дітей старшого дошкільного віку. О.Захаров, М.Лісіна, Г.Люблінська, Т.Репіна, Б.Стьоркіна пов'язують прояви агресії з віковими кризами, зокрема з прагненням трирічної дитини поводитися самостійно (славнозвісним «Я сам!») та розвитком самосвідомості і прагненням дошкільника 5–7 років поводитися як дорослий. Спалахи гніву і напади на однолітків засвідчують прагнення малюка заволодіти бажаним; крик, плач, тупання ногами пов'язані, як правило, з обмеженням ризикованої дослідницької діяльності; внаслідок нетерплячості дорослих виникають різні форми агресивності: впертість, неслухняність, наполягання на своєму, непокора тощо. Питанням профілактики та корекції агресивності дітей присвячено, зокрема, праці І. Дубровіної,

Т.Лаврентьевої, Т. Марцинковської, Н. Микляєвої, Н. Пихтіної, Т. Чиркової та інших фахівців.

На думку Е.Бубнової, особливості агресивних проявів дітей старшого дошкільного віку обумовлені їхньою високою імпульсивністю, підвищеною афективністю поведінки, нестійкістю та плинністю ставлень до однолітків, недостатнім володінням конструктивними засобами подолання конфліктів. Одним з стимулів агресивних дій дошкільників є прагнення відновити справедливість, захистити прийняті правила взаємодії, перешкодити їх порушенню. Автор визначила види агресії в залежності від трьох компонентів: когнітивного (пряма-опосередкована, усвідомлена-неусвідомлена агресія), емоційного (афективна - неафективна, ворожа-інструментальна) і поведінкового (довільна-мимовільна, ініціативно-реактивна). Умовами, що спричиняють агресію дітей старшого дошкільного віку, визначено: емоційне неблагополуччя в сім'ї та ЗДО, негативні риси особистості, низький розвиток саморегуляції поведінки, недостатнє володіння соціально прийнятними способами розв'язання конфліктних ситуацій, наслідування агресивних дій дорослих, однолітків, художніх образів [4].

І.Фурмановим розроблена комплексна методика корекції порушень поведінки дошкільників. Суть методу зводиться до того, що дитина потрапляє в ситуацію дискомфорту, яка змушує її обирати між двома основними типами адаптивних стратегій: або впоратися з подіями і змінити ситуацію, або зберегти чи відновити емоційну рівновагу. Тренінг сприяє усвідомленню дітьми власних потреб; навчає прийомам регулювання свого емоційного стану; формує адекватну самооцінку; навчає способам цілеспрямованої поведінки, внутрішньому самоконтролю і стримуванню негативних імпульсів; формує основи моральної позиції [12].

Дослідження Т.Поніманської, присвячене вихованню у дітей дошкільного віку людяності. Автор зазначає: в обставинах, що постійно змінюються, дитина повинна володіти певними орієнтирами для визначення лінії своєї поведінки. Відсутність чіткої соціальної детермінації висуває вимоги до уміння дошкільника самовизначатися як показник його самостійності та моральності. Вказаний фахівець наголошує на важливості виховання доброзичливості, щирості, гуманності, які дитина проявляє внаслідок зовнішнього примусу, а з власної волі [8].

Мета статті: розкрити суть та структуру уміння долати агресію, визначити критерії, показники та рівні її розвитку у дітей старшого дошкільного віку та розробити педагогічні умови оптимізації виховного процесу в сім'ї та дошкільному закладі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні використано визначення поняття «уміння долати агресію», запропоноване О.Кононко, під яким розуміється інтегрована здатність дитини дошкільного віку, яка засвідчується уміннями: утримуватися від агресії, аналізувати і критично оцінювати конфліктну ситуацію та ймовірні ризики, мобілізуватися на дотримання соціально прийнятних форм поведінки й розв'язувати конфлікт у мирний спосіб [5].

Програмою констатувального етапу дослідження передбачалося проведення експериментальної роботи з 20 дітьми 5–7 років, їхніми батьками та вихователями базового ЗДО. Означені напрями експериментальної роботи реалізовувалися паралельно, що дозволяло фіксувати та співставляти емпіричні дані щодо уміння дошкільників долати агресію від усіх досліджуваних (дітей, батьків, вихователі) та експериментатора.

В ході дослідження ми сприймали дитину старшого дошкільного віку як активного суб'єкта життєдіяльності і освітнього процесу, свідому особистість, здатну більш-менш об'єктивно аналізувати ситуацію, визначити причини виникнення конфлікту і власну роль в ньому, оцінювати ймовірні наслідки власної поведінки та однолітків, мобілізувати свої внутрішні сили та утриматися від негативізму.

Критеріями оцінки міри розвитку у досліджуваних 5–7 років уміння долати агресію виступили: адекватна оцінка ситуації та ймовірних наслідків своєї поведінки; прийняття доцільних й продуктивних рішень, саморегуляція поведінки, прояви власної гідності.

Методи добиралися під когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти. Основними методами дослідження виступили: бесіда, проєктивна методика, моделювання експериментальних ситуацій, спостереження та анкетування.

Завдяки використанню комплексної методики визначено чотири рівні розвитку у дітей старшого дошкільного віку уміння долати агресію: високий, оптимальний, середній і низький.

Віднесені до високого рівня розвитку уміння долати агресію діти характеризувалися балансом достатніх за обсягом знань, позитивного ставлення до однолітків і самих себе та здатністю до саморегуляції поведінки, самостійного розв'язання конфлікту у мирний спосіб та прояву власної гідності.

Дошкільники оптимального рівня сформованості уміння долати агресію відрізнялися достатньо збалансованими знаннями, ставленням та реальними вміннями утримуватися від негативних проявів та орієнтуватися на моральні норми поведінки. Водночас їх вирізняли недостатня стійкість емоцій та уміння самостійно контролювати та регулювати поведінку, звернення за допомогою до дорослих задля розв'язання проблеми і зняття з себе відповідальності за конфлікт.

Середній рівень розвитку уміння долати агресію складався з дошкільників, які орієнтувалися на моральні норми поведінки, проте не володіли достатніми вміннями контролювати ситуацію, прогнозувати ризики негативної поведінки, регулювати емоції, висловлювання та дії. У разі конфлікту вони нервували, вдавалися до вербальної агресії, скаржилися вихователю на однолітків могли підкоритися сильнішому або ухилялися від подальшого спілкування.

До низького рівня розвитку уміння долати агресію віднесено дітей з обмеженими знаннями моральних норм, нерозумінням наслідків агресивної поведінки

для оточуючих, невмінням контролювати та регулювати свої емоції і дії, несформованістю миролюбності, войовничістю, схильністю до фізичного тиску, агресивних вчинків, обмеження прав однолітків. Вона найчастіше виступають призвідниками конфліктів, демонструють свою силу, не відчують сорому і провини.

З огляду, що лише близько чверті досліджуваних 5–7 років характеризуються високими показниками уміння долати агресію, на етапі формування упроваджуватиметься комплекс педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію виховного процесу. До комплексу віднесено такі умови:

- розширення і поглиблення знань дітей про суть, значення та способи прояву уміння долати агресію;
- вправлення дошкільників в уміннях аналізувати ситуацію конфлікту та ризику, регулювати поведінку, виходити з конфлікту гідно;
- оволодіння педагогами і батьками сучасними технологіями розвитку у дошкільників уміння долати агресію.

Це сприятиме більш ефективній педагогічній роботі, спрямованій на виховання у дітей 5–7 років емоційної сприйнятливості, довольної поведінки, миролюбності як якості особистості.

Висновки. У дослідженні уміння долати агресію кваліфікується як інтегрована здатність дитини старшого дошкільного віку, яка засвідчується уміннями: утримуватися від агресії, аналізувати і критично оцінювати конфліктну ситуацію та ймовірні ризики, мобілізуватися на дотримання соціально прийнятних форм поведінки й розв'язувати конфлікт у мирний спосіб. Розроблено критерії, показники, компоненти та визначено чотири рівні розвитку у дошкільників 5–7 років досліджуваного явища – високий, оптимальний, середній та низький. Встановлено, що віднесені до кожного рівня досліджувані відрізняються між собою здатністю до аналізу, саморегуляції поведінки, прийняття продуктивних рішень та проявами власної гідності. Основними умовами оптимізації виховного процесу вказаної спрямованості виступають: розширення знань дітей про уміння долати агресію, його значення та прояви у спілкуванні; вправлення дошкільників в уміннях аналізувати ситуацію і поведінку, регулювати емоції та дії, приймати доцільні рішення та виявляти гідність.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А., Воловикова М.И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал, 2007. Т. 28, №5,. С. 5-14
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. –С.. 133 – 134
3. Базовий компонент дошкільної освіти України //Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2021- № 2
4. Бубнова Э.Ш. Особенности проявления агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада: Дисс. канд. психол. наук. М., 1998. – 224 с.

5. Кононко О.Л. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати // «Нова педагогічна думка»: науково-методичний журнал. № 3 (99). – Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2019 р. – С. 80 – 86
6. Митькин А.А. Субъектность человека: грани и границы. Ч. П // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 27-43
7. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – № 3. – 1994. – С. 61–68.
8. Поніманська Т. І. Виховання людяності: технологічний аспект / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2008. - № 4. - С. 3–5.
9. Психологія особистості: Словник-довідник /За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.:Рута, 2001. – 320 с
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003, 385с.
11. Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. –К.: Міленіум, 2006. –204с
12. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / А. И. Фурманов. – Минск: Ильин В. П., 1996. – 192 с.

УДК: 372.36

ОСОБЛИВОСТІ ТУРИСТИЧНО-РЕКРЕАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Вікторія Суховієнко

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Матвієнко Світлана Іванівна.**

Постановка проблеми. На сьогодні особливого значення набуває проведення роботи з населенням щодо залучення до основ здорового способу життя, проведення різних форм активного відпочинку, у тому числі – сімейного.

Слід зазначити, що за останні роки в Україні складається принципово нова ситуація у сфері фізичного виховання, обумовлена погіршенням стану здоров'я різних верств населення, значного зниження імунітету у дітей та молоді. Низький рівень рухової активності населення потребує запровадження невідкладних заходів щодо залучення людей до здорового способу життя, фізичного виховання, руху, основ туризму.

У зв'язку із погіршенням економічної та соціальної ситуації в країні, у значної частини населення відчувається погіршення не тільки фізичного, але й психіч-

ного, емоційного та соціального здоров'я. Це зумовлено необхідністю для людини більш виснажливо і тривало працювати, що обумовлено подорожчанням природних ресурсів, конкуренцією на ринку праці, виснажливим характером виробництва тощо.

Усе вищезазначене, безперечно, негативно позначається на психіці та емоційному стані людини, її фізичних можливостях та потребує оновлення її життєвих сил, емоційного стану через зміни видів діяльності, активного відпочинку, взаємодії з природою, релаксації.

Саме з огляду на ці та інші причини все більш активно у життя людей входить **фізична рекреація** – вид фізичної культури: використання фізичних вправ, а також видів вправ у спрощених формах для активного відпочинку людей, отримання задоволення від цього процесу, розваг, зміни видів діяльності, залишити осторонь щоденні види трудової, побутової, спортивної, військової діяльності.

Здійснений нами аналіз наукової літератури з проблеми можливостей більш активного запровадження у практику закладів дошкільної освіти

Метою статті є обґрунтування валеологічного змісту туристично-рекреаційної роботи з дошкільниками.

Аналіз останніх публікацій. Питання активізації рухового режиму з дітьми дошкільного віку в умовах природного середовища привертала увагу багатьох учених Г. Шалигіна, Є. Вавілова, Т. Осокіна та ін. Серед зарубіжних науковців, що займаються проблемою використання туризму у фізичному вихованні дітей 5-6 років, необхідно відзначити праці Т. Зав'ялової, Н. Бочарової; M.Skrobacz, T. Lobozevicz, T. Wolanska.

Викладення основного матеріалу. До рекреативних форм відносять фізкультурно-спортивні розваги, туристичні походи з нефорсованими навантаженнями, заняття фізичними вправами, видами спорту тощо, що забезпечує здоров'я, повноцінний відпочинок, сприяють задоволенню потреб, пов'язаних із змістовними розвагами.

Великою популярністю (переважно – серед дорослої частини населення країни) користуються види прикладної фізичної діяльності, як збір грибів та ягід, рибальство, збір лікарських рослин тощо, що також можна віднести до рекреаційних занять.

Означені види рекреаційного туризму мають на меті надати належного позитивного впливу на спосіб життя різних верств населення, у тому числі – дітей та молоді. Нам імпонує думка L. Solomons стовно того, що слід переглянути типи занять у галузі фізичного виховання, перейти від строгих форм гімнастичних занять до більш вільних, з перебуванням на природі, вільним рухом. Такі заняття, на думку науковця, дозволяють не тільки навчати рухових дій, але надавати особистості необхідного психологічного, емоційного та соціального розвитку.

У монографії І. Турчик, присвяченій висвітленню досвіду зарубіжних країн щодо організації шкільного спорту та фізичного виховання учнів у країнах

Західної Європи, зазначається, що важливою складовою такої роботи є організація правильного, так званого «здорового дозвілля дітей» [8, с. 6].

Дослідник Ч. Нань зазначає, що сьогодні використанню природного середовища як засобу оновлення та зміцнення здоров'я людини приділяється велика увага у різних країнах світу. Рекреація розглядається фахівцями як важлива умова покращення життя людини та чинний фактор знаття напруги та стресів, відновлення працездатності [6].

У багатьох країнах світу з метою розвитку рекреаційного туризму активно освоюються та розбудовуються нові території з різними видами ландшафту, інфраструктурою, можливостями поєднання відпочинку людини із засвоєнням нею нових видів активного чи пасивного дозвілля (хобі), духовного збагачення тощо.

Окремі можливості використання засад рекреаційного туризму реалізуються у практиці вищих та середніх закладів освіти, проте у практиці закладів дошкільної освіти як і раніше використовуються традиційні форми роботи з дошкільниками: піші переходи, прогулянки за межі садочка, форми цілеспрямованих екскурсій.

В останні роки в дошкільній педагогіці, зокрема – у практиці ЗДО, здійснюються спроби запровадити основи дитячого туризму. Перш за все, як регулярні прогулянки-походи.

Т. Грицишиної, регулярні прогулянки-походи, цільові прогулянки, переходи, екскурсії різної тривалості та інтенсивності з подоланням перешкод розвивають у дітей витривалість. Перебування впродовж тривалого часу на свіжому повітрі в русі загартовує організм; проведення на місці привалу ігор-естафет, рухливих ігор, змагань, подолання смуги перешкод та інших рухових завдань на маршруті удосконалює рухові вміння дітей, розвиває їхні фізичні якості. Діяльність у цьому напрямі сприяє створенню активного рухового режиму в дошкільному навчальному закладі [2, с. 33].

Діяльність закладів дошкільної освіти в літній період здійснюється відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій МОН України:

- «Щодо організації роботи в дошкільних навчальних закладах у літній період» (лист від 16.03.2012 р. № 1/9 – 198) [65];
- «Щодо організації роботи в дошкільних навчальних закладах у літній оздоровчий період Додаток до листа Департаменту освіти і науки ОДА від 13.05.2014 р. №1484-41/2014 [21];
- Про організацію фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах у літній період» (лист від 28.05.12 № 1/9-413).

Педагоги дитячого садка заздалегідь планують свою роботу на літній період, що передбачає:

Максимальне можливе перебування дітей на свіжому повітрі; використання оздоровчого ресурсу природи регіону (берег водойми, парки, луки тощо);

- 1) збагачене та збалансоване, вітамінізоване дитяче харчування;

- 2) оптимальна рухова активність дітей через проведення форм дитячого туризму, заходів екологічного спрямування (цілеспрямовані спостереження в природі, екскурсії в природу тощо);
- 3) організована трудова діяльність дітей в природі (робота на ділянці городу, у саду, на клумбі);
- 4) проведення дозвіллевих заходів валеологічного, екологічного, фізкультурно-оздоровчого спрямування з перебуванням дітей на свіжому повітрі (Дні Здоров'я, спортивні Олімпіади, Екологічні десанти тощо).

Як зазначає Ш. Ковач, дитячий туризм дає змогу не тільки коригувати розвиток рухової сфери дошкільнят, а й формувати їхні особистісні якості, зокрема сприяє формуванню здатності прогнозувати результати власної діяльності та поведінки, створює умови для розвитку прагнення пізнати навколишній світ, самих себе, свої можливості. Таким чином, туризм як форма роботи складається з трьох важливих аспектів: оздоровчого, виховного й пізнавального [3, с. 96].

Дослідники С. Титаренко та Є. Дихал зазначають, що фізкультурно-оздоровча робота в садочку з використанням засобів туризму є досить різноманітною і багатогранною. Різні підходи до застосування засобів туризму сприяють можливості творчого підходу педагогів до вирішення проблеми оздоровлення дітей, формування, розвитку і збереження їхнього фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я. До засобів підвищення рухової активності у старших дошкільників у процесі туристичних прогулянок відносяться: фізичні вправи з максимальним використанням природного і соціального оточення; спеціальні рухові завдання для розвитку просторового орієнтування; рухливі ігри з пошуковими ситуаціями у приміщенні і на місцевості [7, с. 210].

Оздоровчий потенціал дитячого туризму є його найважливішою складовою. Звичайно, це можна розглядати як ресурс відновлення життєвих сил дитини, загальне зміцнення організму тощо. Особливого значення щодо цього мають літні форми оздоровлення дітей. За Е. Вільчковським, вагоме значення у літніх рекреаційних формах з роботи з дошкільниками займають піші переходи. Вони проводяться з дітьми у першу половину дня. довжина шляху в один кінець не повинна перевищувати для дітей 4-5 років 1,5 км, для старших дошкільників – до 2 км. Після кожних 15 хв. ходьби слід робити короткочасні зупинки для відпочинку дітей – 4-5 хв. Загальна тривалість походу – 2,5-3,5 год. [1, с. 354].

Влітку, крім піших переходів та цільових прогулянок за межі дошкільного закладу, за наявності умов організовують туристичні походи. Вони потребують ретельнішої підготовки як дорослих, так і дітей. Вихователь разом з інструктором з фізкультури проводять з дітьми:

Підчас відпочинку дітей на привалі можна проводити рухливі ігри середньої та низької рухливості. Як зазначає С. Матвієнко, «під час рухливих ігор у дошкільнят закріплюються та вдосконалюються різноманітні вміння і навички з основних рухів (ходьби, бігу, стрибків тощо). Народні рухливі ігри сприяють розвитку у дітей

таких важливих фізичних якостей, як швидкість, спритність, сила, витривалість та ін.» [5, с. 36].

Замість піших переходів в контексті туристичних походів можна проводити з дітьми *міні-мандрівки на велосипедах*.

Дітям дуже подобаються «*вилазки*» за межі дитячого садка. Емоційно-естетичні враження, які вони отримують під час походів, позитивно впливають на стан їхнього фізичного та психічного здоров'я, сприяють розвитку пізнавальних процесів, стимулюють до пошуково-дослідницької діяльності.

Важлива роль в організації та проведенні з дошкільниками форм туристично-рекреаційної роботи відводиться педагогам закладу дошкільної освіти. Нажаль, на сьогодні переважна більшість із них визначає неготовність щодо оновлення різних напрямів валеологічно-оздоровчої роботи [4, с. 135]. Проведення дитячих туристичних заходів вимагає налагодження дієвих форм роботи з родинами вихованців, що є достатньо складним з огляду на реалії подій, пов'язаних із карантинними заходами (Covid-19).

Висновок

Отже, в практиці закладу дошкільної освіти все активніше використовуються різні форми оздоровлення дітей, які за своєю логікою спрямовані на рекреаційне проведення роботи, перш за все, як елементи туризму. Такими формами туристично-рекреаційної роботи є: піші переходи, колективні походи, екскурсії, міні-мандрівки на велосипедах тощо. Дані форми роботи визначають свою високу ефективність щодо різних оздоровлення дітей та сприяють залученню до здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Вільчковський Е. С., О. І. Курок. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 428 с.
2. Грицишина Т. І. Маленькі туристи. Краєзнавство і туризм у дошкільному закладі / упор. Т. Вороніна. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. 128 с.
3. Ковач Ш. А., Дудіцька С. П., Мадяр-Фазекаш Е. О. Організація туристичної діяльності в умовах сучасного закладу освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2013. Вип. 26. С. 96-97.
4. Матвієнко С. І., Варуха О. В., Оленченко С. О. Підготовка студентів спеціальності «дошкільна освіта» до формування у дошкільників рухових умінь і навичок. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. Вип. №5. С. 135-138.
5. Матвієнко С. І., Заплішний І. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі: навч. –метод. посібник. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 134 с.

6. Нань Чжоу. Педагогічний потенціал рекреаційного туризму як засобу оздоровлення студентів. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/-cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apdyptp_2013_2_101.pdf

7. Тітаренко С., Дихал Є. Засоби підвищення рухової активності у дітей старшого дошкільного віку в процесі проведення туристичних прогулянок. *Нова педагогічна думка*. №4. 2013. С. 207-212.

8. Турчик І. Х. Фізичне виховання і спорт у шкільній освіті Європи: монографія. Дрогобич: Швидкодрук, 2017. 138 с.

УДК: 373.2.015.31:7

ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Аліна Тарасенко

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,
доцент **Пісоцький Олександр Петрович**

Постановка проблеми. Одним із найбільш ефективних видів дитячої діяльності, на нашу думку є художньої діяльність. Це унікальна за змістом поведінка малюка креативного плану, де він проявляє власні здібності, набутий досвід у вигляді уявлень про навколишній світ і за допомогою виражальних засобів передає своє ставлення до явищ дійсності, створюючи художні образи. Підґрунтям такої дитячої активності є мистецтво, його спонтанна природа, культурна спрямованість і естетичні функції. Найбільш поширеним видом таких практичних дій підростаючої особистості є зображальна. До неї належить малювання, ліплення, аплікація, художнє конструювання з паперу. Всі вони спрямовані на творчий розвиток, формування самостійності, задоволення естетичних потреб малечі.

Питання художньої діяльності розглядається у контексті проблем навчання, розвитку особистості, формуванню естетичної культури дітей та молоді, розвитку дитячих рис особистості, зокрема самостійності. У цьому сенсі цікавим видається самостійна художня діяльність та її вплив на становлення суб'єктності дошкільника у процесі творчості, що і становить актуальність даної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема художньо-естетичного виховання, естетичного розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним з найбільш важливих завдань у вітчизняній педагогічній науці. Означена проблема була досліджена в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Серед них Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, Є. Фльоріна,

Л. Парамонова, І. Ликова, О. Дронова, В. Сухомлинський, Є. Торошілова, В. Шацька та інші.

Образотворча діяльність вивчалася у цьому руслі й існують концепції щодо розвитку у ній особистісних властивостей, зокрема художньо-творчу діяльність у дітей дошкільного віку вивчали Н. Ветлугіна, І. Ликова, В. Мухіна, В. Космінська, Т. Казакова, Т. Комарова, Л. Пантелеєва, Н. Сакуліна, О. Корчинова, Г. Сухорукова, О. Дронова. Проте актуальним залишається питання, щодо педагогічних умов організації творчої самостійної художньої діяльності. Тому, розгляд художньої діяльності у якості творчої й становить актуальність даної статті.

Творчість та її роль у житті людини вивчали Л. Термен, Дж. Гілфорд, В. Пономарьов, В. Пушкін, В. Дружинін, М. Холодна, Д. Богоявленська, В. Моляко та ін. Вплив художньої діяльності на творчість дітей дошкільного віку досліджували Л. Виготський, Н. Ветлугіна, В. Кириченко, Т. Комарова, Т. Сакуліна, О. Савенков та ін.

Мета статті полягає у розкритті творчих ознак художньої діяльності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Згідно державного стандарту дошкільної освіти одним з напрямів розвитку дитини є художньо-естетичний. У документі зазначено, що основними його чинниками є мистецтво, художньо-практична діяльність і дитяча творчість. Аналізуючи зміст цих чинників, ми дійшли висновку, що дитяча творчість з'являється на основі опанування дітьми змістом і засобами художньо-практичної діяльності. У наукових джерелах зустрічається поняття художня діяльність. Зокрема Т. Поніманська зазначає, що навички художньо-творчої діяльності формуються у художній діяльності, чому сприяє спеціальне навчання дошкільників [12, с. 299]. Отже, художньо-творча діяльність це вищий рівень розвитку діяльності дітей, що передбачає не просте відтворення художнього образу, а його вдосконалення.

Таке бачення науковця ґрунтується на аргументах Л. Виготського, який виявив, що спочатку дитина дошкільного віку втілює у своїх творчих здобутках, зокрема у малюнках, реальні фізичні дії, оскільки її, перш за все захоплює процес малювання, а не якість зображення. Саме тому, на думку науковця, початковий творчий продукт є надто схематичним і у повній мірі не відображає повноту художнього образу.

Н. Ветлугіна зазначає, що важливу роль у становленні творчості дитини у період дошкільного дитинства відіграють художньо-творчі здібності, які активно розвиваються у цей час. До них науковець відносить здібності, які пов'язані з: сприйманням і розумінням категорії прекрасного; втіленням краси у малюванні, співові, читанні; з виявленням свого ставлення до краси (оцінка у побуті, природі, довкіллі) [1, с. 4]. На думку науковця, основою розвитку означених здібностей є необхідність проявляти творчу активність, потреба у творчості. Отже, авторка вважає, що власне художньо-творчі здібності й потреба у творчості розвивають-

ся, а, отже, й власне художньо-естетична творчість також розвивається у дошкільному дитинстві.

О. Ніколаєва визначає, що для дитячої творчості властиві певні ознаки. Вона виділяє її універсальність, спонтанність, варіативність мислення, допитливість, а також підкреслює обмеженість дитячого досвіду, у порівнянні з дорослими [8, с. 74-75]. Отже, науковець підкреслює у своєму висловлюванні два аспекти. У першому з них, зазначається, що творчість властива всім дітям, а в другому наголошується на її пізнавальній спрямованості.

В. Кузін, розглядаючи дитячу художню творчість, відмічає слабкість її основної складової – продуктивної уяви. На його думку, це проявляється у відсутності чіткого планування діяльності й цілеспрямованості у діях. Окрім цього, автор вказує на те, що у ході малювання чи ліплення діти не уявляють кінцевого результату, у них до кінця не сформований задум, а тому виріб чи малюнок, залишається незавершеним. Як бачимо, художня діяльність дошкільника залежить від продуктивної уяви й для того, що піднятися на вищий щабель ця прогалина має бути усунута [5, с. 198]. Науковець зазначає, що уява дітей 5–7 років є більш досконалим, у порівнянні з дітьми 4-5 років.

В. Котляр висловлює думку про те, що творчість дитини 5 року життя в узагальненому вигляді подібна за компонентами й спрямованістю справжньому творчому акту, проте відбувається на більш елементарному рівні. Її ускладнення можливе лише за умови поступального руху, у плані накопичення простих творчих елементів, що уможливить появу більш складних. Саме тому автор наголошує, що дитина поступово має уніфікувати раніше набутий досвід, набути здатності цілеспрямовано виявляти дослідницьку активність, що дозволить їй передбачити кінцевий результат і втілити творчий задум, чи то у малюванні чи у будь-якій іншій діяльності [4, с. 157]. Отже, творчі прояви у художній діяльності вдосконалюються, що простежується у її організації зі сторони дошкільника.

Художньо-творчі прояви дітей 5-го року життя мають місце у різних видах художньої діяльності, до якої належать зображувальна, літературна, театралізована. Тому, окремі науковці розглядають її як можливість самореалізувати себе, розкрити свій потенціал, проявити власні творчі здібності [2, с. 34]. О. Корчинова наголошує на тому, що у період дошкільного віку активність дітей, у плані творчості, має місце у художній праці, ліпленні, малюванні, конструюванні з природного матеріалу, обробці дерева. Всі ці види діяльності авторка визначає як такі, що надають можливість отримати певний результат [3]. Таку ж саму тенденцію розширення дитячої художньої творчості відмічає Т. Маркова й О. Запорожець.

Науковці відмічають, що за наявності таких видів у дітей формуються уявлення про різні способи втілення задуму. Проте найбільш поширеною у дітей та найбільш улюбленою, на думку Т. Поніманської, є образотворча, яка включає у себе малювання, ліплення й аплікацію [13 с. 154]. Як бачимо, художньо-естетична

діяльність дітей є різноманітною, а ця обставина сприяє швидкому набуттю досвіду й вдосконаленню своїх дій при створенні певних продуктів (малюнків, виробів).

О. Терещенко наголошує на тому, що у образотворчості дітей 4-7 років має місце творчий пошук, який проявляється у дитячих можливостях: змінювати форму предмета, при цьому надати йому нових властивостей; віднайти декілька варіантів для втілення образу; незвичним чином поєднати різні техніки й способи зображення; комбінувати різні види образотворчості й отримати результат, зовсім інший, своєрідний, ніж у інших. Водночас, науковець наголошує, що творчість є суб'єктивним надбанням дитини у цьому віці. Вона створює можливості для пізнання себе, розкриття у себе певних схильностей, задатків до її здійснення, а в її основу закладені певні уявлення, художні вміння, задатки й здібності, емоційні переживання (оцінне ставлення) до себе, своєї творчої активності та результатів [14, с. 10].

Так, автори колективної наукової праці також відмічають творчу та своєрідну основу художньої діяльності дітей у період від 4-до 6-ти років, оскільки, на їх думку, діти прагнуть відтворити, втілити своє бачення та розуміння дійсності за допомогою зображувальних засобів. Їх активність у такий момент, за своїм характером, є перетворюючою. Також науковці вказують і на певні особливості названого явища. Зокрема вони наголошують на невелику тривалість акту творчості, на відміну від подібного у дорослих.

Крім того у художньо-естетичній творчості дітей взагалі немає стадії обдумування, адже тут вони миттєво реалізують задум й тому, у ході такої діяльності, він може взагалі кардинально змінитися з попереднім або на протилежний за змістом, або у художньому образі з'являться «зайві ознаки», яких у реальному житті взагалі немає. Проте поступово творчий процес вдосконалюється, адже дошкільник засвоює всі його компоненти, які дозволяють ставити мету, обирати художні матеріали, планувати етапи роботи, зображати основні ознаки явища, Однак, найбільш суттєвою ознакою цього явища, вважають автори, є наявність стійкої потреби у такого роду активності. Вона, на їх думку, полягає у дитячому бажанні зобразити навколишній світ та емоційно ставитися до нього.

Подібного бачення проблеми дотримується й І. Ликова, яка говорить про те, що підґрунтям художньо-естетичної творчості є естетична оцінка дійсності дошкільником, яка передається через виражальні засоби і способи у художньому образі на основі свідомого прагнення пізнати світ, у якому вони живуть, мовою мистецтва. Саме так діти виявляють творчу активність, проявляють себе у якості творця у мистецтві, долучаються до дорослого життя [6, с. 3–4]. Авторка підкреслює, що у цьому напрямі дитина від 3 до 6-7 років має перейти від елементарного зображення до найбільш виразного, нового, нестандартного образу, у якому втілені її емоційно-чуттєві враження.

С. Ассаулова вбачає різноманітні творчі прояви дошкільників у художньо-естетичній діяльності й також схиляється до думки, що в основі їх – емоційні

переживання краси навколишньої дійсності. Ці утворення у психіці, на думку авторки, стимулюють дітей до творчості. Проте, вважає авторка, багато чого залежить і від дорослого, саме від дорослого залежить розвиток і вдосконалення творчості, подальші оригінальні рішення дітей у створенні нових образів, адже діти вимагатимуть від нього визнати їх продукти, тобто оцінити їх [9, с. 170]. У цьому криється ще одна особливість дитячої мистецької активності.

Як бачимо, переважна більшість науковців вважають, що основою вияву творчих дій дітей у художній активності є наявність стійкого бажання передати власні емоційно-чуттєві переживання краси навколишнього світу мистецькими засобами. Це підтверджується й педагогами-практиками, які говорять про емоційно-практичний і дослідницький характер художньої діяльності дошкільників, якій, на їх думку, властиве дитяче бажання якомога більше, найкраще урізноманітнити свої мистецьку активність, передати свої враження від пізнаного, довести дорослому, що він є особистістю, яка здатна до творчих дій [11, с.3].

Як бачимо, художньо-естетична творчість, як особливий вид активності, є властивим дітям від 3 до 6-7 років. Її підґрунтям є стійка потреба у вираженні набутих вражень від дослідження предметів і явищ, а також пізнання в цілому навколишнього світу. Фундамент, на якому вона розвивається є творчі здібності, які пов'язані зі сприйманням і розумінням категорії прекрасного, втіленням краси у продуктах та виявленням свого ставлення до краси світу. Прояви творчості властиві всім без винятку дошкільникам й мають місце у різних видах художньої діяльності, зокрема образотворчій, літературній, театральній, та мають певні специфічні риси. До них науковці відносять обмеженість дитячого досвіду, універсальний характер творчих актів, варіативність мислення, імпульсивність, допитливість, збіднені образи уяви, дослідницька активність. Творчий процес подібний творчості у дорослому світі, проте існує у скороченому вигляді: відсутня стадія обдумування, осмислення мети, немає планування дій, а обрання способу зображення є випадковим. Упродовж дошкільного віку він вдосконалюється, що значною мірою залежить від дорослого. У більшій мірі захопливим для дітей є образотворча діяльність, саме їй вони віддають перевагу й частіше за все обирають малювання, яке можна розглядати чинником розвитку дитячої художньої творчості.

Висновок

Отже, до важливих ознак дитячої художньої творчості відносяться обмеженість дитячого досвіду, універсальний характер творчих актів, варіативність мислення, імпульсивність, допитливість, збіднені образи уяви, дослідницька активність. Творчий процес подібний творчості дорослих, однак у ньому відсутня стадія обдумування, осмислення мети, немає планування дій, а обрання способу зображення є випадковим. Упродовж дошкільного віку вона вдосконалюється, що значною мірою залежить від дорослого.

Список використаних джерел

1. Ветлугіна Н. О. Система естетичного виховання в дитячому садку. К., 1977. 255 с.

2. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М.: Владос, 2006. 256 с.
3. Корчинова О. В. Декоративно-прикладное творчество в детских дошкольных учреждениях. Ростов на Дону: Феникс, 2002. 320 с.
4. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: навч. посібн. К.: Кондор, 2006. 200 с.
5. Кузин В. С. Психология Учебник / Под ред. Б. Ф. Ломова. М.: Высшая школа, 1982. 256 с.
6. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2-6 років «Кольорові долоньки». Х.: Веста: Ранок, 2007. 128 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. М.: Академия, 2000. 456 с.
8. Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб.: Питер, 2010. 240 с.
9. Пичугина Н. О., Айдашева Г. А., Ассаулова С. В. Дошкольная педагогика. Конспект лекций. Ростов н/ Д.: «Феникс», 2004. 384с.
10. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта". Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.
11. Половіна О. Мистецька освіта дошкільнят: свобода, творчість, інтеграція. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С.3
12. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. Поніманська. – К.: «Академвидав», 2013. 456 с.
13. Поніманська Т. І., Дичківська І. М. Дошкільна педагогіка. Практикум. Навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 352с.
14. Терещенко О. П. Розвиток творчості дошкільника в образотворчій діяльності: навч-метод. посібн. К.: Світич, 2009. 112 с.

УДК: 373.2:091,33:81

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Світлана Фінь

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті розкрито значення дидактичної гри для розвитку зв'язного мовлення дошкільників. Охарактеризовано праці науковців щодо мовленнєвого розвитку дошкільників. Виділено класифікацію дидактичних ігор, методику їх проведення.

Ключові слова: зв'язне мовлення, дидактична гра, діалогічне, монологічне мовлення, ігрові дії.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Закону України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базового компоненту дошкільної освіти, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування. Завдання розвитку зв'язного мовлення посідає головне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в закладі дошкільної освіти. Володіння навичками зв'язного мовлення дозволяє дитині вільно спілкуватися, передавати накопичені знання та враження про довкілля. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, встановлювати контакт з тими, хто її оточує, ініціювати власні ідеї, брати участь у різних видах дитячої творчості.

Використання дидактичних ігор при навчанні зв'язного мовлення в дошкільному віці є актуальним у зв'язку з тим, що гра, будучи простим і близьким дитині способом пізнання навколишньої дійсності, повинна бути найбільш природним і доступним шляхом до оволодіння тими чи іншими знаннями, вміннями, навичками. Існуюча ж необхідність в раціональній побудові, організації та застосуванні її в процесі розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку вимагає більш ретельного і детального її вивчення.

Метою статті є теоретичний аналіз розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження, проведені психологами, педагогами, лінгвістами, створили передумови для комплексного підходу до вирішення завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Методологічною основою дослідження є теорія мовної діяльності, сформульована в працях Л. Віготського, С.Рубінштейна, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, Ф. Сохіна, А. Шахнаровича і багатьох інших дослідників. Методика розвитку зв'язного мовлення дошкільників визначена в роботах М. Коніної, А. Леушиної, Л. Пен'євської, О. Соловйової, Є. Тихеєвої, А. Усової, Є. Фльоріної. Проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку висвітлені у працях таких науковців, як А. Богуш, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Гавриш, Н.Орланової, Є. Тихеєвої, Л. Федоренко, Н. Хорошковської та ін.

Вплив гри на мовленнєвий розвиток дитини розкрито в працях С.Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, О.Аматьєвої, Л. Артемової, Л.Березовської, А. Бондаренка, Р. Жуковської, В. Захарченко, С.Ласунової, Н.Луцан, Д. Менджерницької, О. Сорокіної, О. Усової та ін. Так, В. Захарченко, розглядає ігровий аспект сюжетно-рольової гри як дієвий засіб розвитку мовлення дітей [7]. За

словами автора, гра містить у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, що супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, в яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки і почуття. Мовленнєвий матеріал міститься у змісті гри. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування зв'язного мовлення в сюжетно-рольовій грі є організація змістового міжособистісного спілкування,

У дослідженні Н. Луцан, присвяченому розвитку діалогічного мовлення та збагаченню словника дітей старшого дошкільного віку, наголошено на ефективному використанні українських народних ігор [9]. На необхідності використовувати театралізовані ігри в дитячому садку наголошувала Л.Артемова, яка зазначала, що театралізовані ігри стимулюють дитину до мовленнєвої активності [2]. Л. Березовська виділяла ігрові казкові ситуації, як ефективний засіб розвитку мовленнєвого самовираження дошкільників. Учена зазначала, що ігрові казкові ситуації супроводжуються монологом чи діалогом, ігровими діями, розподілом ролей, застосуванням дітьми мовних і немовних засобів виразності, які, своєю чергою, є засобом їхнього творчого самовираження [3]. Зв'язне монологічне мовлення дітей дошкільного віку стало предметом вивчення Л. Фесенко. Авторка стверджувала, що українські народні казки є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення дітей середнього дошкільного віку [12].

Виклад основного матеріалу. Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає дидактична гра. Вона забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку. Своєрідність цієї гри полягає у тому, що вона дає можливість педагогу здійснювати розвиток розумових здібностей, формування ціннісних рис особистості і взаємин дітей у доступній і привабливій для них ігровій формі.

Значний внесок у розвиток дидактичних ігор зробили такі вчені, як В.Аванесова, Ф. Блехер, З.Михайлова та ін. Високо оцінювала дидактичну гру як метод навчання О.Усова, вона відзначала, що дидактичні ігри дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості [11, с. 36-37].

В.Аванесова запропонувала таку класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій: ігри-доручення, що побудовані на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами; ігри з відгадуванням загадок, які приваблюють невідомістю: «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилось?»; сюжетно-рольові дидактичні ігри, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, лікаря тощо); ігри з відшукуванням предметів передбачають несподівану появу і зникнення предметів, що викликає інтерес дітей; ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет, пов'язані з цікавими

ігровими моментами – скинути картинку, не сказати забороненого слова або ж утриматися тощо [1].

Дидактична гра являє собою багатопланове, складне педагогічне явище: вона є і ігровим методом навчання дітей дошкільного віку, і формою навчання, і самостійною ігровою діяльністю, і засобом всебічного виховання особистості дитини. Дидактична гра, як ігровий метод навчання, розглядається в двох видах: ігри - заняття та дидактичні або автодидактичні ігри.

Як зазначає Н.Жинкін, за допомогою ігор - занять вихователь не тільки передає певні знання, формує уявлення, а й вчить дітей грати. Основою для ігор дітей служать сформульовані уявлення про побудову ігрового сюжету, про різноманітність ігрових дій з предметами. Важливо, щоб потім були створені умови для перенесення цих знань і уявлень в самостійні, творчі ігри [6, с. 78].

А. Бондаренко, О. Сорокіна пропонують розрізняти дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя тощо. Вони виділяють: ігри-подорожі, що відображають реальні факти і події через незвичайне: просте – через загадкове; ігри-доручення, у яких ігрове завдання й ігрові дії ґрунтуються на проханні будь-що зробити; ігри-припущення, ігрове завдання яких виражене в назвах; ігри-загадки, які розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують уміння розмірковувати, робити висновки; ігри-бесіди, цінність яких полягає в активізації емоційно-розумових процесів [5; 10].

Дидактична гра як метод розвитку зв'язного мовлення, включає навчальну та ігрову частини. Вихователь одночасно є і вчителем, і учасником гри. Він вчить і грає, а діти, граючись, засвоюють мовленнєві знання та уміння.

У дидактичній грі (іграх – заняттях, власне дидактичних іграх) дітям пропонуються завдання у вигляді загадок, пропозицій, запитань [5, с.82].

На думку Т.Ладжинської, у міру оволодіння дітьми новими знаннями про предметне середовище завдання в іграх ускладнюються: дошкільники вправляються у визначенні предмета за якоюсь однією якістю, об'єднують предмети за цією ознакою (кольором, формою, якістю, призначенням та ін.), що дуже важливо для розвитку активного словника і розвитку зв'язного мовлення дошкільника [8, с.56].

Сучасним методом розвитку зв'язного мовлення є мнемотехніка, що являє собою систему методів і прийомів, що забезпечують ефективне збереження і відтворення інформації. «У мнемотехніці інформація, – пише І.Болотова, – яка важко запам'ятовується, перекладається в зорові образи, що легко запам'ятовуються нашим мозком, створюється асоціативний зв'язок і в такому вигляді інформація запам'ятовується надовго» [4, с. 36].

У якості дидактичного матеріалу, автор виділяє:

– «мнемоквадрати – зображення, які позначають одне слово, словосполучення, його характеристики або просте речення;

– мнемодорожки, що складаються з 3–4 символів, за якими можна скласти невелику розповідь;

– мнемотаблиці являють собою зображення основних ланок, в тому числі схематичних, за якими можна запам'ятати і відтворити цілу розповідь або навіть вірш [4, с. 35].

Видами мнемотаблиць є: *сенсорно-графічні схеми*, які сприяють розумінню логічної структури думки, правил смислового зв'язку, будови розповіді; *предметно-схематичні моделі*, в яких використовують опорні сигнали (схематичні малюнки), на яких відображені істотні ознаки, відносини. схематичні картинки; *блоки-квадрати*, які застосовують в умовній схемі при моделюванні сюжету твору і позначають окремі фрагменти розповіді. У блоках-квадратах розміщуються зображення персонажів і значущих об'єктів, які відповідають кожному з послідовних фрагментів-епізодів; *колаж* – лист картону (щільного паперу, магнітної дошки), на якому розміщуються картинки, букви, геометричні фігури, цифри. Завдання колажу – зв'язати всі картинки, букви, геометричні фігури, цифри між собою, в результаті чого відбувається відпрацювання сюжетного методу запам'ятовування; *схема складання оповідань*. При складанні схеми використовуються опорні предметні картинки, які розташовуються послідовно в процесі розповіді »[4, с. 37]

О. Сорокіна класифікує словесні дидактичні ігри, підкреслюючи також їх спрямованість передусім на пізнавальну діяльність:

- *ігри-подорожі*, їх мета – звернути увагу на те, що знаходиться поруч, але не помічається ними. Розвивати вміння, передавати це у зв'язному мовленні;

- *ігри-доручення*, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити;

- *ігри-припущення* (ігрове завдання виражене у самій назві: «що було б..?» і т. ін.). Перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, яка вимагає осмислення наступної дії, зіставити знання з обставинами або запропонованими умовами;

- *ігри-загадки* (розвивають здатність до аналізу, узагальнення);

- *ігри-бесіди* (в основі лежить спілкування педагога з дітьми, дітей з педагогом). Цінність полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки та уяви дітей) [10].

Ефективність навчання зв'язного мовлення дошкільників у грі, зазначає І.Луцан, залежить від єдності мовних і немовних компонентів мовленнєвої діяльності: правильне мовлення повинне поєднуватись з емоційно забарвленою мімікою, влучною жестикуляцією, ігровою рухливістю [9].

Дидактичні ігри проводять після того, як діти вже навчилися розповідати на заняттях. Однією з умов проведення дидактичної гри є її жвавість, певний ритм, активна участь усіх дітей. Якщо ж діти не вміють розповідати про предмети, гра може загубити ці свої цінні якості. В дидактичних іграх можна закріплювати вміння дітей описувати предмет або картинку досить повно, послідовно.

Висновок

Таким чином, дидактичні ігри для розвитку зв'язного мовлення - це практична діяльність, за допомогою якої можна перевірити чи засвоїли дошкільники мовленнєві навички і чи зуміють вони їх застосувати в процесі мовленнєвої взаємодії. Дидактична гра є тими умовами, в яких може бути реалізована мовленнєва практика. Специфічними структурними елементами дидактичної гри є: навчальне та ігрове завдання, зміст гри, роль, правила, ігрові дії і результат. Правильно підібрана дидактична гра розвиває у старших дошкільників мовленнєві уміння і навички, які забезпечують зв'язне висловлювання дитини, уміння доводити власну думку, обгрунтовувати, робити висновки,

Список використаних джерел

1. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. Умственное воспитание дошкольника. Под ред. Н.Н.Подьякова. М. 1972. С.56-61.
2. Артемова Л. В. Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі: Пер. з рос. – 2 вид. К.: Томіріс, 2002. 291 с.
3. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. О., 2004. 218 с.
4. Болотова, І.. О. Сучасні педагогічні методи і технології з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Молодий вчений. 2016. №7. С. 35-38.
5. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение. 2011.160с.
6. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М. , Лабиринт, 1998. 366 с.
7. Захарченко В. Г. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1997. 186 с.
8. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. 255 с.
9. Луцан Н. І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02/ Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. О.,1995. 186 с.
10. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 2008. 96 с.
11. Усова АЛ. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1981. С. 170.
12. Фесенко Л.І.. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: Дис.канд.пед.наук: 13.00.02. Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 1994. 176 с.

**ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ 6-7 РОКУ ЖИТТЯ**

Тетяна Харченко

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,
доцент *Пісоцький Олександр Петрович*

Постановка проблеми. Діяльність розглядається як одна із форм активності особистості, яка спрямована на задоволення її потреб, як матеріальних, так і духовних, а тому відіграє важливу роль у розвитку й формуванні особистості, оскільки одночасно є і засобом і умовою особистісного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій спадщині існує низка концепцій, у яких визначаються ознаки образотворчої діяльності: вчення про творчість та її роль у житті людини (Л. Термен, Дж. Гілфорд, В. Пономарьов, В. Пушкін, В. Дружинін, М. Холодна, Д. Богоявленська, В. Моляко та ін.); положення про художньо-естетичну творчість дітей дошкільного віку (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, В. Кириченко, Т. Комарова, Т. Сакуліна, О. Савенков та ін.); ідеї про особистість та закономірності її розвитку (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.).

Низка дослідників, серед яких О. Дронова, Г. Сухорукова, Н. Голота, Л. Янцур, Т. Казакова, Н. Сакуліна, В. Котляр та ін. вказують на один із основних факторів розвитку та формування творчості дітей – зображувальну діяльність, яка є одним із засобів образотворчого мистецтва. Ця продуктивна діяльність, на їх думку, є найбільш властивою для дошкільнят, адже вони її залюбки виконують, а за умови педагогічного керівництва нею – це чинник розвитку естетичної культури дітей дошкільного віку. Важливим є порівняння даних теорій і сучасних умов розвитку дитячої особистості, що і становить **актуальність даної статті**.

Мета даної статті полягає у визначенні впливу образотворчої діяльності на розвиток естетичної культури дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Образотворча або ж зображувальна діяльність – це така діяльність, яка спрямована на естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами мистецтва. У психолого-педагогічній літературі існує кілька термінів, що характеризують діяльність дитини в цей час: зображувальна діяльність, продуктивна діяльність, художня діяльність, естетична діяльність. Всі ці терміни об'єднує результат: створення певного творчого продукту: малюнка, аплікації, поробки із пластиліну, виконання музичного твору тощо. Найбільш вживаним поняттям є «художня діяльність», що дозволяє дитині відобразити в

образну форму свої переживання про навколишнє, виразити своє відношення до нього[4, с. 15].

Художня діяльність бере свої витoki із мистецтва. Будь-якому мистецтву властива образотворча сутність, яка полягає у створенні митцем художнього образу – специфічної форми відображення дійсності та форми вираження думок та почуттів художника. Художній образ є результатом процесу художнього мислення – виду інтелектуальної діяльності, яка спрямована на створення або сприймання творів мистецтва, творчої уяви, пам'яті і сприймання. Всі ці компоненти у поєднанні із здібностями до художньої діяльності є психологічним підґрунтям такої діяльності. У період дошкільного дитинства ці компоненти доповнюють наочно-образне мислення та цілісність сприймання. У своїй сукупності це забезпечує дошкільнику і мистецьку «образність мислення» дитини і можливість створити твір мистецтва, реалізувати себе у мистецтві. Художньо-образна природа мистецтва робить художню діяльність дітей єдиним у своєму виді засобом формування і творчих здібностей, і продуктивного мислення, і творчої уяви дошкільників, що лежать в основі будь-якого виду творчості.

Образотворча діяльність дитини поділяється на такі види: ліплення, малювання, аплікація, конструювання. Ліплення – це виготовлення скульптури малих форм із м'якого пластичного матеріалу: глини, пластиліну тощо. Скульптура – один із видів мистецтва. До неї відносяться зображення людей і тварин у вигляді статуеток, скульптурних груп і рельєфів. Ліплення – пластична форма зображення. Скульптура – вид образотворчого мистецтва, який відображає, тлумачить і оцінює дійсність засобами об'ємних пластичних образів та просторових форм. У порівнянні з живописом та графікою скульптура охоплює більш обмежене коло об'єктів. Історично склалося, що в скульптурі частіше втілюється образ людини, рідше тварини, птахів, ще рідше – природа і речі.

Малювання розглядається як один з видів образотворчої діяльності. У широкому розумінні сутність такої дитячої діяльності полягає у нанесенні ними певних зображень на аркуш паперу, які є для них добре відомими, зокрема предметів, природи тощо. З малюванням безпосередньо пов'язані всі, без винятку, види дитячої художньої творчості: ліплення, конструювання з паперу, художня праця, вироби з дерева та природніх матеріалів. У вузькому розумінні – це процес втілення художніх образів на площині за допомогою виражальних засобів, на основі отриманих вражень від пізнання світу, основою для якого слугує певна техніка (гуаш, акварель, олівці, вугілля тощо)[9, с. 7].

Б. Айсмонтас доповнює означені ознаки, вказуючи її вплив на особистість у плані зростання. Саме тому, наголошує автор, педагогіка розглядає цей феномен як основу умову розвитку особи [1, с 55], С. Рубінштейн при цьому звертає увагу на важливість мотивів діяльності, вказуючи, що важливу роль відіграє мотив успіху, який спрямовує особистість на засвоєння діяльності, зокрема її норм, правил, культури реалізації.

Л. Ітельсон, А. Петровський вказують на взаємозумовленість феноменів особистості й діяльності, підкреслюючи що саме у активності мають місце прояви особистісного й одночасно вона впливає на становлення особистості в цілому. Як бачимо, науковці розглядають діяльність як вагомий чинник особистісного становлення, у якій проявляються засвоєні норми, цінності а також правила і вміння здійснення певної діяльності.

В. Лозниця визначає означений феномен, як такий що має ознаки внутрішньої системи саморегулювання, оскільки, на його думку, діяльність керується образом предмету, спрямовується ним у певному напрямку [6, с. 24]. При цьому, у процесі опанування індивідом певною активністю, з'являються відношення між виконавцем (суб'єктом) і предметом, що виявляється у певній оцінці феномену діяльності зі сторони людини, тобто вона може розглядатися як потрібна чи ні, значуща – незначуща. Іншими словами індивід виявляє певне становлення до її динаміки і продуктів, а відтак, і до себе. Відтак особистість визначає її вплив щодо себе як її носія, що є певним стимулом її виконання і становлення себе у ній. Тому у процесі її реалізації виявлятимуться набутий досвід, який називається культурою діяльності.

Т. Кудріна, Ю. Трофімов підтверджують думку О. Скрипченко й зазначають, що у ній мають місце три види ставлень: щодо взаємодії, щодо завдань, щодо самого себе (самоставлення). Все вони інтегруються у спрямованості особистості, де знання правил, норм, цінностей, мотивів поведінки, стосунків з партнерами, проявляються у вигляді певної культури взаємин, процесу (динаміки) здійснення, перебігу, значущості для себе, а отже культурі діяльності.

П. М'ясоїд вважає, що таким чином індивід набуває ознак суб'єктності, за рахунок ускладнення здійснюваної ним діяльності [7, с. 203]. Іншими словами, особа вдосконалюється, набуваючи культури її реалізації, а також власної культури, що має прояви у спрямованості і мотивах поведінки, а також нових видах діяльності. Все це дозволяє зробити узагальнення щодо збагачення спектру дій, сукупності правил і норм, практичних вмінь і навичок реалізації.

З. Огороднійчук у цьому сенсі вказує, що у період дошкільного дитинства виникає розгалуження у діяльності дитини: з'являється декілька видів. При цьому авторка наголошує, що в цей період дошкільнят орієнтується на моральні норми, які відіграють важливу роль у становленні його як особистості [3, с. 111].

Доповнює цю думку Н. Шевандрін, який вказує що участь дитини дошкільника у діяльності забезпечує орієнтування у предметному світі, людських стосунках [10, с. 65]. Іншими словами, особливий формат, який виникає у взаємодії між особистістю і світом, дозволяє з'ясувати, що є найбільш важливим у житті (норми, правила, цінності), як до них ставляться референтні (значущі) особи, яка ставлення до них зі сторони дитини, дотримання найбільш значущих при виконанні певної діяльності. Особливий план такої активності – оцінка результатів (продуктів), дитячих зусиль. Тому дошкільник є зацікавленим своїми досягнен-

нями, на основі яких його оцінюють з позиції творця, виконавця, за рахунок дотримання норм і вимог, правил, досягнутого результату (продукту), іншими словами культури діяльності.

Як бачимо, зі слів науковців помітно, що зростаючий індивід у ході вдосконалення діяльності та його, як особистості, стає зацікавленим своїми досягненнями (продуктами), які оцінюють інші і дорослі, ровесники. Вперше це виникає також у дошкільному віці. В. Мухіна доводить у цьому (сенсі) питання, що у цьому періоді виникає продуктивна діяльність, яка орієнтує дитину на отримання певного продукту, який характеризується певними якостями, які закладені під час його створення. Авторка наголошує, що зорієнтованість дітей на результат є наслідком вдосконалення діяльності, що у свою чергу призводить до більш якісного продукту. Науковець називає таку діяльність продуктивною й відносить до неї ліплення, малювання, аплікацію та конструювання. Також вона вказує й іншу її назву: образотворча, де найбільш важливу роль відіграє малювання.

Естетична спрямованість такого роду активності, дозволяє дитині поєднати моральні уявлення з естетичними, естетичні почуття з моральними, моральну культуру з естетичною, зазначає А. Кузьмінський. А що головне: створений продукт є відображенням особистісної культури, яку побачать й оцінять дорослі, однолітки. Отже, продуктивна діяльність є тим форматом, який найбільш задовольняє моральні потреби, соціальні й естетичні дошкільника.

Т. Казакова також відмічає, що образотворча діяльність є специфічним чинником формування основ загальної культури особистості. При цьому авторка зазначає, що дорослий у своєму розпорядженні має два критерія для аналізу названого явища: продукти і процес його створення. Саме ця особливість дозволяє зрозуміти, що саме дитина обрала для втілення, як це їй вдалося (продукт як цінність та його віднесеність до конкретної ціннісної категорії) та дотримання певних вимог, правил у ході його створення (культура поведінки й діяльності) [4, с. 4].

Дослідники говорять про те, що важливу роль у становленні дитини відіграють суб'єктивні чинники, у яких вміщено внутрішню логіку розвитку. Автори підкреслюють, що саме такі фактори сприяють розвиткові потреб і мотивів, й в цілому спрямованості особистості. До них відносяться й образотворча діяльність, яка сприяє процесам соціалізації, морально-естетичного розвитку, формуванню естетичної діяльності [5, с. 18]. В її основу закладені мотиви самопізнання й самореалізації, що виявляються у ставленні до матеріально-духовних цінностей (у духовному сенсі) і загальної культури особистості (відношення) – відповідність власної діяльності суб'єкта до вимог виконання діяльності, що є проявами загальної культури.

О. Дронова образотворчу діяльність розглядає у рамках особистісно орієнтованого підходу, що дозволяє зрозуміти її певне інформаційне середовище, яке дозволяє дошкільнику отримувати відомості про дійсність і трансформування її у

власний досвід. Інформація, про яку йде мова сприяє виникненню у дошкільняти уявлень: про дійсність, предмети та їх властивості; культуру, художників, митців; про власні культури можливості; отримує досвід надавати оцінку дійсності через емоції, тобто виражати емоційно-ціннісне ставлення до світу культури. Все це, на думку авторки дозволяє дошкільнику набувати важливої особистісної властивості – він набуває ознак людини культури [2, с. 141].

Таке бачення науковця певною мірою узгоджується з позицією О. Запорожця, який підкреслюючи значення дошкільного дитинства у загальному процесі становлення особистості, відмічає: потрібно створювати умови для розгортання й максимального збагачення змісту суто дитячих видів діяльності, у тому числі й зображувальної. Так, наголошує автор, має здійснюватися процес цілеспрямованого формування особистості, розвиток таких якостей і властивостей, які є надто цінними для особистості у певний період.

Висновок

Таким чином, образотворча діяльність дошкільників розглядається у контексті загальної діяльності особистості, що дозволяє розуміти її як умову, середовище і чинник розвитку й вдосконалення особистості дитини. Специфічними її ознаками є задоволення нагальних потреб (пізнання світу, самореалізація), що дозволяє її використовувати як засіб педагогічного впливу. У образотворчості найбільш помітний взаємозв'язок між категоріями особистості й діяльності, поки вдосконалюються чи вдосконалюється одна з них, відбуваються зміни й в іншій. Створення власного продукту у ній дозволяє дошкільнику виразити власне ставлення до світу через художній образ, зрозуміти реакцію зі сторони однолітків і ровесників. Проте найбільшу роль вона відіграє у плані засвоєння культури, цінностей, духовно-матеріальної спадщини. Цей процес поєднується з внутрішнього логікою образотворчої діяльності: опанування всіма необхідними її компонентами. Поєднання цих двох процесів, які є взаємообумовленими, та дотримуючись особистісно-орієнтованої технології розвитку особистості і дошкільника, сприяє формуванню рівня морального й естетичного зростання дитини. Відтак, образотворча діяльність вважається фактором виховання естетичної культури дитини 6-7 року життя.

Список використаних джерел

1. Айсмонтос Б. Б. Общая психология. Схемы. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 288 с.
2. Дронова О. О. Образотворча діяльність як чинник і середовище з розвитку особистості. *Образотворче мистецтво з методикою викладання у дошкільному навчальному закладі: підручник* / За ред. Г. Сухорукової. К.: ВД «Слово», 2010. С. 140-148.
3. Загальна психологія: Підручник /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. К.: Либідь, 2005. 464 с.

4. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М.: Владос, 2006. 256 с.
5. Кузин В. С. Психология Учебник / Под ред. Б. Ф. Ломова. М.: Высшая школа, 1982. 256 с.
6. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. пос. К.: «ЕпсОб», 2006. 304 с.
7. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. К.: Вища школа, 2000. 479 с.
8. Пісоцька Л. М., Пісоцький О. П. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти. Н.: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2018. 114 с.
9. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта". Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.
10. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 1988. 512 с.

УДК:373.2.015.311

ХУДОЖНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Галина Чернишова

магістр спеціальності

012 «Дошкільна освіта»,

група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,

доцент ***Пісоцький Олександр Петрович***

Постановка проблеми. Питання розвитку творчих властивостей є одним з найбільш актуальних. Воно розглядається у взаємозв'язку з питаннями здібностей, розвитку загальної інтелектуальності, обдарованості людини, таланту, неординарних результатів діяльності.

На сьогодні акцент наукових досліджень змінився і більш пріоритетним вважається вивчення творчих можливостей як певного підґрунтя зростання особистості. У цьому напрямі фундаментальними вважаються напрями досліджень, які мають місце у роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, Ю. Карпова, Б. Кедрова, О. Леонтьєва, Г. Костюка, Г. Уїткіна, С. Рубінштейна, Я. Пономарьова та ін.

Основні напрями наукового вивчення творчих здібностей у дітей 5-6 років було розпочато у дослідженнях Б. Теплова, В. Моляко, Г. Костюка, О. Леонтьєва та ін., а нині мають продовження у дослідженнях О. Савенкова, І. Білої, М. Под'якова, Н. Хазратової, О. Музики та ін. Вони підкреслюють, що основними

ознаками креативності дошкільників є рухливість, гнучкість мислення, швидка орієнтація у нових умовах, а тому завдання їх розвитку – це одне з найбільш важливих завдань у вихованні підростаючої особистості. Водночас дошкільне дитинство характеризується тотальною здатністю до творчої діяльності.

Проте не всі питання на сьогодні є остаточно з'ясованими. Так, активно продовжується пошук чинників розвитку означеного феномену. На нашу думку одним із них може бути художня діяльність малюків. Основи її вивчення у даному руслі були започатковані у працях Н. Ветлугіної, а нині продовжується у працях Н. Гавриш, О. Шевченко та ін. Саме це й складає актуальність даної статті.

Мета статті полягає у з'ясуванні ознак художньої діяльності, які можуть бути основою для розвитку особистісних властивостей дитини, зокрема творчих.

Виклад основного матеріалу. Активність визначає буття людини. Вона має різні форми й види. Однією з них є діяльність. Останню розуміють як спосіб взаємодії з дійсністю й розрізняють предметну та ідеальну. У вітчизняній науці це фундаментальна категорія. Вона підкреслює можливості індивіда впливати на навколишній світ, перетворювати його і, водночас, змінюватися самому [10, с. 146]. Її розрізняють за різними ознаками.

Так у мистецтві виділяють різні види діяльності, зокрема художню. Вона спрямована на задоволення естетичних потреб людини, має творчий характер. Її розуміють як практичну та духовну активність, що передбачає отримання особистістю насолоди від такої соціальної поведінки [5, с. 75]. Дуже часто до неї використовують інші назви: художньо-естетична, художньо-творча, мистецька, естетична. Проте всі ці визначення об'єднує образна сутність цього явища та віднесеність до мистецтва.

Стосовно дітей 5 - 6 років – це діяльність, зорієнтована на виховання креативності дошкільників засобами мистецтва. [7, с. 63]. У науковому вжитку існує кілька термінів, що характеризують її в цей час: зображувальна діяльність, продуктивна діяльність, художня діяльність, естетична діяльність. Ці терміни об'єднує результат: створення певного неординарного продукту: рисунка, аплікації, виробу з пластиліну, слухання чи виконання музичного твору. Найбільш вживаним поняттям є «художня діяльність». Саме вона дозволяє малюкам втілити в образах власні емоційні переживання про навколишній світ, виразити своє ставлення до нього.

В цілому до її складу входять кілька окремих видів. Окрім образотворчої й музичної, до неї відносяться художньо-мовленнєва й театралізована. Водночас, названі види поділяються на більш часкові. Так, музична передбачає слухання музичного твору, спів, гра на інструменті (виконавська), спів, танок, ігри, хоровод. Зображувальна – малювання, розглядання картин, ілюстрацій, малюнків, ліплення. Також вона включає художнє конструювання й аплікацію. Мовленнєва передбачає читання та слухання прозових і віршованих творів дитячої літератури й фольклору (вірші, казки, оповідання, казки, легенди, колискові тощо) [1, с. 191].

Її джерело – мистецтво. Будь-якому його виду властива образотворча сутність. Вона полягає у створенні митцем художнього образу – специфічної форми відображення дійсності та форми вираження думок та почуттів митця. Образ, відтворений у творі – результат художнього мислення – окремої форми інтелектуальної активності людини. Вона орієнтована на створення або сприймання мистецьких творинь, у взаємозв'язку з творчою уявою, пам'яттю та мовою. Всі ці компоненти у поєднанні з креативністю, можливостями її здійснення є психологічним підґрунтям. У період життя з 3 - 6 років названі компоненти доповнюють наочно-образне мислення та цілісність сприймання. У своїй сукупності це забезпечує дошкільнику і мистецьку «образність мислення» дитини і можливість створити твір, реалізувати себе у мистецтві [8, с. 3].

Л. Виготський пов'язує таку поведінку з внутрішніми психічними процесами та здатністю головного мозку комбінувати інформацію, перевтілювати її у щось якісно нове. У цьому моменті виявляється спрямованість на майбутнє, ідеалізація, прогнозування. Такі вчинки науковець пов'язує з продуктивною уявою або, за словами науковця, фантазією. Саме цей феномен визначає творчий характер людського існування, передбачає культурну еволюцію людства, робить можливим «художню, наукову і технічну творчість».

Отже, така активність людини має відношення до великої культурної спадщини суспільства – форми свідомості. З нею пов'язані всі результати прикладної поведінки й діяльності людей, зокрема твори мистецтва, результати освоєння світу, затрачені на її створення людські можливості й потенції, здібності, а також весь набутий досвід, інтелект, людські стосунки між собою, моральні та естетичні досягнення [3, с. 6]. Все це втілено у різні види культури: високу, народну й масову – все це скарб світового значення. Той пласт життя, який потрібно зрозуміти, опанувати, починаючи з дитинства.

Досліджуване явище по відношенню до розвитку креативності розуміють як засіб і одночасно умову. Для нього властивим є наявність двох частин одного цілого: репродуктивний елемент (малюк має опанувати процеси відтворення) і креативний компонент (розвинути у собі здатність до створення нового, неординарного образу, продукту, результату, способу досягнення якоїсь мети). Воно може бути самостійним з точки зору педагога (у такому разі говорять про самостійну художню діяльність), й організованим явищем [4, с. 167]. Отже, все це вказує на вплив феномену на процеси уяви, творчості, а також домінуючі потреби віку. Він впливає на всю сукупність особистісних властивостей, покладених в основу творчості.

Цікавість малюків до активного освоєння дійсності через художню діяльність виникає у період з 4 до 6 років. Про це свідчить велика кількість дитячих запитань. Вони спрямовані на з'ясування невідомого, незвичного й стимулюють малюків до самостійного процесу творення, проте у повній мірі опанувати всі аспекти такої поведінки у цьому віці неможливо [45, с. 170]. Вони намагаються це

зробити з допомогою дорослих. Саме це положення відкриває перед педагогом і батьками можливість цілеспрямованого навчання творчості. Особливо актуальним є це твердження у дошкільному віці, у його другій половині.

Існують різні класифікації естетичної активності щодо дітей 4 - 6(7) року життя. Зокрема образотворча діяльність, як один із видів, поділяється на такі підвиди: ліплення, малювання, аплікація, конструювання. Ліплення – це виготовлення скульптури малих форм з м'якого пластичного матеріалу: глини, пластиліну тощо. Це один із видів мистецтва. До неї відносяться зображення людей і тварин у вигляді статуєток, скульптурних груп і рельєфів. Ліплення – пластична форма зображення, а скульптура навпаки.

Це дуже розповсюджений вид мистецтва у якому представлені різні жанри, що відображають світ навколо нас. Розвиток дитячої творчості напряму залежить від сформованості навичок роботи з пластиліном, глиною, необхідними інструментами. Під час сприймання виробів, предметів скульптури малюком 5 - 6 років, від нього потрібно усвідомлення й розуміння образності скульптури прагнення її збагнути, відтворити у власній поведінці.

Процес ліплення неможливий без мислення, оскільки малюкам потрібно передати пропорції виробів. Осмислити їх форму, намітити шляхи їх створення. При цьому малюк оперує наявними у нього знаннями, приходять до певних логічних висновків і поступово переходить до практичних дій [4, с. 202]. найбільш простими у цьому відношенні є фігурки тварин, їх світ є дуже цікавим у віці 5 -6 років. За допомогою них можна знайомити дітей з особливостями тваринного царства, їх будовою, порівнянні їх поведінки з людськими рисами. Також можна з'ясувати для себе засоби виразності, світобачення митця.

Під час декоративно-прикладної діяльності креативність дитини 5 - 6 року життя має змогу розвиватися у різних напрямках: виконанні зарисовок, у обдумуванні та створенні декору на різні поробки, у процесі оздоблення виробу, у навичках і вміннях віднайти спосіб прикрашання фігурки (або приміщення), у здатності перенести декор на іншу виліплєну форму, виріб, на зображення різноманітних предметів, у сюжетне ліплення [50, с. 203]. У цьому відношенні показовим є прагнення передати в образній формі поведінку звірів, їх властивості, поводження у звичному середовищі. Також у цьому контексті можна спрямувати увагу малечі на оздоблення їх образів. Все це є можливим для усвідомлення й збагачення уявлень про тваринний світ дітям 5 -7 року життя.

Малювання – графічна і живописна форма зображення [38]. Живопис – ілюзорно-просторове зображення предметів і явищ навколишнього світу на площині за допомогою кольорових матеріалів. Живопис надає можливість відтворювати колоритне багатство навколишньої дійсності, її простір і матеріальність, втілюючи різноманітні уявлення про життя природи, людей і суспільні процеси. В цілому зображальні дії у більшій мірі сприяють розвиткові креативності, ніж інші. Адже вони передбачають використання різних матеріалів і технік: паперу, олівців,

пензликів, пастелі, туші, кольорової крейди, акварельних фарб і гуаші, фломастерів, пальчикової фарби тощо. Їх поєднання, змішування дозволяє отримувати неординарні результати, стимулюючи тим самим до вияву креативності, творчої ініціативи [7, с. 23]. Графіка – один із видів образотворчого мистецтва, де зображення представлено у вигляді малюнка, що нанесений на будь-яку площину за допомогою лінійних форм.

Слово графіка походить від грецького слова *grapho*, що означає писати або малювати. Малюнок, як графічне зображення, є перш за все одним із видів художнього відображення дійсності, що виражається у творчості художника. Аплікація – вид декоративно-прикладного мистецтва. Для дітей – це виготовлення іграшок із різноманітних матеріалів. Вона відкриває широкі можливості для розвитку творчості, фантазії.

Водночас конструювання має багато спільного із іншими видами образотворчості: створюючи будь-яку конструкцію необхідно обдумували мету (задум), створювати ескіз, пропонувати оформлення предмета не лише відношення форми, допоміжних деталей, але і кольору. Завдяки цьому виду активності 5 -7 річні малюки не лише вчать аналізувати об'ємні форми предметів, що оточують простір навколо нас, узагальнюють відомості про них. Одночасно у них формується самостійність мислення, креативність, виховуються риси особистості, важливі у соціально-моральному плані та в праці. Воно має практичний характер і тісно взаємодії з грою, а тому відноситься до сфери дитячої цікавості, допитливості. Найбільш складною і одночасно такою, що впливає на розвиток креативності є конструювання з паперу – виготовлення об'ємних виробів. Щоб сконструювати такий продукт потрібно мати добре розвинену фантазію, мати навички оцінити й порівняти окремі частини у цілісному образі, сформовану здатність уявити кінцевий результат. Крім всього цього потрібні ще й різного роду технічні навички, зокрема володіння ножицями, клеювати деталі, оперувати з папером тощо [2, с. 3 - 9]. Як бачимо, це один зі складних для дошкільників видів образотворчості. Його вплив на креативність надзвичайно великий. Крім того – це поле для апробації власних сил, досягнення успіху, вправлення у самостійності та спільній діяльності.

Використання в навчально-виховному процесі музично-ігрової театралізації може стати тим засобом, який прискорить активізує формування необхідних творчих можливостей, креативності. Під час театралізації музичного твору задум у дітей виникає під впливом переживань викликаних цим твором. Театралізація має виконавсько-творчий характер діяльності, під час якої діти роблять елементарні узагальнення, застосовують комплекс художніх засобів в галузі музики, літератури, театралізації, хореографії. Вони привчаються відчувати виражальну, організуючу роль музики, і порушення тісних зв'язків музики і рухів викликає у них незадоволення. Таким чином, музика поглиблює наочно-образну сторону, емоційно забарвлює переживання малечою самої творчості. Музично-ігрова

театралізація може проходити в умовах достатнього розвинутого сприймання музики і ритмічних рухів під неї.

Висновок

Отже, художня діяльність дітей 5-6 року життя розглядається як поведінка креативного плану, де малюк проявляє власні здібності, набутий досвід у вигляді уявлень про навколишній світ і за допомогою виражальних засобів передає своє ставлення до явищ дійсності, створюючи художні образи. Підґрунтям її є мистецтво, його спонтанна природа, культурна спрямованість і естетичні функції. Найбільш поширеним видом є зображальна. До неї належить малювання, ліплення, аплікація, художнє конструювання з паперу. Також її доповнюють театралізовані дієства, пов'язані з драматизацією, сприйманням творів театральних актів і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів. Всі вони є специфічними видами дитячої активності, що сприяють розвиткові креативності дітей 5 - 6 років. Для нашого дослідження особливий інтерес становить конструювання: педагогічні умови організації.

Список використаних джерел

1. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М.: Владос, 2006. 256 с.
2. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л. Образотворча діяльність. Старший вік. Х.: Ранок, 2017. 208 с.
3. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 338 с.
4. Николаева Е. И. Психология детского творчества. СПб.: Питер, 2017. 240с.
5. Образотворчє мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: Підручник / За заг. ред. Г.В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. С. 21-100.
6. Піроженко Т. Особистий потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві / Т. Піроженко. *Дошкільне виховання*. 2012. № 1. С. 8 - 15.
7. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта". Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.
8. Половіна О. Мистецька освіта дошкільнят: свобода, творчість, інтеграція. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С.3
9. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
10. Творчий розвиток засобами мистецтва виховання: навч.-метод. посібник / за ред. Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 280 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДО**

Маргарита Шапарець

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент ***Пихтіна Ніна Порфиріївна***

Актуальність. Взаємодія дитини із середовищем, соціальним оточенням, засвоєнням нею культури людства – відіграють важливу роль у її психічному розвитку, становленні її як особистості, оскільки, за оцінкою науковців (О. Кононко, В. Котирло, О. Кочерга, С. Кулачківська, С. Ладивір, В. Мухіна, Т. Піроженко). Саме у дошкільному віці формуються психологічні якості особистості, налагоджуються стосунки, формується стійкий внутрішній світ, форми поведінки.

Вплив суспільного середовища змінюється залежно від процесу дозрівання дитини, зростання її фізичних і розумових сил, становлення потреб і прагнень, здатності сприймати об'єкти та наслідувати їх, від виникнення нових видів діяльності. Життєві зв'язки дитини із навколишнім соціальним середовищем характеризуються вибірковістю, а з віком розширюються і збагачуються. Спочатку головним соціальним середовищем для дитини є сім'я, батьки, родичі, які доглядають її. Пізніше поруч із дітьми з'являються інші люди – вихователі, групи одноліток. Заклади дошкільної освіти є тими важливими інститутами соціалізації, потрапляючи до яких дитина знайомиться з суспільними нормами, навичками соціальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Момент переходу дитини від умов родинного виховання до закладу дошкільної освіти пов'язаний для переважної більшості дітей зі складними емоційними переживаннями нової соціальної ситуації, руйнуванням стереотипів, що склалися в родинному колі, на що організм дитини може реагувати порушеннями порушенням сну, апетиту, загальним ослабленням організму, негативними емоціями, що передається цілою палітрою плачу від скиглення до ревіння. Порушується функціональний стан нервової системи – діти не можуть заснути, перебувають у загальмованому стані, неохоче спілкуються із дорослими й однолітками, а іноді зовсім мовчать. Відбуваються зрушення у вегетативних реакціях, а саме: втрачається вага, загострюються алергічні реакції, раптово підвищується температура тіла тощо. Досить часто у дітей порушуються вже набуті культурно-гігієнічні навички, знижується імунітет. Наявність таких фізіологічних та психічних реакцій негативно позначається на процесі адаптації дитини до нової соціальної ситуації.

Науковці, аналізуючи процес адаптації дитини до закладу дошкільної освіти, розрізняють три ступені адаптації: легкий, середній і важкий. За легкої адаптації, протягом 10- 15 днів, захисні сили організму, як правило, не знижуються, а поведінка дитини нормалізується вже впродовж місяця.

Під час адаптації середнього ступеня процес відновлення сну, апетиту та захисних сил організму розширюється до 40 днів, а порушення у поведінці і загальному стані дитини виражені виразніше і триваліше: нестійкий настрій, знижена активність, емоційно-збуджене ставлення до близьких, плаксивість, малорухливість дитини.

Особливу тривогу науковців і практиків викликає стан важкої адаптації, що може викликати розлад і суттєве зниження захисних сил організму та несприятливо позначитися на фізичному і психічному розвитку дитини. Інша форма перебігу важкої адаптації – неадекватна поведінка дитини, яка межує із невротичним станом: поганий сон, апетит, навіть відмова від їжі, відчуження, пригніченість у стосунках із оточенням, з'являються ознаки глибокої депресії (Н. Заверико, А. Петровський та інші). На думку Т.Жаровцевої, стресостійкість особистості сприяє збереженню здатності до соціальної адаптації; утриманню значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності та здоров'я [1]. Важливим ресурсом збереження психологічної стійкості особистості у стресових ситуаціях є соціально-педагогічна підтримка, відповідний психолого-педагогічний супровід адаптаційного процесу (Т. Алексєєнко, О. Кононко, В. Ж. Маценко та ін.).

Розгляд особливостей формування позитивного ставлення дитини до ЗДО важливо здійснювати на основі теоретичного аналізу *чинників та механізмів* такого формування, оскільки позитивне ставлення дитини до закладу дошкільної освіти на етапі входження її у нове соціальне середовище має розглядатись у контексті адаптаційних процесів.

До чинників соціально-психологічної адаптації до закладу дошкільної освіти відносять стан здоров'я, стиль виховання в сім'ї, родинні взаємини, рівень розвитку в дитини ігрових навичок, її контактність, доброзичливість, емоційна залежність від матері (О. Кононко, С. Курінна, І. Макаренко, І. Рогальська та ін.). Тож, однією з головних причин виникнення труднощів під час адаптації дитини до умов закладу дошкільної освіти є дискомфорт, внаслідок відсутності матері [5].

Досліджуючи соціалізаційні процеси на ранніх етапах онтогенезу, учені виокремлюють низку соціально-психологічних і соціально-педагогічних «механізмів» соціалізації, що є важливими у формуванні позитивного ставлення до закладу дошкільної освіти. У сучасній психологічній науці поняття «механізм» трактується неоднозначно. Спільним для всіх наведених інтерпретацій поняття «механізм» є його зв'язок із особистісним розвитком [1]. Під *механізмами соціалізації* розуміють засоби свідомого або несвідомого засвоєння та відтворення людиною

соціального досвіду, що допомагають зрозуміти, яким чином відбувається процес соціалізації особистості.

До *соціально-психологічних механізмів соціалізації*, науковці (І.Зверєва, О.Мудрик) відносять:

- *імпринтинг* – фіксування людиною на рецепторному та підсвідомому рівні особливостей об'єктів, що на неї впливають;
- *наслідування* – *копіювання* людиною певних зразків поведінки та діяльності інших;
- *ідентифікація* – ототожнення людиною себе з іншими людьми, групою, спільнотою;
- *рефлексія* – оцінка особистістю різних проявів свого «Я»;
- *інтеріоризація* – процес перетворення зовнішніх, реальних операцій соціальної діяльності у внутрішні, ідеальні; *екстеріоризація* – процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, практичної.

Серед *соціально-педагогічних механізмів* соціалізації учені називають:

- традиційний – засвоєння людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, які притаманні її найближчому оточенню (сім'я, сусіди, родичі, друзі);
- інституціональний – функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різноманітними організаціями, а також засобами масової інформації;
- стилізований – діє в межах окремої субкультури, як комплекс певних цінностей та особливостей поведінки, притаманний для людей певного віку, національної чи соціальної групи, що впливає на життя та мислення особистості;
- міжособистісний – функціонує в процесі взаємодії людини з авторитетними для неї особистостями [4].

Думки науковців стосовно пріоритетності тих чи інших механізмів соціальної адаптації складають досить широку палітру, не збігаються. Проте, основним механізмом соціалізації ідентифікацію, уособлення особистості, що впливає на закономірні зміни фаз адаптації, індивідуалізацію та інтеграцію особистості в процесі її розвитку. У дослідженні С. Курінної серед механізмів соціалізації, крім названих, виокремлено заохочення, покарання, дитячу гру, навіювання, роз'яснення, тощо [4, с. 324]. Важливим механізмом становлення соціального досвіду дошкільника, на думку Ж.Маценко, є спілкування як головний канал взаємодії людей, що об'єднує дорослого та дитину, допомагає дорослому передавати дитині соціальний досвід, а дитині приймати цей досвід. Спілкування задовольняє різноманітні потреби дитини: в емоційній близькості з дорослим, у його підтримці, оцінці, пізнанні. Спільна гра, а потім й інші види спільної діяльності виробляють у дошкільника необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні та водночас відстоювати свої права, співвідносити власні інтереси зі спільними [6].

Важливим у процесі соціальної адаптації є поняття *ресурсів соціалізації*, які науковці класифікують згідно з трьома основними групами: макросоціальні (макросередовищні), мікросоціальні (мікросередовищні) й особистісні (індивідуально-психологічні) ([2, с. 112]).

Ми виділили *чинники*, за допомогою яких буде *формуватись позитивне ставлення і входження у нову соціальну ситуацію* буде комфортнішим:

- 1) чинники, які пов'язані із особливостями взаємодії батьків зі своєю дитиною, емоційна прихильність до матері;
- 2) сформованість навичок самообслуговування;
- 3) рівень соціального досвіду дитини;
- 4) попереднє ознайомлення дитини з умовами закладу дошкільної освіти та позитивне соціальне оточення;
- 5) особливості взаємодії вихователя та дитини;
- 6) гармонійні відносини в системах «дитина-дитина», «дитина-діти», «дитина-вихователь»;
- 7) тип темпераменту дитини;
- 8) стан здоров'я;
- 9) введення елементів сімейного побуту (улюблена іграшка, горнятко тощо);
- 10) забезпечення відповідності двох режимів (домашнього та ЗДО) [3].

Висновки. *Таким чином*, врахування психовікових особливостей молодшого дошкільного віку у контексті дії соціально-психологічних та психолого-педагогічних механізмів соціальної адаптації важливі для врахування на етапі розробки програми формувального етапу дослідження та перевірки ефективності педагогічних умов формування позитивного ставлення у дітей що почали відвідувати заклад дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Жаровцева, Т. Г. Особливості діяльності педагога дошкільної освіти в процесі взаємодії з сімєю дитини. Наукові праці. Серія «Педагогіка». Вип. 33, Т.46, 2006. С. 99–103.
2. Заверико, Н. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості. Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. Суми: Мрія. 1994 С. 49–59.
3. Захарова, Н. М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору. (Монографія). Донецьк: вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення). 2010. 146 С..
4. Зверєва, І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю України. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). КиївКолесник, А.Г. (1994). Воспитание у детей эмоционально положительного отношения к дошкольному учреждению. (Дисс. канд. пед. наук). Одеський пед. ин-т им. К.Д.Ушинского, 1999.
5. Кононко, О. Л.. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): [навч. посібник для вищих навчальних закладів]. Київ: Освіта. 1998

6. Маценко, Ж. Незабаром у дитячий садок: Особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу. Психолог. Травень (№ 17). 2003

7. Курінна, С.М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ. 2004

8. Лукашевич, М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН. 1998

УДК: 373.2.015.31:57.081

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА НЕОБХІДНОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

Валентина Шевченко

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,
доцент *Пісоцький Олександр Петрович*

Постановка проблеми. Питання екологічної культури дошкільників наразі займає одне з центральних місць серед науковців. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про те, що проблемі екологічної культури взагалі, дитини дошкільного віку зокрема, приділено увагу багатьох фахівців: визначено теоретичні підходи до питання екологічної культури (Т. Ковальчук, Л. Лук'янова, Н. Постникова, В. Сич, І. Хайдурова, З. Шевців), встановлено особливості екологічного виховання дітей різного віку (В. Каленська, С. Карпеев, О. Король, С. Лебідь, Є. Макаров, Т. Маловидченко, Д. Мельник, Н. Демченко, О. Пруцакова та ін.), зокрема дошкільного (В. Грецова, Н. Виноградова, Є. Золотова, Т. Ковальчук, Н. Кот, С. Ніколаєва, Л. Образцова, Н. Рижова, П. Саморукова, О. Терентьєва, І. Хайдурова, О. Федотова та ін.); з'ясовано психолого-педагогічні умови та методи оптимізації освітнього процесу, спрямованого на виховання екологічної культури (Н. Лисенко).

Проте відкритим залишається питання щодо виділення педагогічних умов формування екологічної культури у дітей 6-7 року життя в умовах закладу дошкільної освіти у контексті вимог оновленого базового компоненту державного стандарту, що і становить **актуальність даної статті.**

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Концептуальні ідеї екологічного виховання щодо формування екологічної культури дітей дошкільного віку розробляли В. Грецова, З. Плохій (здійснення екологічного виховання під впли-

вом знань та організації практичної діяльності дітей), С. Ніколаєва (здатність дошкільнят розуміти взаємозв'язки тварин із середовищем існування), М. Подд'яков (стратегія пізнавальної діяльності дошкільників), Н. Рижова, П. Саморукова, О. Терентьєва (здатність дошкільників встановлювати залежність рослин і тварин від низки чинників), І. Хайдурова (досліджувала можливості дітей дошкільного віку усвідомлювати важливі взаємозв'язки у рослинному світі) та інші.

Мета статті полягає у визначенні змісту поняття екологічна культура у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідники вказують на необхідність формування міцного фундаменту позитивного ставлення до навколишнього середовища варто закладати ще у ранньому дитинстві. Тому сьогодні велика увага у державних нормативних документах з питань освіти і її дошкільної ланки надається цьому питанню.

За З. Плохій, екологічна культура – інтегральна характеристика особистості, її взаємин з природним довкіллям, якою засвідчується здатність до його морально-практичного освоєння, готовність свідомо й відповідально брати на себе певні зобов'язання щодо нього[3].

Структура екологічної культури:

- **екологічна свідомість** (система елементарних знань про явища природи, властивості її об'єктів, рослинний та тваринний світ, діяльність людини та її вплив на природу, зв'язок Землі й Космосу);
- **екологічне ставлення** (система ціннісних орієнтацій й установок, моральних почуттів);
- **екологічна діяльність** (вивчення, освоєння, збереження, догляд, доцільне перетворення природи; природодоцільна поведінка).

Екологічна культура є результатом *екологічної навченості* та *екологічної вихованості* дошкільника.

Науковець Т. Грановська виокремила такі складові структури екологічної культури особистості малюка:

- Знання та уявлення – містять у собі інформацію про флору та фауну, досвід стосунків з ними, практичні уміння, що дозволяють виявляти причинну зумовленість власної активності, прогнозувати своє поведіння крізь призму принципів, що визначають екологічну спрямованість.

- Емоції та почуття – система емоційних явищ, які зумовлюються природними явищами; конструкти надають можливість проявляти емпатію, виражати своє ставлення до явищ природи та світу.

- Спонукальний – сукупність спонукальних феноменів, що передбачає існування унікальних потреб, орієнтування на цінності, які передбачають екологічне ставлення до явищ дійсності.

- Поводження у реальному житті – практичні елементи діяльності, які дозволяють використовувати набутий досвід у звичних видах життєдіяльності, мати

сформовані передумови до виявлення активності в екологічній сфері, співвіднесення набутих теоретичних відомостей до поведінки у визначеній ситуації.

- Рефлексивність – передбачає усвідомлення та здійснення самоконтролю через свою значущість під час розв'язання задач з екологічним наповненням; визнання ролі своїх особистісних рис зокрема відповідальності за власні вчинки та поведінку.

С. Ніколаєва, тлумачить феномен через: знання основних законів природи; розуміння необхідності рахуватися з цими законами і керуватися ними у всякого роду індивідуальній та колективній діяльності; прагнення до оптимальності у процесі особистого і виробничого природокористування; вироблення почуття відповідального ставлення до природи, оточуючого людину середовища, здоров'я людей. Таким чином, екологічна культура охоплює інтелектуальні, естетичні та етичні, діяльнісно-вольові аспекти людського життя, практику побутової і професійної діяльності [2].

У оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти, як держаного нормативного документу, зорієнтовано педагогічних працівників і батьків на зміст знань дошкільників з різних сфер людської життєдіяльності. Зокрема освітня лінія «Дитина у природному довкіллі» спрямовує на формування доступних 4-7-річним дітям знань про: природний світ, існування Всесвіту, зростання у емоційно-ціннісному плані, відповідальність у сприйнятті проблем екології, органічного та неорганічного світу, сприймання природи як цінності. Вміти виокремлювати позитивні та негативні наслідки взаємодії людини з природою, довільно регулювати власне поведіння у природному довкіллі.

«Я у Світі» - програма розвитку, розроблена авторським колективом під керівництвом О. Кононко. Структура документу розподілена на інваріантну та варіативну частини. Необхідними елементами є 7 освітніх ліній, які вказують на особистісний пласт дитини, її стосунки у соціумі, взаємодію дошкільників з природним довкіллям, ставлення до культури, спектр діяльності, сенсорно-пізнавальний простір дітей, сферу спілкування.

Основна частина, зокрема освітня лінія, що розкриває взаємодію дітей з природним довкіллям (Дитина у природному довкіллі), орієнтує на основні освітні завдання, до яких входять: *розвивальні* (розвивати та підтримувати стійку зацікавленість природою, її об'єктами, станами, явищами), *навчальні* (розширювати досвід про органічний та неорганічний світ Землі, її клімат, ландшафт, водойми; навчати орієнтуватися у природних явищах, характеризувати їх, розширювати базову інформацію про взаємозв'язки та взаємозалежність живих організмів із середовищем проживання, вправляти у вмінні розрізняти найпоширеніші рослини за видами, формувати розуміння різноманітності тваринного світу, уміння розрізняти їх; про життєдіяльність людини у природному довкіллі, як позначається її активність на природі; навчати елементарних знань про Всесвіт, Сонячну систему, Сонце, Місяць тощо), *виховні* (стосуються вихованості у дошкільнят

бачення природи як цінності, уміння її доглядати та оберігати; формувати правила поведження у природному середовищі, виховання естетичної та моральної спрямованості почуттєвої сфери до рідного краю; формування уміння відповідати за свої дії в певному екологічному середовищі; прищеплювати навички очікуваного й схвалюваного поведження у природі, вміння раціонально використовувати природні ресурси) [6, с.194-202].

Програма «Українське дошкілля» є регіональною, тобто такою, яка розкриває етнічні, історичні та соціокультурні особливості Західного регіону. Водночас саме цей документ набув найбільшого поширення на Чернігівщині. У напрямку роботи «Пізнавальний розвиток» зазначається про необхідність формування у дошкільників первинного поняття, що все живе – добре, гарне, корисне і його потрібно берегти. Також серед освітніх завдань є положення щодо ствердження гуманістичної спрямованості у дітей, емоційному ставленні їх до флори й фауни, вираження ними почуттів естетичного характеру, доцільного безпечного поведження у природньому середовищі, а також надання відомостей про здобутки людства в освоєнні космічного простору.

У даній програмі акцентується увага на поглибленні наявної інформації про чинники неорганічного світу (воду, сонце, пісок, воду тощо, визначення їх станів, місцезнаходження тощо), а також об'єкти живої природи. До яких віднесено рослини, тварин, птахів, комах, про їх будову та заходи з їх охорони з метою подальшого збереження та уникнення шкоди. Стосовно включеності старших дошкільників у процес екологічного виховання, автори програми рекомендують залучати їх до сприймання краси природи, ознайомлювати з природоохоронною діяльністю в Україні, охорони рідкісних тварин та рослин, чистоти водойм та повітря; виховувати любов до природи, уміння піклуватися про рослини і тварин, прагнення дотримувати правил культурного поведження у природі [4].

До основних показників компетентності дитини включено уміння дітей 5-6(7) років визначати зміни в природному довкіллі і знання, що вони залежать від обертання Землі навколо Сонця; називання пір року, їх послідовності, визначення їх характерних ознак; усвідомлення дошкільниками, що зменшення сонячного світла спричинює зміни у природі, що у свою чергу спричиняють зміни у рослинному і тваринному світі. Дитина старшого дошкільного віку має знати, що вода є середовищем існування для живих істот; місцезнаходження води, її якості, місця лікувальної води та назви річок у Західному регіоні. Ще однією ознакою компетентності старших дошкільників є знання поширених явищ природи своєї місцевості (випадання роси, дощу, туману, причини утворення веселки, грому, граду, виникнення морозів, снігопадів, хуртовин, паморозі, інію) [48].

«Скарбниця моралі» – це програма, що спрямована на плекання у малюків моральності. Тематичні модулі документу розроблено у відповідності до психологічних особливостей розвитку дошкільників кожного вікового періоду. Так, в тематичному модулі **«У злагоді бути – про образи забути»** також наголошено

на необхідність плекання у малюків 4-7 року життя дбайливого ставлення до природи, прагнення оберігати все живе. Особливо ж автори підкреслюють, що виховання має носити суто усвідомлений характер дотримання моральних норм. Серед загальних завдань морального виховання дошкільників в аспекті соціального зростання особистості виокремлено наступне: «розвивати гуманістичну спрямованість поведінки дітей». Зокрема, це стосується екологічної моральності[1, с. 43].

Досліджуваний аспект містить у собі й програма «Дитина». Так, у розділі «Віконечко у природу» авторський колектив передбачив виховні впливи малюків 5–7 року життя екологічного змісту. Вони мають на меті становлення екологічної культури, що передбачає збагачення у вихованців цілісності сприймання природи у гармонійному поєднанні пізнавальних, етичних, естетичних, практичних мотивів співдіяння зі світом; актуалізацію потреби допомагати природі, оберігати її від шкідливого втручання.

Питання екологічної освіченості актуалізовано також у програмі «Світ дитинства». Зокрема освітній напрям «Дитина в природному довіллі» визначає пріоритетність завдання плекання цінностей, які визначатимуть зв'язки особистості дитини з природним, предметним і соціальним світом, власне з собою. Особливість цієї програми передбачає, що в цьому напрямі розміщено розділ «Життєдіяльність людини у природному довіллі». Тут наголошується про необхідність сприяння усвідомленню дитиною того, що між природним довіллям і життєдіяльністю людей існують зв'язки; що існування людства на Землі залежить від стану органічного й неорганічного світу (чисті повітряні та водні маси, ліс і ґрунт сприятливі для здоров'я та життя людей).

Програмою розвитку «Впевнений старт», у розділі «Пізнавальний розвиток», напрямом «У світі природи», передбачає роботу з дітьми щодо плекання у них очікуваного поведіння екологічного спрямування. Документом передбачено залучення 4-6(7)-річних вихованців до посильної праці. У поле зору авторів потрапили кімнатні рослини, домашні тварини, допомога дорослим на городі тощо). Крім того авторський колектив спрямовує свою увагу на залучення дітлахів до активних дій у плані збереження та відновлення природного оточення міста (села).

Одним із завдань програми «Соняшник» є наступне: закласти дітям старшого дошкільного віку моральний фундамент на основі загальнолюдських, моральних, духовних, громадянських, екологічних та естетичних цінностей. Тут же у підпрограмі «Дослідник» (6-ий рік життя) у розділі «Пізнавальна діяльність в довіллі» вказано на необхідність здійснення виховних впливів на дітей 5-6 року життя щодо вдосконалення екологічної культури, бережних відносин з природою, її об'єктами. Вихователь має зорієнтувати дітей на практичні моменти безпечного поведіння у природньому середовищі. Ознайомлення з Червоною книгою природи та природоохоронними заходами.

Програми, які розроблені науковими працівниками, включають і програми, які зорієнтовані лише на плекання екологічних знань і свідомості, освіченості у питаннях екологічної культури дітей 5-6(7) років. Зокрема нормативний документ «Юний еколог» С. Ніколаєвої. Він спрямований на взаємодію з дітьми 4-7 року життя, До цієї програми створено відповідний науково-методичний інструментарій: робочий зошит, посібник, методичні рекомендації. Програму було створено на вимогу часу у зв'язку із загостренням екологічної кризи на світовому рівні. Основна мета означеного нормативно-правового положення полягає у здійсненні поглибленої просвітницької роботи з проблем освіченості та культурного природокористування 5-6(7)-річними дітьми. До пояснювальної записки видання **Юний еколог: програма та умови її реалізації у дитячому садку** включено науково обґрунтовані відомості щодо поетапності виховних впливів у плані утворення конструкту дитяча екологічна культура. Так, пропонується така послідовність: емоційні переживання зв'язку з природою – засвоєння теоретичного екологічного знання – практична екологічна діяльність у природному осередку, що розглядаються критеріями оцінки рівня їх екологічної культури [2].

Висновок

Питання цілеспрямованої роботи щодо вдосконалення феномену екологічної культури дітей 6-7 року життя та його виховання постулюється цілою низкою державних нормативних документів. У контексті цього передбачається надання вихованцям необхідних теоретичних знань і практичних вмінь і навичок, що у своїй сукупності формують екологічну освіченість у дітей, визначаючи їх компетентність у цій галузі. В більшості, всі програми орієнтують нас на виховання розсудливої, екологічно свідомої особистості, пріоритетом діяльності якої стане збереження та охорона природи для подальших поколінь.

Список використаних джерел

1. Лохвицька Л. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку Скарбниця моралі. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 128 с.
2. Николаева С. Юный эколог. Система работы в старшей группе детского сада. Для работы с детьми 5-6 лет. М.: Мозаика-синтез, 2010. 196 с.
3. Плохій З. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти): монографія. К.: ДП Вид. дім Персонал, 2010. 319 с.
4. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / За ред. О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 264 с.
5. Юні туристи-краєзнавці: Методичний посібник: методичні рекомендації щодо організації туристсько-краєзнавчої роботи з дітьми дошкільного віку / Упорядн. Ірина Личак – Біла Церква, 2010. 102 с.
6. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / . наук. кер. О.Л.Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 448 с.

УДК: 373.2.015.31:78

ПАРТНЕРСТВО МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ТА ВИХОВАТЕЛЯ В МУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Олена Шекера

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**.

У статті розкрито погляди науковців на проблему партнерської взаємодії фахівців закладу дошкільної освіти – музичного керівника та вихователів щодо музичного виховання дітей. Запропоновано погляди науковців на специфіку роботи кожного із зазначених педагогів та коротко проаналізовано сутність їхньої взаємодії з опорою на вимоги останньої редакції Базового компоненту дошкільної освіти в Україні.

Ключові слова: музичне виховання дітей дошкільного віку, партнерство, взаємодія, музичний керівник, вихователь, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.

Актуальність. В останні роки збільшилася у вага до ефективності організації освітньо-виховного процесу у закладах освіти, у тому числі – дошкільних. Все більше уваги звертається на осучаснення різних напрямів роботи з дітьми, надання їм відповідності щодо запитів суспільства та відповідності європейській освітній практиці. Підвищуються вимоги до компетентності кожного фахівця ЗДО, оскільки їхня професійна кваліфікація має відповідати сучасним стандартам освіти, у нашому випадку – йдеться про фахівців закладу дошкільної освіти, які забезпечують різні напрями роботи з дітьми.

Зазначимо, що в дошкільній освіті головним фігурантом освітнього процесу є вихователь, проте його діяльність неможлива без партнерської взаємодії з іншими кваліфікованими педагогами садка – інструктором з фізичної культури, практичним психологом, музичним керівником.

Дана проблема розглядається у дошкільній педагогіці стосовно «співорганізації» (термін Н. Михайленко) [3]. Вона визначалася важливою кількома десятиліттями тому й нині не втрачає своєї актуальності. Співорганізація – об'єднання вихователів та додаткових спеціалістів у межах цілісного освітнього процесу (Н. Михайленко, Є. Ухабіна) [3; 9]. Інший науковий підхід до даної проблеми – визначення її як *паритетної взаємодії* кількох фахівців стосовно одного напрямку роботи.

Проблема взаємодії музичного керівника садочка та вихователя визначається однією із важливих з огляду на специфіку музичного виховання дітей. Із

прийняття нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, в якому було зацентровано на використанні потенціалу мистецтва у формуванні особистості дитини-дошкільника, підвищилися вимоги до професійної компетентності музичних керівників, де може розглядатися така її складова, як уміння взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу з музичного розвитку дитини [1].

Висвітленню сучасних підходів до забезпечення партнерства музичного керівника та вихователя ЗДО щодо музичного виховання дошкільників присвячено дану статтю.

Мета статті: коротко схарактеризувати педагогічні засади партнерської взаємодії музичного керівника та вихователя у процесі музичного виховання дошкільників у закладі дошкільної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Сутність всебічної підготовки педагога-музиканта, її структура, шляхи формування ґрунтуються на загальнопедагогічних засадах майстерності педагога, розроблених О. Апраксіною, Ю. Азаровим, В. Бондарем, Я. Бурлакою, Ф. Гноболіним, І. Зязюном, В. Загв'язинським, А. Капською, М. Кухаревим, Н. Кузьміною, О. Мудриком, М. Махмутовим, А. Петровським, О. Піскуновим, М. Поташником, О. Рудницькою, В. Семиченко, В. Сластьоніним, О. Скрипченко, Т. Танько, Н. Тарасевич, І. Харламовим, Н. Хмель, Г. Хозяїновим, О. Щербаковим, Г. Щукіною та ін.). Питанню оновлення засад музичного виховання дошкільників присвячено наукові розробки І. Газіної, Т. Лісовської, А. Лобової, С. Нечай, С. Матвієнко, О. Половіної, І. Романюк, Т. Русяйкіної, Р. Савченко, А. Шевчук та ін.

Виклад основного матеріалу. Терміни «педагогіка співробітництва», «педагогіка взаємодії», «педагогіка співробітницької взаємодії», «інтегральна педагогіка», «педагогіка підтримки» та ін. є такими, що не дають правильного орієнтування, оскільки вони покликані розв'язувати тільки часткові проблеми. Р. Савченко говорить, що вихідним визначенням поняття «педагогічна взаємодія» слід розуміти: особистісний контакт вихователя та музичного керівника, аудиторний або позааудиторний, приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, який внаслідок закономірного почергового впливу вихователя і музичного керівника (зміна «активного і пасивного» у філософії) має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків, настанов. Педагогічна взаємодія може проявлятися у вигляді співробітництва, коли обома сторонами досягається взаємна згода й солідарність у розумінні цілей спільної діяльності і шляхів її досягнення [7, с. 106].

Р. Савченко зазначає, що у межах цілісного педагогічного процесу виокремлюються принципи педагогічного співробітництва вихователя та музичного керівника: принцип паритетності, принцип індивідуалізації, принцип діалогізації. Принцип паритетності – це принцип перетворення суперпозиції музичного керівника та субординарної позиції вихователя з питань музичного розвитку дошкіль-

ників у особистісно-рівноправну позицію суб'єктів педагогічного процесу [7, с. 104].

Професія «музичний керівник закладу дошкільної освіти» є унікальною та достатньою мірою складною. Діяльність музичного керівника скерована метою і змістом Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (за редакцією 2021 року це освітній напрям «Дитина у світі мистецтва») та спрямована на розв'язання комплексу завдань музично-естетичного і загальнокультурного виховання дітей щодо їхньої взаємодії із різними видами мистецтва. Даний фахівець закладу дошкільної освіти першим коректно і системно вводить дитину у світ прекрасного, доброго, творчого, емоційно-високого [1, с. 10].

Музичне виховання дітей безпосередньо здійснюється музичним керівником за допомогою вихователів. Однак успіх цієї роботи значною мірою залежить від діяльності директора закладу та вихователя-методиста, що спрямована на оптимізацію освітнього процесу, від їхнього ставлення до музичного мистецтва, розуміння ролі музики у розвитку та вихованні дітей, рівня загальної й музичної культури, якості виконання управлінських функцій.

Ґрунтовно функціональні обов'язки працівників ЗДО стосовно організації музичного виховання визначено у науково-методичній праці І. Романюк «Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному закладі»[5]. Так, І. Романюк, з опорою на наукові дослідження О. Кононко, Н. Кузьміної, А. Щербаківа стосовно загальних функцій педагога, а також з урахуванням даних наукових праць відомих педагогів-музикантів О. Радиної, А. Катінене, М. Палавандішвілі, А. Гогоберидзе, визначає чотири функції, які здійснюють музичний керівник та вихователь у процесі музично-вихованої роботи з дітьми: інформаційну, розвивальну, орієнтувальну, мобілізаційну [5, с. 98].

С. Матвієнко, підтримуючи думку І. Романюк, вказує на важливу роль вихователя в організації самостійної музичної діяльності дітей [2, с. 258]. Дослідниця зазначає, що вихователь, не маючи музичної освіти, може закріпити музичні враження дітей через прослуховування з ними в аудіозапису творів, які звучали на заняттях. Таке повторне слухання не вимагає розгорнутої бесіди про музику, а припускає лише коротке нагадування вихователем яскравих характеристик окремих тем, музичних образів, розрізнення зміни настрою, засобів музичної виразності. Вихователь збагачує музичні враження, використовуючи ігри, інсценівки пісень, що розучуються, пропонуючи дітям повторити фрагменти святкових ранків, які найбільше сподобалися їм. Він може звертатися й до творів, які не звучали на заняттях. Це музичні казки, відео матеріали з музичним супроводом тощо.

Р. Савченко детально аналізує специфіку педагогічної взаємодії вихователя та музичного керівника ЗДО, говорячи про те, що музичне виховання дошкільників обмежується функціональними обов'язками музичного керівника, педагогічний же ресурс вихователя практично не використовується, музичний розвиток дітей знаходиться поза зоною його професійної діяльності, що негативно впливає на

цілісність процесу музично-естетичного виховання: зміст музичних занять сьогодні спрямовано, в основному, на підготовку до свят; використання музики на інших заняттях, вільна музична діяльність дітей стала рідкісним явищем у практиці дошкільних закладів. Відсутність педагогічного співробітництва між вихователем та музичним керівником є серйозним недоліком у реалізації завдань музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі [7, с. 104].

Вчена Т. Танько характеризує роль музичного керівника та вихователя наступним чином. Вихователь є суб'єктом музичної культури, що залучає дітей до загальнолюдських музичних цінностей [8, с. 17]. Його музично-педагогічна підготовка включає наступні структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, процесуальний компонент, особистісний компонент. Значуща в структурі професійної компетентності вихователя музично-педагогічна компетентність розширює професійні можливості вихователя, впливає, завдяки особистісним його якостям, на духовний світ дитини і виявляється як здатність якісно будувати музично-педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності [8, с. 30].

Р. Савченко виділяє низку протиріч, які існують стосовно партнерства між зазначеними фахівцями ЗДО у музичному вихованні дітей:

- протиріччя між професійною підготовкою студентів ВНЗ та сучасними завданнями розвитку дитини, і як результат цього, низький рівень музично педагогічної компетентності вихователя та музичного керівника;

- відсутність сформованої готовності до педагогічного співробітництва вихователя та музичного керівника як базисної компетенції фахівця, яка чітко визначає рольову поведінку, цілі, принципи та форми взаємодії суб'єктів процесу музично-естетичного виховання дошкільників [7, с. 104].

Е. Ухабіна наголошує на необхідності пошуку шляхів інтеграції та створення єдиного освітнього простору, адекватному сучасній ситуації та спроможного розвиватися відповідно умовам, які змінюються. Такий пошук було визначено як проблему співорганізації вихователів та додаткових спеціалістів у процесі освітньої роботи з дітьми. На принципах особистісно-орієнтовного підходу автором розроблено методичку професійного спілкування педагогів, в основу покладено принцип партнерства, який припускає реалізацію особистих цілей при врахуванні задач, інтересів та цінностей іншого. Проте Є. Ухабіна зводить функцію вихователя до педагогічного супроводу та підтримки особистості дитини, вважаючи, що тільки на суб'єктному фокусі може бути зосереджена його увага. Функція ж навчання передбачає побудову цілісного предметного розвиваючого середовища, і в цьому фокусі концентруються зусилля додаткових фахівців [9].

О. Половіна, аналізуючи специфіку партнерства музичного керівника та вихователя, вказує на те, що вихователь не може стояти осторонь музичної освіти своїх вихованців. Якщо він недооцінює її значення, сам не проявляє інтересу до музики, не вміє зацікавлювати нею дітей, то позбавляє їх умов для повноцінного розвитку [4]. Музичний керівник має спонукати вихователя:

- відвідувати і активно включатися у музичні заняття, свята, розваги;
- використовувати музику у повсякденному житті дітей, у їхній самостійній художній діяльності;
- виявляти музичні інтереси, здібності, нахили дітей;
- створювати умови для їхнього музичного розвитку.

Розглянемо, який підхід стосовно партнерства у музичному вихованні пропонують розробники нової редакції БҚДО в Україні. Перш за все, запропоновано *модеративно-фасилітаторну модель взаємодії* музичних керівників та вихователів. За цією моделлю:

- *модератор* має план удосконалення певної галузі та веде за собою інших;
- *фасилітатор* координує роботу з генерації ідей, коли він самостійно їх не продукує, а розкриває інших.

Модератором і фасилітатором можуть бути як музичний керівник, так і вихователь, залежно від конкретної освітньої ситуації.

Дієвість та активність *вихователя* у музично-виховному процесі, за цією моделлю, обумовлюється тим що він активно і дієво забезпечує вектор формування мистецько-творчої компетентності дітей, якщо він:

- 1) орієнтується у музичному репертуарі – пісенному, інструментальному, ігровому – та у жанрах музичного мистецтва;
- 2) ознайомлює дітей із літературними творами, за сюжетом яких написані музичні твори для дитячого сприймання, проводить бесіди на музичну тематику;
- 3) розглядає з дітьми ілюстрації до музичних творів та спонукає дітей створювати власні роботи за мотивами музичних творів;
- 4) розучує пісенний репертуар з акцентом не лише на текст, а й на чистоту інтонування;
- 5) застосовує музику під час освітньої діяльності та фрагментів життєдіяльності;
- 6) вміє грати на дитячих музичних інструментах: клавесах, бубнах, брязкальцях, дзвіночках, трикутниках, свищиках, маракасах, ксилофоні, металофоні тощо, а також володіє методами та прийомами навчання дітей гри на них;
- 7) застосовує гру на дитячих музичних інструментах під час освітньої, ігрової, самостійної діяльності з дітьми, а не лише на музичних заняттях [там само].

Функції музичного керівника у даному партнерському процесі визначаються тим, що він:

- 1) здійснює музичну освіту дітей у групах, підгрупах, індивідуально.
- 2) відповідає за музичний супровід фізкультурних занять, свят, розваг.
- 3) застосовує типові та нові форми роботи, методики музичного розвитку дітей.
- 4) стежить, щоб оснащення музичної зали було сучасним.
- 5) створює фонотеку, яку вихователь використовує в роботі з усіх освітніх напрямів.

б) модерує співпрацю педагогів із батьками, заохочує всіх до творчої участі у заходах [4, с. 3].

Висновки. Партнерська взаємодія музичного керівника та вихователя закладу дошкільної освіти завжди визначалася важливим елементом щодо забезпечення успішності процесу музичного виховання дошкільників. За новою редакцією Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, визначається за необхідне підвищення мистецько-практичної компетентності вказаних фахівців щодо застосування її основ у музичному вихованні дітей. За запропонованою розробниками нової редакції БКДО модеративно-фасилітаторною моделлю взаємодії паритетні позицій музичного керівника та вихователя ЗДО визначаються більш чітко.

Список використаних джерел

1. Державний Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: Електронний ресурс. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet> (дата звернення: 29.04.2021).

2. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.

3. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования. Методические рекомендации. Москва: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика», 1991. 20 с.

4. Половіна О. Партнерство музичного керівника та вихователя. *Музичний керівник*. 2021. №4. URL: <https://emuzker.mcfr.ua/?mid=37566>

5. Романюк І. А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному закладі: навч. –метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 280 с.

6. Русяйкина Т.О. О совместной работе музруководителя и воспитателя *Дошкольное воспитание*. 1994. №4. С. 6-7.

7. Савченко Р. А. Педагогічна взаємодія вихователя та музичного керівника дитячого навчального закладу: теорія і практика. *Молодь і ринок*. 2011. № 11 (82). С. 103-108.

8. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків. 2004. 44 с.

9. Ухабина Е. П. Воспитатели и дополнительные специалисты: возможности интеграции. *Вестник Университета Российской академии образования*. 1998. №2. С. 21-26.

ДО ПИТАННЯ ТВОРЧОСТІ ТА ЇЇ ВИДІВ

Руслана Шмагіна

магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМ-11.

Науковий керівник – канд. психол. наук,
доцент **Пісоцький Олександр Петрович**

Постановка проблеми. Питання творчості завжди цікавило науковців, адже суспільство зацікавлено у людині, яка здатна виконувати діяльність неординарними способами, застосовує нетиповий підхід задля досягнення намічених цілей. Проблема розглядається у взаємозв'язку з питаннями загальних здібностей, розвитку інтелекту, становленням творчого потенціалу, обдарованості особистості, творчої особистості, а також творчої діяльності. творча активність людини поділяється на види, які мають специфічні ознаки.

Мета даної статті полягає у виявленні особливостей художньої діяльності як одного з видів творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка фахівців основою творчої активності вважають творчі здібності у руслі загального інтелекту (Дж. Гілфорд, Р. Стенберг, Я. Пономарьов, В. Дружинін, Д. Богоявленська, М. Холодна, М. Под'яков та ін.). Натомість інші науковці її основою вважають обдарованість (В. Моляко, О. Музика, О. Кульчицька, О. Матюшкін, О. Савенков та ін.). Малювання як творчу діяльність та малюнок як його продукт досліджували М. Кириченко, І. Кириченко, В. Кузін та ін. Художньо-творчу діяльність у дітей дошкільного віку, зокрема образотворчість вивчали Н. Ветлугіна, В. Мухіна, В. Космінська, Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна, О. Корчинова, Г. Сухорукова, О. Дронова та ін. З'ясування суті творчості й ознак художньої творчості дитини і **становить актуальність даної статті.**

Мета статті полягає у визначенні сутнісних характеристик образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Творчість у науці розглядають як суто людську ознаку. Увага науковців, дослідників постійно прикута до цього феномену. Незважаючи на підвищений інтерес до нього, однозначного трактування означена категорія не має. Зокрема, О. Степанов виділяє у ній два, пов'язані між собою аспекти: особистісний і процесуальний. При цьому автор наголошує, що це діяльність з притаманною їй високою мірою усвідомленості, результатом якої є значущі продукти людської культури. Науковець також підкреслює, що означена активність може реалізуватися як у теоретичному, так і у практичному планах.

Я. Пономарьов, у свою чергу, наголошує на комплексності означеної проблеми у науці, суть якої, на його думку, полягає у її процесуальності, динамічності та створенні незвичного й нового. При цьому автор вказує на певну розбалансованість між метою і результатом творчого акту [12, с.29]. Власне сам феномен науковець визначає як складний цілісний процес, у якому важливу роль відіграє специфічний психологічний механізм (у його термінології механізм творчості), який утворюють як свідомі, так і несвідомі, зокрема інтуїція, елементи. Водночас, він зазначає, що на сучасному етапі це питання активно вивчається різними галузями науки й багатьма дослідниками, проте багато питань залишаються нез'ясованими.

Означену проблему вивчає і сучасний український дослідник В. Моляко через призму конструкторської діяльності. Він вказує на складові творчості, до яких відносить: процес, результат, продукт, каталізатори й перешкоди й власне саму творчу особистість, її творчий потенціал. При цьому науковець говорить про те, що нині погляди дослідників збігаються у тому, що означений феномен є засобом адаптації і, водночас, звичним явищем буденності [5, с. 206]. Отже, творчість – один із засобів пізнання й перетворення світу.

В основному науковці вивчають творчість у контексті взаємозв'язку з інтелектом, загальними здібностями, творчим потенціалом, тобто беруть до уваги особистісний пласт. Так, А. Сабуров пов'язує ці явища між собою, наголошуючи, що в основу творчої особистості покладено інтелект, дивергентне й конвергентне мислення, а також певні риси. Зокрема він зазначає, що творча людина є еkleктичною, допитливою та постійно прагне поєднати різні сфери буття воєдино, вдосконалити щось у них [13, с. 206]. На думку автора, саме ці властивості й ознаки допомагають особі адаптуватися й перетворювати дійсність, відповідно до своїх намірів.

Варто відмітити, що озвучені ідеї не є новими у науці. Подібні ідеї висловлював Дж. П. Гілфорд, вивчаючи структуру інтелекту, Р. Стернберг у своїй триєрархічній моделі інтелекту, В. Дружинін. Зокрема останній трактує творчість у контексті її взаємозв'язку з загальними здібностями. Здатність чи схильність людини до неї він пов'язує з універсальною творчою здатністю (у його термінології креативністю), яка, на його думку, входить разом з навченістю та інтелектом до структури загальних здібностей [4, с. 15]. Крім того, автор наголошує, що кожному з цих компонентів відповідає певний мотив, зокрема для творчості – це самоствердження й прагнення до творчої активності (намір щось створити, втілити, удосконалити). Одночасно автор підкреслює, що з означеною індивідуальною властивістю у тісному взаємозв'язку перебувають продуктивна уява, фантазування, висунення припущень. Отже, досліджуване явище є суб'єктивною ознакою особистості, що передбачає її віднесеність до конкретної особи, а тому – це властивість людини, яка дозволяє їй не лише адаптуватися до світу, але й перетворювати його, відповідно до своїх намірів, бажань, та реалізувати себе у повній мірі як індивідуальність.

За уявленнями французького математика А. Пуакаре, власне творчий процес містить у собі декілька етапів. Зокрема, має місце етап підготовки, осмислення (виношування у термінології автора) ідеї, осяяння й власне реалізації задуму, втілення його у певний продукт, зокрема мистецький твір. Проте не всі дослідники виділяють такі етапи перебігу цього явища. Так, О. Беляєв, характеризуючи творчий процес, вказує на існування двох його стадій. Перша пов'язана з осмисленням навколишнього світу, з його сприйняття у образній формі (поява задуму). Друга – з втіленням у матеріальну чи духовну форму (виникнення цінностей). На думку науковця, обидві стадії мають бути повністю усвідомлені, крім того він наголошує, що саме на другій стадії мають бути спонтанні прояви особистості. Проте з подібною точкою зору не погоджується В. Пушкін. На його думку, означена динаміка творчого акту не може у повній мірі контролюватися людиною на свідомому рівні, оскільки тут має місце значний відсоток несвідомого, що власне і надає ознак спонтанності досліджуваному феномену.

Незаперечний авторитет у царині творчості Я. Пономарьов також вказує на присутність у цьому процесі свідомих і несвідомих елементів. Він погоджується з тим, що цей вид людської активності є специфічним, за рахунок наявності у ньому особливого механізму, який становить його основу. На думку автора, його складовими є логіка та інтуїція, а відтак його неможливо спланувати, він є ірраціональним у всіх відношеннях, мимовільним і неконтрольованим актом [13].

Проте Т. Кириленко наголошує, що така активність (творча праця у його термінології) обов'язково містить особистісну волю, поряд з натхненням і інтуїцією, оскільки саме ця властивість надає спрямованості, націлює на результат, стимулює виникнення й концентрує сутнісні сили, потенціал, які потрібні для створення продукту [8, с. 302].

Як бачимо, свідомі й несвідомі елементи властиві творчому процесу, який сьогодні прийнято позначати як творчу діяльність. Сьогодні під нею розуміють суто людську активність. Вивчаючи означений феномен, О. Туринна виділяє у ньому кілька підструктур: процесуальну, результативну (продукт), особу творця, навколишнє оточення, а також обставини, у яких вона присутня (або виникає) [15, с. 5]. Отже, авторка у творчій діяльності вказує на три важливих критерії, які підпорядковані особистості: процес, продукт, умови. Вона зазначає, що у цьому феномені поєднується особистісне й соціальне, але все ж головною його ознакою науковець вважає новостворений і неординарний продукт.

Відтак, творча діяльність характеризується як суто людська і специфічна форма активності, яка виникає завдяки певним мотивам, ґрунтується на творчих здібностях і творчому потенціалі, а її результати існують у формі нових, неординарних рішень чи продуктів культури, які мають відношення до всієї культурної спадщини людства [11; 14].

Саме у цьому контексті аналізу досліджуваної проблеми варто пригадати вислів Л. Виготського, який вказував на те, що існує два типи діяльності, одна з

яких є спрямованою у минуле і є за своїм характером відтворюючою, а друга – передбачає створення нового за рахунок якісного комбінування раніше набутого досвіду. Він пов'язує її з функціонуванням у людини продуктивної уяви й наголошує на тому, що така діяльність властива всім, без винятку, людям, у тому числі й дітям, оскільки виникнення продуктивної уяви припадає на дошкільне дитинство, особливо другий його під період від 5 до 7 років [2, с.5].

В. Давидов, резюмуючи це твердження класика вітчизняної психології, зазначає, що творчість вважається важливою умовою життя. це він пояснює тим, що все, що знаходиться навколо нас, все, що створено людством, все культурне його надбання є творчим продуктом, а процес їх створення дозволяє людині виходити за межі буденності, розвиватися, вдосконалюватися. Саме це положення, на думку науковця, дозволяє вбачати творчість не лише у поведінці дорослих, але й у поведінці дітей [3, с. 88]. Як бачимо, наявність продуктивної (творчої) уяви у дорослих і дітей 5–7 років дозволяє не лише фантазувати, але творити, бути суб'єктом творчості.

В. Кузін також погоджується з думкою про те, що в процесі творчої діяльності важливу роль відіграє продуктивна уява, оскільки результатом є нові, оригінальні винаходи, в основі яких лежать раніше набуті знання. За рахунок якісного поєднання вони набули нової форми, значущості, новизни й впливають на розвиток людства. Водночас науковець наголошує, що доповнює творчий акт ставлення особи до нього, а також міра її самостійності у процесі творення [9, с. 183-184]. Відтак, супутниками творчості можна вважати продуктивну уяву, емоційне ставлення до процесу й результату та самостійність особистості. Все це підкреслює поєднання у творчості різних особистісних сфер: інтелектуальної, емоційної, моральної.

Існує ще один важливий пласт творчої діяльності – це її види. Так, О. Кедров пропонує розрізняти творчість наукову, художню й технічну [7] й приходять до думки, що саме ці види повністю розкривають зміст цього явища. Натомість І. Маноха пропонує розрізняти наукову, художню й практичну творчість. Зокрема він зазначає, що у художній формі творчості найбільшою мірою представлена естетична категорія краси. Саме тому вона поєднує у собі пізнання й винахід, які підкреслюють її цінність і значущість для людей. Науковець підкреслює, що саме ці компоненти дозволяють особистості прийняти культурні цінності, долучитися до краси, виражаючи при цьому своє ставлення до неї або створюючи певні цінні продукти культури, збагачуючи цим власний досвід [10, с. 363] і, отже, самореалізуватися. Як бачимо, названий вид творчості передбачає або активне споглядання, або створення естетичних цінностей. При цьому обидва випадки передбачають вираження певного ставлення до цього. Саме тому можна говорити про художньо-естетичну творчість, яка відображена у образотворчому мистецтві, скульптурі, театрі.

Під художньо-естетичною творчістю розуміють процес втілення задуму через художні образи у нових, незвичних формах у різних видах мистецької

діяльності, підпорядкований законам краси. Їй властиві пізнання, яке орієнтоване на засвоєння культурної спадщини, опанування різними техніками й способами втілення художніх образів, нестандартність і самостійність, виявлення власної своєрідності і самовираження суб'єкта. Все це проявляється у ставленні виконавця до власних дій і результатів і в цілому до світу [1, с. 345].

Взявши за основу наведені аргументи фахівців, можна розглядати художньо-естетичну творчість дітей і дорослих. Зокрема Л. Виготський у своїх працях вказував на існування літературної (словесної), театральної й художньої [2]. Тут має місце ще один важливий аргумент. Названі способи художнього пізнання світу з'являються у дошкільному дитинстві, поряд з виникненням творчої уяви. Особливо це помітну у надзвичайному прагненні дітей до малювання, до образотворчості в цілому. Саме тому художньо-естетичний розвиток дошкільника є пріоритетним напрямом у вихованні дошкільника, що відображено у державному стандарті дошкільної освіти й чинним програмам розвитку й виховання у цій галузі [16].

Висновок

Отже, науці творчість вважають суто людською формою активності, яка спрямована на пізнання світу та проявами ставлення до нього зі сторони особистості. Її важливими ознаками є оригінальні, нестандартні дії, способи, в результаті яких з'являються значущі для суспільства винаходи, продукти культури, цінності. Творчий продукт поєднує у собі особистісне й соціальне. Власне творча діяльність акумулює у собі важливі аспекти людського єства: спонтанність, оригінальність, своєрідність, творчі здібності, інтелект, продуктивну уяву, волі, яка проявляється у самостійності й спрямованості на досягнення мети. Прояви творчості різноманітні. Проте заслуговує на увагу художньо-естетична, яка дозволяє людині пізнавати естетичні цінності, долучатися до краси, емоційно реагувати на неї як цінність, сприймати світ за допомогою художніх образів й таким чином виражати до нього своє ставлення. Художньо-естетична діяльність – це сприймання навколишнього світу з позицій краси, розуміння його суті, а також створення художніх образів на основі різних технік і виражальних засобів, завдяки чому виражається своєрідність особистості, її творчий потенціал. Не менш важливим моментом є те, що така діяльність виникає у дошкільному дитинстві, зацікавлюючи дітей незвичним чином пізнавати й досліджувати світ, виражати ставлення до нього у своїх виробках, продуктах творчості, самореалізувати себе й розвиватися.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 1998. 320 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Давыдов В. В. Послесловие. *Воображение и творчество в детском возрасте* / Выготский Л. С. М.: Просвещение, 1991. С.87 - 91.

4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320с.
6. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М.: Владос, 2006. 256 с.
7. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. М., 1987. 192 с.
8. Кириленко Т. С. Праця рутинна і творча. *Основи психології* / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Вид. 6-те. К.: Либідь, 2006. С. 302 - 303.
9. Кузин В. С. Психология Учебник / Под ред. Б. Ф. Ломова. М.: Высшая школа, 1982. 256 с.
10. Маноха І. Наукова, художня, практична творчість / *Основи психології* / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Вид. 6-те. К.: Либідь, 2006. С. 356 - 366.
11. Пісоцький О. П., Пісоцька Л. М. Основи образотворчого мистецтва та образотворча діяльність у дошкільному віці: навч. посіб. для студентів спеціальності "Дошкільна освіта". Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 163 с.
12. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
13. Сабуров А. С. Психология: курс лекций. К.: Лекс, 1996. 208 с.
14. Терещенко О. П. Розвиток творчості дошкільника в образотворчій діяльності: навч-метод. посібн. К.: Світич, 2009. 112 с.
15. Туриніна О. Л. Психология творчості: навч. посібн. К.: МАУП, 2007. 160 с.
16. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / . наук. кер. О.Л.Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 448 с.

УДК: 373.2.091.33:821

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Світлана Ящевська
магістр спеціальності
012 «Дошкільна освіта»,
група ДОМз-11.

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

У статті проаналізовано особливості формування у старших дошкільників цілісної картини світу засобами художньої літератури. Охарактеризовано особливості сприйняття дітьми змісту художніх творів, логіку дитячого міркування.

Ключові слова: *цілісна картина світу, художня Список використаних джерел, художнє пізнання, дитяче міркування, навколишній світ*

Постановка проблеми. Гуманізація цілей дошкільної освіти України сприяє реалізації компетентнісної парадигми, яка орієнтує педагогів на впровадження у педагогічну практику цілісного підходу до розвитку особистості - цілеспрямованої, самостійної, мобільної, здатної до сприйняття і осмислення цілісної картини світу. Формування цілісної картини світу є необхідною передумовою особистісного становлення дитини. У міру її формування відбуваються якісні зміни свідомості і особистості в цілому, удосконалюється здатність більш повно і глибоко розуміти навколишній світ, і своє місце в ньому.

Починати це робити слід з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період з'являються такі важливі новоутворення як виникнення першого схематичного абриса цілісного дитячого світогляду, розвиток довільної поведінки та особистої свідомості, закладається фундамент оптимістичного світобачення та світорозуміння; формуються уявлення дитини про своє місце у світі, про себе як представника певної статі, про себе минулого – теперішнього – майбутнього, дитина вже може мати свою життєву позицію сформовану на основі власного світогляду [9].

Цілісна картина світу у дошкільників формується через ознайомлення з природою, а також предметним і соціальним оточенням. Досить вагомим засобом виступає художня Список використаних джерел, яка відкриває і пояснює дитині життя суспільства і природи, світ людських почуттів і взаємин. Вона розвиває мислення і уяву дитини, збагачує її емоції, володіє не тільки естетичною, а й інтелектуально-пізнавальною цінністю. Пізнавальний потенціал літературних творів нескінченний і різноманітний. Як зазначає О.Кононко, художнє пізнання забезпечує дитині певні відомості про реальність навколишнього світу, а розуміння визначає зв'язок цих відомостей з реальностями, їх місце в життєдіяльності, тобто світобачення та світорозуміння займають дуже важливе місце в повноцінному розвитку та формуванні всебічно розвиненої особистості дитини [8].

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей формування цілісної картини світу у дошкільників засобами художньої літератури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему формування картини світу досліджують з різних аспектів педагога, психолога, методисти. Процес формування цілісної картини світу дошкільників є складним, проте необхідним, оскільки відсутність у дошкільному закладі системної роботи з даної проблеми негативно впливає на якість навчання й виховання. У дослідженнях Т.Конюхової, К.Крутій, Н.Лисенко, З. Плохій та ін. активно доводиться думка про виняткову роль дошкільного віку у формуванні уявлень про цілісність світу. Особливості формування цілісного світобачення у старших дошкільників досліджували О.Кононко, О.Сидельникова, В.Луценко., С. Нечай, В.Старченко, О.Терещенко, Л.Шелестова, Л. Якименко та ін.

Психологічний аспект проблеми формування цілісної картини світу, створення дитиною образу «Я» досліджено в працях О. Кононко, С.Макаренко,

Л. Обухової, В.Рубцов, В.Симонов, С. Курдюмов, В. Балханов, Г.Щедровицький та інші дослідники затвердили підхід до вивчення категорії «картина світу» з позиції цілісності.

О.Кононко зазначає, що цілісність уявлень про світ допомагає зростаючій особистості глибше його зрозуміти, усвідомити власне місце в ньому. Саме цілісна картина світу є надійною системою координат, яка визначає спрямованість активності особистості, її життєві пріоритети та напрямки діяльності. Клаптева ж, суперечлива, нереалістична картина світу, на думку науковця, спричиняє складності в адаптації дитини до нових умов життя, продукує невпевнену, некомпетентну поведінку, дезорієнтує у складній та невизначеній життєвій ситуації, ускладнює процес здійснення вибору та прийняття самостійного рішення [8].

Як вважає Л.Шелестова, цілісність картини світу розглядається, з одного боку, як бачення зв'язків і залежностей між об'єктами та явищами навколишньої дійсності, з іншого – як можливість бачити світ в різних його аспектах: з позицій певних наукових фактів; пізнання світу через образи; пізнання через ставлення та відношення [13]. Н.Мойсеюк зазначає, що процес пізнання світу старшими дошкільниками і дорослими, здійснюється у такій послідовності: сприймання (образ), осмислення та розуміння (значущість і смисли); узагальнення та систематизація (значущість і смисли); запам'ятовування (закріплення); перетворення та застосування (ціннісне ставлення) [12].

Важливим засобом формування цілісної картини світу є художня Список використаних джерел, яка супроводжує дитину з перших років життя. У працях Н.Молдавської, Г.Кудіної, В.Маранцман, зазначається, що для більшості дітей притаманне наївно-реалістичне ставлення до художніх творів.

Н.Лозіна вважає, що художня Список використаних джерел відкриває і пояснює дитині життя суспільства і природи, світ людських почуттів і взаємин. Вона розвиває мислення і уяву дитини, збагачує її емоції, дає прекрасні зразки літературної мови. Величезне і її виховне, пізнавальне та естетичне значення, тому що, розширюючи знання дитини про навколишній світ, вона впливає на її особистість, розвиває вміння тонко відчувати образність і ритм рідної мови [10].

Г. Ватаманюк стверджує, що завдяки художній літературі дітям стає ближчим і зрозумілішим те, що їм важко усвідомити: навколишній світ, внутрішній світ людини, її почуття, вчинки, ставлення до інших людей і природи. Розкриваючи в образній формі світ людини, її почуття, мотиви поведінки, художнє слово полегшує сприймання ідей, робить їх конкретними, наочними, переконливими, сприяє формуванню моральних уявлень, понять, без яких неможливе формування особистості [4].

В.Мартиненко вважає, що діти сприймають художній твір не як умовну модель світу, створену автором, а як реальне життя, дзеркально відображене у творі. Події, герої і їхні вчинки сприймаються дітьми як такі, що існують насправді. Це зумовлено незначним читацьким і життєвим досвідом дітей; складністю усвідомлення умовності мистецтва, природи художнього вимислу і узагальнення [11].

Як зазначають А.Аніщук, Ю.Мойсеєнко, під час сприймання літературних творів дошкільник уявляє картину, конкретну ситуацію, образ, переживає описані події, і чим сильніші ці переживання, тим багатше його уявлення та відчуття про дійсність [1].

Сприймаючи художній твір, дитина з безпосередністю та емоційністю переживається співчуттям до позитивних героїв твору, засуджує поведінку негативних персонажів. О. Запорожець убачав у сприйманні художнього твору відкриття того боку естетичного сприйняття, який відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності дитини, оскільки художній твір ознайомлює її з новими явищами, розширює коло її уявлень, дає змогу їй виділити суттєве, характерне в предметі [7].

Описуючи логіку дитячого міркування, Н.Гавриш стверджує, що дитина, не розуміючи якогось життєвого явища намагається відшукати у змісті художнього твору певне пояснення, прагне зіставити факти, явища, зробити відповідні висновки. Таким чином, вона дізнається про явища навколишньої дійсності зі сторінок книжки [6].

Навчившись співпереживати з героями художніх творів, діти починають помічати настрій близьких і оточуючих їх людей. У них починають пробуджуватися гуманні почуття - здатність проявити турботу, доброту, протест проти несправедливості, формується у дітей інтерес до себе, почуття гордості за своїх рідних. Діти отримують початкові відомості про найближче соціальне оточення, засвоюють правила безпеки життєдіяльності.

Мистецтво слова відображає дійсність у художніх образах, зображує найбільш типове, усвідомлюючи та узагальнюючи реальні життєві факти. Це допомагає дитині пізнавати життя, формує її ставлення до оточуючого життя.

О.Вовк зазначає, що через літературу діти, пропускаючи описи зовнішнього світу крізь свою чуттєву сферу, стають співпереживачами подій, що ці картини зворушують їх душу, викликають певні позитивні емоції, запрограмовані письменником. На подальший розвиток дитини реалії життя накладають свій відбиток, змінюють художність дитячого пізнання світу, його аналогічні парадокси формально об'єктивованим дорослим сприйняттям життя [4].

Розглядаючи художнє слово, літературний текст як важливий засіб презентування дітям етичних еталонів та моральних цінностей, Н. Гавриш, зазначає, що в основі суспільної моралі, що представлена в численних казкових і реальних сюжетах, діти знаходять для себе етичні орієнтири, приклади для наслідування [5].

Висновок. Таким чином, у процесі ознайомлення з художньою літературою дитині відкривається світ у всій його багатоманітній цілісності, краса людських взаємин та цінностей буття. Через художню літературу дитина пізнає минуле, сьогодення і майбутнє світу, вчиться аналізувати, в неї формуються моральні і культурні цінності, цілісна картина світу. Щоб пізнання художньої літератури стало школою розвитку різних почуттів, емоцій і моральних вчинків, необхідно систематично організовувати виховний вплив на дитину з боку оточуючих дорослих.

Цінними бувають не тільки їх знання та досвід, а й особистий приклад прояву доброти, великодушності, співчуття.

Список використаних джерел

1. Аніщук А., Мойсеєнко Ю. Дитяча Список використаних джерел як засіб формування світосприйняття у дітей 5-6 років. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, 2020. Том 1, № 28, С. 102-107. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/28.208562>
2. Варій М. Й. Загальна психологія: навчальний посібник. 2-ге видан., випр. і доп. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
3. Ватаманюк Г. П. Художня Список використаних джерел як засіб формування духовного світу дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. університету*. Серія педагогічна. Вип. XIII. Кам'янець-Подільський, 2007. С. 237–240.
4. Вовк О.В. Основні завдання української дитячої літератури (роздуми над проблемою). Режим доступу: [http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16570/27-Vovk.pdf?](http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16570/27-Vovk.pdf)
5. Гавриш Н. В. Книга – незамінний засіб духовно-морального виховання. *Дошкільне виховання: науково-метод. журн.* 2013. № 9. С. 9-12.
6. Гавриш Н. В. Художня Список використаних джерел в освітньому процесі: сучасні технології. *Дошкільне виховання*. 2011. № 2. С. 4–9.
7. Запорожец А. В. Психологія восприяття ребёнком-дошкольником літературного произведения. Избранные психологические труды: в 2-х томах / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1. 318 с.
8. Кононко О. Л. Картина світу сучасного дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 1. С. 10–18.
9. Кононко О.Л. Цілісне світобачення як життєвий орієнтир та умови його ефективного формування. *Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник* / Авт. кол-в: Кононко О.Л., Луценко В.О., Нечай С.П., Плохій З.П., Сидельникова О.Д., Старченко В.А., Терещенко О.П., Шелестова Л.В., Якименко Л.Ю. К.: «Імекс-ЛТД». 2013. 260с. С.12–36.
10. Лозина Н. В. Художественная литература, как средство формирования целостной картины мира <https://nsportal.ru/detskii-sad/hudozhestvennaya-literatura/2019/02/21/hudozhestvennaya-literatura-kak-sredstvo>
11. Мартиненко В. Аналіз труднощів сприймання художніх творів молодшими школярами: Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307723.pdf>
12. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб., 2001. 3-є вид., доп. 608 с.
13. Шелестова Л. Формування картини світу старших дошкільників: стратегія, напрямки, практична реалізація. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2014. - Вип. 36. С. 102-108. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_36_19

Для нотаток

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 – В. М. Косяк

Матеріали надруковані в авторській редакції

Підписано до друку р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x848/16
Обл.-вид. арк. 11,3
Ум. друк. арк. 9,99

Папір офсетний
Ел. вид-ня



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.