

# **СУЧАСНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА У НАУКОВИХ ПОШУКАХ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

## **ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ**

**II ЗВІТНОЇ ВУЗІВСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ  
"ДОШКІЛЬНА ОСВІТА"**

**2022**

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**

**II звітної вузівської науково-практичної конференції  
студентів спеціальності  
"Дошкільна освіта"  
22 червня 2022 року**

Ніжин  
2022

УДК 373.2(082)  
Д55

*Схвалено до друку Вченою радою факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(протокол № 10 від 06 червня 2022 року)*

**Редакційна колегія:**

д. психол. н., професор **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.**

**«Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської Д55 молоді»:** збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. професор О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 150 с.

До збірника увійшли статті учасників II Звітної вузівської науково-практичної конференції «Сучасна дошкільна освіта у наукових пошуках студентської молоді», яка відбулася 27 травня 2022 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 студентів ОКР «бакалавр» за результатами виконання ними кваліфікаційної бакалаврської роботи.

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

**УДК 373.2(082)**  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2022  
© автори статей, 2022

## ЗМІСТ

<b>Алексєєва Олена.</b> До питання формування інтелектуальної готовності дітей до навчання у школі .....	5
<b>Барчишена Мирина.</b> Характеристика чинників виникнення лихослів'я у дітей передшкільного віку .....	10
<b>Безименна Тетяна.</b> Попередження негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема .....	13
<b>Блищук Антоніна.</b> Емоційна культура як показник особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку .....	17
<b>Божа Яна.</b> Статеве виховання дошкільника: суть та специфіка .....	23
<b>Бондарева Анна.</b> Формування комунікативних умінь старших дошкільників засобами музичної ритміки .....	31
<b>Гаврик Марина.</b> Педагогічні умови формування у дітей передшкільного віку знань та уявлень про здоров'я засобами творів мультиплікації.....	35
<b>Гришко Ярослава.</b> Музейна екскурсія як засіб ознайомлення дошкільників із культурою рідного краю.....	39
<b>Діптан Євгенія.</b> Особливості виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор .....	44
<b>Іванча Ірина.</b> Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку .....	49
<b>Какама Ірина.</b> Проблема вербального інтелекту та його складових у період дошкільного дитинства .....	53
<b>Куйбіда Галина.</b> Продуктивна діяльність як чинник розвитку особистості дитини 5 -6 років життя .....	57
<b>Кузьменко Альона.</b> Сучасні підходи до організації слухання музики зі старшими дошкільниками .....	61
<b>Левченко Таміла.</b> Особливості виховання ініціативності у дітей дошкільного віку .....	65
<b>Лесенко Валерія.</b> Теоретичне обґрунтування збагачення словника дітей дошкільного віку експресивною лексикою .....	68
<b>Лобок Ольга.</b> Впевненість у собі: феноменологія та особливості формування у дошкільному дитинстві .....	71
<b>Максименко Віта.</b> Особливості взаємин дітей різних віково-статевих груп з однолітками .....	79
<b>Максимів Лілія.</b> Пізнавальний інтерес та його ознаки у період дошкільного дитинства .....	86

<b>Мацібора Тетяна.</b> Динаміка розвитку пізнавальної активності дитини ....	90
<b>Міньченко Анастасія.</b> Образотворча діяльність як чинник розвитку особистісних властивостей дошкільника .....	95
<b>Нещерет Вікторія.</b> Виховання у дітей старшого дошкільного віку адекватної самооцінки.....	100
<b>Савенко Наталія.</b> Аналіз проблеми виховання особистісної ідентичності старшого дошкільного віку у психолого-педагогічній літературі.....	105
<b>Середа Олена.</b> Ціннісне самоствавлення дошкільника: суть, особливості, чинники розвитку .....	111
<b>Сідько Олена.</b> Причини та прояви гіперактивності у дітей дошкільного віку.....	119
<b>Скоромна Анастасія.</b> Особливості формування позитивних стосунків між хлопчиками і дівчатками в дошкільному дитинстві .....	123
<b>Скоромна Тетяна.</b> Казка як засіб формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку .....	127
<b>Слободянюк Ірина.</b> Використання прийомів мнемотехніки для розвитку зв'язного мовлення .....	131
<b>Узунова Ірина.</b> Профілактика негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку: загально-педагогічні та спеціально-корекційні методи. ....	138
<b>Фіалковська Тетяна.</b> Економічне виховання дошкільників як психолого-педагогічна проблема .....	142
<b>Чепур Марина.</b> Вплив неправильних типів виховання у неблагополучній сім'ї на виникнення негативної поведінки у дітей.....	147

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ  
ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ**

**Олена Алексєєва**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. психол. наук,  
доцент *Пісоцький Олександр Петрович*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку України актуальним є питання про найбільш ранній вступ дитини до школи. Його намагаються вирішити у контексті взаємозв'язку між дошкільною та початковою ланками освіти. Найбільша міра відповідальності покладена суспільством власне на вихователя дошкільного закладу: з одного боку він має дотримуватися положення про самоцінність дошкільного дитинства з його опорою на провідну роль ігрової діяльності, а з іншого – створювати умови для виникнення та розвитку елементів учбової діяльності.

У розв'язання питання підготовки дитини до шкільного навчання у різний час зробили значний внесок: Л. Венгер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Проскура, Л. Божович та ін. у контексті вікової періодизації дитинства; О. Кравцова та ін. у руслі взаємодії у спілкуванні, через комунікацію; Н. Дорова, О. Проскура, О. Усова, С. Якобсон та ін. під час вивчення формування передумов учбової діяльності. Особливої актуальності останнім часом набуває проблема розвитку у закладах дошкільної освіти інтелектуальної зрілості дітей до навчання, її динаміка та чинники. Означене питання і становить актуальність даної статті.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні чинників формування інтелектуальної готовності дитини 6 років до школи.

**Виклад основного матеріалу.** Так, О. Проскура, розглядаючи психологічну готовність як вікове досягнення дитини, серед її структурних елементів вказує на розумову, мотиваційну, вольову, а також на готовність до контактів із педагогами, однокласниками. При цьому, за її переконанням, найбільш значущим компонентом є інтелектуальний. Оскільки його в його основу закладений набутий дитиною досвід, який дозволяє їй розрізняти флору й фауну, навколишню дійсність у цілому, явища життя. Також її ознаками є навички та сформований рівень пізнавальної діяльності, розуміння та виконання інструкцій [10, с. 91– 92].

Так, Т. Поніманська разом із І. Дичківською зазначають, що розумова готовність характеризує дитину з точки зору її інтелектуальних можливостей, що передбачає певну міру набутого досвіду, сформованих навичок та вмінь, які дозволяють школяру засвоювати основи наукових знань. Основними її компонентами вони називають: загальну обізнаність із об'єктивною дійсністю, іншими словами знання і переконання; міра розвитку досвіду виконання навчальної діяльності, інтелектуальних операцій і дій; передумови особистісного плану, зрілість [9, с. 223].

Інтелектуальна готовність виявляється у набутому інтелектуальному досвіді виконання пізнавальних операцій і дій. Це обізнаність із природними й

соціальними явищами знання, уявлення переконання, риси та властивості особистості, які є підґрунтями розумової сфери [8, с. 19]. Засвоєння структурних компонентів навчальної діяльності сприятиме формуванню вміння навчатися або навчальність молодшого школяра [7, с. 175].

Загалом інтелектуальна готовність дитини до навчання у школі включає такі напрямки: загальна обізнаність із навколишньою дійсністю та окремі елементи світогляду; сформованість пізнавальної діяльності і пізнавальної сфери дитини, що виявляється у рівні розвитку окремих когнітивних процесів; наявність передумов для формування учбових вмінь та навичок учбової діяльності.

У якості чинників інтелектуальної готовності виділяють різні феномени. Так, О. Кравцова, розглядаючи сюжетну рольову гру та її вплив на становлення довільності дій у плані поведінки та інтелекту, вказує, що основний фактор розвитку емоційної та пізнавальної сфер дитини – продуктивна уява. Авторка вказує, що дитяча фантазія й довільність пізнавальних та емоційних функцій свідомості визначають зміст вдосконалення готовності до школи [3, с. 75]. Натомість І. Зимняя переконана, що феномен визначається, перш за все, розумовим вдосконаленням, що і визначає здатність навчатися. Це стосується становлення наукового мислення, набутого досвіду, рівня мовленням, готовністю до оволодіння письмовою грамотою.

Л. Венгер вбачав інтелектуальний компонент у контексті пізнавальних здібностей. До основних ознак феномену він відносив опосередкованість пізнання, основу якого у дітей визначається можливостями свідомого пошуку і використання нових форм гностичної поведінки, засвоєння знань на основі сенсорних образів. Автор зазначав, що такі складні операції виникають у період дошкільного дитинства. Внаслідок такого роду ускладнень діти мають змогу здійснювати моделювання власних дій, прогнозувати бажаний образ (еталон і модель) [2, с. 44]. Близьким є бачення проблеми У. Ульєнковою, яка досліджувала феномен у контексті навчальності, тобто особливої здатності до успішного засвоєння нової інформації. При цьому авторка відмічала: основні властивості її полягають у гнучкості й самостійності розумових дій. Зазначені ознаки формуються упродовж дошкільного дитинства, у поєднанні із емоційним ставленням до них дитини, і визначають позитивне забарвлення цього процесу. Власне наявність відповідного рівня окресленої здатності визначає успішність дошкільників у навчанні [15, с. 63].

С Лебедева у контексті вивчення пізнавального потенціалу у дошкільному дитинстві наголошувала на становленні символічної функції, яка визначає оперування знаками і символами, сприяє кращому засвоєнню знань та їх використання. Вона відмічала зв'язок між пам'яттю і мисленням, які у вітчизняній психології розглядаються у якості вищих функцій свідомості, як мнемічна та мисленнева діяльності. Окремо взяті вони забезпечують різні аспекти розумових операцій встановлення причинно-зумовленого зв'язку між об'єктами дій, усвідомлення і запам'ятовування предметів, а разом сприяють систематизації досвіду, знань [5, с. 21].

Інтелектуальна готовність включає оволодіння знаннями про навколишню дійсність, способами мислительної діяльності (діями й операціями аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення тощо). Діти оволодівають вміннями міркування, побудовою елементарних розумових висновків. У процесі

розумового розвитку зростає пізнавальна активність дітей, розвиваються вищі форми наочно-образного мислення.

Л. Усачова зазначає, що [16, с. 419] при вивченні цього компоненту необхідно з'ясувати наявність у дитини фонду дієвих (актуальних) знань, а також чи сформувалося у дитини децентроване мислення, на основі якого розвивається теоретичне ставлення до знань й емпатія.

О. Філіппова зазначає, що головним чинником, який визначає вектор розвитку цього феномену є навчальна діяльність, а його підґрунтям – мислення. Цей процес сприяє перебудові пізнавальної сфери особистості, насамперед, когнітивних процесів. Авторка відмічає, що забезпеченість учіння пов'язано із зростанням можливостей дитини діяти у розумовому (внутрішньому плані): висувати припущення, перевіряти їх, здійснювати аналіз різних схем, моделей, встановлювати зв'язки між предметами. Процесуальний бік таких здатностей є операції мислення, найбільш вищої його форми – абстрактної, яка й дозволяє подолати інтелектуальний егоцентризм [19, с. 44].

У науковій полеміці автори підтримують ідею перебудови психологічних процесів, але бачення змісту різняться. Один із них наголошує на тому, що його наслідком є пошук найбільш ефективного способу розв'язання задачі (у плані прогнозування результатів). Значущість цієї здатності визначається образним мисленням, оскільки саме його властивості дозволяють встановити зв'язок між теоретичним завданням і реальною ситуацією, іншими словами перевести його у практичний план або конкретну форму. Натомість О. Скрипченко, у полеміці, відстоює власний погляд на проблему інтелектуального компоненту: встановлення оптимального балансу наочно-образного та логічного мислення. Узгодженість між ними забезпечують ефективний аналіз нової гностичної інформації [1, с. 40 - 52].

Інший погляд на вдосконалення інтелектуального компоненту готовності відстоює О. Венгер. Ефективним у цьому контексті він вбачає розвиток наочно-образного мислення, оскільки його продуктом є створення нового образу і, одночасно, його ускладнення є основою абстрактного. Його пізнавальний контекст є підґрунтям формування способів розв'язання завдань, усвідомлення граматичних правил. Іншим важливим вектором збагачення сфери розумових можливостей є поява внутрішнього плану дій. Основним шляхом формування всіх розумових можливостей є виховання інтересу й опанування дітьми різних видів діяльності, які мають в основі конкретний образ: рольова гра, малювання, конструювання [Там же, с. 44].

М. Савчин зазначає, що відповідно до переконань О. Усової, дошкільник повинен мати високий рівень наукованості – вміння виокремити навчальне завдання та перетворити його на самостійну мету пізнавальної діяльності, що передбачає сформованість допитливості й спостережливості, а також здатності дивуватися та відшукувати причини побаченої новизни [14, с. 162].

Зміст інтелектуальної складової пропонують аналізувати за такими критеріями: сприймання, сенсорне вдосконалення, абстрактні процеси та мовлення. Зокрема в дитини мають бути сформовані просторові відношення, а сприймання часу є доволі обмеженим. На кінець старшого дошкільного віку у дитини сформовані всі органи чуттів, засвоєні способи обстеження, вміє виділяти основні частини та деталі предметів. У дитини старшого дошкільного віку починають відділятися причини від наслідків, розвинений кругозір,



сформована дитяча картина світу та елементарний Я-образ, використовуються узагальнення внаслідок чого може вказувати на суттєві ознаки предметів, явищ, людей. Вміє використовувати логічні операції, правильно вимовляє всі звуки рідної мови, будує різні типи речень, самостійно складає невеликі за змістом оповідання, використовує мовлення як виразний засіб спілкування [6].

Так, дитина старшого дошкільного віку характеризується тим, що пізнавальна діяльність набуває більш складних форм, зазначає В. Котирло [8, с. 9]. Це стає можливим завдяки тому, що: сприймання стає цілеспрямованим, точним, узагальненим; удосконалюється фонематичний слух дітей; виникають перші поняття і спроби їх систематизації та підпорядкування на основі простих форм логічного мислення; відбувається подальше формування внутрішньої мови; покращуються можливості мнемічних процесів, розвивається образна пам'ять; діти навчаються керувати власними психічними процесами; виникають пізнавальні інтереси; пізнавальна поведінка та діяльність стають більш усвідомленими.

Перед навчанням у школі інтелектуальна складова характеризується: набутих елементарних досвідом, який дозволяє узагальнювати предмети, явища та живу природу, включаючи уявлення про людей; вмінням концентрувати увагу; слуховим диференційованим сприйманням; можливістю виконання елементарних операцій, а також порівняння, узагальнення; усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку явищ, об'єктів, процесів; логічним запам'ятовуванням і відтворенням; орієнтуванням на зразок дорослого; елементарними припущеннями; розрізняє звуки мовлення; диференціює числа та здійснює є ними елементарні арифметичні дії; знає деякі основи початкових наукових знань [18, с. 188].

Інтелектуальна складова характеризується динамікою перцептивних і мислительних дій; зростанням довільності психічних процесів дошкільників; засвоєнням елементарних математичних уявлень; розвиток мови ознайомлення із навколишньою дійсністю; розвиток довільності уваги; опанування експериментальними діями; засвоєння компонентів навчальної діяльності [17, с. 39 - 40].

Феномен відображається у загальній когнітивній компетентності: виділенні у предметах певних ознак, розрізненні форми, кольору, величини, знаходженні спільних і відмінних зовнішніх ознак, зіставленні груп предметів за однією суттєвою ознакою, формулюванні узагальнюючого висновку після здійснення розумової активності.

### **Висновки**

Отже, інтелектуальна готовність має суттєве підґрунтя – розумовий розвиток, який здійснюється за декількома напрямками: розвиток перцептивних і мислительних дій; розвиток довільності психічних процесів; розвиток елементарних математичних уявлень і знань дітей; розвиток мови та ознайомлення із навколишньою дійсністю; розвиток експериментальних розумових дій; засвоєння компонентів учіння. Феномен виявляється у загальній когнітивній компетентності, яка передбачає виділення у предметах певних ознак, розрізнення форми, кольору, величини, знаходження спільних і відмінних зовнішніх ознак, порівняння різних груп предметів за суттєвими ознаками, формулювання узагальнюючого висновку розумової діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Венгер А. Л. Об особенностях работы подготовительных классов. *Вопросы психологии*. 1981. №6. С. 131 – 137.
2. Венгер Л. А. Овладение опосредованным решением познавательных задач и развитие когнитивных операций ребенка. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 39 - 45.
3. Кравцова Е. Е. психологические новообразования дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1996. №6. С. 64 – 76.
4. Ладивір С. Як живеться шестирічним школярам? *Дошкільне виховання*. 2003. № 6. С. 3–5.
5. Лебедева С. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе схематизации. *Вопросы психологии*. 1997. №5. С. 20 - 27.
6. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2008. 432 с.
7. Підготовка дітей до школи в сім'ї / Упор. В. К. Котирло. К.: Радянська школа, 1974. 184 с.
8. Подготовка детей к школе / Под ред. Л. А. Парамоновой. М.: Просвещение, 1989. 176 с.
9. Поніманська Т. І., Дичківська І. М. Дошкільна педагогіка. Практикум: Навч. посібн. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 352с.
10. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников / Под ред. Л.А.Венгера. К.: Рад.школа, 1985. 127с.
11. Психологія розвитку дошкільника / За ред.: С.Д. Максименко. К., 2006. 312 с.
12. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста. *Вопросы психологии*. 1984. №4. С. 31 - 55.
13. Розвиток пізнавальних процесів дитини / Упоряд. Максименко С.Д., Маценко В.Ф., Главник О.П. К.: Мікрос-СВС, 2003. 96 с.
14. Савчин М. В. Василенко Л. П. Вікова психологія: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
15. Ульенкова У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе. *Вопросы психологии*. 1986. №4. С. 62 - 69.
16. Усачова Л. Формування психологічної готовності дитини до навчання. *Основи практичної психології* / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепеева та ін.: Підручник. 3-тє вид. К.: Либідь, 2006. С.416 - 422.
17. Фадеева Т. Готовність дитини до шкільного навчання. *Рідна школа*. 2003. № 12. С. 37 - 40.
18. Фадеева Т. О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням. Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. 226 с.
19. Филиппова О. формирование логических операций у шестилетних детей. *Вопросы психологии*. 1986. №2. С. 44 - 49.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ ЛИХОСЛІВ'Я У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Марина Барчишена**

бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОзск – 31

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі зростання напруженості в суспільстві, невизначеність моральних норм щодо нових умов призводить до підвищення агресивності людей. І це, перш за все, виявляється на вербальному рівні — мова дорослих і дітей насичена лихослів'ям. Лихослів'я не є природною ознакою людини, але інтеріоризованою і індивідуально перетвореною формою вияву її негативного (агресивного) ставлення до інших і самої себе за умови нездатності зробити це у культурний цивілізований спосіб [8].

Становлення мовленнєвої особистості в передшкільному віці передбачає оволодіння *рідною мовою*, яка здебільшого є побутовою, ситуативною, експресивною, уривчастою за своєю суттю. Вдосконалення мовленнєвої діяльності має базуватися на активному поєднанні слова з практичною діяльністю дошкільника, на урізноманітненні й зростанні її змістовності, наявності належних мовленнєвих еталонів.

Саме Базовий компонент дошкільної освіти в Україні розкриває формування в дітей мовленнєвої компетенції. Для дитини передшкільного віку мовлення виступає засобом пізнання світу та самої себе[1]. Але все частіше діти в своєму мовленні вживають лайливі та брутальні слова, які принижують і ображають людей, які їх оточують. Проблема прояву лихослів'я у дітей передшкільного віку практично не досліджена. Цим і обумовлюється **актуальність даної статті.**

**Мета статті:** розкриття чинників виникнення лихослів'я у дітей передшкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Теоретичний аналіз наукових джерел, як вітчизняних, так і зарубіжних, дозволив встановити зв'язок лихослів'я і проявів жорстокості, агресії у поведінці. Цій проблемі присвячено роботи Н.Алікіна, А.Реан, З.Карпенко, Р.Байярда, Р.Берона, Д.Річардсона, К.Лоренца, З.Фрейда, А.Бандури. Більшість наукових досягнень присвячено вивченню проблеми лихослів'я у дітей шкільного віку. Це дослідження В.Жельвіс, В.Леві, І.Кона, Д.Лихачова, Б.Успенського та Л. Широгородюк, які розглядають лихослів'я як соціокультурний феномен.

Психологічну природу виникнення лихослів'я можна охарактеризувати з точки зору різноманітних психологічних підходів та теорій: діяльнісного, психоаналітичного, еволюційно-генетичного, гуманістичного, фрустраційної теорії та теорії соціального наuczіння. З.Фрейд розглядає дане явище з позицій

класичного психоаналізу [5], К.Лоренц - з еволюційно-генетичного підходу [4]. Вони називають це явище вродженим інстинктом. Е.Фромм велику роль приділяє впливу соціуму, не відкидаючи водночас і вроджені чинники [6]. Дж. Доллард, вказує на те, що фрустраційна теорія агресії здійснює акцент на несприятливих життєвих ситуаціях [11]. Л. Берковіц наголошує на тому, що поведінка такого індивіда в першу чергу залежить від його індивідуальних особливостей та сформованих навичок [2].

**Виклад основного матеріалу.** Оволодіння людською мовою як певною знаковою системою поза людським суспільством неможливо. Аналіз наукових джерел А. Бандури, В.Заслуженюк, І.Козубовської, В.Оржеховської, Л.Широкорадюк та ін. дає підстави стверджувати, що комунікативна поведінка батьків, педагогів, однолітків навчає дошкільників різноманітним видам лихослів'я. Як зазначає Л.Широкорадюк, засвоєння цієї звички відбувається завдяки психологічним механізмам навіювання, наслідування, соціального наuczіння, психічного зараження тощо [9]. Діти передшкільного віку можуть лише повторювати за дорослим, але для кожного слова та ситуації, в яких вони проявляють лихослів'я, індивідуальні. У кожної дитини наявний запас «лихих слів», які вона неминуче проговорює. Ф.Дальто зазначає, що дитина дошкільного віку є вразливою і її прояв лихословити означає, що це не є нормальним розвитком та становленням в суспільстві [3]. Т. Шишова визначає лихослів'я, як форму вияву дорослішання та шлях до свободи дитини. Причиною цього, на її думку, можуть бути індивідуальні особливості дитини [10]. Для дітей передшкільного віку лайлива лексика слугує відповідним засобом загального розвитку і дорослішання. Л.Широкорадюк зазначає, що діти, як і дорослі за допомогою таких слів поєднують в процесі спілкування різні мовленнєві сегменти. Однак, якщо і вважати, що це, на перший погляд можливість позбавитись негативних почуттів, все ж таки нецензурна лексика породжує лихослів'я. На думку автора, брутальна мова підливає масло у вогонь емоцій, оскільки кожній особистості притаманний інстинкт самозбереження [9].

Дослідження вчених встановили, що, коли в сім'ї жорстоко поводяться з дитиною, це може призвести не тільки до здійснення агресивних дій даною дитиною в процесі комунікативної взаємодії з однолітками, а й до виникнення та розвитку агресивності, схильності до жорстокості та насилля у дорослому віці. Якщо ж дитина боїться образити дорослого, то переносить агресію на слабшого. Часто жорстокість є проявом заниженої самооцінки.

На сучасному етапі досить вагомо на дітей передшкільного віку впливають *засоби масової інформації (ЗМІ)*. Зарубіжні вчені Л.Хьелл, Д.Зиглер [7] зазначають, що на кожну інформаційну годину припадає близько дев'яти актів фізичної і восьми актів вербальної агресії. Переглядаючи жорстокі сюжети, у дошкільників підвищується агресивність і це часто провокує аналогічні дії. Продукція сучасного медіапростору сильно діє на дитячу психіку, сприяє формуванню нових поведінкових моделей. Дошкільники ідентифікують себе з героями мультфільмів, поступово засвоюючи агресію, водночас, наслідують мовлення персонажів, в якому присутня ненормативна лексика.

Виражена дитяча агресивність також може пов'язуватися з деструктивними відношеннями з оточуючими людьми, віковими особистісними кризами. Якщо у дошкільника спостерігається схильність до лихослів'я, це може пояснюватися тим, що у дитини виникають психологічні проблеми, або малюк переживає кризовий період. Схильність до лайки, впевнений К.Лоренц, залежить від агресивності особистості. Це є індивідуально-психологічною рисою, яка виражається у агресивній поведінці [4, с. 4]. Л.Широкорадюк вважає, що в даному випадку мова йде про агресивне сприйняття та агресивну інтерпретацію які являються стійкими особистісними якостями світорозуміння і світосприйняття [8].

У процесі гри, під час спілкування особливо помітні типологічні відмінності дошкільників. Тому дуже часто можна спостерігати емоційні прояви дитини, які супроводжуються лайкою, образливими висловлюваннями.

Н. Максимова, В. Семиченко, В. Заслуженюк, В. Оржеховська вказують про можливий негативний вплив родини на мовленнєву і загальну поведінку дитини. Соціально неприйнятні способи сімейного виховання закріплюють у дітей звички лихословити. Прикладом такого виховання може бути брак конструктивного спілкування батьків із дітьми; недостатність у дорослих особистих моральних установок; відсутні завдання щодо формування в дитини моральних звичок; не розуміння внутрішнього світу своєї дитини; жорстоке, досить суворе ставлення батьків до дитини. Більшість науковців розділяють думку про те, що низький культурний рівень батьків також може бути однією з причин закріплення лихослів'я. У деяких сім'ях вживання лихослів'я є засобом спілкування і самовираження, який засвоюють діти.

### **Висновки**

Таким чином, проаналізувавши наукові джерела, нами виділені чинники виникнення лихослів'я у дітей передшкільного віку: *засоби масової інформації як джерело засвоєння дітьми «лихих слів», індивідуально-психологічні особливості дітей, сімейне середовище як осередок походження лихослів'я.* Підвищення психологічної культури і педагогічної майстерності дорослих, найближчого значущого соціального оточення є одним із можливих шляхів попередження лихослів'я у мовленнєвій поведінці дитини.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 512 с.
3. Дальто Ф. І. На стороні дитини. С Пб., видавництво «Петербург-XXI ст.», 1997. 520 с.
4. Лоренц К. Л. Агрессия (так называемое «зло»): Пер. с нем. - М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 272 с.
5. Фрейд З. Трудности на пути психоанализа. *Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа.* Алетейя. СПб, 1998. С. 232-241.

6. Фромм Э., Душа человека. Ее способность к добру и злу, М.: АСТЛТД, 1998. 280 с.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
8. Широкоградюк Л. А. Історична природа лихослів'я з огляду на культуру виховання підростаючого покоління. *Психологія на перетині тисячоліть*: в 3 т. К.: Гнозис, 1998. Т. 3. С. 552-559.
9. Широкоградюк Л. А. Психолого-педагогічні причини лихослів'я та особливості його прояву у шкільному середовищі: автореф. Дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2001. 28 с.
10. Шишова Т. Воспитание без ошибок. Книга для трудных родителей. М.: Речь, 2008. 223 с.
11. Dollard J.L. Frustration and Aggression / J.L. Dollard, D.G. Miller. New Haven : [w. r.], 1939. 387 p.

УДК: 373.2.042:316.613.434

## ПОПЕРЕДЖЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Тетяна Безименна**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Пихтіна Ніна Порфиріївна**

**Постановка проблеми.** Проблему нормативності як основної характеристики поведінки дошкільників розглядали у своїх працях Д.Ельконін, О.Кононко, Т.Поніманська та інші науковці. В.Оржеховська, Т.Федорченко вивчали педагогічні аспекти виховання дітей дошкільного віку, схильних до негативних проявів поведінки.

Теоретичні аспекти профілактики девіантної поведінки дітей та молоді представлені у дослідженнях В.Оржеховської, Н.Пихтіної, М.Фіцули, Т.Федорченко. Проте недостатньо вивченими є питання виникнення попередження і подолання негативної поведінки саме у дошкільників, на початковому етапі виникнення поведінкових відхилень.

Проблемою вивчення профілактики, як цілеспрямованого впливу на свідомість дитини займалися такі вчені, як: В. Оржеховська, Т. Федорченко, Н. Пихтіна, О. Пилипенко, О. Змановська, І. Козубовська, Н. Максимова, М. Заостровцева, О. Єгоров та інші.

**Мета статті:** проаналізувати психолого-педагогічні дослідження на предметсутності, рівнів, напрямів роботи з профілактики негативних проявів у поведінці дошкільників.

**Викладення основного матеріалу.** У системі профілактичної роботи рання профілактика використовується у широкому розумінні та у вузькому. У широкому розумінні за визначенням Т. Федорченко, правильне виховання дитини, яке повинно починатися з раннього дитинства. Це перша і необхідна умова попередження асоціальної поведінки. У вузькому значенні рання профілактика – це система спеціальних заходів, спрямованих на подолання перших, нерідко ще мало помітних тих чи інших відхилень у системі суб'єктивних ставлень і поведінки особистості, які можуть проявлятися і в дітей молодшого віку (дошкільного), та на будь-якому етапі розвитку дитини [6, с. 234].

Зазначимо, що оскільки проблема формування негативних проявів у поведінці є багатоаспектною, відповідно, їх профілактика теж передбачає такі аспекти: *правовий, соціальний, медичний, психологічний, педагогічний*.

В межах нашого дослідження, ми розглянули педагогічний та соціальний аспекти.

Н. Пихтіна визначає *педагогічну профілактику* як процес формування конкретного морального почуття відповідальності шляхом комплексного цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття, волю дітей з метою вироблення їх імунітету до негативних впливів оточуючого середовища [3, с. 5]. Педагогічна профілактика в залежності від виробу об'єкта впливу, змісту профілактичної роботи містить у собі деякі аспекти соціальної профілактики: загально соціальної, спеціальної, індивідуальної. Вона спрямована на вдосконалення способу життя дітей з використанням суспільства. Як і загальна профілактика, педагогічна спрямована проти тих явищ соціального життя, які детермінують порушення норм моралі виступають як один із засобів правильної соціальної орієнтації людей стимулу значимої поведінки [3, с. 13].

Дослідники пропонують виділити *первинну*, *вторинну* та *третинну* профілактику.

На думку В. Оржеховської *первинна профілактика* – це процес комплексного цілеспрямованого впливу на свідомість, почуття, волю дітей, метою якого є виховання їх психічного і фізичного здоров'я [2, с. 134].

Метою первинної профілактики є, передусім, сприяння здоров'ю, розвитку духовності та моралі, збереженню життя і попередження несприятливого впливу негативних явищ. Вона масова і найбільш ефективна, базується на комплексному системному вивченні впливу умов і чинників соціального і природного середовища на здоров'я, навчання і виховання, розвиток дитини.

Н. Пихтіна визначає *вторинну профілактику* як цілеспрямовану діяльність, метою якої є діагностика умов і факторів та груп ризику; нівелювання їх дії, застосування відповідного комплексу корекційно-виховних заходів. Завдання вторинної (ранньої) профілактики є якомога раніше виявлення негативних змін в поведінці дитини, що дає можливість також попередити їх подальший розвиток. Вторинна профілактика базується на результатах масової діагностики різноманітних аспектів життєдіяльності дітей і є індивідуальною в плані корекції систем життєдіяльності і життєзабезпечення організму [3, с. 37].

Отже, рання профілактика є діяльністю по запобіганню можливих порушень соціальних механізмів моральної регуляції. Нижня вікова межа ранньої профілактики відносна, однак доцільно ранню профілактику відхилень у поведінці розпочинати вже в старших групах дитячого садка. Досвід переконує, що вже в цьому віці 13-15% дітей вихователі відносять до розряду важковиховуваних, або групи ризику. У цих дітей відсутні навички і знаки культурної поведінки (ввічливість, акуратність, ретельність) для них характерні впертість, забіякуватість, образливість, озлобленість, лінощі, низькі пізнавальні процеси [2, с. 135].

Профілактика – це не лише частина заходів, спрямованих на виявлення і усунення причин і умов порушень, а й система заходів виховної роботи по формуванню рис особистості дітей. Значення профілактики, особливо ранньої, посилюється її гуманністю в системі заходів і засобів виховної роботи по запобіганню антигромадським вчинкам [2, 3].

*Третинна профілактика* – адаптація, реабілітація, ресоціація. Дослідники зазначають, що її сутність полягає в розробці заходів, які спрямовані на відновлення втрачених соціально-психологічних функцій і ролей. Основою третинної профілактики є терапевтичні заходи і соціальна реабілітація [2, с.140].

Варто зазначити, що поняття *профілактична діяльність*, на думку Т. Федорченко – це частина соціально-педагогічного процесу, що спрямований на виявлення девіацій, діагностику причин і умов відхилень в розвитку і поведінці, визначення особливостей формування особистості таких дітей та їхніх взаємин з однолітками і дорослими, на розробку загально-педагогічних і спеціальних заходів для попередження і подолання негативних тенденцій в розвитку і формуванні особистості дитини, ефективність якої може здійснена за умови: спрямованості на викорінювання джерела дискомфорту як у самої дитини, так і в соціальному і природному середовищі, придбання дитиною необхідного досвіду в попередженні і розв'язанні виникаючих проблем, збереження її здоров'я [2, с. 142].

В. Оржеховська розглядає профілактику – як частину загального навчально-виховного процесу навчального закладу. Система профілактики в дошкільному навчальному закладі повинна бути представлена двома основними групами засобів: загальною ранньою профілактикою з усіма дітьми і спеціальною профілактикою з важкими дітьми та їх батьками [2, с. 142].

Науковці вважають, що профілактичну роботу варто будувати на базі вивчення причин відхилень у поведінці; планування профілактичної роботи на основі педагогічної діагностики і прогнозування, з урахуванням специфіки навчального закладу, рівня розвитку педагогів; необхідності залучення важковиховуваних дітей у систему діяльності, зокрема, суспільно корисної продуктивної праці; участі громадських організацій самоврядування в профілактиці педагогічної занедбаності малюків; використання індивідуального підходу в профілактиці негативних проявів; необхідності координації взаємодії ЗДО, сім'ї та громадськості у попередженні і подоланні відхилень у поведінці дітей [2, 3, 6].



На думку науковців, можуть бути такі напрями профілактичної роботи з дітьми, що мають негативні прояви у поведінці:

а) профілактична робота з сім'ями, що здійснюватиметься в рамках декількох аспектів:

- ♦ загальної інформаційно-просвітницької роботи з батьками та особами, що їх замінюють. Метою даного аспекту роботи є здійснення психолого-педагогічної освіти батьків з питань виховання дитини в сім'ї. Найбільш поширені форми роботи: лекторії, спецсеінари, бесіди, зустрічі з фахівцями психологічної галузі, круглі столи, тренінги батьківської компетентності;

- ♦ індивідуального консультування батьків з питань виховання дітей має на меті надання необхідних індивідуальних рекомендацій батькам з питань виховання дитини через врахування:

- індивідуально-психологічних особливостей;
- різнобічних соціально-схвалених інтересів дитини;
- організації її дозвілля;
- особливостей інтелектуальної емоційно-почуттєвої сфери дитини, її моторики;

- ♦ роботи з сім'ями "групи ризику", що передбачають діагностування даної категорії сімей та різні види допомоги таким сім'ям (інформаційно-просвітницька допомога з питань профілактики негативних проявів поведінки, тренінги дитячо-батьківських стосунків, діяльність тематичних навчальних груп для батьків);

б) створення в освітньо-виховному закладі середовища, що перешкоджає негативним проявам у поведінці. Діяльність в цьому напрямку передбачає,

- ♦ впровадження в освітньо-виховне середовище таких індивідуальних педагогічних технологій, які б забезпечували формування і розвиток у дітей цінностей здорового способу життя;

- ♦ створення, впровадження технологій ранньої діагностики негативних проявів у поведінці.

в) превентивне навчання й виховання дітей – здійснюється на основі поєднання досягнень сучасної педагогіки, практичної психології, медичної профілактики та поєднує у собі просвітницьку роботу з формування у дітей установок та навичок відповідальної поведінки [2, 3, 6].

### **Висновки**

*Таким чином*, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми розглянули особливості роботи щодо запобігання та корекції негативних проявів у малюків, а саме: профілактичну роботу з сім'ями (загальну інформаційно-просвітницьку роботу, індивідуальне консультування, роботу з сім'ями "групи ризику"); превентивне навчання і виховання дітей.

Ми розглянули три основні рівні профілактики: первинну, вторинну і третинну первинної профілактики є цілеспрямована діяльність закладів системи дошкільної освіти щодо виховання фізичного, психічного, морального та соціально здорової особистості. Вторинна профілактика – це процес, який дозволяє якомога раніше виявити негативні зміни в поведінці дитини, що дає можливість попередити їх подальший розвиток. Третинна профілактика полягає

в реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій дітей та передбачає заходи педагогічної корекції та реабілітації стійких негативних проявів у поведінці дошкільників.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гурлева Т. Попередження важковиховуваності в дошкільному віці // *Дошкільне виховання*. - 2004. - Вип. 3-4.
2. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. Навчальний посібник. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю, 2008. 376 с.
3. Пихтіна Н.П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: Навчальний посібник. Ніжин, 2012. 376 с.
4. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
5. Сучасний тлумачний психологічний словник. / В.Б. Шапар. Харків: Прапор, 2007. 240 с.
6. Федорченко Т. Причини негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку, які впливають на формування її культури поведінки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 234–240.

**УДК:373.2:159.942**

### **ЕМОЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Антоніна Блицік**

бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОз – 41

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

*У статті визначено зміст і структуру поняття «емоційна культура», схарактеризовано особливості розвитку інтегрального особистісного феномену на етапі старшого дошкільного віку. Описано критерії, показники та компоненти оцінки міри сформованості емоційної культури у дітей 5-7 років. Встановлено рівні розвитку досліджуваного явища та накреслено шляхи оптимізації виховного процесу у ЗДО з метою розвитку у дітей дошкільного віку умінь контролювати та регулювати власні емоції.*

**Ключові слова:** особистість, емоційно-вольова сфера, емоційна культура, самоконтроль і саморегуляція поведінки дошкільника, оптимізація виховного процесу.

**Постановка проблеми.** Виховання у старшому дошкільному віці емоційної культури є одним із складних й важливих виховних завдань. Його значення посилюється у зв'язку з тим, що емоції є тим містком, який пов'язує дитину з оточуючим світом і засвідчує значущість для неї людей, об'єктів, явищ, подій, життєвих ситуацій. У Базовому компоненті дошкільної освіти України вказаному питанню приділено увагу в контексті розкриття проблеми соціально-морального розвитку зростаючої особистості [1].

Недостатня вивченість проблеми та соціальна затребуваність діагностичного інструментарію та технологій виховання в ранньому онтогенезі адекватної самооцінки обумовили її актуальність

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати, експериментально підтвердити важливість закладання основ емоційної культури у старшому дошкільному віці, актуальність її експериментально-технологічного інструментарію .

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості емоційного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу були предметом уваги чималої кількості науковців, завдяки чому: обґрунтована феноменологія емоційно-почуттєвої сфери особистості (Г. Бреслав, В.Бойко, В.Вілюнас, К.Ізард, Б.Додонов, Я. Рейковський); розкрито зв'язок емоційної сфери дитини з міжособистісними взаєминами ( Г.Андреєва, О.Бодальов, І. Василь'єв, Б. Ломов); досліджено фізіологічні аспекти емоцій і почуттів (П.Симонов, Д.Галін, Р.Орнштейн); схарактеризовано вплив дорослих на розвиток емоційної сфери особистості (Н.Авдєєва, О.Кононко, С.Рубінштейн); схарактеризовано особливості емоційно-почуттєвого розвитку дитини дошкільного віку (В. Зеньковський, В. Мухіна, Д. Ельконін, Л. Венгер, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович, Є. Суботський); обґрунтовано теоретичні засади дослідження культури емоцій і почуттів і (Т. Антоненко, О. Лук, В. Поплужний, П. Якобсон); узагальнено підходи до формування емоційної культури дошкільників (Л. Груша, П. Єлісеєва, Р. Калініна, Л. Кондрашова, Л. Разнатовська, Л. Сбітнева, Л. Соколова, Л. Стреєлкова, О. Турська); розкрито особливості гуманістичного виховання дітей дошкільного віку (І. Дичківська, Н. Гордій, І. Корякіна, А.Пархоменко, Т. Поніманська, Н. Черепаня).

Провідні фахівці зазначають, що емоційна культура як вихованість емоцій засвідчується здатністю дитини дошкільного віку сприймати, адекватно реагувати, контролювати й регулювати свої емоційні стани; її чуйністю та відповідальністю за власні переживання перед собою та іншими людьми. Проблема виховання емоційної культури дітей старшого дошкільного віку актуальна з огляду на те, що саме в цей віковий період у них активно формується взаємодія з довкіллям, складаються стосунки з однолітками та дорослими.

Згідно підходу О.Запорожця, вдосконалення вищих емоцій і почуттів засвідчує процес особистісного розвитку людини, який відбувається у трьох основних напрямках. До основних напрямів фахівці відносять: а) включення у сферу переживань особистості нових об'єктів, подій, явищ, людей; б) підвищення рівня свідомого, вольового управління і контролю людиною своїх

почуттів; в) поступове включення у моральну регуляцію вищих цінностей і почуттів - совісті, честі, гідності, відповідальності [3].

На думку О.Кононко, суттєвий момент, пов'язаний з особистісним аспектом емоцій, полягає у тому, що людина як особистість характеризується певною системою та динамікою властивих їй переживань. Людські почуття виражають ставлення особистості до себе та довкілля, характеризують її спонуки, а вищі почуття реалізують моральні цінності, зокрема совість. Совісна людина послідовна у своїх цілях, співвідносить свої рішення і вчинки з морально-духовними орієнтаціями, глибоко переживає відхилення поведінки та дій (власних та інших людей) від норм моралі [5].

Одне з перших визначень емоційної культури було запропоновано П. Якобсоном, який зазначив, що вона є комплексом явищ, яким засвідчується розвиток і вдосконалення емоційного життя в ранньому онтогенезі. Базуючись на ньому, О.Сергеєва уточнює: емоційна культура є цілісним динамічним особистісним утворенням, яке передбачає сформованість системи знань про емоції, володіння способами їх аналізу та управління, здатність адекватно реагувати на події та людей, уміння вербалізувати людські емоції, бути емоційно відкритими, спроможними виявляти емоційну емпатію О.Сергеєва вважає, що високий рівень розвитку вказаного феномену забезпечується цілісним формуванням ряду компонентів, зокрема: соціокультурним, поведінковим, емоційним, мотиваційним, етико-моральним. Останні, на думку автора, об'єктивуються у таких структурних елементах, як: опора на власні моральні принципи під час вибору емоцій; відповідність переживань вимогам, які особистість пред'являє до себе; відповідність емоційного реагування віковим особливостям; усвідомленість власних емоційних реакцій; їх адекватність та відповідність соціокультурним нормам [6].

Згідно точки зору А.Зарезнової, поняття «емоційна культура» науковці використовують у двох смислах – широкому та вузькому. У першому випадку йдеться про загальну сферу діяльності, яка регулюється загальноприйнятими у суспільстві нормами і впливають на особистість в цілому. У другому випадку фахівці мають на увазі усвідомлення суб'єктом власних й чужих емоцій, ціннісну диференціацію емоційних станів та емоційну саморегуляцію поведінки та діяльності.

Вказаний вище автор пропонує для використання тривимірну компонентну структуру емоційної культури: когнітивний компонент характеризує сукупність знань людини про світ емоцій; поведінковий компонент включає систему умінь і навичок спілкування людини з емоційним світом інших людей та своїм власним; ціннісно-смісловий компонент визначає систему позитивних ставлень людини до емоцій і почуттів (власних та інших людей). До основних критеріїв оцінки сформованості емоційної культури А.Зарезнова відносить: здатність диференціювати емоційну сферу, визнавати цінність емоційних переживань, проявляти гнучкість емоційних реакцій, стресостійкість, емпатію, володіти різноманітними засобами емоційної саморегуляції.

Даний фахівець зазначає, що порушення когнітивного компоненту емоційної структури особистості призводять до неможливості розпізнавати переживання людей, нерозуміння власних емоцій, невміння прогнозувати емоційні реакції та проектувати розумні способи поведінки, складати ефективний план дій. А це негативно позначається на внутрішній та зовнішній саморегуляції особистості. До найбільших порушень поведінкового компонента емоційної культури особистості А.Зарезнова відносить: нездатність протистояти маніпуляціям інших людей, високу емоційну зараженість; невміння адекватно виражати свої емоції, вербалізувати їх; нездатність позитивно впливати на власні переживання та негативні емоційні стани, регулювати інтенсивність емоційних реакцій тощо. Основними порушеннями емоційно-ціннісного компоненту вона вважає: порушення у системі ставлень людини до емоцій та почуттів інших людей; порушення у ставленні особистості до власного емоційного світу; недооцінка значущості «Я», почутті власної гідності та повазі до інших людей; невміння оптимально використовувати власні емоції; відсутність прагнення допомагати іншим людям [4].

Вивчаючи феномен емоційної культури дітей 6-7 років, Л.Груша розуміє під нею особистісне утворення, що репрезентується осмисленістю емоцій, ареалом переживань, усталеною орієнтацією на загальноприйнятні у суспільстві способи їх вираження. Даний автор характеризує структуру емоційної культури через єдність *когнітивного* (сукупність уявлень і знань про базові емоції, їх експресію, соціально прийнятні способи прояву, роль у встановленні гармонійних взаємин); *ціннісного* (зацікавленість емоційним аспектом життя, оцінка власної здатності регулювати емоційні реакції, орієнтація емоційних проявів на моральні цінності і норми); *діяльнісного* (вміння використовувати соціально прийнятні та схвалювані форми прояву емоцій) *компонентів* [2].

У дослідженні емоційної культури фахівці приділяють певну увагу поняттю «емоційний настрій». Згідно визначення М.Яновської, емоційний настрій на відміну від емоційного відгуку передбачає тривале реагування людини на явище, подію, діяльність, вчинок. Автор вважає настрої стійким станом позитивного емоційного відгуку і зазначає, що він може бути як позитивним, так і негативним. Визначальним фактором фахівець називає не лише загальну психологічну налаштованість, але і тривалість її реалізації [8].

За даними фахівців, поняття «емоційна культура» пов'язане з поняттям «емоційний інтелект», яке відображає внутрішній світ особистості, її зв'язки із взаємодією з реальністю. Узагальнення існуючих точок зору різних дослідників на складові емоційного інтелекту, дозволяють говорити, що основними з них виступають: аналіз та синтез емоційних переживань; здатність особистості усвідомлювати та керувати своїми емоціями; стійкі способи соціально прийнятної емоційної регуляції поведінки та діяльності; уміння творчо змінювати їх; здатність адекватно виражати свої почуття; розпізнавання емоцій інших людей в процесі спілкування з ними; моральна мотивація дій та вчинків.

Відзначаючи значну роль сім'ї у формуванні емоційної культури дошкільників, О. Смирнова в ході експериментальної роботи доводить, що

сучасні батьки недостатньо поінформовані щодо особливостей переживань та емоційних реакцій своїх синів та доньок. Вона констатує вкрай бідний інструментарій сімейного спілкування, його короткочасність, недостатність уваги батьків до емоційного життя малюків. Фахівець наголошує: позитивні сімейні відносини створюють у дітей відчуття захищеності та емоційного благополуччя; брак повноцінного спілкування в сім'ї, недоброзичливість й надмірний контроль та регламентація життя батьками продукують агресивність, тривожність, егоцентризм, емоційну глухоту, невміння співчувати, посилює аномалії в соціальній поведінці [7].

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми емоційної культури засвідчили її багатоаспектність, затребуваність педагогічною практикою та недостатню дослідженість вітчизняною педагогікою. У процесі опрацювання наукового доробку провідних фахівців розкрито суть емоційної культури дітей 5-7 років життя. Під нею розуміється о динамічне особистісне утворення, система знань про емоції, уміння їх аналізувати, контролювати, оцінювати та управляти ними, адекватно реагувати на різні життєві ситуації, події, стани партнера по спілкуванню.

В ході експериментальної роботи нами розроблено адекватну предмету та завданням дослідження комплексну методика, до складу якої увійшли: дві тематичні бесіди, інтерв'ю з досліджуваними, спостереження за проявами ними емоційної культури у звичних умовах життя та моделювання ситуації морального вибору. Це дозволило отримати різноманітну інформацію щодо особливостей розвитку емоційної культури кожного досліджуваного 5-7 років.

У ході дослідження визначено критерії, показники та компоненти, за якими оцінювалася міра розвитку у досліджуваних емоційної культури. Основними критеріями слугували: виразність та адекватність емоційного реагування, саморегуляція емоційної поведінки, готовність допомогти партнеру по спілкуванню, використання культурних слід та конструктивних дій. У процесі оцінки особливостей розвитку у старших дошкільників емоційної культури бралися до уваги *когнітивний* (система знань та уявлень досліджуваних про культуру емоційної поведінки та себе як її носія), *емоційно-ціннісний* (усвідомлення важливості розвитку емоційної культури для гармонійного спілкування та продуктивної діяльності) й *поведінковий* (уміння та навички культурного поведіння, адекватне реагування на події, саморегуляції поведінки) *компоненти* емоційної культури.

Отримані в експерименті емпіричні дані дозволили схарактеризувати рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку емоційної культури. Визначено й описано особливості свідомості і поведінки представників високого, середнього та низького рівнів сформованості емоційної поведінки. Встановлено, що лише 35% досліджуваних 5-7 років виявилися здатними проявляти стійкий оптимізм, адекватно реагувати на різні ситуації, контролювати свої емоції, розпізнавати стан партнера по спільній діяльності, ініціювати свою допомогу та використовувати конструктивні слова та дії. Водночас близько двох третин дітей старшого дошкільного віку

характеризуються посередніми або низькими показниками кожного критерію, що актуалізує необхідність організації у подальшому спеціально організованої роботи з виховання у них емоційної культури.

На базі даних теоретичного аналізу наукових праць та результатів власного експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації педагогам щодо оптимізації процесу виховання у дошкільників здатності диференціювати емоції, контролювати та регулювати свої емоційні стани, розпізнавати настрій однолітків, ініціювати їм допомогу, використовувати лагідні слова та конструктивні дії. Вихователям ЗДО запропоновано напрями оптимізації процесу виховання, спрямованого на розвиток у дітей старшого дошкільного віку емоційної культури, принципи ефективної організації життєдіяльності та освітнього процесу, методи і форми їх реалізації.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку емоційної культури. Перспективними напрями подальшої роботи в означеному напрямі залишаються: визначення ролі сім'ї у формуванні у дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку емоційної культури; розробка моделі ефективного розвитку даного особистісного утворення у дітей різних вікових груп, до складу якої має увійти теоретичне обґрунтування педагогічних умов та розробка сучасних технологій оптимізації процесу виховання у них емоційної культури.

### **Висновки**

У дослідженні встановлено, що старший дошкільний вік сприятливий для формування основ емоційної культури як здатності дитини аналізувати, диференціювати, контролювати та регулювати власні емоції, сприяти налагодженню завдяки цьому гармонійних відносин з однолітками. Визначено, що лише третина дітей 5-7 років характеризується достатнім рівнем сформованості емоційної культури. Отже, більшість дітей старшого дошкільного віку володіють недостатнім або низьким рівнем розвитку досліджуваного явища і потребують індивідуальної виховної роботи у даному напрямі.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол-в : Богуш А. М., Беленька Г. В., Київ : "Академвидав", 2012. 448 с.
2. Груша Л.О. Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку»: автореф. дис.. к.п.н., 2009. 22 с.
3. Запорожец А. В. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для восп. дет. сада. М. : Педагогика, 1985. 176 с.
4. Зарезнова А.В. Эмоциональная культура как фактор эмоциональной саморегуляции личности // Априори: Психологические науки. 2014. № 1. С. 1-9.
5. Кононко О.Л. Совесть: феноменология, векторы дослідження, особливості розвитку в ранньому онтогенезі // Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку: монографія. - Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2020. 287 с.
6. Сергеева О.А. Структура эмоциональной культуры. *Приоритетные направления развития науки и технологий: доклады всерос. научн.-технич. конф.* Тула, 2009. С. 53-55.

7.Смирнова, Е.О. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье (на материале детских рисунков) / Е.О.Смирнова, В.С. Собкин // Вопросы психологии. - 1999. - №6. - с. 18-28.

8. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

**УДК: 373.2:015.31:612.6.057**

## **СТАТТІВЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКА: СУТЬ ТА СПЕЦИФІКА**

**Яна Божа**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11  
Науковий керівник – докт. психол. наук,  
професор **Кононко Олена Леонтіївна**

*У статті розкрито суть понять «статтєве виховання» та «статтєва вихованість». Схарактеризовано підходи провідних статтєве виховання, статтєва вихованість, фахівців до розв'язання даної проблеми. Привернуто увагу до особливостей розкриття даного актуального питання медиками, психологами та педагогами. Визначено особливості розвитку статтєвої свідомості та статтєворольової поведінки упродовж дошкільного дитинства; описано динаміку їхніх змін в ранньому онтогенезі; окреслено шляхи оптимізації статтєвого виховання в умовах різних соціальних інститутів, зокрема в сім'ї та закладу дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** статтєве виховання, статтєва вихованість, статтєва свідомість, статтєворольова поведінка дошкільника, ідентифікація та диференціація, оптимізація виховного процесу у ЗДО.

**Постанова питання.** Проблема статтєвого виховання залишається однією з найактуальніших наукових аспектів особистісного зростання особистості дошкільника з декількох причин: появи на етапі дошкільного дитинства таких новоутворень особистості, як дитячого світогляду, внутрішніх етичних інстанцій, ієрархії мотивів; адекватної самооцінки; внаслідок недостатньої уваги до неї педагогічної практики; дефіциту теоретико - експериментальних психологічних та педагогічних праць означеного напрямку; існування соціального замовлення на методичне забезпечення даного аспекту виховної роботи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Згідно узагальнень провідних фахівців, *статтєве виховання* – це система заходів, спрямована на формування у підростаючого покоління правильного ставлення до питань статі. Основне завдання статтєвого виховання - сприяти гармонійному розвитку особистості, вчити дотримуватися норм моралі у взаєминах з представниками своєї та протилежної статі, розширювати уявлення про інститут сім'ї. Науковці підкреслюють: думка, що статтєвим виховання слід займатися у період статтєвого



дозрівання, є неправильною: частину питань необхідно вирішувати у дитинстві. Як відомо, що малюк по-справжньому усвідомлює себе саме в якості представника певної статі («я – хлопчик, «я – дівчинка»).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема статевого виховання досліджувалася здебільшого медиками, психологами, педагогами. Представники медицини акцентують увагу переважно на фізіологічних аспектах проблеми, зокрема на прищепленні дітям гігієнічних навичок та сексуальності як феномену визрівання організму. Психологи надавали перевагу питанням психології статевого виховання, проблемам статевої ідентифікації та диференціації. Предметом уваги педагогів виступили, перш за усе, проблема статевої соціалізації дитини та педагогічні умови її оптимізації.

Питання статевого виховання були предметом аналізу наукових праць Т.Афонасьєвої, Т.Говорун, С.Голода, В.Єремєєвої, В.Здравомислова, Д.Ісаєва, В.Кагана, О.Кікінежді, Д.Колесова, І.Кона, О.Кононко, В.Кравця, С.Кратохвила, Г. Разуміхіної, Т.Титаренко, Т.Хрїзман, А.Хрипкової та інших фахівців, завдяки чому було визначено зміст ключових для даного напрямку досліджень понять, основні освітні завдання, методи і форми оптимізації виховного процесу у закладах дошкільної та шкільної освіти.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати актуальність проблеми статевого виховання в ранньому онтогенезі, розкрити найбільш і найменш висвітлені науковцями аспекти проблеми, схарактеризувати специфіку становлення та розвитку статевої свідомості та статевої поведінки у старшому дошкільному віці.

**Виклад основного матеріалу.** Для розробки концептуальних засад нашого дослідження необхідно було співставити підходи до проблеми статевого виховання фахівців різних галузей знань. Це дозволило, з одного боку, усвідомити, які аспекти проблеми висвітлюються медиками, психологами та педагогами.

На думку фахівців-медиків, статева просвіта полягає в ознайомленні дітей з анатомо-фізіологічними, гігієнічними, сексологічними та іншими відомостями щодо питань статі. Як зазначають Д.Ісаєв та В.Каган, потребує розширення санітарно-просвітницька й консультативна робота, вдосконалення – взаємодія закладів освіти з сім'ями щодо проблеми статевого виховання дітей різних віково-статевих груп. Як зазначають вказані вище фахівці, на особливу увагу заслуговують питання формування медичної та психолого-педагогічної свідомості різних категорій людей, відповідальних за просвіту та виховання дітей і учнівської молоді; потребує подальшого розвитку теоретичне та організаційно-методичне наукове обґрунтування системи статевого виховання зростаючої особистості. Д.Ісаєв та В.Каган поставили перед собою завдання: гармонізувати взаємини лікарів і педагогів, увести представників медицини до кола сучасних проблем статевого виховання, допомогти визначити своє місце і роль у медико-біологічній та медико-педагогічній роботі. Автори зосередили увагу на питаннях, безпосередньо пов'язаних із статевим вихованням здорової дитини [2].

Розробляючи питання формування і розвитку міждисциплінарної сексології, І.Кон не тільки не зменшує, а навпаки, підкреслює значення та відповідальність лікаря у справі статевого виховання. Фахівець підкреслює: питання статевого виховання знаходяться на стику різних наук про людину – зокрема медицини, педагогіки, психології. На його думку, роль лікаря полягає у консультуванні вихователів, вчителів, батьків; збагаченні науково обґрунтованих відомостей щодо психогігієнічних та психопрофілактичних аспектах проблеми, формуванні адекватного ставлення до цілей, завдань і методів статевого виховання. Таким чином, І.Кон актуалізує важливість об'єднання з метою ефективної організації статевого виховання, зусиль медиків, психологів, педагогів [ 4 ]..

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що поняття «статеве виховання» по-різному тлумачиться фахівцями. Наприклад його трактують як процес, спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, установок особистості, визначальних для формування суспільно значущих відносин особистості з представниками іншої статі (Д.Колесов, О.Хрипкова); під ним розуміють процес формування поваги, дружби хлопчиків і дівчаток, прищеплення їм відповідних норм та уявлень, виховання доброзичливих взаємин, реалізацію диференційовано підходу з врахуванням специфіки статевих особливостей (Л.Бочкарьова); досліджуваний процес кваліфікується як особлива частина морального виховання, мета якої – виховання морального ставлення представника одної статі до іншої та пов'язаних з ним складних й тонких навичок поведінки й самоконтролю (З.Костяшкіна).

Дослідження проблеми статевого виховання психологами засвідчують, що втрата почуття статі породжує глибокі зміни всієї особистості людини: вона втрачає своє «Я», часто поводиться неадекватно, порушується система її відносин з оточуючими. Як зазначає Л.Арутюнова, статеве виховання як структурне утворення включає до свого складу три компоненти: уявлення особистості про себе як представника певної статі, її статеворольові переваги й ціннісні орієнтації та форми поведінки, відповідні статевої належності. Провідними механізмами статеворольової соціалізації вказаний автор вважає статевоу ідентифікацію і статевоу диференціацію [1].

Теоретичні засади сучасної стратегії статевого виховання найбільш розгорнуто та обґрунтовано сформульовані Д.Колесовим та І.Сильверовою . Вказаними психологами розроблено принципи організації статевого виховання, до яких віднесено: сприйняття статевої належності як важливого чинника формування особистості, її соціалізації; обговорення з дітьми питань статевого розвитку без надмірної сексуальної просвіти; наріжним поняттям системи статевого виховання має бути підхід до людини як єдності соціального та біологічного; важливості усвідомлення особистістю значення своєї статевої належності, сутності статевих відмінностей та схожості-несхожості з представниками протилежної статі [3].

Згідно підходів більшості фахівців завдання статевого виховання полягають у формуванні суспільно корисних установок особистості щодо різних

аспектів взаємин представників протилежних статей, які забезпечують збереження власного здоров'я, розвивають здатність враховувати специфічні статеві особливості у різних видах діяльності та спілкуванні. Небажаним є такий стиль статевого виховання, який обмежує його лише сексуальними аспектами або просто ігнорує статеві особливості хлопчиків і дівчаток.

Проблема статевого виховання тісно пов'язана з проблемою гендерності. Як зазначає В.Грехнев, статево і гендерне виховання виступають важливими і необхідними видами формування і розвитку соціально значущих способів поведінки людей чоловічої та жіночої статі в їхніх взаєминах. Автор підкреслює: ці взаємини залежать як від біологічних, так і соціальних чинників. На думку фахівця, саме із зв'язку природного та соціального буття чоловіків і жінок походить смислове призначення понять «статеве» та «гендерне» виховання. Він констатує, що дехто ототожнює ці поняття і наголошує: окрім безперечних збігів та єдності статевого і гендерного виховання, існують і відмінності, розбіжності. Останні стосуються перш за все смислового призначення.

В.Грехнев по суті зводить статево виховання до сексуального, що неправомірно, надміру звужено. Він і стверджує, що статево виховання засновується на знанні анатомії та фізіології чоловіків та жінок, на інших біологічних особливостях їхнього розвитку. Фахівець вважає, що смисл і призначення статевого виховання полягає у забезпеченні гармонії відносин людей різної статі, які мають будуватися на щирості, довірі та любові. «Гендерне виховання» автор використовує у значенні *соціальної статі* чоловіків і жінок, їхній психології, поведінки, життєдіяльності у суспільстві. У відповідності з цим гендерні відносини визначаються не стільки сексуальними, скільки моральними і правовими відносинами. Саме тому гендерне виховання співвідноситься не з біологічними, а соціокультурними формами статевої диференціації поведінки у взаємодії представників різних статевих груп. Автор уточнює: смислове призначення гендерного виховання полягає у формуванні суспільної свідомості та поведінки особистості.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу підхід до проблеми гендерної соціалізації, сформульований вітчизняними фахівцями В.Кравцем, Т.Говорун та О.Кікеїнежді. Автори розкривають суть гендерно орієнтованого навчально-виховного процесу, суть якого полягає у звільненні від статевих стереотипів на зразок «це – хлоп'яче, а це - дівчаче». Йдеться про визнання пріоритету особистісного, індивідуалізованого підходу до розвитку кожної дитини без огляду на її статеву належність, визнання рівних прав хлопчиків і дівчаток. На думку авторів, таке трактування особистісного зростання є своєрідною інвестицією в щасливе буття різнобічно розвиненої людини.

Більшість педагогічних досліджень з проблеми статевого виховання наголошують: важливою умовою його ефективного упровадження у практику є взаємодія закладу освіти з батьками вихованців. Необізнаність освітян і представників родин у питаннях статевого виховання дітей різного віку спричиняє складні життєві ситуації, появу надмірної сором'язливості або відчуженості. Водночас слід визнати негативним вплив на свідомість дитини

надмірного зростання кількості сексуальної тематики на телебаченні та ЗМІ.

В ході аналізу наукових джерел з проблеми статевого виховання з'ясувалося, що значно більше вона розкривається не в дошкільному дитинстві, а здебільшого у підлітковому та юнацькому віці, коли відбувається інтенсивний статевий розвиток. З огляду на те, що основи статевої свідомості та освоєння соціальних норм статевої поведінки закладаються саме у дошкільному дитинстві, важливо приділити увагу цьому моменту. Адже елементарні форми уміння ідентифікувати себе з представниками своєї та диференціювати відмінності між представниками протилежної статі у подальші роки слугують фундаментом для подальшого статевого виховання.

Є Аркін, Б.Блонський, Л.Виготський інтенсивно вивчали можливості та особливості статевого виховання дошкільників. У вивченні проблеми статевого виховання хлопчиків і дівчаток дошкільного віку виділяються три напрями досліджень: психологічний, зорієнтований на статево просвіту та психогігієну статі (С.Голод, Д.Ісаєв, В.Каган, І.Кон, Д.Колесов та ін.); етичний підхід, який зосереджує увагу на моральних аспектах статевого виховання (Л.Арутюнова, Л.Байкова, Р.Буре, О.Кононко, Т.Маркова, В.Мухіна, Т.Репіна, Т.Титаренко та ін.); функціональний підхід, присвячений формуванню елементарних форм сексуальної культури дошкільників (Ю.Гаврилов, О.Меренков).

У дослідженнях вказаних фахівців вивчалися особливості розвитку особливості особистісного розвитку дошкільників; досліджувалися статево-вікові, психосексуальні особливості дошкільників, характер взаємин дітей різних статевих груп. Менш досліджуваними виявилися питання виховання дошкільників у процесі статево-рольової соціалізації. Соціальні аспекти проблеми потребують уваги дослідників до вивчення позитивного і негативного впливу соціуму на становлення і розвиток індивідуальності хлопчиків і дівчаток, способів формування культури взаємин представників різної статі, упорядкованість процесу статево-рольової соціалізації дошкільників.

Н.Татаринцева у своєму дослідженні розкриває сутність поняття «статево-рольова поведінка молодших дошкільників. Автор класифікує її як особливу модель соціальної поведінки, яка відображає систему уявлень дитини про свій статевий образ, способи взаємин з однолітками у реальних та ігрових ситуаціях, орієнтацію на еталони чоловічої та жіночої поведінки. Даний фахівець організував діяльність, сприятливу для самопізнання дітей та формування способів взаємодії з представниками різних віково-статевих груп. Н.Татаринцева використовувала культурно-розвивальні методи і прийоми, моделювала статево-рольові дії, вдавалася до ігрових інсценувань, театрального експериментування, сюжетно-рольових, дидактичних, змагальних, символічних ігор, порівнянь та асоціацій. Вона створювала розвивальне соціокультурне середовище ЗДО, побудованого на принципах свободи, самостійності виборів, врахуванні статево-рольових символів та чоловічих та жіночих образів.

Як зазначає вказаний вище автор, у ході дослідження підтвердилося, що виховання основ статевої поведінки дітей молодшого дошкільного віку виявляється ефективним за створення таких умов: формування системи уявлень дітей про маму і тата, чоловіка і жінки; розробки методів, сприятливих засвоєнню дітьми еталонів маскулинної й фемінінної поведінки; розвитку способів взаємодії, характерних для жіночого і чоловічого типів поведінки; моделювання соціокультурного середовища освітнього процесу ЗДО; сприяння самореалізації дітей в діяльності чоловічих і жіночих дій і стилю поведінки; активізація взаємодії з батьками з питання формування у дітей молодшого дошкільного віку основ статевої поведінки. Тим самим автор актуалізував важливі для науки і педагогічної практики аспекти статевого виховання дошкільників [7].

У дослідженні М. Радзивилової підкреслюється важливість знань дитиною дошкільного віку своєї статевої належності. На її думку, вони складаються поступово, набуваючи у трирічному віці елементарної усвідомленості своєї статі. Саме у молодшому дошкільному віці активно проявляється статева допитливість, що пояснюється тим, що усвідомлення власного «Я» включає як обов'язкову складову усвідомлення власної статевої належності. Автор вважає, що статева належність є важливим стрижнем формування особистості, а отже, і еталонів чоловіка і жінки. М.Радзивилова визначає завдання статевого виховання, виходячи з того, що у 3-4 роки формується статева диференціація, у 4-5 років - статева ідентичність, у 5-7 років розвивається індивідуальність, дитина усвідомлює власний образ «Я». Концепція виховання дошкільників у процесі статевої соціалізації автора базується на міждисциплінарному підході, актуалізує такі аспекти особистісного розвитку, як самоактуалізація, ціле покладання, індивідуальні особливості.

Концепція виховання дошкільників у процесі статевої соціалізації М.Радзивилової включає три основні складові: створення педагогічних умов для природного розвитку різних сфер індивідуальності хлопчиків і дівчаток дошкільного віку; організацію цілеспрямованої педагогічної діяльності із статевої соціалізації виховання; упорядкування процесу статевої соціалізації дошкільників, індивідуальна допомога хлопчикам-дівчаткам у закладі дошкільної освіти, вправлення в уміннях контролювати та регулювати власну статево-рольову поведінку.

Таким чином, на думку М.Радзивилової, у широкому сенсі термін «статеве виховання» означає вплив середовища на психосексуальний розвиток і формування особистості. Водночас вона зауважує, що оточуюче середовище – явище надзвичайно багатогранне, динамічне, непередбачуване, не завжди бажане і заплановане. У вузькому, не соціальному взагалі, а педагогічному смислі, *статеве виховання* – це процес систематичного, свідомо спланованого і здійснюваного, який передбачає певний кінцевий результат, спрямованого впливу на психічний і фізичний розвиток хлопчика (чоловіка) і дівчинки (жінки) з метою оптимізації їхнього особистісного розвитку і діяльності, пов'язаної з відносинами представників різних статевих груп. М.Радзивилова підкреслює:

йдеться про розвиток особистості в усіх сферах життя, про виховання свідомого й відповідального ставлення до своєї статевої належності та її особливостей [ 6 ].

Підкреслюючи важливість гармонійного розвитку особистості дошкільника, Т.Титаренко наголошує на необхідності упровадження у педагогічну практику диференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток, психологічного забезпечення процесу їх соціалізації. Автор підкреслює: говорити, що стать дитини – суто органічна умова розвитку її особистості, означає невиправдано звужувати, збіднювати проблему. Психологічна стать в її ціннісному аспекті істотною мірою визначає рівень гармонізації розвитку особи, властивості якої реалізуються у процесі участі у суспільно значущій діяльності. Т.Титаренко стверджує, що не існує проміжних, не залежних від статі вікових періодів розвитку. Кожний етап розвитку, зокрема і в період дошкільного дитинства, зростаюча особистість переживає, осмислює, оцінює події, явища, життєві ситуації залежно від своєї статевої належності [ 8].

О.Кононко зазначає: дослідження особливостей динаміки статевої ідентифікації та диференціації є однією з важливих ліній вивчення особистості на ранніх етапах онтогенезу. Фахівець підкреслює важливість освоєння дитиною перших семи років життя простору «Я», яке починається з усвідомлення нею будови свого тіла, його функціональних можливостей та специфіки. Статева соціалізація, на думку вказаного автора, є процесом двобічним: з одного боку, зростаючи, дитина засвоює соціальний досвід, прийняті у суспільстві еталони чоловічого і жіночого; з іншого – вона відтворює взаємини представників різної статі у процесі своєї реальної діяльності. Це уможлиблює становлення механізмів диференціації та ідентифікації, гармонізує процес статево-рольової соціалізації [ 5].

Концепція нашого дослідження базується на доробку провідних психологів і педагогів, основний з яких складається із схарактеризованих вище теоретичних положень, педагогічних умов та методів оптимізації виховного процесу, спрямованих на ефективне статево-виховання дітей дошкільного віку.

**Висновки.** Дослідження присвячене аналізу стану розробки у науковій літературі та упровадженню у реальний педагогічний процес такої складової особистісно орієнтованого підходу до організації життєдіяльності дітей 5-7 років життя, як статево-виховання. Під даним поняттям ми розуміли систему медичних, психологічних та педагогічних заходів, спрямованих на виховання у дітей старшого дошкільного віку правильного ставлення до питань статі. Особливу увагу у дослідженні приділено таким аспектам проблеми, як розвиток механізмів диференціації та ідентифікації, оволодіння еталонами чоловічого та жіночого, статева соціалізація, статево-рольова поведінка дітей дошкільного віку. Обґрунтовано концептуальні засади дослідження, визначено стратегію організації експериментальної роботи, спрямованої на діагностику міри реалізованості статевого виховання у ЗДО та визначення шляхів поліпшення стану речей.

### Список використаних джерел

1. Арутюнова Л.А. Пути и средства воспитания мальчиков и девочек в семье: Автореф. дисс.. канд. пед. наук. Москва, 1988. 24.с.
- 2.Исаев Д.Н., Александрова Н.В. Роль семьи в половом воспитании дошкольников. // Семейная психиатрия при нервных психических заболеваниях. Л., 1978. С. 103-113.
- 3.Колесов Д.В., Сельверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М.: Педагогика, 1978. - 222 с.
- 4.Кон И.С. Введение в сексологию // Психология сексуальности. - М.:Педагогика. 1988. С.176-219.
- 5.Кононко О.Л. Особливості статевої диференціації та ідентифікації дошкільників // Психологічні основи особистісного становлення дошкільників (Системний підхід).-К.: Стилос, 2000. С. 191-211.
- 6.Радзивилова М.А. Воспитание дошкольников в процес се полоролевой социализации. :Дисс....к.п.н. 1999, 177 с.
- 7.Татаринцева Н.Е. Педагогические условия воспитания основ полоролевого . поведения детей младшего дошкольного возраста: Дисс.....к.п.н, 1999. 177 с.
- 8.Титаренко Т.М Хлопчики і дівчатка. Психологічне становлення індивідуальності. К.:Знання, 1989. 48 с.

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ  
ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ РИТМІКИ**

**Анна Бондарева**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**

**Постановка проблеми.** Однією із важливих освітніх галузей у державному стандарті дошкільної освіти визначено соціально-комунікативний розвиток дітей, який включає спілкування дітей із однолітками та дорослими. У якості цільових орієнтирів на етапі завершення дошкільного дитинства визначаються такі комунікативні характеристики, як: здатність до співпереживання, уміння домовлятися й ураховувати інтереси інших, активно взаємодіяти (як з однолітками, так і з дорослими) у різних видах діяльності, володіти установкою позитивного ставлення до себе та інших людей.

На розвиток у дітей умінь комунікації звертається увага у державному стандарті дошкільної освіти – її Базовому компоненті. В освітньому напрямі «Дитина у соціумі» комунікативна компетентність розглядається як здатність дитини до спілкування з однолітками та дорослими у різних формах конструктивної взаємодії [4, с. 15].

Такі комунікативні характеристики набуваються дітьми у різних видах діяльності: мовленнєвій, ігровій, художньо-продуктивній, навчальній тощо. Великий потенціал щодо розвитку умінь комунікації, соціалізації дітей дошкільного віку визначає музична ритміка. Це один із видів виконавської музичної діяльності. Проте, на сьогодні здійснено обмежену кількість досліджень, які б науково обґрунтовували специфіку формування у дітей комунікативних умінь в музично-ритмічній діяльності. Цим і обумовлюється **актуальність даної статті.**

**Мета статті:** розкриття особливості формування комунікативних умінь дітей 6-7 років засобами музичної ритміки.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема формування у дошкільників комунікативних навичок досліджувалася М. Айзенбарт, А. Богуш, Л. Галігузова, О. Кононко, С. Курінна, К. Крутій, М. Лісіна, Т. Піроженко, І. Рогальська, А. Рузьська, С. Титаренко та ін. Аналіз специфіки музично-дозвіллевої діяльності дошкільників здійснено Н. Ветлугіною, І. Газіною, О. Лобовою, С. Матвієнко, І. Романюк, Т. Танько М. Шуть та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** *Комунікативність* – це взаємодія людей у процесі взаємодії, спілкування, засноване на передачі інформації. У зазначеному процесі, залучаючись до різних видів діяльності, людина набуває відповідних умінь комунікації, які ще мають назву комунікативних умінь.

*Комунікація*, за В. Авдуловою, є здатністю людини реалізувати себе,



здумане через встановлення спілкування з іншими людьми, забезпечує смисловий аспект соціальної взаємодії [1]. Метою комунікації є передача інформації, організація взаємодії, вироблення спільних рішень і підходів. При комунікації його учасники виступають одночасно і об'єктами, і суб'єктами взаємодії. Різноманіття засобів взаємодії та спілкування забезпечується різними каналами комунікації, яка може здійснюватися через мовну, паралінгвістичну (жест, міміка, мелодія), предметно-знакову (образотворче мистецтво) комунікацію.

О. Асмолів визначає *комунікативні уміння* як уміння безпосередньої та опосередкованої міжособистісної комунікації, вміння спілкування [3, с. 35].

Дещо іншого погляду дотримується С. Курінна, яка визначає, що комплекс комунікативних умінь утворює *соціально-комунікативну компетентність* дитини, під нею вчена розуміє готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. До її складу входять: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; уміння правильно визначати особливості емоційного стану себе та інших людей; уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими і реалізувати їх у процесі взаємодії [7, с. 10].

На думку Т. Шкваріної, формуванню комунікативних умінь сприяє *комунікативний розвиток*, який поєднує у собі формування компетентності в спілкуванні, включає свідому орієнтацію на позицію інших, уміння слухати, вести діалоги відповідно до цілей, будувати продуктивні стосунки з людьми на основі оволодіння вербальними та невербальними засобами комунікації, проявляти лідерські якості тощо [10, с. 75].

При цьому важливо говорити про формування *комунікативної культури* як особистісної характеристики. Саме вона забезпечує процес освоєння дітьми дошкільного віку культурного досвіду засобами взаємодії з іншими людьми [1; 2; 5].

Дослідники Т. Авдулова [1], М. Айзенбарт [2], О. Квас [2], Л. Береженна [5], О. Шикиринська [5] зазначають, що вміння успішної комунікації не є вродженими, їм необхідно навчати.

Важливого значення у набутті навичок взаємодії для людини, починаючи з періоду дошкільного дитинства, відіграє ігрова діяльність. У науковій роботі М. Листопад вказує на те, що саме у грі у дошкільників формуються такі важливі уміння спілкування, як: домовлятися, поступатися, слухати й ураховувати думку іншого тощо. Основою для того, щоб означені уміння формувалися, на думку М. Листопад, слугують мовленнєва компетенція [8, с. 99].

Художньо-естетична діяльність, на відміну від інших, має власні механізми, які сприяють розвитку у дітей комунікативних умінь. Зупинимось більш детально на аналізі такого виду виконавської музичної діяльності, як *музична ритміка*. Іншою її назвою може бути *музично-ритмічна діяльність*.

С. Матвієнко надає наступне визначення вищезазначеного поняття: *ритміка* (від грецького "*rhythmos*" – порядок руху) – ритмічне виховання, педагогічні системи й методи, побудовані на поєднанні музичних (художніх) форм і пластичних рухів [9, с. 147].

Дослідниця А. Когут визначає специфіку *організації музично-ритмічної діяльності в ЗДО*, яку слід урахувати педагогу у питанні формування умінь комунікації у дітей:

- 1) переважання колективних, парних та групових форм організації музично-ритмічної діяльності;
- 2) нерозривний зв'язок музично-ритмічної діяльності з іншими видами музичної та художньо-творчої діяльності;
- 3) включення ігрових і творчих моментів тощо [6].

Також А. Когут у межах дисертаційного дослідження виокремлено ряд *особливостей*, які сприяють розвитку комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку належать:

- 1) єдність засобів виразності музично-ритмічної діяльності та засобів спілкування (вербальних, невербальних і паравербальних);
- 2) висока емоційність музично-ритмічної діяльності, що сприяє виникненню емпатії та співчуття;
- 3) розвиток аудіального сприйняття (вміння слухати і чути);
- 4) переважання парних та групових форм організації діяльності;
- 5) включення ігрових моментів і творчих завдань, що дозволяють конструювати різні соціальні ситуації і відносини [6, с. 11].

Як і в інших видах діяльності, у процесі музичної ритміки вихователю або музичному керівникові слід звертати увагу на наступні *показники прояву комунікативних умінь* у дітей 6-7 років:

- здатність до співпраці (здатність бачити і узгоджувати свої дії з іншими дітьми, здійснювати взаємодопомогу і взаємоконтроль, оцінювати результат спільної діяльності);
- здатність до партнерського діалогу (здатність слухати і чути партнера, домовлятися з ним, здатність до емпатії);
- здатність до сприйняття себе як члена групи (ставлення до себе і до більшості однолітків групи).

Ми вважаємо, що більш ефективною взаємодія дітей та їхнє спілкування під час занять музичною ритмікою будуть, коли педагоги будуть пропонувати дітям різні види роботи (музично-ритмічні рухи, танці, музичні ігри та вправи), які визначають доцільну змінюваність щодо кількості учасників: *взаємодія «з самим собою»* → *взаємодія у парах* → *взаємодія із групою*.

Дослідниці Л. Береженна, О. Шикиринська, аналізуючи потенціал музично-ігрової діяльності дітей перешкільного віку, вказують на те, що вона дозволяє реалізувати їхні комунікативні потреби: експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні та предметні рухи, пози, використані для цілей спілкування) і вербальні (мовні) [5, с. 142].

Вихователю слід звертати увагу на такі фактори, як підвищення самооцінки дітей щодо спільного або індивідуального музично-ритмічного виконавства; добирати цікавий сюжет танці та музично-ритмічних ігор та музичний супровід. Останній бажано представляти як безпосередньою грою

музичного керівника на різних інструментах, так і в сучасному звучанні цієї мелодії на аудіо пристроях. На нашу думку, це зацікавлюватиме дітей, мотивуватиме їх до участі у спільних з іншими учасниками заходу.

**Таким чином**, музична ритміка, яка за своєю суттю є видом художньо-творчої діяльності дітей дошкільного віку, має великі виховані та розвивальні можливості щодо набуття дітьми умінь комунікацій. На це звертається увага в основних документах дошкільної освіти, саме тому педагогам слід уважно ставитися до питань осучаснення практики роботи з дошкільниками з тим, щоб повномірно готувати їх до реалій сучасного соціуму.

#### **Список використаних джерел:**

1. Авдулова Т. П. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240131>
2. Айзенбарт М., Квас О. Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 6–12.
3. Асмолов А. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. URL: <https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=eVVfAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=%D0%90%D1%81%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2+%D0%9E.&ots=uGtWkDPvPW&sig=3AZ2OTASzRIMhUZvr8J1YAUz7tl>
4. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
5. Береженна Л., Шикиринська О. Розвиток комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку засобами музично-ігрової діяльності. *Орликіана-2021: проблеми та перспективи сучасної освіти : матеріали наук.-практ. симп.* (13 жовтня 2021 р.). Миколаїв, 2021. С. 140-143.
6. Когут А. А. Развитие коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста в музыкально-ритмической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. 2018. Великий Новгород. 25 с.
7. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 05. Луганськ, 2004. 22 с.
8. Листопад М. В. Формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації. *Педагогічні науки: збірн. наук. праць*. Вип. LXXVII. Том 1. 2017. С. 98-103.
9. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.
10. Шкваріна Т. Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності. *Дошкільне виховання*. 2005. № 9. С. 18–20.

**УДК: 373.2. 015.31:613.9:791.228**

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗНАТЬ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО ЗДОРОВ'Я ЗАСОБАМИ ТВОРІВ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ

**Марина Гаврик**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**

**Постановка проблеми.** Зміна ставлення до власного здоров'я майбутніх громадян країни на краще є головним завданням дорослих. Тим більше що рівень захворюваності дітей нашої держави все зростає. Необхідно виробити свідоме ставлення до життя, усвідомлення пріоритету здоров'я у підростаючого покоління, щоб дитина з дитинства міг піклуватися про своє здоров'я і здоров'я інших. У дітей дошкільного віку виробляється усвідомлене ставлення до власного здоров'я тоді, коли вони засвоюють елементарні знання про свій організм, опановують гігієнічними нормами поведінки, психологією спілкування, гігієною харчування. Ці уявлення, знання і навички щодо здоров'язбереження вони будуть поповнювати, а також удосконалювати протягом усього свого подальшого життя.

Одним із пріоритетних напрямів виховання дітей та молоді Національною доктриною розвитку освіти визначено формування позитивної мотивації до здорового способу життя, культуру здоров'я. Основні підходи до збереження й зміцнення здоров'я дітей визначено в Законі України «Про охорону дитинства», Державних національних програмах «Діти України» та «Освіта» (Україна ХХІ століття), національній доктрині розвитку освіти «Україна (ХХІ століття)». Таке соціальне замовлення суспільства вимагає системного і комплексного підходу до виховання у молодого покоління, у тому числі – й дошкільників – основ здорового способу життя.

Про важливість формування основ здорового життя у дітей, які готуються стати школярами – дітей перед шкільного віку, йдеться у Базовому компоненті дошкільної освіти. У змісті цього Державного стандарту в освітньому напрямі «Особистість дитини» таких підструктур, як: «Здоров'я», «Фізична культура», «Безпека», реалізація яких спрямована на збереження і зміцнення здоров'я дошкільника, визначило особливу роль ланки дошкільної освіти в здоров'язбереженні й поклато величезну відповідальність в цьому питанні на заклади дошкільної освіти [1, с. 8]. У зв'язку з цим, актуальним стає формування основ здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Цим і обумовлена **актуальність даної статті**.

**Метою статті** є висвітлення та короткий аналіз педагогічних умов формування у дітей передшкільного віку уявлень про здоров'я засобами творів мультиплікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основні підходи до

формування здоров'язбережувальних компетентностей у старших дошкільників висвітлено у працях Т. Андрющенко, Т. Бабюк, Т. Бойченко, О. Ващенко, О. Гнатюк, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицької, О. Савченко, Н. Семенової, Т. Федорченко та ін. Вплив творів мультиплікації на моральний розвиток дитини досліджувався Н. Гавриш, В. Городиською, О. Куніченко та іншими вченими.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування у дітей дошкільного віку основ здорового способу життя є однією із найбільш актуальних на сьогодні. Перш з все, на думку учених, слід формувати у них відповідні до віку знання та уявлення про основні категорії здоров'я, здорового способу життя [7, с. 88]. Ряд із них діти можуть визначити для себе у реальному житті – наприклад, те, що стосується надання домедичної допомоги, уникнення загрозливих для здоров'я та життя ситуацій тощо. Також унаочнено дітям, починаючи з раннього віку демонструють прийоми миття рук, догляду за тілом, правила поведінки за столом під час прийому їжі тощо.

Проте, є достатньо розгорнутий перелік тих категорій, пов'язаних із здоров'ям, які мають абстраговані форми пізнання й недоступні дітям щодо унаочнення. Навіть саме поняття «здоров'я», попри його загальнопройняте визначення як стану відсутності хвороби, кожна людина все рівно розуміє по-своєму.

Дослідниці Я. Гришко та О. Корзун вказують на те, великий вплив на закладання світогляду сучасної дитини, формування основ способу життя визначають телебачення та Інтернет. *Покоління Z* – це діти, основою сприймання навколишнього світу яких є візуалізація, наочність, анімація, символи, спеціальні знаки тощо. На сьогодні змінюється життєвий простір малюка, оскільки перегляду відеоматеріалів, зокрема – мультфільмів, дитина приділяє досить багато часу. І це не може не відобразитися на її ставленні до навколишнього світу, отриманні інформації, яка слугує основою знань та уявлень про навколишній світ та способи існування у ньому [Гришко, с. 260].

*Мультфільми* – це специфічний засіб виховання та соціалізації дітей, надання їм необхідної інформації про навколишній світ, людські стосунки, норми проживання, правила спілкування тощо. Даний вид анімаційного мистецтва володіє багатими педагогічними можливостями: ці твори розширюють уявлення дитини про навколишній світ, знайомлять її з новими явищами, ситуаціями; допомагають розширити словниковий запас дитини, його кругозір, розвинути пам'ять, фантазію і уяву; показують приклади поведінки, що сприяє соціалізації, оскільки діти вчаться, наслідуючи людей або героїв творів, у тому числі – мультиплікаційних. Вони за допомогою образів вводять юного глядача в «інший», авторський світ за допомогою емоційних проявів щодо героїв і подій (співпереживання, співчуття, співчуття, спів-радісті).

Велика кількість досліджень спрямована на розкриття позитивного та негативного впливу даної анімаційної продукції на формування особистості дитини. Так, дослідники Н. Гавриш, О. Клокова, О. Міненко, О. Луцинська Цей процес відбувається за принципом приєднання до більшості. А та більшість, яку

являє перед дитиною екран телевізора, далеко не завжди відповідає хоча б елементарним соціальним і психічним нормам [ , с. 191].

На теоретичному рівні нами було виявлено та обґрунтовано три найбільш суттєві, на нашу думку, *педагогічні умови* використання мультиплікаційних фільмів у формуванні в дітей передшкільного віку знань та уявлень про здоров'я і здоровий спосіб життя.

*Перша педагогічна умова. Добір продуманого репертуару творів мультиплікації щодо набуття у дітьми знань і уявлень про здоров'я.* Позитивний вплив анімації на дошкільників можливий за умови професійного, продуманого добору мультфільмів, які можуть стати чудовим зразком валеологічно доцільної поведінки. Тому дуже важливою є якість мультиплікаційної продукції. Не усі фільми мають позитивний виховний вплив на дитину й несуть добро.

У закладі дошкільної освіти, з огляду на його зростлі інформаційно-технічні можливості, може бути організована своєрідна фільмотека – добірка відеоматеріалів, які стосуються ЗСЖ, у тому числі – мультиплікаційна. Наприклад, Після перегляду мультфільмів дітям легше освоїти представлені наочно норми і правила здоров'язбережувальної поведінки. Діти переконуються в необхідності керування такими нормами у власному житті, навчаються в життєвих явищах виділяти морально-етичну сторону, осмислюють власний «образ Я». Яскраві образи емоційно впливають на дитину, викликають прагнення наслідувати хороше і опиратися поганому.

Дослідниці Н. Гавриш та О. Клокова, провівши експериментальне дослідження з дітьми у ЗДО, визначили, що серед виборів дітей перші позиції зайняли американські та японські мультфільми [3, с. 106]. Слід звернути увагу на те, що в останні роки з'явився ряд українських мультфільмів, які можливо використовувати на заняттях з валеології у ЗДО [2].

Дослідниця О. Куніченко, ґрунтовно аналізуючи виховний вплив творів мультиплікації на форми моральної поведінки дітей, запропонувала добірку фільмів, які доцільно використовувати педагога дітей перед шкільного віку [5, с. 201].

На нашу думку, кожному вихователю доцільно мати добірки творів мультиплікації стосовно різних напрямів роботи з дітьми, у тому числі – щодо формування у дітей засад ЗСЖ.

*Друга педагогічна умова. Дотримання вихователем методики роботи з мультиплікаційним фільмом у формування у дітей знань та явлень про здоров'я.* Перш за все, на етапі підготовки вихователя до роботи з твором мультиплікації, слід обов'язково ретельно його переглянути самому, виділити ті місця у ньому, на яких педагогу у подальшому варто зосередити увагу. Робота з фільмом не повинна перетворитися на простий його перегляд у якості дозвілля. Це такий само елемент освітньої діяльності, як і робота з наочною, обговорення прочитаного, обмін думками тощо.

Вихователю важливо обговорювати з дітьми зміст мультфільму, аналізувати дії та вчинки героїв, обирати тих, хто сподобався. Певний алгоритм

педагогічної роботи щодо обговорення з дітьми сюжету мультфільму запропоновано дослідницею І. Сітцевою [9]. Вона вказує на те, що питання обговорення повинні готуватися педагогом заздалегідь, проте можуть змінюватися в ході обговорення. Головна задача питань – з'ясувати розуміння дітьми морально-етичної проблеми і дати можливість виразити своє емоційне ставлення до змісту мультфільму і своє розуміння сюжету, спрямованість на здоровий спосіб життя.

*Третя педагогічна умова. Закріплення набутих дітьми знань та уявлень здорового способу життя у різних видах продуктивної діяльності.* На основі вивчення наукової літератури, ми визначили, що робота щодо використання валеологічного потенціалу творів мультиплікації не може носити фрагментарний характер. Після перегляду мультфільму діти, під керівництвом дорослого, мають вербалізувати побачене з тим, щоб висловити свої яскраві враження та емоції. Це буде свідчити про емоційну включеність дитини у роботу з мультфільмом. Після цього важливо закріпити враження, набуті знання у продуктивних видах діяльності – сюжетно-рольовій грі, зображувальній діяльності, театралізаціях, інсценізаціях творів, заняттях художньою працею тощо.

Останній етап щодо використання творів мультиплікації у валеологічній роботі з дітьми можна розглядати як підсумок спільної діяльності. Тут доцільно проводити валеологічні вікторини, організовувати виставки творчих робіт дітей на основі набутих знань та уявлень про здоров'я за використання творів мультиплікації.

### **Висновки**

Таким чином, мультфільми як твори візуального мистецтва, мають великий освітній і виховний потенціал у роботі з дітьми дошкільного віку. В освітньому процесі сучасного ЗДО їх використанню приділяється нині велика увага. Виокремлені та обґрунтовані нами педагогічні умови щодо формування у дітей валеологічних уявлень та знань спрямовані на підвищення ефективності валеологічної роботи з дітьми перед шкільного віку.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
2. Бісовецька Л. А. Українські мультфільми як засіб морального виховання дітей. *Інноватика у вихованні*. 2015. Вип. 1. С. 93-102.
3. Гавриш Н. В., Клокова Г. А. Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості у дітей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 13 (272). Ч. II. С. 103-110.
4. Гришко Я. В., Корзун О. В. Використання мультфільмів у формуванні у старших дошкільників основ здорового способу життя. *Вісник студентського наукового товариства*: збірник наук. праць студентів, магістрантів, аспірантів / за ред. О.В. Мельничука. Вип. 24. Ніжин : НДУ ім.

- М. Гоголя, 2021. С. 259-263.
5. Куниченко О. В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01. 2015. Волгоград. 223 с.
  6. Луцинська О. Мультиплікації як один із засобів впливу на свідомість та поведінку молодших школярів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. №15. С. 190-193.
  7. Матвієнко С. І. Формування у дітей старшого дошкільного віку основ здорового способу життя засобами ігрових технологій. *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. С. 88-90.
  8. Міненко О. О. Психологічний аналіз сучасної мультиплікаційної продукції та її вплив на психічний розвиток дитини. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 41. С. 188-205.
  9. Сітцева М. В. Психологічні аспекти впливу мультиплікаційних образів на моральний розвиток дітей молодшого шкільного віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2016. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21D BN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&image\\_file\\_name=PDF/Tipp\\_2016\\_3\\_22.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21D BN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/Tipp_2016_3_22.pdf)

УДК:373.2.091.12:005.963.3]:069:908

## МУЗЕЙНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ЗАСІБ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КУЛЬТУРОЮ РІДНОГО КРАЮ

**Ярослава Гришко**  
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМ – 11  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**

**Постановка проблеми.** В умовах кардинальних змін в усіх ланках освіти України щодо запровадження у їхню практику новітніх технологій, методів та засобів навчання та розвитку особливо актуальним визначається їх ефективне запровадження. Виключно важливим, як зазначено в Законі України «Про дошкільну освіту», є «виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та



рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля» [3].

Це положення підтверджено й у змісті державного стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту [1], де зазначено, що діти дошкільного віку мають накопичити систему знань та уявлень про світ, що їх оточує, встановити в ньому логічні зв'язки та закономірності.

Для дитини дошкільного віку природним та важливим, відповідно до вікових та психологічних можливостей, є вивчення свого рідного краю. Цьому сприяють окремі форми освітньо-виховної роботи у закладі дошкільної освіти, як-от: екскурсії, відвідування музеїв, прогулянки, зустрічі із видатними людьми, включення до тематичної проектної діяльності тощо. На нашу думку, одне із першорядних місць у педагогічній роботі щодо ознайомлення дітей з культурою рідного краю займає такий вид роботи, як *екскурсія до музею*. Музей, музейні технології поступово набувають великого значення в культурному житті будь-якого регіону, міста, села нашої держави.

Дослідниця Н. Пусепліна вживає термін «*музейно-педагогічна діяльність*», розглядаючи під ним один із «нових напрямів і способів залучення особистості до пізнання історико-культурної спадщини, виховання цілісної творчої особистості на основі вселюдських, національних, регіональних гуманістичних цінностей» [8, с. 7].

Розробка теоретичних і методичних основ використання потенціалу музейної екскурсії становить інтерес для науковців та педагогів-практиків щодо оновлення засад роботи з дітьми дошкільного віку. Цим і обумовлена **актуальність даної статті**.

**Мета статті:** розкрити особливості використання потенціалу музейних екскурсій у педагогічній роботі щодо ознайомлення дошкільників з культурою рідного краю.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Дослідженням музею як соціально-культурного об'єкту присвячено праці Г. Бєленької, Т. Бєлофастової, М. Коваль, О. Класової, Р. Кондратенко, В. Любарової, С. Михайличенко, Ю. Павленко, М. Пусепліної, А. Разгона, та ін. вчених. Наукові розробки щодо ознайомлення дошкільників з культурою рідного краю здійснено А. Богуш, Н. Бондаренко, Н. Гавриш, Л. Калуською, М. Качур, Н. Лисенко, С. Матвієнко, А. Тихоновою, А. Торховою та ін. дослідниками.

**Виклад основного матеріалу.** *Екскурсія* як форма освітньої та просвітницької діяльності зародилася більш ніж 200 років тому. З'явившись у Німеччині в кінці XVIII ст. під впливом ідей Я.-А. Коменського, вона отримала свій подальший розвиток завдяки К. Ушинському в 1880-1890-х рр. Із розбудовою засад розробленої ним *теорії батьківщинознавства* екскурсія визначилася як одна із центральних форм роботи щодо ознайомлення дітей та молодого покоління з історією та культурою рідного краю.

У I-й третині ХХ ст. формувалася екскурсійна школа. Зусиллями ряду тогочасних вчених було розроблено екскурсійний метод, заснований на сукупності таких ознак:

- первинності зорового враження,
- домінуванні показу над розповіддю,
- динамічності,
- тематичності,
- активізації аудиторії.

У практиці робіт з дітьми дошкільного віку у закладах суспільного дошкільного, виховання відкритих в Україні із середини ХІХ ст., більшою мірою використовувалася така форма роботи, як прогулянка. Їх проводили не тільки до об'єктів природи, проте улаштовували прогулянки містом, відвідували цікаві об'єкти архітектури тощо.

З розвитком екскурсійної справи, як засвідчують матеріали досліджень вчених Л. Березівської, Н. Петрошук [6], С. Попиченко [7], О. Пшеврацької, І. Улюкаєвої [10] та інших вчених, розгортанням засад шкільного краєзнавства, уже у 20-30 роки ХІХ ст. екскурсії поступово увійшли й до практики дитячих садків. Слідом за першими екскурсіями на відкритому повітрі з'явилися і музейні екскурсії як історично сформований культурний феномен.

Музейні екскурсії у своєму розвитку пройшли шлях від просвітницьких до агітаційно-ідеологічних у 1930-1980-х рр. Однак, перед розпадом радянського Союзу, екскурсія в своїй старій політично-ідеологізованій радянській оболонці стає нецікава музейному відвідувачу, спраглому оновлення, набутого впливом демократичних змін кінця ХХ століття. У важкий період 1990-х років, у зв'язку із падінням загального інтересу до культури, виявився на якийсь час незатребуваним подальший розвиток екскурсійної форми, що дозволило деяким фахівцям музейної справи заявити про те, що екскурсія поступово опинилася на периферії музейної комунікації [1, с. 24].

На сьогодні, у зв'язку із підвищенням ролі української державності, національної культури та історії, посиленням засад національно-патріотичного виховання, збільшується увага до тих форм роботи, які дозволяють вивчити спадщину окремих регіонів, міст і сіл нашої держави. Щодо цього, музеї відіграють велику роль.

Краєзнавчі музеї зосереджують у собі культурно-історичну спадщину певної місцевості. Музейно-педагогічна діяльність, окрім міських (сільських) музеїв, їхнього середовища, може здійснюватися в інших просторах – будинках, на вулицях, закладах додаткової освіти та у дитячому садку, де вони отримали назву «міні-музеїв».

Вчена Г. Беленька, характеризуючи виховний вплив музеїв зазначає, що «у музею свій шлях, свої можливості впливу на людину, своє освітнє завдання – формувати ціннісне, особистісне, емоційно забарвлене ставлення до культурної спадщини Батьківщини і світу в цілому. Тому і підходи до вибору методів і форм організації діяльності дітей дошкільного віку в музейному середовищі свої. Основними *вимогами* до них, за Г. Беленькою, є:

- 1) довірливо-емоційне забарвлення спілкування дорослого й дитини в навчально-виховному процесі, що здійснюється в умовах музейного середовища;

- 2) забезпечення індивідуального стилю діяльності музею в кожному ЗДО;
- 3) обов'язкове включення дитини (і, за потреби, дорослого) у практичну діяльність, що змотивована відвідуванням музею [2, с. 398].

Дослідниця Р. Кондратенко вказує на те, що підґрунтя музейної педагогіки має складати декоративно-ужиткове мистецтво, яке сприяє етнізації дитини [4, с. 34].

*Екскурсія* – це відвідування будь-якого об'єкта з науковими, науково-навчальними, просвітницькими, загальнокультурними і пізнавальними цілями.

Екскурсія виступає і як один із засобів виховання і навчання, тобто прийомом, способом пізнання дошкільниками навколишньої дійсності, формування моральних ціннісних орієнтацій, виховання дбайливого ставлення до природи, людської праці, а також інтересу до історії та культури рідного краю.

*Краєзнавчі екскурсії* дають можливість дошкільникам ознайомитися з справжніми пам'ятками історії, краєзнавчими об'єктами в їх природних умовах. На такій екскурсії, на відміну від заняття, об'єктом пізнання і виховання завжди бувають засоби наочності, в основному справжні пам'ятники історії та культури. Саме ця особливість робить її найважливішим засобом активізації пізнавальної діяльності дітей.

Важливим фактором при ознайомленні дітей з рідним містом і краєм є предметно-розвивальне середовище, яке дозволяє дитині в певному предметно-розвивальному просторовому оточенні визначити певні прагнення та ідеали, оволодіти культурою і розвинути естетичний смак. Предметно-розвивальне середовище, таким чином, виконує дві функції: інформаційну та розвиваючу.

Будь-яка екскурсія повинна мати мету і програму спостережень, питання, завдання, намічений план.

Існує наступна *класифікація екскурсій*:

- за дидактичними завданнями (вступна, тематична, підсумкова, оглядова),
- за змістом (виробничі, краєзнавчі, за пам'ятними місцями, археологічні, історико-культурні та ін.),
- за формою проведення (музейні, пішохідні, транспортні, віртуальні, уявні, заочні),
- за місцем у навчальному процесі (навчальні та позакласні).

Традиційна музейна екскурсія з використанням послуг гід-екскурсовода, як інтерпретатора-посередника, надає відвідувачу ключові знання щодо змісту експозиції та оцінку значущості даного зібрання.

Для проведення музейних екскурсій з дітьми дошкільного віку визначені наступні *завдання*:

- формувати інтерес до музею як до сховища духовних і матеріальних цінностей;
- формувати навички поведінки в музеї у дітей дошкільного віку;
- розвивати вміння відображати в бесіді враження, отримані у ході підготовки та проведення музейної екскурсії;

- розвивати художнє сприйняття, розуміння мови мистецтва, образне мислення;
- виховувати дбайливе ставлення до зразків духовної і матеріальної культури рідного краю.

Екскурсії для дітей дошкільного віку проводиться за типом *екскурсій для неповнолітніх*. Їх характерною відмінністю є те, що у них повинно бути доцільне місце пізнавальних елементів і виховних моментів, ніж стосовно дорослих.

Існує наступний *алгоритм* проведення екскурсії для дітей у міський музей: визначення теми, мети, екскурсійного об'єкту, який буде розглядатися та мати основне смислове навантаження. Надалі слід скласти екскурсійний текст, який включає:

- I. *Вступ* (розповідь або бесіда, до 5 хвилин). Важливо застосувати методи, які зацікавлять дітей до перегляду експонатів або архітектурних об'єктів музею (наприклад, музей під відкритим небом). Екскурсійна робота доцільна за застосування методу «запитання-відповідь»;
- II. *Основна частина*. Проведення екскурсії за раніше укладеним текстом. Текст має відрізняти стислість, чіткість формулювань, необхідну кількість фактичного матеріалу, літературну мову.
- III. Дуже гарно до ходу екскурсії додати практичну, продуктивну частину, де дітей навчають щось роботи своїми руками. Частіше за все – це малюнки, аплікації, поробки. Рідше у музеї улаштовують невеличкі майстер-класи щодо певного виду декоративно-ужиткового мистецтва, розповсюдженого у цій місцевості;
- IV. *Підсумок*. Обмін враженнями, почутим та побаченим.

С. Матвієнко вказує на те, що вибір дітьми бажаних цілей і засобів художньо-краєзнавчої діяльності, реалізація мотивів і потреб в обраній позиції сприяють трансформації духовних цінностей в цінності особистості [5, с. 37].

### **Висновки**

Дитина потребує допомоги в усвідомленні різноманіття зв'язків, існуючих між нинішнім і минулими поколіннями. Лише в цьому випадку зниклі в часі традиції і цивілізації минулого, моральні цінності і культура займуть в житті дитини особливе місце, ставши актуальними і важливими сьогодні. Найбільш зрозумілим стане завдання не розсіяти величезний історико-культурний досвід, накопичений і залишений нашими предками у спадок. Регіональна культура втілена у скарбниці фондів музею, а музейні екскурсії спрямовані на глибоке пізнавальне та емоційне залучення дошкільників до культури рідного краю.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
2. Бєленька Г. В. Місце музейної педагогіки в освітньому процесі сучасного дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 18 (1). 2015. С. 396-401.

3. Закон України «Про дошкільну освіту» URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14
4. Кондратенко Р. В. Виховання креативної особистості дошкільника засобами музейної педагогіки. *Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка*. 3 (36). 2012. С. 33-37.
5. Матвієнко С. І. Регіональна культура як засіб удосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів. *Імідж сучасного педагога*. 2010. №6-7 (105-106). С. 36-38.
6. Петрошук Н. Організація дитячих дошкільних закладів освіти у Києві (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). *Educological discourse*. 2021, № 4 (35). С. 1-14.
7. Попиченко С. С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. Умань, 1998. 206 с.
8. Пусепліна Н. М. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах засобами музейно-педагогічної діяльності. 13.00.04 теорія та методика професійної освіти. Полтава, 2009. 23 с.
9. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: навч. посіб. Донецьк : ЛАНДОН – ХХІ, 2011. 238 с.

**УДК:373.2.015.31:796**

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР**

**Євгенія Діптан**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

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

**Постановка проблеми.** У відповідності зі змінами, які відбуваються в суспільному житті України, особливі вимоги висуваються щодо суб'єктивних якостей особистості – активності, ініціативності, самостійності, відповідальності тощо. У розвитку особистості спостерігаються періоди особливої відкритості до соціально-педагогічних впливів, а період дошкільного дитинства є найбільш сензитивним для формування готовності до прийняття цих впливів. Здатність здійснювати моральний вибір у дітей 5-6 років утворюється на основі розвиненості морально-оцінної діяльності, самосвідомості, потребою дітей у схваленні та визнанні.

На розвиток особистості дитини, формування у неї соціально важливих якостей звертається увага у Базовому компоненті дошкільної освіти. В

освітньому напрямі «Дитина у соціумі» вказано на те, що розвиненість у дошкільника емоційно-ціннісного ставлення зумовлює прояв таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність, працелюбність, лідерство, людяність, спостережливість, справедливість тощо [2, с. 16].

Сучасній дитині необхідно усвідомлювати свої можливості та індивідуальні особливості, вміти спілкуватися та співпрацювати з дорослими й однолітками, приймати власні рішення в ситуації вибору та нести за них відповідальність. Відповідальна дитина прагне виконати доручену їй справу, значуще не тільки для неї, але і для інших, відчуває при цьому почуття задоволення.

Розвиткові означених якостей сприяє проведення спеціальної педагогічної роботи, у процесі якої дорослий використовує відповідні форми, методи та засоби. Одним із таких засобів визначаються *рухливі ігри*. Перевага ігор цього виду виражається у ті, що гра завжди пов'язана із ініціативою, індивідуальною фантазією дитини, потребує від неї виявів самостійності для досягнення ігрового результату, а також відповідальності за власні дії та поведінку перед командою.

Зазначимо, що на сьогодні практично відсутні наукові праці, у яких би аналізувався потенціал рухливих ігор для виховання відповідальності у дітей старшого дошкільного віку. Цим і обумовлена **актуальність нашої статті**.

**Мета статті:** розкрити особливості виховання відповідальності у старших дошкільників засобами рухливих ігор.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Окремі аспекти проблеми виховання відповідальності у дошкільників досліджувалися Н. Басюк, Г. Беленькою, Т. Величко, Н. Гавриш, О. Кононко, М. Савчин, Т. Фасолько та іншими вченими. Питання, пов'язані з використанням рухливих ігор у роботі з дітьми старшого дошкільного віку досліджувалися Е. Вільчковським, А. Вольчинським, Г. Воробей, І. Кліш, С. Матвієнко, Є. Приступою, А. Цьось, А. Шевчук та іншими дослідниками.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільний вік є важливим етапом у розвитку кожної дитини, так як в даний період життя закладаються основи моральності, формуються звички, почуття, відносини, що визначають подальший моральний розвиток особистості. Згідно вітчизняним дослідженням, проведеним З. Борисовою, В. Мухіною, О. Кононко, Ж. Піаже, Т. Піроженко, та ін., саме старший дошкільний вік є сензитивним періодом для формування відповідальності, тому в даному віці ми можемо говорити про основи й початкових формах морально-вольових якостях, в тому числі – про відповідальність.

Дослідниця Т. Фасолько, на основі аналізу праць І. Беха, К. Абульханової-Славської, Н. Зубалій, А. Макаренка, Л. Рувинського, С. Русової, В. Сухомлинського та ін. вчених зазначає, що відповідальність є «характеристикою ставлення особистості до людей і визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сензитивність до моральних

ситуацій» [11, с. 6].

За визначенням І. Беха, *відповідальність* – усвідомлення особистістю власної повинності, власних обов'язків і розумне їх виконання [4, с. 42].

У працях М. Савчина було закладено психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості як цілісну якість людини, в якій інтегровані її духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують реалізацію у поведінці необхідного, належного та інтенційного [10].

У монографії «Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ» відповідальність як особистісна якість розглядається за наступною *структурою*:

- знання норм і правил поведінки в соціумі;
- володіння практичними уміннями з різних видів діяльності;
- ставлення до діяльності та суб'єктів взаємодії, емпатія;
- усвідомлення значущості виконуваних дій чи діяльності;
- прогнозування можливих наслідків своїх дій та вчинків [6, с. 54].

Учені Р. Буре, О. Кононко, С. Ладивір зазначають, що дитину можна назвати відповідальною та самостійною, якщо прояви активності дитини достатньо стійкі й виявляються в різних видах діяльності, при різному настрої, в різних обставинах.

Вчена О. Кононко пов'язує почуття відповідальності з розвиненістю у дитини основ моральності, зокрема – моральної діяльності. Вона зазначає, що «моральну відповідальність можна характеризувати як об'єктивну і суб'єктивну єдність. Вона, з одного боку, є сукупністю об'єктивних суспільних вимог до особистості, з іншого – своєрідним суб'єктивним станом свідомості, почуттям. Почуття відповідальності виховується з дитинства залученням до виконання вимог, за якість та своєчасність чого треба звітуватись перед іншими і самим собою» [7, с. 134].

Для виховання у дітей відповідальності важливо створити відповідні умови. Вчена З. Борисова науково розробила педагогічні умови виховання відповідальності у дошкільників, домінуючу роль у яких відігравали дитячі чергування. Вони розглядалися як форма відповідальності окремої дитини і невеликого колективу чергових перед великим дитячим колективом.

Дослідниця Н. Басюк пропонує такі педагогічні умови щодо виховання у дітей 5-6 років означеної особистісної якості:

- 1) насичення виховного середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва;
- 2) надання дітям знань про норми і правила поведінки; систематичне включення дітей у різні види діяльності;
- 3) єдність зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності [3, с. 16].

Т. Фасолько у дисертаційному дослідженні розробила та перевірила наступні педагогічні умови виховання відповідальності у *поведінці* у дітей старшого дошкільного віку:

- 1) досягнення сприятливого психологічного клімату взаємин дітей і

дорослих, у якому в дітей виникає потреба у стосунках морально ціннісної спрямованості;

- 2) оволодіння дітьми старшого дошкільного віку прийомами осмислення норм, аналізу ситуацій морального змісту, планування і оцінювання вчинків, вміють передбачати можливі способи поведінки і її результати, і на цій основі здатні приймати усвідомлені етичні рішення;
- 3) якщо норма відповідальності втілюється в практику самостійно здійснюваних вчинків [11, с. 19].

Вихователь закладу дошкільної освіти супроводжує не тільки життєві ситуації дитини, але й формування у неї соціально значущих якостей особистості в освітньому процесі; створює педагогічні умови для їх становлення й розвитку, що, у першу чергу, проявляється у процесі провідної діяльності дітей дошкільного віку – ігорів [1, с. 40].

У дошкільному віці гра є однією з основних форм організації дитячого життя, у ході якої діти впливають один на одного, набуваючи життєво та соціально важливих звичок. Як вважає О. Акулова, *рухливі ігри* – найбільш доступний і ефективний метод впливу на дитину за її активної власної допомоги. Перевага рухливих ігор перед фізичними вправами, які строго дозуються, у тому, що гра завжди пов'язана з ініціативою, індивідуальною фантазією, вимагає від дитини самостійності для досягнення ігрового результату, відповідальності перед командою [1, с. 40]. За визначенням П. Лесгафта «рухлива гра є вправою, за допомогою якого дитина готується до життя» [8]. С. Матвієнко зазначає, що за допомогою рухливих ігор у дошкільників можна виховувати моральні якості: сміливість, рішучість, чесність, почуття товариськості [9, с. 11].

Рухлива гра відноситься до *ігор з правилами*. У структурі рухливої гри завжди є рухова задача, до самостійного вирішення якої дитина може прийти шляхом проб і помилок, знайшовши цілеспрямовані дію і спосіб виконання завдання. Апробовуючи різні варіанти руху у процесі гри, дитина віднаходить ефективне рішення наміченого попередньо («як мені та іншим краще рухатися у грі?»). Однак усвідомлений підхід до вирішення рухової задачі полягає в тому, що дитина вибирає спосіб дій тільки на основі правил гри, за допомогою аналізу умов їхнього виконання. Це пов'язано як з диференційованим сприйняттям, так і з володінням дошкільником логічними операціями, а також з розвитком у нього самоконтролю.

О. Акулова запропонувала наступні педагогічні умови щодо використання рухливих ігор як засобу виховання відповідальності у дошкільників:

1. Залучення кожної дитини до *самостійної організації* рухливих ігор. Це сприятиме тому, що дошкільник буде здатним самостійно створювати умови для власної діяльності та спільної діяльності з однолітками без звернення за допомогою до дорослого; самостійно намічатиме план, вільно діятиме за планом. Це стосується як участі в рухливих іграх, так і в інших видах колективної діяльності.
2. Сприяння *взаємодії* дітей із однолітками, спільним маніпуляціям із



спортивним ігровим інвентарем у процесі рухливих ігор. Реалізація цієї умови сприятиме набуттю дитиною вияву здатності легко вступати в контакт з дорослими і однолітками, коли малюк умітиме пропонувати ігрову допомогу одноліткам. Тут дорослому варто створювати ситуації для прояву дітьми умінь ділитися, надавати допомогу.

3. Створення умов для вияву кожною дитиною *лідерства*, а також умінь програвати та перемагати. Завдяки доцільному варіюванню дорослим різних ігрових завдань, таких, як «Навчи іншого тому, що умієш сам» (з обладнанням), «Проведи ранкову гімнастику самостійно» та інших дитина набуває навичок прийняття на себе функцію організатора рухливої гри, умінь задавати нові варіанти відомої гри або придумувати нову гру.

### **Висновки**

Самостійна ігрова діяльність відображає реальну поведінку дітей, тому створення умов для самостійних ігор дошкільнят (народних, рухливих, рольових) є важливим щодо формування їхньої особистісної сфери, базових якостей, до яких належить і відповідальність. Вихователю з тим, щоб більш ефективно використовувати педагогічні можливості рухливих ігор, варто проводити паралельно роботу щодо створення колективу дітей на основі самоорганізації, сприяти налагодженню у дітей дружніх стосунків, розвитку у них умінь соціальної комунікації тощо.

### **Список використаних джерел:**

1. Акулова Е. Ф. Формирование индивидуальности, самостоятельности и ответственности у дошкольников посредством подвижных игр. 2015. С. 38-40. <https://ukonf.com/no>
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
3. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2005. 213 с.
4. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта. 1995. 220 с.
5. Бєленька Г. В. Чинники виховання відповідальності у дітей дошкільного віку. *Наука і освіта*, № 10, 2014. С. 19-25.
6. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
7. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). Навч. посіб. для. вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
8. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Москва, 2010.
9. Матвієнко С. І., Заплішний І. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі: навч.-метод. посібн. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 114 с.

10. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки. Київ: Україна – Віта, 1996. 130с.
11. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. дошкільна освіта; Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2000. 21 с.

**УДК:373.2:81'233-028.31**

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Ірина Іванча**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі важливе значення приділяється формуванню мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві, яка б доречно, вільно і творчо використовувала мовлення при вираженні своїх думок, почуттів, ставлень. Своєчасний мовленнєвий розвиток дитини сприятиме формуванню комунікативних здібностей.

В загальній системі роботи з розвитку мовлення в закладі дошкільної освіти головне місце відводиться зв'язному мовленню. Зв'язне мовлення має важливе значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, воно позитивно впливає на формування таких важливих особистісних якостей як: комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається встановлювати контакт з іншими, ініціювати власні ідеї, чітко та ясно мислити, брати участь у різних видах дитячої творчості.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції, що передбачає здатність дитини підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [2]. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення забезпечить дитині сформованість комунікативної компетентності.

**Мета статті** полягає у визначенні особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

На сучасному етапі проблему розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників вивчають А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, В. Захарченко, А. Зрожевська, К. Крутій, С. Ласунова, Н. Маліновська, Т. Постоян, Т. Піроженко, та

ін.

Науковці висвітлюють дану проблему в різних аспектах. Зокрема, О.Білан, Н.Водолага, Н.Гавриш, В.Захарченко, Т.Постоян, Л.Шадріна розкривають методичні аспекти навчання дітей сюжетної розповіді; Н.Виноградова вивчає розвиток зв'язного мовлення у процесі ознайомлення із природою; А.Богуш, Н.Маліновська, О.Монке, О.Ушакова, Л.Фесенко розкривають значення художньої літератури в розвитку монологічного мовлення дітей; А.Зрожевська, С. Ласунова - розвиток описового мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** У дошкільній лінгводидактиці термін «зв'язне мовлення» використовується у кількох значеннях: як процес, діяльність мовця; продукт, результат цієї діяльності, текст, висловлювання; назва розділу роботи з розвитку мовлення. Сучасна лінгводидактика розглядає поняття *зв'язне мовлення* у двох напрямках – як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення [4, с. 392]. За визначенням Б.Головіна, зв'язне мовлення – це мовлення, в якому виступають усі види зв'язку, що визначають співвіднесеність висловлювання об'єктивному світові, об'єкту спілкування та законам мови [6]. А. Богуш, Н.Гавриш під *зв'язним мовленням* розуміють мовлення, яке організоване за законами логіки, граматики та композиції, являє собою єдине ціле, має тему, виконує певну функцію (переважно комунікативну), йому притаманна відносна самостійність і завершеність, а також воно розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти [4, с.394].

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з яких є комунікативна, що реалізується в двох основних формах – *діалозіта монолозі*. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які зумовлюють зміст і характер методики їх формування. Лінгвістика протиставляє діалогічне та монологічне мовлення, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи.

Розвиток зв'язного мовлення відбувається протягом всього дитячого віку. У старшому дошкільному віці зв'язне мовлення дитини досягає достатнього рівня розвитку. Для дітей, як зазначають А.Богуш, Н.Гавриш, характерним є надзвичайна мовленнєва активність, балакучість, допитливість. В активному словнику є узагальнені слова, абстрактні поняття, багатозначні слова. Дитина легко добирає синоніми, антоніми, класифікує предмети за ознаками, властивостями. Однак, ще недостатньо розуміє переносне значення слів [4]. А.Аніщук зазначає, що у старшого дошкільника з'являється потреба й прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим. Спрямованість на комунікацію, потреба й прагнення зрозуміти інших і бути зрозумілим змушують дошкільника будувати висловлювання у формі, яка забезпечує взаєморозуміння. Так створюються передумови для збагачення активного словника, більш розгорнутої й повнішої передачі своїх думок і переживань [1].

На думку Л. Калмикової, усне мовлення дитини старшого дошкільного віку відбувається у трьох основних різновидах: по-перше, у формі вигуку, що не є справжнім мовленням, а тільки засобом передачі будь-якої експресії -

повідомлення про дію та стан за допомогою кодів мови; вони є афективними мовленнєвими реакціями, що виникають мимовільно, - як відповідь на несподіване, дивовижне (чи цікаве) явище; по-друге, як діалогічне мовлення, яке здійснюється або як відповідь на запитання, або як розмова; по-третє, у формі монологічного мовлення, що реалізується в різних функціонально-смыслових структурах: розповіді (для передачі часової послідовності дій) або опису (для характеристики людей, явищ, станів, дій, що існують одночасно) - відображення темпоральних зв'язків, а також міркування - відображення причинно-наслідкових зв'язків [7].

І.Паласевич зазначає, що у старшому дошкільному віці діти можуть послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, переконливо їх аргументувати. Ускладнюється синтаксична структура дитячих розповідей; активно застосовується пряма мова, засоби художньої виразності. Важливим досягненням дитини є оволодіння пояснювальним мовленням, яке передбачає розвинуте мислення дитини і вміння встановлювати та відобразити у мовленні причиново-наслідкові зв'язки. Це, стверджує науковець, зумовлено потребою старшого дошкільника пояснити однолітку зміст майбутньої гри, різноманітні ігрові дії з предметами, домовлятися про здійснення ігрового задуму, об'єднуватися з ровесниками на основі рольової взаємодії тощо [с.61].

У старшому дошкільному віці діти оволодівають вмінням складати описові розповіді різного типу: сюжетно-описові, сюжетні за картинками, з власного досвіду, за зразком та планом вихователя; складати творчі розповіді: продовжувати розповідь, яку розпочав вихователь, за опорними словами, за сюжетно-ігровою ситуацією, розповідь-міркування, розповідь-пояснення; переказувати знайомі художні тексти різної складності за планом вихователя та за частинами; поділяти сюжетну картину на логічно завершені частини, придумувати назву до них; об'єднувати кілька сюжетів в єдину розповідь (розповіді за серією картин, ілюстрацій, порівняльні розповіді); складати казки, загадки; давати розгорнуті відповіді на запитання з монологічними вставками; підтримувати запропонований діалог відповідно до теми; будувати стимульований діалог відповідно до ситуації; володіти формулами мовленнєвого етикету [3].

На сьомому році життя, як зазначає А.Богуш, мовлення дитини стає більш складним у структурному плані, більш розгорнутим, логічним і послідовним. Дитина засвоює як діалогічну, так і монологічну форми мовлення, різні типи зв'язних висловлювань з опорою на наочність та без неї. Вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми та дорослими, підтримує діалог відповідно до теми; відповідає на запитання[5]. На кінець дошкільного віку у дітей ускладнюється синтаксична структура розповідей, збільшується кількість складносурядних та складнопідрядних речень.

**Таким чином,** розвиток зв'язного мовленням у дітей старшого дошкільного віку проходить динамічно. Особливості розвитку зв'язного мовлення визначають характер педагогічних дій, використання широкого

спектра методів і прийомів, систематичну й цілеспрямовану роботу педагогів та батьків. Головним фактором впливу на розвиток зв'язного мовлення є соціальне середовище, в якому дитина розвивається.

### **Список використаних джерел**

1. Аніщук, А. М. Мовлення як засіб самовираження старшого дошкільника : навч.-метод. посіб. для вихователів, практик психологів, батьків та студентів дошк. від-нь пед. вишів; Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 113 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
3. Білан, О.І Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»/ О.І.Білан; за заг. ред. О.В.Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
4. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах ; за ред. А.М. Богуш. 2ге вид., допов.К. : Слово, 2011. 704 с.
5. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дошкільника від народження до семи років : монографія. К. : Слово, 2004. 376 с.
6. Головин Б. Н. Основы культуры речи: учебник для вузов. 2-е изд., испр.. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.
7. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. К. : Фенікс, 2008. 497 с.
8. Паласевич І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобом сюжетних картин. *Молодь і ринок*. 2019, N 3. (170). С.60-65.

**ПРОБЛЕМА ВЕРБАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЙОГО СКЛАДОВИХ  
У ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА**

**Ірина Какама**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМзск – 11

Науковий керівник – канд. психол. наук,  
доцент *Пісоцький Олександр Петрович*

**Постановка проблеми.** Проблема інтелекту досліджується як у працях іноземних науковців так і вітчизняних. Так, у різний час до неї зверталися Л. Бурлачук, Л. Веккер, В. Дружинін, Г. Костюк, В. Моляко, О. Скрипченко, В. Суворов, М. О. Холодна, І. Біла та ін.

Окремі аспекти проблеми розвитку вербального інтелекту у контексті становлення індивідуальності дошкільників були розглянуті В. Котирло, В. Кузьменко, Т. Піроженко, О. Кононко, С. Ладивір. Питання його динаміки вивчалися у руслі досліджень його основних складових: мислення та мовлення дитини Л. Виготським, Л. Венгером, О. Запорожцем, М. Лісіною, Т. Ушаковою, А. Богуш та ін. На сьогодні постала необхідність в уточненні деяких наукових положень та прикладних результатів дослідження цього явища, що і складає актуальність даної статті.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні основних ознак вербального інтелекту дітей 5-6 років у концепціях зарубіжних і вітчизняних дослідників.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній науці феномен розуміється як здатність людської істоти активно досягати поставленої мети. Зокрема людина: а) може прогнозувати соціальні і природні події; б) може вчиняти і діяти адекватно характеру подій. Крім того, його розглядають як один із важливих компонентів психічної діяльності, що виконує координаційну функцію, тобто забезпечує взаємодію і єдність психічних пізнавальних процесів. Термін «інтелект» у психології аналізується поряд із такими поняттями як «мислення» й «розум». Це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда; здатність до логічного мислення, планування, розв'язання проблем, сприйняття складних ідей, швидкого навчання на основі досвіду[2]; [12].

У зарубіжній психології останнім часом досить актуальним, на сьогодні, є ідея сутності цього феномену, висловлена Р. Стернбергом. Він пропонує розглядати три форми інтелектуальної поведінки: 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане), 2) здатність розв'язувати проблеми, 3) практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей і ін.) [4]; [6]. До подібної точки зору у вітчизняній науці схилилися Б. Ананьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Лурія, В. Дружинін та ін.

Зокрема В. Дружинін під вербальним інтелектом розуміє можливості людини щодо розв'язання завдань словесного контексту, здатність оперувати поняттями, здійснювати аналіз і синтез, встановлювати подібність-відмінність між термінами, давати визначення поняттям. На думку автора цей конструкт є незалежним фактором у структурі загальних розумових здібностей [7, с. 347]. Як бачимо, основне завдання цієї психологічної властивості людини є

розв'язання вербальних задач. Це передбачає поєднання двох вищих психічних функцій (за Л. Виготським) мислення та мовлення

Вербальний інтелект інакше називають словесним мисленням. Саме він лежить в основі здатностей використовувати мову або говорити. Від нього залежить як легко будете читати, писати, говорити, запам'ятовувати слова. Його ресурс використовується людиною набагато більше, ніж інші види інтелектуальної поведінки. Словесні міркування використовуємо упродовж всього життя, починаючи з моменту коли вперше щось почали робити без допомоги рідних і близьких. Є люди, які мають вміння добре говорити. Є люди які володіють даром добре слухати, писати, читати, і навчаються всьому, що пов'язано зі словами. Ті, хто переважно використовує вербальне мислення міркують за допомогою абстрактних понять і, як правило, мають високі показники IQ. Розвивали своє мислення вони в основному читаючи книги, журнали, грали в ігри пов'язані з логічними зв'язками слів, складали вірші.

В. Суворов, зазначає, що розвинуте мовлення повністю відображає особливості вербального інтелекту. Так, індивід трансформує власні переконання, інтуїцію, почуття й переживання у поняттєві форми, які виражаються у словах. Значущою його характеристикою є мовленнєва компетентність, сутність якої складають можливості до розуміння штучно створених людством знакових систем, зокрема мови. Також вона визначає здатності спілкування та взаємодії між людьми. Знання мови сприяє розвитку здатності до абстрактних розумових дій. Дослідники використовують при характеристиці окреслених психологічних властивостей поняття вербальної компетенції.

Вербальна компетенція – знання про системи та структури мови, що вивчається, правила їх функціонування у процесі комунікації [2]. Її потенціал реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, усвідомлення, відтворення (усне чи письмової) інформації. В особистісному аспекті це проявляється в збагаченні словникового запасу, гнучкості мислення, рефлексії й підвищенні інтелектуальної продуктивності.

С. Рубінштейн зазначає, що у незвичному поєднанні мови й мислення домінуюча роль належить саме останньому. Воно організує пізнавальну активність особистості стимулює людину до формулювання суджень, понять. Мова і мислення дві різних складові одного процесу. Через слова передаються думки, міркування, встановлюються значення предметів. Цікаво, що науковець відносить ці процеси до дошкільного віку.

Г. Костюк розвиток мислення в дошкільному віці характеризує за допомогою кількох напрямів, серед яких є найбільш важливий – це збагачення засобів цього процесу. Науковець вказує на розумові дії, які здатні виходити за межі практичної ситуації за допомогою слів. Останні сприяють появі лічби, елементарного міркування, словесних узагальнень, виникненням дедуктивних суджень. Як бачимо, вербальні складові значно підсилюють і вдосконалюють розумові можливості дітей. У них з'являються можливість оперувати поняттями різної складності: частковими, загальними, видовими, родовими [10, с. 240 - 241].

О. Єрмакова, досліджуючи вербальне мислення, акцентувала увагу на його індивідуальних відмінностях, зокрема гнучкості. Вона відмічала, що така властивість досить інтенсивно розвивається у період дошкільного дитинства.

Крім того авторка довела її вплив на продуктивність інтелектуальної поведінки. Означена якість значно покращує засвоєння нової інформації, маловідомої раніше. Науковець наголошувала, що основою цієї ознаки є відображення конкретних образів. Цей факт доводить її зв'язок з іншою формою мислення – наочно-дійовою. В умовах цілеспрямованого впливу гнучкість, як індивідуальну властивість, можна формувати [9, с. 145].

О. Дяченко також досліджувала феномен вербального мислення у контексті унікальності розумової сфери. При цьому інтелект вона розуміє як здатність, яка дозволяє з найбільшою ефективністю взаємодіяти із навколишньою дійсністю. Вона наголошує на складності взаємозв'язків цього конструкту та називає ознаки, які підкреслюють неповторність словесно-логічної форми: обізнаність про предметний світ, явища навколишньої дійсності, використання знань на практиці, здатність до встановлення подібності, оперування арифметичними діями, достатній запас слів (словник), можливості встановлення зв'язків між предметами і явищами, зрозумілість та лаконічність суджень. Для дошкільників є характерним повноцінне його функціонування упродовж цього періоду [8, с. 137]

Інтелект у період 4–7 років розвивається на основі впливу дорослих, зазначає Л. Галігузова. Основою динаміки цього конструкту є набуття внутрішнього досвіду, джерелом якого є властиве цьому періоду протиріччя: між інертністю психічних процесів і активністю суб'єкта діяльності. Засвоєні таким чином знання, вміння, навички розглядаються як певне унікальне поєднання, своєрідна сукупність. Це утворення, насамперед, відрізняється динамічністю, системністю, спрямованою у конкретному напрямку логікою розвитку, невіддільною від інтелектуальної діяльності [5, с. 138].

О. Поддьяков, вивчаючи розумову активність у дітей дошкільного віку, вважає, що мислення у цьому віці спрямоване на пошук причинно-наслідкових відношень. Відповідно, на думку науковця, воно є підґрунтям дослідницької активності, творчості суб'єктів. Він наголошує, що основою цього явища є властива йому здатність до висунення та перевірки гіпотез. Його структура складається із комбінаторних компонентів, можливості до прогнозування, передбачення, операції конструювання та створення образу [13, с. 20]. Як бачимо, в основі словесного мислення лежать індивідуальні компоненти, які вказують на його індивідуальні відмінності.

З. Бартенєва вивчала становлення мови у взаємозв'язку із словесним мисленням. Вона відносила її до однієї із основних складових інтелектуальної поведінки. Авторка довела, що упродовж дошкільного дитинства розвиваються можливості формулювати та висловлювати власні думки, інтенції. На думку науковця, вони належать до свідомості та становлять її зміст. Крім того дослідниця наголошує на своєрідності й індивідуальній неповторності цієї навички. Дитина через неї прагне виразити суб'єктивні враження щодо певних подій, явищ [1, с. 57].

Як бачимо, *вербальний інтелект*, містить запас слів, ерудицію, вміння розуміти прочитане, словесну гнучкість (легкість висловлювання, вживання найбільш вдалих слів, усвідомлене сприйняття – здатність розуміти усне та письмове мовлення) і є необхідним компонентом інтелектуальної поведінки. Його важливою характеристикою є мовленнєва компетентність, сутність якої полягає у системі набутих знань, вмінь, навичок, які забезпечують можливість



сприймати, розуміти й формулювати судження, поняття, висновки, а також зберігати інформацію у пам'яті та обробляти її.

### **ВИСНОВОК**

Таким чином, вербальний інтелект дитини 5–6 років розуміється як особливе утворення у її психіці, яке поєднує у собі процеси мислення та мовлення. Воно виражає здатності, можливості щодо формулювання суджень, сприймання та розуміння усної й писемної інформації, відображає індивідуальні відмінності малюків у їх інтелектуальній поведінці. Найбільш загальною характеристикою феномену вважається мовленнєва компетентність старшого дошкільника.

### **Список використаних джерел:**

1. Бартенева З. С. Психологическое содержание речи ребенка 3–5 лет. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 56–58.
2. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. 120 с.
3. Воспитание детей дошкольного возраста/ Под ред. Прокопиенко Л.Н. К.: Рад. шк., 1990. 368 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008с.
5. Галигузова Л. Н. проблема развития детского интеллекта: теория, эксперимент, практика. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 136–139.
6. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / Пер с англ. В. Голода / Под ред. В. И. Лубовского М.: Педагогика, 1985. 192 с.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.:, 2002. 368 с.
8. Дяченко О. М. проблема индивидуальных различий в интеллектуальном поведении ребенка. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 138–146.
9. Ермакова Е. С. Изучение механизмов гибкости мышления дошкольников. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 124–130.
10. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
11. Обухова Л. С. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
13. Поддъяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 16–20
14. Речь и мышление. Интеллектуальное поведение/А.Р. Лурия. *Лекции по общей психологии*. СПб.: Питер, 2006. С. 236–301.

## ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 5 -6 РОКІВ ЖИТТЯ

**Галина Куйбіда**

бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОз – 41

Науковий керівник – канд. психол. наук,

доцент *Пісоцький Олександр Петрович*

**Постановка проблеми.** Питання розвитку особистості дошкільника 5-6 років є на сьогодні надзвичайно актуальним, а тому зростають вимоги щодо стимулювання його активності, ініціативності, обдарованості, креативності, що зумовлює пошук дослідниками значущих чинників, які б сприяли розвитку означеним особистісним властивостям у старшому дошкільному віці.

Останнім часом дослідники зорієнтовані на продуктивну діяльність. Зокрема її вплив на становлення особистості дошкільника вивчали Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Ветлугіна, Т. Казакова, І. Ликова, О. Дронова, Г. Сухорукова, В. Котляр та ін. Тому постає питання з'ясувати сутнісні характеристики цієї дитячої діяльності у сучасних концепціях, що і становить актуальність цієї статті.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні сутнісних характеристик продуктивної діяльності дітей 5-6 років, які впливають на становлення їх особистості

**Виклад основного матеріалу.** Діяльність є одним з важливих факторів розвитку особистості, особливо на ранніх етапах життя. Її розуміють як одну з форм активності людини, яка спрямована на практичне або духовне освоєння дійсності, в результаті якого відбуваються зміни як у внутрішній особистісній організації так і в зовнішньому світі.

У контексті діяльнісного підходу сформульовані положення, які дозволяють розглядати вказаний феномен як основною рушійною основою становлення особистісних властивостей, як особливе утворення, що має певну структуру й здатне до вдосконалення й збагачення за рахунок засвоєння певного змісту дій. Вона складається з дій, потреб, мотивів і результату. За допомогою неї індивід не лише засвоює знання про світ, але й виражає своє ставлення до нього [6, с. 84 - 85].

Дитяча діяльність у плані створення різних виробів має ряд ознак. Зокрема її активно досліджували Т. Комарова, Н. Сакуліна, В. Кузін та ін. Так, у своєму доробку вони відмітили необхідність знань і уявлень про навколишній світ, сформовані зображувальні вміння і навички, здатність і готовність втілювати образи за допомогою різних технік. На нашу думку, відмічені фахівцями основи такої діяльності уможливають успішність їх здійснення. Водночас зацікавленість нею, а також її творчий характер стануть допоміжним її каталізатором. Здійснення такої форми активності передбачає надання дітям автономії у поведінці. Зокрема О. Запорожець наголошує на тому, що однією з найбільш важливих її ознак є самостійне поводження, у межах існуючих рамок її використання, дітей 5-7 років. Так, малюки можуть реалізувати прагнення до самостійності через обрання вже знайомих їм способів зображення того чи іншого образу, вибору засобів виражального плану, порівняння робіт власних з

роботами однолітків, оцінювання їх. Водночас вихованці старших груп вже можуть самостійно займатися без опіки вихователя улюбленою справою. Як бачимо, існує широка варіативність у плані набуття впевненості не лише у зображальній поведінці, але й у плані надання оцінок дитячих робіт, гордості за власні досягнення.

Н. Горощко зазначає, що у віці 5-7 років, дитина починає активно досліджувати власні можливості у зображальному плані, здібності. Коли малюк має у своєму розпорядженні вміння і навички, він з легкістю виконує завдання, відчуває повагу до себе, усвідомлює власні таланти, оцінює результативність своєї праці. Коли ж спостерігаються невпевнені дії зображального характеру, навпаки відмічається емоційна напруженість, роздратування, зниження самоповаги, з'являється почуття провини [3, с. 41]. Як бачимо, основою особистісної впевненості є гарне оволодіння вихованцями навичками образотворчих дій, наполегливість у їх опануванні. Вони є запорукою успіху в ній. Саме це підкреслюється в існуючих методиках розвитку зображальних дій.

Г. Швайко відмічає складність продуктивної поведінки дітей у плані образотворчості, оскільки її реалізація потребує не лише задіяності розумового аналізу та синтезу, певного рівня розвитку інтелектуальних процесів, але й вольового напруження, як передбачає відповідна методика навчання. Водночас, така діяльність не може існувати без наявного досвіду, шляхів набуття знань і уявлень [10, с. 4]. Проте такого роду розумові дії розвитку у дітей здатності надавати оцінку її результатам. Як бачимо, авторка наголошує на тому, що поступове ускладнення її змісту позитивно впливає на розвиток оцінювальних дій, стимулює виявлення вольових зусиль, збагаченню уявлень малюків 5-7- років про власні практичні й розумові можливості.

Це підтверджується і в нормативних документах. Зокрема, зазначається, що дорослі у плані навчання дітей зображальних дій мають цілеспрямовано формувати вміння оцінювати (у художньому плані) явища навколишньої дійсності, мистецькі здобутки, працю втілену у продуктах (малювання, ліплення, аплікації), не лише власну, але й зусилля та хист вкладені дорослими й однолітками [9, с. 5]. Отже, опанування всіма компонентами художніх дій передбачає в особистісному плані вдосконалення надання оцінок, їх порівняння та збагаченні критеріїв диференціацій вказаних явищ.

В іншому документі, окрім зображувальних вмінь, підкреслюється необхідність самостійності під час формування навичок технічного плану. Крім того під час експериментування в окремих її видах, формується здатність формулювати судження щодо власних поглядів, переконань та їх відстоювання, наголошення на їх цінності, важливості, об'єктивності.

Т. Комарова також наголошує на можливостях продуктивної діяльності у плані самоаналізуватися, проявити власні таланти, використовуючи основні види найбільш поширених видів, технік, засобів створення художніх образів. Крім того авторка підкреслює необхідність самостійних дій, поведінки у процесі засвоєння зображувальних компонентів [10, с.5]. Як бачимо, такій активності властивим є надання самостійності, експериментуванні та власному пізнанні, оцінюванні власної та діяльності інших. Всі ці ознаки допомагають набутти дитині впевненості у собі, розвивати власні можливості у плані контрольних і оцінних дій, розвитку волі особистості 5-7 років життя.

І. Ликова наголошує, що такого роду організована дорослим мистецька поведінка дітей дуже важлива у плані особистісного зростання. Досвід, який дитина набуває у ній визначає полюс емоційних переживань, формуючи адаптивні судження та дії малюків [7, с. 12]. Авторка (наголошує) підкреслює її образний, емоційний пізнавальний, особистісний аспекти, найбільш важливими у цьому плані є процеси афективної сфери особистості. Науковець підкреслює, що ці процеси формують у малюків позитивне, адаптивне ставлення до різних сторін дійсності, форм активності, власної персони. В цілому вона є підґрунтям успішних дій дитини й адекватних механізмів самооцінки.

С. Козлова зображувальну діяльність відносить форм організації життєдіяльності дітей у художньому плані. При цьому вона відмічає їх комплексний характер. Водночас авторка наголошує на великій мірі проявам свободи і самостійності у ній малюків. Авторка відмічає різносторонній вплив на особистість: афективні процеси, самоставлення, творчо-інтелектуальна спрямованість, усвідомлення значущості себе серед інших [4, с. 170-171].

Найбільш цінним у цьому плані з точки зору конструювання є розвиток навичок самостійності та самоорганізації, зазначає Л. Скиданова [2, с. 17]. Забезпечивши малюків необхідними матеріалами та створивши відповідні умови. Авторка відмічає корисність практичного досвіду та автономію під час декоративного малювання. Вони вказують на його розмаїття у плані самореалізації, апробації власних можливостей, забезпечення успішності дій та досвіду оцінювання робіт, затрачених зусиль, власних рис характеру.

О. Корчинова відмічає велику міру сприяння малювання розумовим властивостям, зокрема у розвитку образності мислення, систематизації. Водночас вона спрямовує розвиток вольової сфери, оскільки неможливо її здійснити без наполегливості, систематичності, цілеспрямованості, без прояву вольових зусиль [5, с. 39]. Отже, значна частина науковців відмічають важливість особистісного та технологічного аспектів зображувальної діяльності у плані впевненої поведінки дітей 5 -6 року життя. Це вказує на сформованість певного рівня компетентності дітей у сфері продуктивної діяльності. Зміст цього утворення визначає «система знань, умінь, навичок, а також значущі якості, що несуть у собі особистісний зміст та універсальне значення для різних видів дитячої діяльності» [2].

Відповідно, за БКДО[1], у продуктивній діяльності названа суб'єктивна властивість малюків 5 -6 року життя пов'язується зі знаннями й уявленнями про мистецьку сферу, виражальні засоби, особливості художнього образу у різних видах мистецтв, інтересу та поваги до митців, ціннісного ставлення до результатів мистецької діяльності, бажання брати участь у продуктивній діяльності, набуття базових особистісних якостей, зокрема впевненості у собі.

### **ВИСНОВОК**

Отже, продуктивна діяльність дітей 5 -6 років пов'язується зі прагненнями та здатностями малюків досліджувати навколишню дійсність і, за допомогою виражальних засобів різних видів мистецтв, виявляти своє ставлення до предметів, явищ, подій життя. Її змістова сутність передбачає наявність знань, досвіду у плані розуміння мистецтва, сформованість технологічних навичок та вмій створення художніх образів. Діяльнісний її аспект дозволяє отримувати конкретний результат – суб'єктивний продукт: рисунок, твір аплікації, ліпний виріб, паперова конструкція, споруду у конструкторах. Ще однією важливою

характеристикою, з якою пов'язується її значення є її, умовно говорячи площина, для з'ясування рівня можливостей дитини у плані створення певного результату, підвищення самоповаги, набуття впевненості у своїх діях, виявлення вольових зусиль та якостей особистості. У такому контексті найбільш цінними, з нашого боку, є компетентність дитини у плані зображувальних дій та її вплив на впевненість у собі дитини 5 -6 років. Як особистісна властивість, впевненість, виникає на основі самоповаги щодо суб'єктивних можливостей у продуктивній діяльності. Виявляючи активність, набуваючи відповідний мистецький досвід дошкільник вправляється у відповідному мистецькому полі, використовує вольові зусилля на шляху дод мети та, здобувши позитивний результат, відчуває повагу до самого себе, виховуючи так впевненість у собі як одну з важливих особистісних якостей.

### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Дошкільне виховання. 2021. 37 с.
2. Воспитание детей дошкольного возраста/ Под ред. Прокопиенко Л.Н. К.: Рад. шк.,1990. 368 с.
3. Горошко Н. А. Зображувальна діяльність у дошкільному навчальному закладі. Х.: Видавнича група «Основа», 2007. 176 с.
4. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: Издательский центр "Академия", 2001. 416с.
5. Корчинова О. В. Декоративно-прикладное творчество в детских дошкольных учреждениях. Р. н/Д. : Феникс, 2002. 223 с.
6. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
7. Ликова І. О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2 – 6 років «Кольорові долоньки». Харків: Видавництво «Ранок», 2007. 128 с.
8. Обухова Л. С. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
9. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін]. наук. кер О. Л. Кононко. К.: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.
10. Швайко Г. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: Подготовительная к школе группа: Программа, конспекты : пособ. М. :Гумманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2003. 117 с

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУХАННЯ МУЗИКИ  
ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

**Альона Кузьменко**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Матвієнко Світлана Іванівна**

**Постановка проблеми.** Музичне виховання дошкільників – процес складний і динамічний. Упродовж тривалого періоду розвитку музичного виховання дітей дошкільного віку окреслилися загальні підходи до нього, визначилися принципи, методи, засоби. Фундаментальні праці вчених були спрямовані на розробку загальних положень щодо організації процесу музичного виховання дітей різного віку у закладі дошкільної освіти. Також визначилися концептуальні питання стосовно організації та проведення кожного із видів музичної діяльності – слухання музики, співів, музично-ритмічної діяльності, гри та музичних інструментах. У працях Н. Ветлугіної було розроблено засади навчання дітей музичної грамоти, що об'єднало в єдиний процес пізнання дітьми дошкільного віку основ музичного мистецтва.

В основі музичного виховання дошкільників лежить процес музичного сприймання. Під ним розуміється складний процес, який базується на здатності чути, переживати музичний зміст як художньо-образне відображення дійсності [6, с. 61].

Для періоду старшого дошкільного дитинства характерні свої особливості, які надають малюку достатньо великі можливості щодо ефективної взаємодії зі світом музичного мистецтва [2].

Слухання-сприймання визначається як основа музичної діяльності. У сучасній практиці музичного виховання дошкільників йдуть активні пошуки технологій організації слухання музики. Необхідністю висвітлення сучасного стану музичного виховання дітей обумовлюється актуальність даної статті.

**Мета статті:** розкрити сучасні підходи музично-вихованої практики закладів дошкільної освіти щодо організації слухання музики.

**Аналіз останніх публікацій.** 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.

Окремі аспекти щодо організації слухання музики з дошкільниками розглянуто у працях А. Болгарського, Т. Лісовської, С. Науменко, Т. Тютюнникової, О. Радинової та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Музичне сприймання (слухання музики), – це складний процес, в основі якого лежить здатність чути, переживати музичний зміст як художньо-образне відображення дійсності. Вчений О. Ростовський визначає такі етапи музичного сприймання: перцептивне сприйняття звукового потоку, осягнення семантики музичної мови, інтерпретація художнього змісту твору [6, с. 61].

Процес слухання як цілеспрямованого музичного сприймання є стрижем

музичної діяльності. Як зазначає С. Матвієнко, він має свої особливості стосовно дітей 2-7 років, зокрема:

- 1) велику роль щодо якості слухання музики має життєвий та слухацький досвід дитини;
- 2) діти раннього віку слухають музику мимовільно та з більшою емоційністю;
- 3) з набуттям такого досвіду та з розвитком мовлення дитина слухає музику більш осмислено, співвідносить почуте із вже наявним у досвіді або починає аналізувати музичний матеріал як нове для себе явище;
- 4) у процесі слухання для дитини ніби йде «слідування» за розвитком музичних образів і визначаються відповідні яскраві індивідуальні реакції на них [6, с. 84].

Як зазначає А. Болгарський, слухання значною мірою сприяє розвитку музичних здібностей, передусім мелодичного, ритмічного, гармонічного і тембрового слуху. У процесі слухання діти вчаться помічати подібність між окремими частинами твору і своєрідність кожної з них, виділяти характерні ознаки музичного образу, співвідносити зміст музики з назвою твору. Таким чином, дитина поступово привчається аналізувати музику, оволодівати прийомами образного мислення. Слухання музики позитивно впливає на всебічний розвиток дошкільників і, зокрема, розумовий [1, с. 14].

Сучасна практика музичного виховання щодо організації слухання музики з дітьми різного віку багато у чому продовжує застосовувати традиційні підходи музично-виховної концепції Н. Ветлугіної. До позитивних сторін даної концепції щодо її використання у сучасних умовах можна віднести:

Процес слухання музики за останні десятиліття збагатився рядом технологій, які застосовуються у контексті загального музичного розвитку дитини. Серед них, зокрема, можна назвати:

- I. Технологію розвиваючого навчання. Яскравим прикладом наукових розробок є програма О. Радиної «Музичні шедеври». Згідно неї, діти слухають широке коло музичних творів за 6-ма темами. Йдеться про вираження музикою настрою, жанрів музики, розкриття образів природи, птахів і тварин, казки у музиці та знайомства з музичними інструментами [9].
- II. Особистісно орієнтовану технологію, яку можна проілюструвати на прикладі програми Т. Тютюнникової «Елементарне музикування». розроблена на основі поєднання принципів творчого імпровізаційного музикування австрійського композитора К. Орфа з досягненнями вітчизняної дитячої музичної педагогіки [12].
- III. Технологія активного слухання музики – музикограма. Це візуальне втілення музичного твору. Метод найбільш доречний у роботі з дітьми дошкільного віку. Вони ще не можуть «читати» музику по нотах. Тоді на поміч приходять символи, доступні для розуміння. Зображення – лінії, крапки, штриховки, малюнки – допомагають активно слухати музику, співвідносити побачене й почуте. І насолода від слухання зростає, і процес стає усвідомленішим.
- IV. Музикотерапію, яка передбачає як цілісне, так і ізольоване використання музики, часто може виступати доповненням і музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу на дитину. Форми музикотерапії: інструментальна, мовленнєва, вокальна, рухова та інші.
- V. Технологію *Body percussion*. Вона визначає поєднання музики та

природних рухів людини. Використовує логоритмічну тріаду: музика – слово – рух. Базується на використанні у процесі роботи з музичним твором додаткових тілесних дій – похитувань, приплескувань, притупувань, артикулювання на визначені щодо цього елементи ритму або ритмічного малюнку.

Велику увагу сучасна музично-виховна практика приділяє використанню засад музичної креативної педагогіки німецького композитора Карла Орфа. Переважно, музичними керівниками використовуються окремі елементи даної музичної концепції (наприклад, елементарне музикування, «донотне навчання музики» тощо). Однак, К. Орф вважав, що завдання музичного виховання не повинно обмежуватися лише розвитком слуху, відчуття ритму, навичок слухання музики, навчанням співу і гри на інструментах. Насамперед музичне виховання має стимулювати розвиток творчої фантазії, уміння імпровізувати і творити в процесі індивідуального та колективного музикування [4].

Як зазначає К. Завалко, елементарне музикування може стати першим дуже важливою сходинкою, яка допоможе дитині відкрити для себе світ музики, опанувати грою на простих музичних інструментах, активізувати потребу в освоєнні гри на тому музичному інструменті, що вибере дитина [3, с. 184].

Тому німецький педагог радив спиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою, вбачаючи шлях до істинного розуміння музики через елементарне комплексне музикування, яке дає змогу створювати музику самому, діяти не як слухач, а як учасник чи, навіть, автор.

Прийняття Україною європейського освітнього вектору позначилося на реформуванні багатьох напрямів роботи з дітьми та учнівською молоддю. У галузі мистецької освіти усе більше простежуються прийняті в освітній практиці інших країн інтегрований підхід до змісту освіти. Стосовно залучення дітей до мистецтва, можна вказати на достатньо активне застосування так званого *синтезу мистецтв* [11]. Синтез мистецтв – це гармонійне поєднання різних мистецтв або різних видів мистецтв стосовно пізнання людиною культури певної епохи, стилю. Синтез мистецтв здатний здійснювати на людину різносторонній емоційно насичений вплив, звертаючись на повноту її почуттів.

Процес слухання музики неможливо ефективно реалізувати без створення щодо цього належних умов. Серед них можемо виділити:

- Створення ефективного музично-розвивального середовища у закладі дошкільної освіти. Йдеться як про створення спеціальної, творчої атмосфери, яка для дітей визначається «очікуванням дива та радості» від спілкування з мистецтвом» [13].
- Облаштування музичної зали як середовища, яке втілює відчуття краси, фантазії творчості для дитини. На сьогодні розроблено нові норми для будівель та приміщень (закладів дошкільної освіти) . Вони стосуються й нормативів щодо обладнання приміщень садка – групових кімнат, музичної та фізкультурної зали тощо.
- Правильний добір різнопланового, цікавого для дітей музичного матеріалу. Оновлення тих музичних творів, які заідеологізовані або втратили зв'язок із сучасністю.
- Досконале володіння музичним керівником різними музичними інструментами на навичках виконавства [1; 5; 10].

Слухання музики є підґрунтям залучення дитини до музики, оскільки



завдяки цій діяльності закладаються основи музичної культури. Психолог С. Науменко вказує на те, що не слід перевантажувати музичний репертуар для слухання маленькими п'єсами на кшталт "Горобчики", "Зайчик", "Клоуни" тощо, оскільки такі твори насамперед мають зображальні, а не виражальні особливості музичного мистецтва. Лише у спілкуванні дітей із високохудожньою музикою можна розвинути й високохудожнє сприймання творів музичного мистецтва [7, с. 6].

Таким чином, процес слухання музики залишається однією із важливих складових музичного виховання дітей. Для сучасної музично-виховної практики характерні новації у галузі слухання музики, які, в основному, базуються на використанні технологій слухання музики та авторських музично-виховних концепцій.

#### Список використаних джерел:

1. Болгарський А. Г., Горобець Т. В., Шкоба В. А. Слухання музики у дошкільному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Луцьк, ПВД "Твердиня", 2010 р. 180 с.
2. 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).
3. Завалко К. Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування Карла Орфа в сучасну педагогічну практику. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2010. С. 178-184.
4. Коротко про методику К. Орфа. URL:<http://oleksandria-dnz43.edukit.kr.ua>
5. Костина Э. П. Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников: автореф. дисс. докт. пед. наук. Москва, 2004. 37 с.
6. Матвієнко С.І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.
7. Науменко С. Як правильно слухати музику з дітьми : поради психолога. *Музичний керівник*. 2013. №3. С. 4–10.
8. Нові державні будівельні норми для закладів дошкільної освіти, [ДБН В.2.2-4:2018 «Будинки і споруди. Заклади дошкільної освіти»](#) (ДБН), затверджено 25.04.2018.
9. Радинова О. Методика слухання музики з дітьми. *Дитячий садок. Мистецтво*. 2010. №1 (13 число). С. 13–17.
10. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. Навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 328 с.
11. Синтез искусств. <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/102/435.htm>
12. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.
13. Шевчик І. Як оптимально облаштувати простір музичної зали? Допоможе паспорт. *Музичний керівник*. 2020. №12.

УДК: 373.2.015.311:159.923.2

#### ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Таміла Левченко**  
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Пихтіна Ніна Порфиріївна**

**Постановка проблеми.** У Державному стандарті дошкільної освіти визначено дев'ять основних базових якостей особистості, які мають бути закладені в дошкільному дитинстві, одна з яких — ініціативність. Тому, виходячи із стратегічних завдань дошкільної освіти, питання виховання ініціативності дітей є одним із найважливіших у освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Дослідження проблеми виховання ініціативності в старшому дошкільному віці зумовлене запитами соціуму, а вибір вікового періоду пояснюється психологічними новоутвореннями раннього етапу розвитку особистості, сприйнятливостю нервової системи дитини цього віку до виховання ініціативності. Відповідно до теоретичного аналізу, базова якість «ініціативність» визначена однією з основних у вихованні особистості, що успішно стверджує себе в суспільстві.

**Мета написання статті.** Недостатня розробленість проблеми виховання ініціативності дітей дошкільного віку та її важливість для педагогічної теорії і практики зумовили необхідність вивчення та узагальнення відповідних наукових досліджень та їх представлення у науковій статті.

**Аналіз останніх публікацій.** Ми встановили, що науковці визначали ініціативність у складі більшості базових якостей особистості, а саме: у контексті розвитку спостережливості (В. Рагозіна); у процесі виховання допитливості (Н. Гавриш); у вихованні відповідальності (Г. Беленька); як складник виховання самостійності (В. Маршицька); у формуванні міжособистісної злагоди (О. Остряньська); у процесі виховання справедливості (Н. Шкляр); у вихованні чуйності (О. Полякова); у формуванні міжособистісного партнерства (С. Нечай); у процесі виховання шанобливості (С. Васильєва); у вихованні креативності (Г. Орлова) тощо.

**Викладення основного матеріалу.** Проблему виховання ініціативності розглядали фахівці в галузі дошкільної освіти. Зроблені ними висновки і рекомендації стосувалися виховання основних базових якостей особистості у дошкільний період дитинства.

Відомо, що базові якості особистості проявляються в активній діяльності. Показниками вихованості якостей особистості ми вважаємо їх постійний активний прояв, що супроводжується ініціативністю. Низка науковців виділяє ініціативність у складі основних базових якостей особистості. Зокрема, О. Остряньська зазначає, що ініціативність базується на активній поведінці дітей. На її думку, проявляючи активність діти ініціюють виникнення комунікації у колективі, ця якість виступає показником рівня активності [1.,с.65]

Низка науковців виділяє ініціативність у складі основних базових якостей особистості. Зокрема, О. Остряньська зазначає, що ініціативність базується на

активній поведінці дітей. На її думку, проявляючи активність, діти ініціюють виникнення комунікації у колективі, ця якість виступає показником рівня активності [1, с.65].

Такі якості, як справедливість, чуйність і шанобливість (С. Васильєва, О. Полякова, Н. Шкляр), є моральними якостями, які проявляються в свідомому дотриманні моральних норм, доброзичливості та дружній прихильності у дитячому колективі. У такому разі ініціативність підпорядковується свідомому дотриманню моральних норм і правил поведінки [1, с.83-87].

Науковець Г. Беленька визначає поняття ініціативності як здатність і схильність дитини до активних дій та самостійних починань. За її твердженням, розвиток ініціативності доцільно здійснювати насамперед у провідному виді діяльності дитини дошкільного віку – грі, а також навчанні, яке будується на основі використання ігрових методів [1, с.11-15].

За трактуванням А. Богуш, ініціативність – це психологічна властивість особистості, показник розвитку творчого інтелекту дитини, що виявляється в ігровій, продуктивній, художньо-мовленнєвій діяльності. У контексті нашого дослідження ініціативність дітей старшого дошкільного віку розглядається як складова творчості, що виявляється у внесенні елементів новизни в діяльність та творчому підході до організації її змісту. [2, с. 242].

О. Кононко визначено ініціативність як одну з продуктивних форм активності (ініціативність, незалежність, творчість). Зазначено, що актуальним завданням дошкільної освіти сьогодні є створення умов, які сприяють самовизначенню дитини, вихованню в неї базових якостей[1, с.10].

За визначенням Т. Фасолько, ініціативність прослідковується у складі відповідальності. Науковець вважає, що у вихованні відповідальності дітей дошкільного віку визначальними факторами є емоційна підтримка та поведінка дорослого як зразок для наслідування. Втім ініціативність відрізняється від відповідальності тим, що не потребує зразка для наслідування. Ініціативність виявляється з власного прагнення та з активних дій особистості. Т. Фасолько пропонує використання педагогічної технології «Виховання радістю», у якій демонструється гордість і задоволення за відповідальні дії та вчинки. У спілкуванні з дорослими дитина прагне схвалення своїх вчинків, позитивної оцінки діяльності, що викликає у неї позитивні емоції та прагнення взаємодіяти [1, с.12-16].

Т.Поніманська досліджувала виникнення ініціативності дітей дошкільного віку в свідомому дотриманні моральних норм і правил. Вона наголошувала на вихованні справжньої моральності, в якій дитина свідомо дотримується норм і правил поведінки, що виникають із власного бажання та ініціативи. Моральність особистості виховується в свідомому виборі та виявляється у вчинках, що зумовлені моральними цінностями, переконаннями та принципами особистості. На думку дослідниці, ініціативність у складі таких базових якостей, як творча активність і самостійність особистості, забезпечується шляхом організації педагогічного процесу на засадах взаємодії педагогів і вихованців[5, с. 3-5].

Аналіз досліджень В. Рагозіної та В. Маршицької засвідчив, що

ініціативність є ознакою високого рівня здатності особистості виявляти самостійність. У дослідженні В. Рагозіної було розглянуто базову якість особистості – спостережливність. Серед умов виховання спостережливості В. Рагозіна зазначає активну поведінку дитини та її втілення у самостійному спостереженні [1, с.35-43].

В. Маршицька характеризує ініціативність у прийнятті самостійних рішень із власного бажання, виділяє ініціативність у складі самостійності.

На думку С. Нечай, ініціативність свідчить про здатність дітей взаємодіяти та сприяє становленню партнерських стосунків у процесі спільної діяльності. Зокрема, дослідниця висвітлила проблему виховання ініціативності як складової міжособистісного партнерства. Вона визначила навички та вміння партнерської взаємодії: вміння ініціювати власні наміри, пропонувати способи розв'язання поставлених завдань, враховувати пропозиції інших. С. Нечай зауважує, що позитивна динаміка у вихованні міжособистісного партнерства виявляється в дітей із вираженою ініціативою та виконавською поведінкою [1, с.77-81].

**Висновки.** Таким чином, проведений нами аналіз психолого-педагогічних досліджень, дозволив зробити такі висновки. Науковці розглядають ініціативність як психологічну якість, одну з основних у структурі особистості; рису особистості.

Дослідники в галузі педагогіки доводять вагомe значення виховання базових якостей, починаючи з дошкільного віку, і розглядають їх у декількох аспектах: виховання особистості дитини в ігровій діяльності, виховання моральних якостей, формування особистості в праці, виховання самостійності дитини в ігровій діяльності, виховання впевненості у собі, комунікативності, творчої та рухової активності.

Фахівці в галузі дошкільної освіти розглядали ініціативність у складі більшості базових якостей особистості та розробили рекомендації щодо їх виховання. Дослідники визначали поняття «ініціативність дітей дошкільного віку» як якість особистості, що виявляється в її прагненні та вмінні реалізовувати власні ідеї, вносити елементи новизни у зміст діяльності, застосовувати вольові зусилля для здійснення самостійних вчинків, практичних дій.

Виховання ініціативності дітей дошкільного віку визначають як цілеспрямований, планомірний процес використання системи методів з метою прояву особистістю внутрішніх прагнень, мотивації до реалізації власних замислів, внесення елементів новизни, застосування вольових зусиль для здійснення активних та самостійних вчинків в діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бєленька, Г., Гавриш, Н., Васильєва, С., Маршицька, В., Нечай, С., Орлова, Г., Шкляр, Н. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник. Харків: Мадрид, 2015.
2. Богуш, А. М. (2-ге вид., доопрац.). Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія.

- Кам'янець-Подільський: Рута, 2018.
3. Кононко, О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»: концептуальні засади. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, № 8, 2014. С. 14–24.
  4. Піроженко, Т. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві. *Дошкільне виховання*, №1, 2012. С. 8–15
  5. Поніманська Т. Моральність має бути свідомою. *Дошкільне виховання*, № 8, 2013. С. 3–5.

УДК:373.2:81'233-028.31

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕКСПРЕСИВНОЮ ЛЕКСИКОЮ

**Валерія Лесенко**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМ – 11  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі свого розвитку дошкільна освіта спрямована на виконання завдань Базового компонента дошкільної освіти в Україні, згідно з якими одним із напрямків розвитку дитини є мовленнєвий. Освітній напрям «Мовлення дитини» передбачає розвиток мовленнєвої компетентності, яка об'єднує в собі фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність. Добре розвинене мовлення слугує засобом повноцінного спілкування і розвитку особистості дошкільника. А лексика як найважливіша частина мовленнєвої системи має загальноосвітнє і практичне значення. Словник є однією з провідних мовленнєвих характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Тому Базовий компонент дошкільної освіти розглядає як кінцеву мету словникового розвитку випускника дошкільного закладу - сформованість у нього мовленнєвої, в тому числі лексичної, компетентності. Образність, емоційне забарвлення певних категорій слів виступають як одна з неодмінних умов глибокого впливу на співрозмовника, чим і визначається значення експресивної лексики.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати збагачення словника дітей дошкільного віку експресивною лексикою.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Особливості становлення й розвитку словника дітей упродовж дошкільного дитинства вивчали науковці: Л.Алексєєнко-Лемовська, Н.Горбунова, В.Коник, Н.Кудикіна, Н.Луцан, Ю.Ляховська, І.Непомняща, Ю.Руденко, Н.Савельєва. Різні аспекти словникової роботи порушено в дослідженнях лінгводидактів А. Богуш,

Є.Тихеєвої, Л. Федоренко.Проблемі збагачення словника дітей присвячено роботи вчених В.Гербової, Ю.Ляховської, О. Струніної, О. Ушакової. Особливостям засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті, присвячені праці А.Арушанової, Н.Гавриш, Н.Кирсти, Ф.Сохіна та ін. Науковцями було визначено зміст та методику збагачення, активізації й уточнення словника. Питанню збагачення словника дітей експресивною лексикою приділялося менше уваги.

Л. Алексеєнко-Лемовська розглядає процес збагачення словника в умовах театральньо-ігрової діяльності; Н. Луцан звертається до потенціалу народних ігор для розвитку активного та пасивного словників дошкільників; В. Коник досліджує проблему розвитку лексики молодших дошкільників під час їх ознайомлення з природою; Н. Горбунова - розвиток словника у дітей старшого дошкільного віку;Ю.Руденко вказує на освітні можливості української народної казки для збагачення словника дитини експресивною лексикою.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільний вік – період швидкого збагачення словника дитини. Одним із завдань розвитку мовлення дітей дошкільного віку є словникова робота. А.Богуш виділяє завдання щодо розвитку словника дітей дошкільного віку: збагачення словника дітей новою лексикою; активізація словника; уточнення значення окремих слів і словосполучень; заміна діалектизмів, говірок словами літературної мови; розвиток образного мовлення – збагачення активного словника дітей образними виразами (з текстів художніх творів, казок), приказками, прислів'ями, скоромовками, загадками, епітетами, метафорами; ознайомлення дітей зі значенням слова, навчання розумінню багатозначності, синонімічності та переносного значення слів; засвоєння узагальнюючих понять [2].

Лексика дитини розвивається поступово під час мовленнєвого спілкування оточення з дитиною та знайомства з навколишнім світом. *Лексика* – (від грецьк. *leksikos* – належить до слова) – сукупність слів мови, її словниковий склад; словниковий склад мови будь-якого її стилю, сфери, а також чиїх-небудь творів, окремого твору [7, с. 47]. М. Плющ вважає, що лексика- це словниковий склад мови, сукупність усіх слів [8].

Окреме значення у лексиці становить *експресивна лексика*. У лексичному складі української літературної мови є чимало таких слів, які виражають різні почуття – радості, гніву, горя, захоплення, а також емоційну оцінку осіб, подій, різноманітних предметів і явищ дійсності (щастя, сум, кохання, рідний, щирий, поганий, бридкий). Вони й становлять у ньому специфічний різновид експресивної лексики. Експресивність визначається вченими як сукупність семантико-стилістичних ознак одиниці мови, що забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті як засіб суб'єктивного вираження мовника до змісту або адресату. Умовою створення словесної експресії виступає зміст слова, яке включає у собі, як зазначає Г.Дідук, емотивно-оцінювані критерії [5]. На думку О.Леонтєва, головна особливість експресивної мови полягає у вживанні мовних елементів у вільному їх використанні, як у поетичному так і в повсякденному контексті [6].

У переважній більшості експресивні слова належать до фонду загальноживаної лексики, складаючи в ньому окрему стилістично забарвлену групу. Експресивна лексика може вживатися в усіх функціональних стилях літературної мови, проте найактивніше використовується вона в художньому й публіцистичному мовленні, в ораторському й розмовно-побутовому.

*Експресивна мова*, на думку Л. Гурович - це складний процес використання лексичних одиниць, що відбувається шляхом усвідомлення семантичних особливостей лексичного значення слова і виражається здатністю використовувати лексичні засоби експресивності в процесі усного висловлювання[4]. Вчені Н. Гавриш, Ю. Руденко, О. Федоров, О. Ушакова визначили, що експресивність в художніх стилях виражається як за допомогою простих (епітет, порівняння), так і розгорнутих (метонімія, гіпербола, метафора, алегорія) тропів. Саме ці лексичні засоби є основою мовної експресії і найчастіше зустрічаються в народних казках. Серед тропів, які найчастіше використовують в казковому жанрі, виділяють: епітети, метафори, персоніфікацію, метонімію, гіперболу, літоту. Тропи розширюють кордони вживання слів, оскільки використовують безліч вторинних відтінків, посилюють емоційне забарвлення мови і поглиблюють уявлення про те чи інше явище.

Дитина дошкільного віку надзвичайно допитлива, балакуча, це і сприяє швидкому збагаченню активного словника. Використання лексичних засобів створення мовної експресії в мовній роботі зі старшими дошкільниками є, на думку А. Богуш, Н. Гавриш, передумовою удосконалення словника, сприяє оволодінню переносним значенням слова, розумінню можливості його використання в різних ситуаціях буття [3].

У сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлюють такі основні засоби і джерела розвитку словника дитини: спілкування дітей з однолітками та дорослими, театралізовану діяльність, дидактичні ігри і використання художніх творів. У зв'язку з цим найважливішим засобом розвитку мовлення і збагачення словника дитини виступають твори художньої літератури. Літературні твори служать дієвим засобом розумового, морального та естетичного виховання дітей. Достатній обсяг активного словника, різноманітність словосполучень, які використовуються дитиною, і синтаксичних конструкцій, а також виразне оформлення зв'язного висловлювання є показниками багатства мовлення дитини. Зразки літературної мови, на думку В.Албул, різні за своїм впливом: у розповідях діти пізнають лаконічність і точність слова; у віршах вловлюють музикальність, мелодійність та ритмічність української мови; оповідання розкривають перед ними влучність і виразність мовлення, показують багатство рідної мови через різноманіття образних висловів та порівнянь.

**Таким чином**, у старшому дошкільному віці в дітей з віком зростає інтерес до засобів виразності, вони розуміють значеннєве багатство слова, близькість й відмінності однокоренових синонімів, розуміють словосполучення в переносному значенні. Старші дошкільники здатні засвоїти багатозначні слова, різноманітні засоби образності (епітети, метафори, порівняння). Найбільше таких лексичних засобів вміщують українські народні казки. Тому, виходячи з

аналізу наукових джерел, можемо стверджувати, що казка є ефективним засобом розвитку експресивної лексики у старших дошкільнят.

#### **Список використаних джерел:**

1. Албул В.Г. Засоби розвитку словника у дошкільників. Актуальні проблеми психології. Том V. Випуск 17. С.3-12. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i17/3.pdf>
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: монографія. К.: Вид. Дім «Слово», 2004. 376 с.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: підручник для ВНЗ / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища школа, 2007. 540 с.
4. Гурович Л. М. Дитина і книга / Л. М. Гурович, Л. Б. Берегова / під ред. В. І. Логінової. М.: Педагогіка, 1992. 512 с.
5. Дідук Г.І. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5-7 класах. Тернопіль, 2000. 202 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, языковая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
7. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
8. Сучасна українська літературна мова: За ред. М.Я. Плющ. К: Вища школа, 1994. 413 с.

**УДК: 373.2:015.31:159.923.2**

#### **ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТІ**

**Ольга Лобок**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

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

*У статті розкрито суть впевненості у собі як інтегративної властивості особистості дитини старшого дошкільного віку. Схарактеризовано особливості розвитку даного феномену упродовж дошкільного дитинства. Висвітлено підходи до визначення змісту поняття та чинників його розвитку в ранньому онтогенезі. Підкреслено роль суб'єктності, самостійності, автономності у становленні впевненої поведінки. Розкрито умови оптимізації виховного процесу, спрямованого на формування у дітей шостого-сьомого років життя впевненої поведінки в сім'ї та закладі дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** розвиток особистості, впевненість у собі, суб'єктна активність дошкільника, самостійна поведінка, самовираження в діяльності, адекватна самооцінка, оптимізація виховного процесу.



*The article reveals the essence of self-confidence as an integrative property of the personality of a child of older preschool age. The peculiarities of the development of this phenomenon during preschool childhood are characterized. Approaches to determining the content of the concept and factors of its development in early ontogenesis are highlighted. The role of subjectivity, independence, autonomy in the formation of confident behavior is emphasized. The conditions of optimization of the educational process aimed at the formation of children in the sixth and seventh years of life confident behavior in the family and preschool education*

**Key words:** *personality development, self-confidence, subjective activity of a preschooler, independent behavior, self-expression in activity, adequate self-esteem, optimization of educational process.*

**Постановка питання.** В умовах сучасної України усе більшого значення набуває сформованість у людини здатності поводитися впевнено у знайомих та незнайомих ситуаціях, довіряти власним можливостям та особистому досвіду, не губитися перед труднощами та мобілізуватися на їх долання, доводити розпочату справу до кінця та досягати успіху.

З огляду, що основи впевненості у собі як властивості особистості закладаються у дошкільному дитинстві, актуальним є аналіз доробку провідних психологів і педагогів з означеної проблеми. Це тим більш важливо, що у Базовому компоненті дошкільної освіти України як нормативному документі чимала увага приділяється проблемі розвитку особистості взагалі, вихованню самостійності, наполегливості, креативності, допитливості як базовим якостям зокрема. Освітній стандарт дошкільної освіти орієнтує освітян на необхідність посилити увагу до таких аспектів виховної роботи, як розвиток у дошкільників ціннісного самоствавлення, формування адекватної оцінки власних чеснот і вад, самоповаги та власної гідності [1].

Як зазначає Д.Ельконін, саме у дошкільному дитинстві формується довільна поведінка, елементарні форми самоконтролю та саморегуляції власної діяльності; вдосконалюються засоби її пізнавальної діяльності; в неї формується механізм децентрації, уміння поставити себе на місце іншого, подивитися на проблему з різних сторін. Завдяки цьому збагачується особистий досвід, розвиваються такі вольові якості, як цілеспрямованість, наполегливість, впевненість у собі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку впевненості у собі розглядалася фахівцями здебільшого у контексті таких аспектів становлення особистості, як: довіра до себе (Р.Емерсон, А.Купрейченко, Т.Скрипкіна); виховання ціннісного самоствавлення (О.Кононко, С.Пантільєєв, С.Тищенко, Л.Уманець); розвиток механізмів формування впевненості (І.Вайнер, В.Висоцький, Д.Ковач); впевненість як соціально-психологічна характеристика особистості (О.Папір, В.Ромек, Є.Смаглій); виховання впевненості у собі у різних видах діяльності (В.Бутовська, Т.Маталіна, О.Серебрякова); вивчення впливу впевненості у собі та досягненні успіху в діяльності (Ф.Іващенко, О.Нікітіна); роль самооцінки у прийнятті впевнених рішень (Б.Братусь, Р.Бернс, Л.Бороздіна, А.Карпов, І.Кон, Г.Ліпкіна, О.Г.Михайлов, І.Троїцька); з'ясування зв'язку впевненості-невпевненості-самовпевненості із здатністю долати життєві кризи (Л.Анциферова, Р.Лазарус,

Е.Ліндемманн, Т.Титаренко); характеристика відносини самовизначення та упевненості у собі (Т. Брагіна, Д. Буякас, О.Головаха, М.Гінзбург, З.Карпенко); дослідження умов оптимізації процесу виховання впевненості у собі (Ш. Амонашвілі, А.Бєлкін, Н.Виноградова, І.Дубровіна, А.Петровський).

Перші визначення основних описових та структурно-змістових характеристик терміну «упевненість в собі» належать А.Бандурі, А.Лазарусу, А. Сальтеру, Е.Е.Селігману та іншим фахівцям. Ю.Борисова, І.Вайнер, Л.Куліков кваліфікують її як стан, емоцію, почуття; В.Ромек – як рису характеру, особистісну характеристику; М.Розенберг – як компонент рефлексивного «Я»; Д.Леонт'єв та М.Рокич тлумачать впевненість у собі як термінальну індивідуальну цінність; А.Маслоу – як універсальну життєсмислову орієнтацію; Л.Анциферова – як основна характеристика стилю життя; Г.Крипс – загальний принцип людської еволюції.

Як зазначають Є.Нікітан, В.Ромек та Н.Харламенкова, залишається недостатньо визначеною відмінність між поняттями «впевненість» та «агресивність». Т.Скрнипкіна звертає увагу на некоректне використання деякими науковцями в якості синонімів понять «сміливість», «нарцисизм», «самоактуалізація», «упевненість в собі». Слід погодитися з думкою В.Лабунської щодо дефіциту праць, при св'ячених визначенню поведінкових критеріїв оцінки впевненості у собі. Поодинокими залишаються спроби розробити теорію упевненості в собі (Є.Нікітін, Н.Харламенкова). Відсутнє загальноприйняте розуміння структурно-змістових компонентів впевненості у собі.

Згідно підходу Г.Олпорта, впевненість в собі слід визначати крізь співвідношення рівня домагань та самооцінки, які, у свою чергу, характеризуються неоднозначною трактовкою. Науковці продовжують пошук шляхів формування оптимального рівня впевненості у собі, уводять в обіг в якості стимулу розвитку потенційних можливостей особистості поняття «творча невпевненість у собі» (К.Абульханова-Славська, Б.Анан'єв, М.Бурно, Ф.Василіук, К.Карпинський, О.Лукаш). Вказані фахівці зазначають: впевненість у собі як складний феномен виконує регулюючу функцію і супроводжує розвиток особистості упродовж усього її життя. Впевнена в собі особистість здатна мобілізуватися, довіряти своїм можливостям, долати життєві труднощі

Заданими досліджень Дж.Гетмана, Р.Зигмунда, А.Лазаруса, Л.Рема, Р.Шварца, впевненість у собі – складний, комплексний, поліфункціональний конструкт, в якому інтегровані когнітивний та емоційний компоненти. Ці фахівці найважливішими умовами розвитку впевненої поведінки особистості вважають її позитивне ставлення до власного поведінкового репертуару .

Як зазначає А.Бандура, невпевненість у собі зазвичай формується в одноманітному і вкрай збідненому соціальному середовищі, внаслідок чого репертуар використовуваних дітьми навичок вельми обмежений. Дорослі заперечують або критикують їхні досягнення, що призводить до того, що негативні самооцінки та очікування неуспіху перетворюються на звичні способи поведінки, продукують невпевненість у собі, відмови від власної ініціативи, пасивності [2].

Впевненість-невпевненість багатьма фахівцями розглядається у контексті самосвідомості особистості. Так Р.Бернс, Л.Божович, Дж.Брунер, К.Левін, К.Хорні пояснюють невпевненість у собі обмеженістю когнітивного потенціалу, нездатністю особи свідомо аналізувати та оцінювати існуючі ризики, обирати

доцільні шляхи вирішення проблем . Згідно даних досліджень Л.Божович, Л.Виготського, О.Леонтьєва, Г.Прихожан, Д.Фельдштейна, становлення впевненості у собі відбувається завдяки спроможності зростаючої особистості долати залежність від зовнішньої детермінації та посилювати здатність до самодетермінації та саморозвитку. Підкреслюється, що високий ступінь впевненості у собі виконує захисну функцію, сприяє зниженню схильності до депресії, тривожності, різноманітних фобій.. У дослідженнях І.Кона, А.Купрейченко, Т.Скрипкиної, В.Слободчикова зафіксовано існування зв'язку між самостваленням та її рефлексивними можливостями. Визначено, що, з одного боку, впевненість у собі сприяє розвитку особистісної рефлексії, з іншого – кронбструктивна рефлексія підвищує впевненість у собі..

На думку Н.Будич, впевненість у собі виступає чинником особистісного самовизначення особистості. Впевненість у собі проявляється у позитивному само ставленні, життєдайній самооцінці, розвитку рішучості у прийнятті конструктивних рішень, осмисленості життя, задоволеності своїми досягненнями, компетентній поведінці, зростанні кількості цілей, гнучкій реалізації власних цінностей [3].

Проблема впевненості у собі напряду пов'язана з проблемою розвитку суб'єктності людини. Згідно доробку Є.Ісаєва та В. Слободчикова, суб'єктивний внутрішній світ особистості – вихідна категорія, яка виражає сутність людини. обумовлює її спосіб життя. Визначаючи простір внутрішнього світу особистості,, вказані фахівці включають до нього: *світогляд* ( картину світу та Я-образ), *упередженість* (переживання та вищі почуття), *спрямованість устремлінь* (бажань, потреб, прагнень, інтересів), інтуїцію та звички. Вивчення суб'єктивності передбачає використання гуманітарної методології, заснованої на підході до людини як до вільної істоти, яка творчо ставиться до оточуючої дійсності та самої себе. Центральним феноменом людської суб'єктивності В.Слободчиков та Є.Ісаєв вважають *рефлексію*, під якою розуміють специфічно людську здатність аналізувати та оцінювати свої думки, переживання, дії, ставлення [4].

В.Клочко зазначає: людина як автономний суверенний суб'єкт активності прагне відповідати сама собі, своїм уявленням про себе, власним цінностям. Отже, довіра до себе є специфічним ставленням особистості до свого внутрішнього світу, до своєї суб'єктності як цінності. Довіру до себе, на думку автора, можна рефлексувати, розширювати межі, коректувати її. Людина не може бути вільною від умов життя, проте вона вільна посісти позицію щодо них, здійснити власний вибір [5].

Т.Скрипкина відносить феномен довіри до себе до суб'єктних утворень особистості. На думку автора, довіра до себе існує в єдності з довірою до світу: людина прагне відповідати не лише собі, але і світу, в якому живе. Визначення людини як суб'єкта вказаний фахівець пов'язує з протиріччям між потребами і здібностями, з одного боку, та вимогами, які пред'являє до неї суспільство, з іншого. Т.Скрипкина робить висновок: якість та міра становлення людини в якості суб'єкта пов'язані із здатністю та способом розв'язання нею цього протиріччя. Т. Скрипкина зазначає, що феномен довіри до себе передбачає виявлення механізмів розвитку творчої, ініціативної, самостійної особистості; формування активного суб'єкта життєдіяльності, здатного до внутрішньої регуляції своєї поведінки. Вказаний вище автор актуалізує необхідність

подальшого вивчення суб'єктності як вищої системної цілісності людини. Т.Скрипкіна підкреслює: поняття суб'єктності є методологічно важливим, оскільки суб'єкт є носієм соціального та унікального в особистості [8].

**Виклад основних матеріалів.** Теоретико-методологічну основу нашого дослідження становлять: фундаментальні наукові положення про роль емоційно-вольової сфери у процесі особистісного зростання дошкільника (О.Запорожець, О.Кононко, В.Котирло, Г.Люблінська, В.Мухіна та ін.); ідеї щодо особливостей розвитку особистості на різних етапах дошкільного дитинства (Ю.Афонькіна, Л.Венгер, О.Непомняща, Є.Суботський, Г.Урунтаєва та ін.); сучасні підходи до оптимізації процесу виховання у ЗДО (Г.Беленька, Р.Бернс, І.Бех, Н.Гавриш, С.Ладивір, Т.Піроженко та ін.); наукові положення щодо впевненості у собі як особистісний феномен (І.Антоненко, Ф.Іващенко, І.Зінов'єва, І.Вайнер, А.Купрейченко, П.Пантілеєв, Т.Скрипкіна та ін.).

О.Смирнова кваліфікує впевненість у собі як стан і почуття, які за умови багаторазових повторень можуть перетворитися на стійку особистісну якість. Вказаний автор до умов та механізмів формування впевненості-непевненості дітей дошкільного віку відносять вплив на них ставлення батьків та засвоєння зразків самоставлення та поведінки рідних та близьких дорослих [10].

Згідно даних досліджень В.Мухіної, для прогресивного розвитку особистості вкрай важливим стає уміння дитини дошкільного віку поводитися впевнено, довіряти своїм можливостям, мобілізуватися на долання труднощів. Вказаний автор підкреслює, що уміння поводитися впевнено значною мірою визначаються характером дитячо-батьківських відносин. Надання дітям права на власний вибір, самостійну поведінку, особисте прийняття рішень сприяє формуванню впевненості, а надмірна опіка й покрокова допомога батьків гальмує цей процес. Оптимальним варіантом для формування впевненості у собі є інтеграція ціннісних орієнтацій зростаючої особистості із здатністю до самостійної поведінки [7].

У контексті проблеми впевненості набувають значущості праці О.Запорожця, В.Котирло, Я.Неверович, які зазначають, що у старшому дошкільному віці виникає свідомо цілеспрямована поведінка, пов'язана із здатністю долати труднощі. Вказані фахівці кваліфікують їх як свідому цілеспрямованість, керовану моральними мотивами, як моральну саморегуляцію поведінки. Вони зазначають, що сьогодні важливо досліджувати можливості дітей ставити перед собою певні цілі і домагатися їх реалізації у складних умовах. Важливим аспектом залишається вивчення волі як моральної саморегуляції, основною характеристикою якої є підкорення особистих мотивів соціально значущим.

У контексті проблеми формування у дошкільників впевненості у собі як риси особистості, заслуговує на увагу питання перетворення довільних дій на вольові. Як наголошує В.Котирло, вольова регуляція поведінки і діяльності будується на основі довільних дій і є вищою, якісно новою формою регуляції. Визнаючи вирішальну роль моральної мотивації у вольовій поведінці, необхідній для свідомого прийняття дошкільником рішення та успішного досягнення ним мети, автор відмічає, що важливим для формування впевненості у собі залишається аспект, пов'язаний з вибором ним правильних способів здійснення вольової поведінки, особливо коли на шляху до мети є перешкоди [5].

Організуючи своє дослідження, ми керувалися доробком психологів і педагогів, згідно з яким впевненість дитини дошкільного віку у собі формується поетапно. Дитина народжується без будь-яких уявлень про себе та правила поведінки. Вони формуються прижиттєво упродовж усього дошкільного дитинства.

Фахівці називають період від народження малюка до 18 місяців першим етапом формування уміння поводитися впевнено. На цьому етапі закладається базова довіра до світу та основи позитивного самоствавлення. Формується почуття прихильності та вибіркове ставлення до людей. Позитивна емоційна оцінка з боку батьків сприяє формуванню передумов адекватної самооцінки

Другий етап розвитку елементарних форм впевненої поведінки переважно у знайомих умовах та ситуаціях відноситься до періоду від 1,5 до 3/4 років дитини, У цей період розвивається почуття автономності або залежності, що залежить від того, як рідні дорослі реагують на перші спроби зростаючої особистості самостійно домогтися бажаної мети.. Впевненість у собі напряду залежить від міри автономності малюка. Схвалення дорослими самостійності та допитливості закладають основи для формування високої думки про себе, позитивної самооцінки. Гіперопіка та надмірний контроль гальмують розвиток у дитини впевненості у собі.

Третій етап розвитку впевненості у собі відноситься до періоду від 3/4 до 6 років життя дитини. Дитина оволодіває певним досвідом успішних-неуспішних дій, звикає до схвалень або зауважень значущих дорослих, в неї сформований елементарний Я-образ як комплекс уявлень про себе. В залежності від того, як відбувається процес соціалізації – гармонійно чи дисгармонійно, у дитини формується базове почуття ініціативи або провини. Самооцінка дитини вказаного віку залежить від того, наскільки жорсткі правила поведінки встановлені для неї і як суворо батьки та вихователі ЗДО контролюють їх дотримання. Це важливо з огляду, що дитина 4-6 років орієнтується на дорослих, їхні оцінні судження . Останні значною мірою визначають особливості сприйняття дітьми самих себе. Батьки і педагоги мають оцінювати конкретні прояви, але не особистість в цілому, не зловживати негативними оцінками, не бути надміру вимогливими. Побоювання дошкільника помилитися або не відповідати високим вимогам та очікуванням значущих дорослих продукують низькі самооцінки, а отже його невпевненість у своїх можливостях. .

Четвертий етап розвитку упевненості в собі психологи і педагоги пов'язують із вступом дитини у перед шкільний період – з віком 6-7 років .Це період, коли розвивається внутрішній план дій, дитина починає аналізувати свої бажання, думки, прагнення, наміри. Вона прагне самовираження у результативній діяльності та самовизначення у колі однолітків. Зростаюча особистість усе частіше порівнює себе саме з дітьми свого віку. Спілкуючись з ними, вона краще пізнає свої власні можливості, усвідомлює свої відмінності та схожість з іншими. Педагоги стають усе більш авторитетними для дітей 6/7 років стають важливими експертами та уособленням меж соціально схвалюваної та не схвалюваної поведінки. Створення ситуацій успіху вкрай важливе як для впевнених у собі, так і для невпевнених, боязких дошкільників. На особливу

увагу педагогів заслуговують самовпевнені діти, по відношенню до яких необхідно практикувати вищу вимогливість та критичність, засвідчуючи, що попереду ще є резерв для досягнення найвищих показників якості результату.

О.Запорожець, О.Кононко, В.Котирло, С.Мухіна, Р.Стьоркіна, С.Тищенко, Л.Уманець підкреслюють, що для формування у дошкільників впевненості у собі важливу роль відіграє адекватна самооцінка. Вказані психологи звертають увагу на особливості її розвитку в дошкільному дитинстві та пов'язують цей процес з активною діяльністю дитини, з самоспостереженням, самоконтролем та саморегуляцією. Саме в діяльності дитина оцінює свої навички, уміння, дотримання правил, потрібні якості особистості. До основних порад щодо оптимізації процесу розвитку у дошкільників впевненості у собі провідні фахівці відносять:

- здатність дорослих не порівнювати дітей між собою, орієнтуватися на унікальність кожної; порівняння знижує довіру;
- уміння батьків і вихователів помічати в дитині сильні сторони та риси, порівнювати її сьогоднішню з вчорашньою (тобто, себе з самою собою);
- спроможність рідних та близьких уникати перегинів- занижувань та завищувань оцінок; не варто схвалювати та осуджувати за усе підряд; варто давати реальні оцінки;
- готовність дорослих поважати межі дитини, простір її «Я»; уміння батьків і педагогів ставитися з розумінням і повагою до бажань і почуттів дошкільників, їхніх думок, планів, власності; не потакати усьому, а апелювати до здорового глузду та вдалої аргументації;
- усвідомлення дорослими того, що самооцінка дошкільника формується на прикладі того, як самі батьки та вихователі ставляться до себе, наскільки впевнено поведуться у різних життєвих ситуаціях;
- орієнтація батьків і вихователів на те, що надміру завищена та занижена самооцінки порушують процес самоуправління, погіршують самоконтроль, негативно позначаються на успіхах дошкільників;
- розуміння того, що впевненість дитини в собі пов'язана з розвитком лідерських якостей; хоча не кожна дитина може стати лідером, проте важливе усвідомлення того, що без адекватної самооцінки розвиток лідерських якостей неможливий.

Таким чином, період дошкільного дитинства вкрай важливий для закладання фундаменту для особистісного зростання у наступні роки, для прояву та розвитку впевненості у собі, яка засвідчується адекватною самооцінкою, умінням долати перешкоди на шляху до мети, досягати успіху, виявляти почуття власної гідності під час відстоювання своєї правоти та наведення доказових аргументів на свою користь..Підтримка дорослими намагань дошкільника проявляти самостійність, приймати власні доцільні рішення, здійснювати власні конструктивні вибори – запорука розвитку впевненості у своїх можливостях.

**Висновки.** В ході дослідження з'ясувалося, що проблема розвитку у

дошкільників впевненості у собі залишається однією з актуальних з огляду на брак вітчизняних досліджень означеного напрямку на потребу педагогічної практики у методичному забезпеченні означеного напрямку виховної роботи. Під впевненістю у собі розуміється властивість дошкільника як особистості, ядром якої виступає позитивна самооцінка умінь, здібностей, якостей, достатніх для досягнення значущих для нього цілей і задоволення його потреб. Впевненість в собі розглядається нами як основа адекватної поведінки зростаючої особистості у різних умовах та життєвих ситуаціях. Ми виходимо з думки, що основою для формування впевненості у собі слугує достатній поведінковий репертуар, позитивний досвід розв'язання різних соціальних задач та успішних досягнень значущих цілей. Важливим концептуальним положенням дослідження виступає думка, згідно якої для формування впевненості в собі важливі не стільки об'єктивні досягнення, скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій та зовнішні оцінки авторитетних інших. Вона засвідчується переживанням дитиною себе як самоефективну та соціально сміливу особу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. А. М. Богуш; кол. авт.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. [та ін.]. – К.: [М-во освіти і науки, молоді та спорту України], 2012. – 26 с.
2. Бандура А. Теория социального научения: монография. М.: Директ-Медиа. 2008. 532 с.
3. Будич Н.Ю. Уверенность в себе как фактор личностного самоопределения: дис... канд. психол. наук. Хабаровск. 2005. 146 с.
4. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь. 2005, 400 с.
5. Ключко В.Е. Самореализация личности как проявление самоорганизации в психологических системах // Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Томского университета. 1999. – С. 65–144.
6. Котырло В.К. Развитие волевого поведения дошкольников. К.: Рад. школа. 1971. 196 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
8. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности / Т.П. Скрипкина // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – 18–22 с.
9. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. Пособ. М.: изд-во ПСТГУ. 2013. 360 с.
10. Смирнова Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности “Дошкольная педагогика и психология” / Е. О. Смирнова. – Москва: Гуманитар. изд. центр “ВЛАДОС”, 2006. – 366 с.

УДК: 373.2:015.31:316]:30

## ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМИН ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВО-СТАТЕВИХ ГРУП З ОДНОЛІТКАМИ

**Віта Максименко,**

бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОзск – 31

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

*Статтю присвячено проблемі гуманізації взаємин хлопчиків і дівчаток дошкільного віку. Схарактеризовано стан розробки проблеми, здійснено аналіз підходів психологів і педагогів до вказаної проблеми, визначено роль віку, статевої належності, індивідуальних особливостей та системи виховання дитини дошкільного віку в сім'ї та закладі дошкільної освіти на міру розвитку чуйного ставлення до однолітків, здатності розпізнавати їхній стан та приходити на допомогу. Встановлено, що найважливішою детермінантою гуманного ставлення до однолітків є вплив особливостей виховання дітей дошкільного віку у різних соціальних інститутах.*

**Ключові слова:** гуманізм, гуманні взаємини дошкільників, віково-статеві відмінності, особливості виховання, емоційна сприйнятливність, чуйність як базова особистісна якість.

**Постановка проблеми.** Гуманізація системи дошкільної освіти України актуалізувала необхідність визначення педагогічних умов оптимізації виховного процесу у ЗДО, спрямованого на підтримку та заохочення доброзичливих і конструктивних взаємин дітей перших шести/семи років життя. Адже саме дошкільний вік кваліфікується фахівцями як період первинного фактичного становлення особистості, отже і моральності як її важливої складової. Сучасні нормативні документи, зокрема Закон про дошкільну освіту, Базовий компонент дошкільної освіти України та рекомендовані для використання ЗДО програми розвитку, виховання і навчання дітей перших шести/семи років життя приділяють вихованню гуманних взаємин дітей великого значення. Зокрема, програма «Я у Світі» акцентує увагу освітян на таких категоріях, як «людяність», «совісність», «справедливість», «креативність», відносить їх до базових якостей особистості.

З огляду на брак вітчизняних досліджень, присвячених феномену гуманних взаємин та особливостей його розвитку у дітей різних віково-статевих груп, на соціальне замовлення щодо методичного забезпечення вказаного напрямку виховної роботи, тема нашої дипломної роботи є актуальною.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні комплексного підходу до визначення сутності, структури провідної категорії та вивчення особливостей прояву дітьми різних віково-статевих груп гуманного ставлення до партнера по спільній діяльності та спілкуванню.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** в цілому проблемі



спілкування, взаємодії дітей дошкільного віку у дитячій психології та дошкільній педагогіці приділено значну увагу: сформульовано методологічні та науково-педагогічні основи дослідження проблеми особистості (К.Абульханова-Славська, Л.Виготський, О.Запорожець, М.Каган, О.Леонт'єв, В.Логінова, С.Рубінштейн, В.Сластьонін та ін.); розкрито соціально-психологічні і педагогічні аспекти проблеми взаємодії (Г.Андрєєва, Р.Буре, А.Петровський, Н.Родіонова, О.Соловйов, Д. Фельдштейн та ін.); визначено концептуальні засади соціалізації особистості взагалі, дитини дошкільного віку зокрема (Б.Бітінас, Л.Буєва, Н.Голованова, Т.Коннікова, Б.Паригін та ін.); досліджено специфіку спікування, взаємин і взаємодії дітей дошкільного віку (О.Бодальов, М.Лісіна, М.Обозов, Т.Рєпіна, А.Рояк, А.Рузька, О.Смирнова, Є. Суботський та ін.); запропоновано положення щодо психолого-педагогічного проектування освітнього середовища (Т.Бабаєва, О.Братко, С.Козлова, О.Кононко, В.Логінова, М.Крулехт, З.Михайлова та ін.).

Теоретичні аспекти проблеми виховання людяності розкрито у працях провідних психологів і педагогів минулого і сучасності: висловлено ідеї про роль гуманістичного потенціалу особистості (М.Бердяєв, І.Ільїн та ін.); сформульовано психологічне обґрунтування процесу гуманістичного виховання (Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.); викладено положення щодо формування моральної культури особистості та моральної позиції дітей (О.Виноградов, Р.Жуковська, О.Запорожець, С. Козлова, Т.Комарова, Т.Поніманська та ін.). Своєрідність морального виховання дітей дошкільного віку та його методики відображено у працях Р.Буре, Н.Ветлугіної, В.Нечаєвої, О.Усової, Л.Фесюкової та інших фахівців.

Р.Урусова вважає, що поняття «гуманізм» виражає світогляд, який: визнає право особистості на власну гідність; турбується про благополуччя людей та їхній гармонійний розвиток; виявляє готовність створювати сприятливі умови для нормального функціонування суспільного життя та збереження природного довкілля; мотивується спрямованістю на укріплення фізичного, інтелектуального та морально-духовного здоров'я особистості та суспільства; продукує дії і засоби їх здійснення, які гарантують позитивні результати, підтримують врівноважений стан біосфери і нормальну життєдіяльність суспільства. Автор зазначає, що гуманними є ті потреби, інтереси і ціннісні орієнтації особистості, які укріплюють її здоров'я, підвищують працездатність, розвиває сутнісні сили, органічно задовольняють особисті та суспільні інтереси, спрямовуються на збереження стабільності життєдіяльності та покращання її умов. Отже, гуманність інтересів особистості визначається гуманністю її потреб та засобів їх задоволення [10].

Принцип гуманізму передбачає окультурення потреб особистості, олюднення взаємовідносин з оточуючими людьми, орієнтацію на морально-духовні цінності. У контексті цього актуалізується необхідність поглиблення такого аспекту педагогічної діяльності, як моральне виховання дітей і дорослих. І.Мар'єнко розглядає «моральність» як невід'ємну складову особистісного зростання, яка забезпечує добровільне дотримання людиною існуючих моральних норм і правил. Моральні норми – це правила, вимоги, які визначають, як саме людині доцільно вчинити у тій чи іншій конкретній ситуації.

І.Каїров вважає, що усі моральні норми закріплюють соціально прийнятний та схвалюваний спосіб поведінки. Сформованість розуміння

зростаючою особистістю моральної норми засвідчується її здатністю пояснити, чому дану норму слід виконувати.

Дослідник проблеми взаємозв'язку особистості і спілкування О.Бодальов підкреслює: спілкування людей, ставлення до них та розуміння їх зазвичай тісно пов'язані між собою. Відомий фахівець зазначає, що здатність правильно налаштуватися на іншу людину, обирати найбільш адекватний обставинам спосіб поведінки залежить як від розуміння її, так і самого себе. Перш за усе, йдеться про систему цінностей, ідеалів, потреб, інтересів. На основі цих знань формується уміння свідомо управляти своєю поведінкою в різних ситуаціях спілкування. О.Бодальов акцентує увагу на тому, що сформована в особистості спрямованість на людей сприяє успішності спілкування, продукує ефективні способи спілкування з ними, якщо у цій спрямованості проявляється орієнтація на позитивні якості конкретної людини. Автор підкреслює важливість співвідношення «я» і «ти» в системі спілкування з оточуючими. Що саме знаходитиметься на передньому плані взаємодії – гіпертрофоване «я» чи «ти», не може бути байдужим для правильної побудови спілкування та спільної діяльності, для проникнення у стан іншої людини та побудови з нею конструктивних й гуманних взаємин. Для ефективної взаємодії з іншими людьми в особистості має бути розвинена уява, з допомогою якої вона може поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію його очима [1].

**Виклад основного матеріалу.** У центрі уваги нашого дослідження знаходяться хлопчики і дівчатка дошкільного віку, які виступають партнерами по спільній діяльності. Засновуючись на основних положеннях гуманістичної психології та педагогіки, ми розробили концептуальні засади дослідження. Основними слугували ідеї та емпіричні дані теоретико - експериментальних праць провідних фахівців-дошкільників.

В основу нашого дослідження покладено: концепція гуманізації дошкільної освіти (Ш.Амонашвілі, І.Ль'їнська, Л.Стрелкова, Т.Поніманська, О.Усова та ін.); положення про особистість як найвищу цінність розвитку суспільства, про унікальність та самоцінність дошкільного дитинства (О.Запорожець, О.Кононко, В.Мухіна та ін.); ідеї про сутність морального виховання дітей дошкільного віку (І.Бех, Р.Буре, С.Козлова, Т.Комарова та ін.); методики виховання базових моральних якостей дошкільників (Н.Ветлугіна, І.Дичківська, Р.Жуковська, О.Козлюк, В.Нечаєва та ін.).

Наукова педагогічна думка щодо специфіки виховання гуманності у дошкільному періоді дитинства зосереджена на дослідженні таких проблем: виховання дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення з оточуючою дійсністю (О.Куліковська, О.Радіна); виховання на матеріалі ознайомлення дітей з працею дорослих (Г.Годіна, Г.Лєскова); виховання в грі (Л.Артемова, Р.Жуковська); виховне значення трудової діяльності дошкільників для становлення особистості (З.Борисова, Р.Буре); виховання колективних взаємин дітей 3-6/7 років (М.Лісіна, В.Нечаєва).

Аналізуючи особливості розвитку гуманних взаємин у дошкільному дитинстві, тлумачимо цей напрям педагогічної діяльності як сприяння соціальній компетентності дитини, формування її уміння конструктивно взаємодіяти та спілкуватися. Дослідження М.Лісіної доводить, що у побудові акту спілкування дошкільника важливу роль відіграє соціальна задача. Відомий фахівець зазначає: зрозуміти соціальну поведінку дитини можливе лише

шляхом аналізу цієї задачі, яку висуває перед нею ситуація взаємодії з партнером. М.Лісіна підкреслює: взаємини дошкільника з однолітками є похідною його спілкування з дорослою людиною – батьком або педагогом ЗДО. Мінімальна активність дорослого змушує дитину вдаватися до більш дієвих контактів, привчає уважно спостерігати за усім, що відбувається навкруги. Зосереджуючи увагу на діях дорослого, дошкільник активізує власні зусилля, а отримане від неї схвалення виступає стимулом, який спрямовує його енергію на досягнення мети, на конструктивну взаємодію [6].

На думку Р.Буре, у процесі розвитку моральної поведінки дитини дошкільного віку найважливішу роль відіграє приклад авторитетних дорослих. Позитивний приклад батьків сприяє формуванню в неї умінь жити відповідно прийнятих у суспільстві норм. Автор зазначає: якщо норма лише декларується і не дотримується дорослими, вона не зможе позитивно вплинути на реальну поведінку дитини. Більше того, невідповідність слів і поведінки дорослого зароджує у свідомості зростаючої особистості розуміння необов'язковості дотримання правил і норм. Так виникають пристосовництво, лавірування, хитрощі [2].

Важливу роль у моральному вихованні дошкільника відіграють сім'я та заклад дошкільної освіти. Близькість позицій різних виховних інституцій виступає запорукою повноцінного розвитку особистості у перші шість-сім років життя. Моральне виховання, за словами Т. Поніманської, – це цілеспрямований вплив батьків і педагогів з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння дітьми моральних цінностей і норм, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [8].

Дослідження О.Смирнової, спрямоване на вивчення особливостей спілкування дітей дошкільного віку засвідчує, що з метою виховання у них гуманного ставлення до однолітків, слід розв'язати такі завдання: подолання відчуженої позиції по відношенню до інших дітей, руйнація захисних бар'єрів, відгороджуючи дитину від інших; звільнення дитини від страху, що її недооцінюють, від прагнення самоствердитися у соціально неприйнятний спосіб (від проявів агресії, ігнорування та приниження однолітків); демонстрація однолітками підкресленої уваги й доброзичливості; орієнтація у спілкуванні на позитивні якості партнера.

Базуючись на даних вітчизняних та зарубіжних психологів, О.Смирнова виділяє критерії комунікативного акту, якими засвідчується реальна взаємодія та спілкування дітей дошкільного віку. До них автором віднесено: спрямованість на однолітка з метою його залучення у процес спілкування; здатність приймати інформацію стосовно цілей однолітка; доступність розумінню партнера-однолітка ініційованих комунікативних дій; здатність викликати у партнера по спілкуванню та спільній діяльності згоду на досягнення певної мети. Автор підкреслює: доцільно говорити про різні рівні ігрової взаємодії дошкільників: про ігрові дії, включені у рольову поведінку та так звані метакомунікації - тобто розмови дітей з приводу гри, які пояснюють ігрові дії. Кооперація та взаєморозуміння у грі досягається завдяки узгодженості обох видів комунікації. О.Смирнова наголошує: з віком дитини метакомунікації набувають усе більшої питомої ваги у структурі спілкування дітей, а у старшому дошкільному віці можуть переважати над ігровими діями [9].

Як зазначають провідні фахівці, у плані формування особистості

дошкільника продуктивним є спілкування з однолітками. Так, Т.Гуськова, М.Лісіна, Дж.Мід, О.Смирнова, Б.Спок та інші відомі науковці в якості основних якостей особистості, якими оволодіває дитина дошкільного віку в процесі спілкування з однолітками називають взаємну довіру, доброту, готовність до співпраці, відкритість контактам та вміння їх налагоджувати, здатність відстоювати свої права. Вказані автори вказують на провідну роль однолітка у соціальному розвитку дитини дошкільного віку. Вони зазначають, що соціальні навички розвиваються завдяки здатності брати на себе різноманітні ролі; через уміння відстоювати власну гідність; у процесі адаптації власної поведінки до стратегій партнера.

У контексти нашого дослідження особливий інтерес становили праці, присвячені аналізу особливостей взаємодії хлопчиків і дівчаток різного дошкільного віку. Характеристика особливостей взаємодії хлопчиків і дівчаток у дитячому колективі базується на різнобічному аналізі сучасних наукових джерел медиків, психологів, педагогів. Дослідження С.Кіндратьєвої, І.Кона, О.Кононко, Т.Репіної, Л.Тимощенко, О.Хрипкової та інших фахівців підкреслюється принципова необхідність особливостей статі вихованців та їх врахування в освітньому процесі. Питання статевої освіти розкрито у працях Т.Говорун, Д.Ісаєва, В.Кагана, О.Кікінежді, І.Кона, В.Кочеткова, В.Кравця та інших психологів. Проблемою диференційованого підходу до освіти хлопчиків і дівчаток цікавилися Т.Абаєва, О.Кононко, М.Раскін, Т.Титаренко, М.Рубінштейн, Л.Столярчук та ін. У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують дослідження, у центрі уваги яких знаходяться міжособистісні відносини хлопчиків і дівчаток дошкільного та молодшого шкільного віку (А.Алізаде, В.Галкіна, Я.Коломінський, І.Кон, Н.Кудрова, О.Кунц, Т.Репіна, Є.Чаус та ін..).

Дані дослідження Л.Мищенко засвідчують, що характер взаємин значною мірою залежать від індивідуальних властивостей представників різних статевих груп. Автор підкреслює: особистість – багаторівнева і багатовимірна система, тому, характеризуючи окремі прояви поведінки та інтересів представників різних статевих груп, дослідники часто спрощують і схематизують їхній цілісний образ. Л.Мищенко актуалізує необхідність реалізації інтегративного підходу до вивчення ролі статі у соціальному та особистісному становленні особистості, у характері статевої поведінки та взаєминах з оточуючими [7].

Особливості розвитку мозкових структур та виховання особистості дошкільників різної статі схарактеризовано нейропедагогами В.Єремєєвою та Т.Хрїзман. автори констатують, що стратегія виховання у закладі дошкільної та шкільної освіти найчастіше розрахована на дівчаток. Навчають дівчаток і хлопчиків переважно жінки: в родині – мати і бабуся, у школі - учитель-жінка. Вони реалізують «жіночу» освітню програму – надмірно опікають, контролюють, приписують, перевіряють відповідність дій їхнім вимогам. Вказані фахівці зазначають, що хлопчики, як правило, охочіше займаються пошуковою діяльністю; надають перевагу новим, нестандартним завданням; діють впевнено і незалежно; прагнуть успіху. Водночас здебільшого представники сильної статі характеризуються недостатньою старанністю і акуратністю виконання завдань. Дівчатка зазвичай надають перевагу знайомим завданням, виконують їх старанно, опрацьовують деталі, орієнтуються, перш за усе, на думку авторитетних дорослих.

На думку Є.Єремєєвої та Т.Хрізман, дівчатка і хлопчики – це два різні світи, по пояснюється не лише соціальними умовами виховання, а, насамперед різною організацією мозку, його зорових, слухових, моторних, асоціативних центрів. Дівчатка здебільшого характеризуються добре розвинутою правою півкулею мозку, хлопчики – лівою. За даними авторів, у хлопчиків емоції більш вибірково підвищують активність саме відділів мозку, відповідальних за організацію значущої для них діяльності. У дівчаток на емоційні впливи мозок реагує активніше, проте менш вибірково. А емоції відіграють чималу роль у налагодженні спілкування та спільної діяльності [3].

За даними досліджень О.Кононко, у хлопчиків переважає ділове спілкування, а у дівчаток – особистісне. Для представників важливим є, перш за усе, діяльнісний контекст, а для дівчаток – ставлення до партнера, характер взаємин з ним. Обидва психологи підкреслюють: на етапі дошкільного дитинства переважають одностатеві угруповання, тобто дівчатка надають перевагу спілкуванню з однолітками жіночої статі, а хлопчики - чоловічої. Міжстатеві дитячі об'єднання утворюються за необхідності виконання різних соціальних ролей та за цілеспрямованої організації вихователя [5].

Як зазначає Н.Козлова, розвиток і виховання у дошкільників гуманних ставлень до однолітків – процес складний і тривалий. Він передбачає, перш за усе, формування у представників обох статевих груп узагальнених та диференційованих етичних уявлень. Ці уявлення мають засновуватися на доступних, конкретних, образних життєвих прикладах та художніх образах, які сприяють розвитку моральної свідомості та самостійності суджень дітей. З метою розвитку у дошкільників гуманних почуттів і ставлень важливо, щоб педагог виховував у них здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між власною поведінкою і тим, як вона позначається на результативності спільної діяльності, настрої партнера по спілкуванню, власному самопочутті [4].

Формування у дошкільників гуманних взаємини з однолітками виявиться за умови, що батьки і вихователя ЗДО враховуватимуть вікові особливості та статеву належність дітей 4-7 років життя, рахуватимуться з їхніми інтересами і потребами, вправлятимуть в уміннях виявляти не лише свідому статевоюрольову поведінку, а й поводитися морально як в одностатевому, так і різностатевому дитячому угрупованні.

### **Висновки**

Проведене дослідження засвідчило актуальність проблеми гуманізації взаємин хлопчиків і дівчаток дошкільного віку. У процесі дослідної роботи встановлено, що статева належність відіграє чималу роль у проявах дітьми 4-7 років уміння розуміти та називати стан партнера; виявляти готовність підтримати, допомогти, заспокоїти його; врахувати його можливості та інтереси. З'ясувалося, що хлопчики надають перевагу діловому, а дівчатка – особистісному спілкуванню. Дівчатка більш чутливі й соціально орієнтовані, залежні від оцінок значущих людей; хлопчики здебільшого самостійніше й ризикованіші. Доведено, що провідну роль у гуманізації взаємин дітей різних статевих груп віком від чотирьох до семи років, відіграє особистісний досвід, історія розвитку кожного дошкільника, його індивідуальні особливості. Хоча з віком можливості дітей зазвичай зростають, проте дорослішання радше позитивно впливає на ступінь усвідомлення ними моральних норм, зрозуміння значення останніх для конструктивної взаємодії та отримання соціального

схвалення, ніж на прагненні самостійно проявляти чуйність, емоційну сприйнятливість до стану партнера-однолітк, готовність допомогти. На часі розробка методичного забезпечення процесу виховання у дошкільників чуйності як важливого показника гуманного ставлення до однолітків.

#### **Список використаних джерел::**

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М. :Международная педагогическая академия., 1995.328с.
2. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. :Мозаика-Синтез, 2014- 80 с.
3. Єремєєва В., Хрїзман Т. Хлопчики та дівчатка: два різні світи. – К: Редакції педагогічних газет, 2003. 112 с.
4. Козлова Н.К. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособ.д ля студ. высш.пед учеб.завед. - М. :Центр ВЛАДОС, 2002.187с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. К.: Освіта, 1998. 255 с.
6. Лісіна М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
7. Мищенко Л.В. Интегративное исследование пологендерного развития индивидуальности детей дошкольного возраста: монография. Москва, Берлин: Директ\_Медиа. 2015. 400 с.
8. Поніманська Т. І., Козлюк О. А., Марчук Г. В. Виховання людяності (До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»): Методичний посібник. К. : Міленіум, 2008. 138 с.
9. Смирнова Е.О., Мещерякова С.Ю, Галигузова Л.Н. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет .- М. :НЛО «МОДЭК», 2001. 240 с.
10. Урусова Р.Б. Гуманизм: современные философские идеи и реальные проявления: дис..... канд. наук..2000, 141 с.

**УДК:159.923.2-053.4**

### **ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ТА ЙОГО ОЗНАКИ У ПЕРІОД ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА**

**Лілія Максимів**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. психол. наук,  
доцент **Пісоцький Олександр Петрович**

**Постановка проблеми.** До питання пізнавального інтересу особистості та його розвитку виявляли увагу значна кількість дослідників. На сьогодні між науковцями відсутні однозначні погляди на його природу та сутність. Зокрема С. Рубінштейн, М. Басов, О. Леонтьєв В. Бондаревський та ін. вивчали його якості мотиву діяльності. Г. Люблінська, Н. Морозова розглядали його у контексті емоційної сфери людини. Я. Коломінський, О. Реан, Є. Зеєр, Г. Щукіна, Н. Шевандрін вказували на поєднання у ньому двох сфер людини:

емоцій та інтелекту, що дозволило його розуміти у якості особливого інтелектуально-емоційного стану особистості.

У період дошкільного дитинства пізнавальний інтерес активно вивчали О. Запорожець, Г. Смольнікова, Г. Щукіна, Т. Ткачук, І. Литвиненко. Наквці відмічали його вплив на розумову діяльність дитини та загалом на процес становлення особистості. Тому цілком зрозумілими виглядають пошуки чинників його розвитку з боку багатьох дослідників, зокрема М. Подд'якова, С. Новосолової, Т. Поніманської, Н. Лисенко та ін. Проте доцільно буде з'ясувати основні ознаки пізнавального інтересу у дошкільному дитинстві.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні основних ознак пізнавального інтересу у період дошкільного дитинства.

**Виклад основного матеріалу.** У психологічній науці інтерес розглядається як свого роду спонука до виконання певної діяльності. При цьому він може видозмінюватися й існувати у вигляді цікавості, допитливості, помислу. Так, задоволення потреби чи досягнення мети призводить до утворення його нових видів, але якісно відмінних та таких, які характерні більш вищому рівню пізнання. Тут виявляється динаміка мотиваційного конструкту: з'являється схильність – сполучна ланка між потребою та пізнавальними діями, поведінкою [11, с.146]. Як бачимо, динаміка та поява нових форм феномену є однією із багатьох властивостей. Розвиток стає можливим завдяки дії декількох факторів: віку, різних занять, навчання [1, с. 159].

М. Ярмаченко у педагогічному словнику акцентує увагу й на інших властивостях інтересу: змісту, обсязі, стійкості, силі, дієвості. Він зазначає, що цей феномен відіграє значну роль у навчанні й учінні, адже сприяє появі більш системних знань [6, с. 232]. Відомим є факт, що пізнавальний інтерес вперше заявляє про себе у дошкільному дитинстві, вказує Р. Павелків. Він є своєрідним підґрунтям навчальної діяльності дітей. Як бачимо, цей конструкт сприяє становленню й розвитку пізнавальної діяльності. Водночас, щоб був помітний прогрес у його збагаченні та вдосконаленню мають бути дотримані конкретні вимоги, наголошує науковець: самостійність процесу засвоєння інформації; уникнення одноманітності під час пізнання; логіка набуття нових відомостей, знань; емоційні задоволеність і забарвленість суб'єкта (дитини); систематична, позитивна похвала дорослого [5, с. 200]. Отже, динаміка мотиваційного утворення стає можливою у цьому віковому періоді завдяки особливим зусиллям вихователів щодо організації та підтримання дії особливих факторів.

Г. Люблінська відмічала, що у поведінці дітей 4-6 років заявляє про себе і стає головним спонуканням до дії пізнавальний інтерес. Його вона пов'язує із підвищенням рівня складності розумової діяльності дошкільнят, розв'язання абстрактних задач. Малюк починає задавати дорослим три класичних запитання, внаслідок чого до нього починають звертатися «чомучка». Причина прихована у характері й спрямованості поставлених запитань: пошук істини та невідомих раніше знань, з'ясування причини, постановка та розв'язання проблеми Така активність, за твердженням дослідниці, сприяє формуванню надзвичайно цінних, з точки зору суспільства й особистості, властивостей психіки: поміркованості, спостережливості, допитливості [4, с. 368].

О. Запорожець підкреслював, що для дошкільнят основною ознакою пізнавального інтересу є надзвичайно стійке поєднання емоційної та інтелектуальної його складових. Саме це поєднання дозволяє дітям, на основі

вже набутої інформації, актуалізувати пошук більш нової, необхідної, для вирішення проблемної ситуації. Відбувається активізація психологічного механізму, який відповідає за розумові дії. Зокрема вдосконалюються операції мислення: класифікація, узагальнення, систематизація, категоризація. У цьому випадку помітний взаємозв'язок між декількома сферами особистості, де сполучною ланкою є емоційність.

Г. Щукіна, вивчаючи спонукальний феномен, виділяє кілька значущих його ознак: виразна дослідницька спрямованість на цікавий об'єкт; розуміння умов задачі, усвідомлення сутності та позитивне ставлення до неї; суб'єктивність, яка проявляється через емоції захоплення, радості під час пошуку нових знань, відомостей про предмет, способів дій із ним; регулювання дій та поведінки, практичність і віднесеність її до вольового зусилля. Водночас авторка, на основі власних досліджень, дійшла висновку, що у старших дошкільників пізнавальні інтереси характеризуються: випадковістю виникнення, низькою мірою постійності, цікавістю лише до зовнішніх ознак, фактів, поєднанням із вже набутим досвідом (, великою мірою розбіжностей між сферою знань та очікуванням швидкого результату [12].

Звернемо увагу ще на декілька важливих ознак. Так, С. Рубінштейн, розглядаючи феномен мотиваційної сфери у контексті мотивації учіння та навчання, пов'язував його із свідомістю, оскільки, на його думку, він має бути повністю зрозумілий і прийнятний дитиною. Тому, на основі усвідомленості цієї спонуки науковець розрізняє безпосередній та опосередкований його види. Зокрема маленькі діти в першу чергу цікавляться чимсь зовсім незвичним для них (зовнішні чинники), а вже потім новими знаннями. Відповідно науковець виділив: безпосередній інтерес до змісту діяльності або предмету; цікавість до процесу та характеру процесуальних дій; наявність своєрідного підґрунтя під бажанням, охотою до допитливості (задатки, схильності); опосередковане бажання [7, с. 499]. О. Власова, на основі цих уявлень та класифікації мотиваційних утворень, пропонує відрізнити справжній пізнавальний інтерес від процесуальної зацікавленості.

Прагнення до пізнання пронизує всі сфери життєдіяльності дитини від 1 до 3 років, яка хоче не лише розглядати об'єкти природи, предмети найближчого оточення, людей, а й діяти з ними. Малюк порівнює, підбирає, вдивляється, намагається діяти, помиляється, за допомогою дорослого виправляє помилки, збагачуючи свої життєві враження, особистий досвід. Трирічний малюк здатний експериментувати та фантазувати подумки, використовувати предмети-замінники, адже формується внутрішній план мислення, зароджується фантазія, з'являється безліч запитань. Наприкінці раннього віку ознайомлення з навколишнім набуває суто пізнавального характеру [5, с. 79].

За свідченням, Г. Смольниковой, у 3-4 роки малюк, може уникати певних обставин, міркувати про різні предмети і явища, які на даний момент не діють на органи чуття (як це було у ранньому віку). Він намагається певним чином упорядкувати й пояснити собі навколишній світ, пізнати його, побачити певні причинно-наслідкові зв'язки та закономірності. Так починається формування пізнавальних потреб, інтересів та мети пізнавальної діяльності. Пізнавальні потреби при цьому здебільшого зумовлені новими враженнями, а потреба досліджувати виникає ситуативно.



Зокрема у дітей *раннього віку* розширюється коло об'єктів, які привертають їх увагу. Дитина більше придивляється, прислухається до них та їх розглядає. Головним предметом її уваги стають об'єкти природи. Найбільше привертає увагу все, що рухається, змінюється, розкриваючи якісь нові свої властивості. Отже, у результаті активної взаємодії з навколишнім світом значно розширюється світогляд дитини, розвиваються пізнавальні інтереси. Обсяг інформації, яку дитина одержує з різних джерел, інтенсивно формує допитливість і спостережливість.

Г. Смольникова пропонує розглянути основні прояви пізнавального інтересу старших дошкільнят [9, с. 8]: надання переваги певному виду діяльності; виникнення запитань пізнавального характеру; бажання поповнити знання про предмети, явища навколишньої дійсності; намагання робити висновки з власних спостережень; реагування дитини на успіх чи невдачу в діяльності; увага, зосередженість у процесі діяльності; бажання залучити інших дітей до улюбленої справи, поділитися з ними результатами своїх спостережень; зовнішні прояви (інтонація, міміка, жести); прагнення самостійно включитися в діяльність, яка зацікавила.

Дошкільний вік вважається періодом розвитку дитячої пізнавальної активності. Дослідження Т. Ткачук засвідчують, що здивування – це важлива здатність дитини, яка є основою її пізнавального інтересу. Це почуття можна викликати новизною, незвичністю, несподіваністю, невідповідністю чогось уявленням малюка. Інтерес, як стимул пізнавальної діяльності, своєрідний трамплін до пізнавальної активності, опора для емоційної пам'яті, стимул для підвищення емоційного тону, засіб мобілізації уваги та вольових зусиль дитини [10, с. 11].

Без належної підтримки природна дитяча допитливість, за дослідженням І. Литвиненко, починає згасати вже на п'ятому році життя. Але ж відомо, що п'ятий рік життя – це вік «чомучок». Згідно з її уявленнями у цього феномена багато причин [3, с. 23]. На її думку, головні з них такі: сприймаючи інформацію, діти здебільшого користуються тільки одним або двома сенсорними каналами, тобто вони або пасивно слухають, або сприймають матеріал тільки зором; вихователі самі ставлять дітям запитання; діти не володіють пізнавальними діями; примушування дітей до навчання, ігнорування того, що «навчання має бути для них втіхою».

В залежності від конкретних умов в цьому пізнавальному досвіді відбувається збагачення вмісту пізнавального інтересу і зміцнення його. Саме завдяки пізнавальному досвіду і спілкуванню інтерес у структурі тієї чи іншої особистості може відігравати різну роль. Для дітей четвертого року життя він буде відігравати роль перехідного епізоду, постійно вимагати зовнішніх стимулів для свого зміцнення; у дітей п'яти років – широкий розлитий інтерес, не локалізований у певній предметній галузі, але маючий тенденцію до постійного збагачення все новою і новою інформацією (допитливість); а вже у шість років – своєрідна пристрасть до пізнання, до творчої діяльності, що виражається в пошуку необхідної ланки для заповнення пробілу в знаннях [1, с. 37].

Також Г. Щукіна зазначає, пізнавальний інтерес, будучи стійкою рисою особистості на всіх вікових етапах розвитку дітей, визначає її активність в навчанні, в грі, ініціативу в постановці пізнавальних цілей. Він визначає

пошуковий, творчий характер будь-якого виду пізнавальної діяльності (на занятті, в домашній навчальній роботі, конструюванні і т. д.), сприяє формуванню здібностей до творчості в різноманітних видах діяльності. Формування цієї риси особистості надзвичайно позитивно позначається на всьому розвитку дитини [12, с. 71].

З віком змінюється і сам зміст пізнавальної активності : вона стає більш довільною, цілеспрямованою. Вмінню ставити мету, шукати способи її досягнення (що робити? Як робити?), а в разі виникнення труднощів проявляти наполегливість та цілеспрямованість для їх подолання завжди надавали особливої ваги провідні дослідники у галузі дитячої психології, зокрема О. Запорожець, Г. Люблінська, В. Котирло.

### **ВИСНОВОК**

Отже, розвиток пізнавального інтересу дитини старшого дошкільного віку прямо залежить від кількості, якості та характеру інформації, знань, які отримує дитина, а також від способу їх подачі дорослими. Пізнавальний інтерес дошкільників у процесі їх освітньої діяльності розвивається в залежності від їх вікових та індивідуальних особливостей. Тому кожному віку дитини притаманний свій рівень розвитку пізнання.

### **Список використаних джерел:**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
2. Ладивір С. О. Дитина пізнає світ. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 10. С. 23-29.
3. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 2002. № 4. С. 22-24.
4. Люблінская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. 415 с
5. Павелків Р. В. Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навч. посіб. К.: Академвидав, 2008. 432 с.
6. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Педагогічна думка, 2001. 600 с.
7. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2007. 713 с.
8. Словарь практического психолога /Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
9. Смольникова Г. Нові відкриття щодня: організація пізнавальної діяльності дітей. *Дошкільне виховання*. 2013. № 3. С. 6-11.
10. Ткачук Т. Радість пізнання. *Дошкільне виховання*. 2002. № 9. С. 10-11.
11. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид. К.: УРЕ. 1986. 800 с.
12. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 351 с.

**УДК:159.923.2-053.4**

### **ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ**

**Тетяна Мацібора**  
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

**Постановка проблеми.** Проблема пізнавальної сфери особистості та особливості її становлення у різні вікові періоди завжди перебуває у полі зору науковців і практиків. Особливо актуальним є її дослідження на найбільш ранніх етапах онтогенезу, оскільки тут закладається її підґрунтя.

Актуальність питання щодо дошкільної освіти визначається пошуком сучасних дієвих форм і методів впливу на пізнавальну активність старших дошкільників.

Наукові аспекти цього питання було закладено у працях Л. Виготського, В. Крутецького, С. Рубінштейна, які розглядали пізнавальну активність у якості особливої форми інтелектуальної потреби, А. Ковальов, О. Михайлова, В. Мясищев, Г. Щукіна – у якості пізнавального інтересу; Н. Постникова, Н. Подд'яков, С. Ладивір, І. Литвиненко – у якості особливого стану психіки старшого дошкільника. Динаміку розвитку означеного феномену досліджували Ж. Піаже, М. Подд'яков, О. Скрипченко, С. Ладивір та ін.

З'ясування особливостей розвитку (динаміку) пізнавальної активності у концепціях вказаних науковців і **становить актуальність даної статті.**

**Метою статті** є уточнення особливостей динаміки пізнавальної активності на ранніх етапах онтогенезу.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток пізнавальної сфери у доопераційний період відбувається у напрямку формування здатності дитини уявляти предмети. Структура групи існує до кінця сенсомоторного періоду, але на практичному рівні, наступний крок – її інтеріоризація. Інтеріоризація означає перебудову на якісно новому рівні інтелекту.

Дитина 2-3 років може поставити предмети в ряд, вибрати із ряду окремі і потім знову їх зібрати разом. Але це все дії на фізичному рівні (дії з предметами), а інтеріоризація – думки про дії з фізичними об'єктами. Означена здатність формується у період від 4 до 6(7) років [5, с. 167].

Виникнення символічної функції (інтеріоризації структури групи) багато в чому залежить від розвитку мовлення дитини, а також від розвитку домінуючого пізнавального процесу раннього віку – сприймання.

На четвертому році життя формується база основних видів діяльності дитини дошкільного віку: предметно-ігрова з характерним для неї сенсорним нахилом, конструктивної і сюжетно-рольової гри (рівень відображення). Це є важливою віковою особливістю [2, 92].

Види діяльності, які формуються стимулюють одна одну. Так, колір, форму, розмір, величину діти краще за все діти опановують в іграх, діючи із розбірними іграшками і навіть предметами побуту.

Розвиток дитини здійснюється головним чином у процесі предметної діяльності. Більш диференційованими стають зорові, слухові, тактильні сприймання. Дитина розрізняє не лише різко контрастні за формою і величиною предмети, але і менш контрастні розміри, встановлює правильну за розмірами послідовність із 5-6 кружалець пірамідки, розрізняє кольори, може вибрати за словом один колір із 8 запропонованих.

У процесі ознайомлення навколишнім світом дитина пізнає предмети, діє з ними. Вона починає розрізняти, порівнювати, встановлювати подібність предметів за ознаками – кольором, формою, величиною. Поступово її сприймання стає більш точним і диференційованим. Діючи з матеріалом, дитина чуттєво пізнає його якість, деякі властивості, просторове розміщення окремих частин предмета. Поступово у неї розвивається зосередженість та цілеспрямованість. Розвивається увага дитини: дитина може на тривалий час зосередитися, а з накопиченням сенсорного досвіду починає орієнтуватися у кольорі – красному, синьому, жовтому, зеленому, чорному і білому. Поступово у ході розвитку дитина другого року життя починає розрізняти предмети за величиною: великі - маленькі; за формою: круглі, квадратні, трикутні, овальні, прямокутні одночасно з вісьмома кольорами [10].

Дитина з інтересом і дуже ефективно оволодіває діями з різноманітними предметами: будівельним матеріалом, розбірними (пірамідки, різноманітні вкладинки) і сюжетними (ляльки, звірі) іграшками. Поступово із окремих дій складаються (виникають) ланцюжки дій, дитина прагне довести предметні дії до завершення, до певного результату: заповнює кільцями увесь стержень пірамідки, підбираючи їх за кольором, формою, і розміром [14, с. 82]

Значні зміни відбуваються і в діях із сюжетними іграшками. Діти самі намагаються переносити дії, вивчені з однією іграшкою (лялькою) на інші (ведмедик, зайчик). Вони активно шукають предмет, необхідний для завершення ігрової дії: ковдру, щоб ляльку вкласти спати, тарілочку, щоб нагодувати зайчика. На кінець другого року життя дитина у ігрових діях відображає звичну життєву послідовність: прийшовши з лялькою із прогулянки, вона її кормить, Тут цьому є періоді виникають перші умовні дії дитини [10, с. 93].

Різноманітність предметів та маніпуляція з ними допомагає дитині зрозуміти узагальнений характер ознак. Слова „великий” або „маленький” діти співвідносять і до кружечків пірамідки, і до кубиків, і до іграшок. Розуміння узагальнених значень сенсорних властивостей, призводить до ускладнення предметної і інших видів діяльності [8, с. 91].

Дитина оволодіває не лише діями, які властиві лише людській руці (від 1р. 6 міс. до 2 р.), наприклад, взяти предмет в руки, але і вміє впливати предметом на предмет, тобто оволодіває ним у якості знаряддя (дістає паличкою м'ячик, який закотився під ліжку, сачком ловить рибку і т. д.). Дитина оволодіває функціональними діями з предметами, що закріплені суспільно-історичною практикою (прикладає гребінок до волоссячка, ложку тягне до рота і т. д.) [12, с. 113].

Отже, виконання практичної діяльності переслідує дві цілі: практичну – оволодіти предметом з допомогою палички, пізнавальну – познайомитися із внутрішніми властивостями предмету, збагатити свій досвід, зрозуміти як необхідно діяти, яке призначення і який смисл таких дій [7, с. 96].

Наступний крок – розвиток смислового сприймання. Константність сприймання виникає на основі кількох видів діяльності дитини. Вік після трьох років є віком виникнення стійкого незалежного від зовнішніх положень, осмисленого сприймання. Дитина до раннього віку є ніби рабом власного зорового поля: вона може дивитися лише на те, що саме кидається їй у вічі. Вона не може виокремити будь-яку деталь або частину, якщо вона не

знаходиться у полі зору дитини. Перед дитиною раннього віку вперше виникає структурно оформлений предметний світ, речі набувають істотні значення.

Для раннього дитинства характерно таке взаємовідношення окремих пізнавальних функцій, при якому афективно забарвлене сприймання є домінуючим і знаходиться в центрі структури (свідомості), навколо якої працюють всі інші функції [3, 981].

Сприймання, яке є основною функцією цього віку, дозріває рано. Тут відбуваються важливі зміни: воно диференціюється від внутрішніх переживань, з'являється відносна постійність величини, форми і т. д. У першому півріччі другого року життя дитина накопичує сенсорний досвід, безпосередньо взаємодіючий зі світом предметів. Вона практично пізнає самі різноманітні властивості іграшок, предметів побуту, чує і запам'ятовує їх назви. Головне, що їй цікаві ці предмети і за конструкцією, і за функціональними особливостями, тобто за способами використання [12, 109].

Домінування сприймання означає деяку несамостійність, залежність від нього інших функцій. Пам'ять реалізується у активному сприйманні (впізнаванні). Вона виступає як певний момент у самому акті сприймання і є його продовженням і розвитком. Увага також проходить через призму сприймання. Мислення являє собою наочно-практичне переструктурування ситуації – поля, яке сприймається. Сильніше за все мислення розвинуто в узагальненні. У цей період дитина говорить і з нею говорять проте, що вона бачить. Знаходячись перед речами вона їх номінує на основі їх зв'язку із предметною віднесеністю. Отже, всі функції працюють у складі сприймання, а останнє вже не знаходиться в афективно-моторному плані, в якому його характеризує Левін [1, с. 983].

У подальшому розвитку воно змінюється. Сприймати у більш старшому віці означає пригадувати, узагальнювати і т. д. Тут і виникають корективи пам'яті до сприймання, можливість руху структури і фону, завдяки функції уваги, та появи здатності сприймання відносити предмет до певної категорії, тобто його осмислення. Сприймання із функції перевтілюється у складну систему, яка змінюється і в подальшому, але основні його риси набуваються тут. Здатність сприймання розуміти об'єкт, відносити його до певної категорії, сприймання предмета як представника групи предметів – є однією з головних особливостей узагальнення у період від 4-6(7) років [11, с. 64].

Безсловесне сприймання поступово змінюється словесним. Предмети у кімнаті діти різного віку сприймають по-різному. Той факт, що дитина переходить від німого сприймання до словесного вносить свої корективи у сам процес сприймання. Поява мови призводить до того, що виникає зовсім інший спосіб бачення – виділення фігури на фоні. Мова змінює структуру сприймання завдяки узагальненню. Вона аналізує матеріал, який сприймає і відносить його до певної категорії його, тим самим знаменує собою складну логічну переробку, тобто виділення предмету, дії, якості, властивості і т. д. Тепер інформація, що була сприйнята чуттєво поступово починає переходити у активний мовленнєвий план. Дитина у словесній формі вчиться виражати все, що чула, бачила, відчувала і відчуває, і намагається виразити за допомогою мови [12, 109].

Така особливість змінює внутрішнє сприймання, інтроспекцію. Узагальнення дитини – це узагальнення сприймання. У внутрішньому світі дитина краще за все усвідомлює своє сприймання. У неї достатньо розвинена

інтроспекція у плані зорового і слухового сприймання („я бачу”, „я погано чую” і т. д.). Ця обставина характеризує внутрішню активність („дай я подивлюся”). Активно спрямоване і спонтанне збудження до діяльності сприймання – довільна форма внутрішньої активності. Таким чином старша дитина не просто сприймає світ, але і осмислює його [9, с. 23].

О. Запорожець у свій час відмітив, що у дошкільному віці на розвиток дитини, зокрема для розумової сфери, впливає, окрім гри, продуктивна діяльність. Автор вказував не лише на її продуктивний характер, але й наголошував на тому, що вона несе у собі значний потенціал у плані розвитку пізнавальної активності, творчості зростаючої особистості. Крім того фахівець підкреслював що завдяки цьому виду діяльності дитина може створити щось нове через втілення відповідного задуму. Саму тут виникають передумови розвитку важливих рис і властивостей особи, розвивається здатність попередньо уявити образ майбутнього результату, виявляється прагнення, наміри до активних дій, до творення чогось нового [4, с.186]. Отже, науковець підкреслює вплив відповідної діяльності на становлення розумової активності.

Г. Смольнікова також висловлює схожі ідеї, виділяючи основною особливістю її зорієнтованість на результат, зокрема це отримана конструкція, що характеризується відповідними характеристиками. А тому, дошкільник має бути мотивованим і зорієтованим на досягнення результату. При цьому навіть тоді, коли діяльність її не захоплює, дитина має втілити задум. Авторка відмічає, що відповідна активність розвивається поступово й залежить від налаштованості дитини на опанування як зовнішніх, практичних, так і внутрішніх пізнавальних дій, що передбачає засвоєння і вдосконалення діяльності [13, с. 10]. Як бачимо успішність у втіленні задуму, досягненні результату, залежить, у тому числі, і від активності пізнавальної сфери дошкільника.

У цьому контексті важливо наголосити, що розвиток дитини відбувається за її активної участі з предметним і соціальним світом, а будь-який вид діяльності, у тому числі й конструювання, характеризується певними ознаками, характеристиками, що передбачає й наявність у ній певного змісту пізнавальної активності. А тому в окремих джерелах наголошується на важливості захопленості дошкільника певними цілеспрямованими діями, його міркувань, спрямованості сприймання, мислення, розумових дій, що простежуються в організованості та активності у продуктивній діяльності [8, с. 5]. Як бачимо, неабияке значення у створенні продукту має й зацікавленість з боку дитини, а не лише спрямованість на результат.

## **ВИСНОВОК**

*Таким чином*, пізнавальна сфера дитини удосконалюється упродовж дошкільного дитинства. Висхідною точкою для неї є розвиток сприймання й наочно-образного мислення. Найбільш інтенсивно розвивається дії сприйняття: виникає здатність розуміти об'єкт, відносити його до певної категорії, що є підґрунтям появи узагальнення не лише у перцептивних діях, але й у діях мислення у період від 4-6(7) років. Інтенсивний розвиток мовлення якісно змінює процеси сприймання й мислення: матеріал аналізується, відбувається його складна логічна перебудова (переструктурування): виділяється предмет, виникають розумові дії, усвідомлюються його якості, властивості, зв'язки з іншими об'єктами, явищами. Вся інформація, що була сприйнята чуттєво поступово починає переходити у активний мовленнєвий план. Дитина у

словесній формі вчиться виражати все, що чула, бачила, відчувала і відчуває, і намагається виразити за допомогою мови, що є ознакою цілеспрямованого й спонтанного збудження до діяльності. Ці внутрішні процеси відображають динаміку пізнавальної активності дітей 5-6 років.

#### **Список використаних джерел:**

1. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. 3-є вид. К.: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. пос. /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. К.: Просвіта, 2004. 416 с.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. пос. К.: Либідь, 2005. 400 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. 108с.
5. Дуткевич Т. В Дошкільна психологія: Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури. 2007. 391 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник. М.: Логос, 2002. 384 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 502 с.
8. Ладивір С. О. Пізнавальна активність старших дошкільнят : індивідуальні особливості. *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 3-6.
9. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 2002. № 4. С. 22-24.
10. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. 415 с.
11. Назарець Л. М. Формування пізнавального інтересу учнів. *Обдарована дитина*. 2009. № 4. С. 61-65.
12. Пісоцька Л. М., Пісоцький О. П. Лекції з педагогіки дошкільної. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 209 с.
13. Смольникова Г. Нові відкриття щодня : організація пізнавальної діяльності дітей. *Дошкільне виховання*. 2013. № 3. С. 6-11.
14. Товкач І. Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять. *Молодий вчений*. 2014. № 3. С. 103-105.

**УДК:159.923.2:7]-053.4**

### **ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКА**

**Анастасія Міньченко**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМ – 11

Науковий керівник – канд. психол. наук,

доцент **Пісоцький Олександр Петрович**

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку особистісних рис і властивостей дитини є завжди актуальним. Вона знаходиться у взаємозв'язку з питаннями розвитку і формування особистості, соціалізації, соціально схвалюваної поведінки, навчання та виховання зростаючої людини.

На сьогодні у пріоритеті є пошук чинників особистісного зростання дитини

у період дошкільного дитинства. У цьому напрямі фундаментальним вважається науковий доробок Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Т. Титаренко та ін.

Одним з найбільш вагомих чинників особистісного зростання є образотворча діяльність. У контексті художньої діяльності особистості її у якості окремого феномену та її продукти досліджували Л. Виготський, М. Кириченко, І. Кириченко, В. Кузін та ін. Художньо-творчу діяльність дітей дошкільного віку, зокрема їх образотворчість вивчали Н. Ветлугіна, В. Мухіна, В. Космінська, Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна, О. Корчинова, Г. Сухорукова, О. Дронова та ін.

На сьогодні особливо актуальними на сьогодні є дослідження, які стосуються питання вдосконалення образотворчої діяльності та її впливу на естетичний розвиток дітей 5-6 років. До окремих аспектів цієї проблеми звертаються І. Ликова, Н. Горошко, О. Федієнко, О. Корчинова, В. Котляр, О. Терещенко, Г. Швайко, Л. Шульга та ін.

Однак не всі питання є остаточно вирішеними. Тому, для подальшого нашого дослідження доцільно розглянути основні ознаки образотворчої діяльності у якості основи особистісного зростання дітей п'ятого-шостого року життя, що і становить актуальність цієї статті.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні ознак художньої діяльності, які можуть вважатися основними щодо розвитку особистісних властивостей дитини.

**Виклад основного матеріалу.** У психології діяльність розглядається як одна із форм активності людини, яка спрямована на задоволення її потреб, як матеріальних, так і духовних. О. Степанов надає таке визначення означеному поняттю: взаємодія індивіда зі світом, результатом якої є задоволення нагальних потреб особи [13, 107]. Автор наголошує на визначальній ролі цього феномену у розвитку й формуванні особистості, оскільки одночасно він є і засобом і умовою особистісного зростання. 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 [9, 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 [11, с. 109]. 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.

Ю. Трофімов підтверджує думку О. Скрипченко та 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 і для естетичної діяльності [14, с. 399].

П. М'ясоїд вважає, що таким чином індивід набуває ознак суб'єктності, за рахунок ускладнення здійснюваної ним діяльності [10, 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 [5, с. 111].

Доповнює цю думку Н. Шевандрін, який вказує що участь дитини дошкільника у діяльності забезпечує орієнтування у предметному світі, людських стосунках [15, 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 досягненнями, на основі яких його оцінюють з позиції творця, виконавця, за рахунок дотримання норм і вимог, правил, досягнутого результату (продукту), іншими словами здобутків 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 [12, с. 55]. 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 [8, с. 278]. А що головне: створений продукт є відображенням особистісної культури, яку помітять та цінуватимуть дорослі, однолітки. Отже, продуктивна діяльність є тим форматом, який найбільш задовольняє моральні, соціальні й естетичні потреби дошкільника.

Т. Комарова 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) [7, с. 4].

О. Бодальов, В. Столін 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 культури поведінки [2, с. 18]. В її основу закладені мотиви самопізнання й самореалізації, що виявляються у ставленні до матеріально духовних цінностей (у духовному смислі) 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 трансформувати її у власний досвід. Інформація, про яку йде мова сприяє виникненню у дошкільника 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 [4, 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 [6, с. 245].

## ВИСНОВОК

Отже, 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 культури діяльності дитини 6-7 року життя.

### Список використаних джерел:

1. Айсмонтос Б. Б. Общая психология. Схемы. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 288 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. пос. /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. К.: Просвіта, 2004. 416 с.
3. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. 288 с.
4. 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.
5. Загальна психологія: Підручник /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. К.: Либідь, 2005. 464 с.
6. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. *Проблеми вікової психології: Хрестоматія* / упор. Т. О. Гетьман, Т. Д. Кричківська. Ніжин, 2015. С. 243-245.
7. Комарова Б. С. Образотворча діяльність у дитячому садку: Програма та метод рекомендації. Х.: Ранок, 2007. 176 с.
8. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання: навч. пос. К.: Знання, 2006. 324 с.
9. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. пос. К.: «ЕпсОб», 2006. 304 с.

10. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. К.: Вища школа, 2000. 479 с.
11. Пісоцька Л. М., Пісоцький О. П. Лекції з педагогіки дошкільної. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 209 с.
12. 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.
13. Психологічна енциклопедія / Упор. О. О. Степанов. К.: Академвидав, 2007. 474 с.
14. Психологія: підр. /за заг. ред. Ю. Л. Трофімова. К.: Либідь, 2005. 560 с.
15. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 1988. 512 с.

## ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ

**Вікторія Нецерет**

бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 41

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

*У статті визначено важливість розвитку адекватної самооцінки як показника прогресивного розвитку особистості в ранньому онтогенезі. Описано специфіку становлення та розвитку адекватної самооцінки у дітей 5-7 в умовах суспільного та сімейного виховання. Розкрито зв'язок їхнього емоційного розвитку з формуванням вольової сфери, з умінням контролювати та регулювати власну поведінку. Схарактеризовано критерії, показники, компоненти та рівні розвитку у досліджуваних адекватної самооцінки. Окреслено шляхи ефективної організації виховання у дошкільників адекватних суджень про себе.*

**Ключові слова:** самооцінка як інтегральна характеристика особистості, адекватна самооцінка дошкільника, саморегуляція та самоконтроль, оптимізація виховного процесу.

**Постановка проблеми.** Самооцінка виступає однією з форм прояву самосвідомості зростаючої особистості, оціночною компонентою «Я-концепції», афективною оцінкою уявлень дошкільника про самого себе, прийняттям або засудженням. Саме у дошкільному дитинстві формуються дитячий світогляд, внутрішні етичні інстанції, здатність виробляти об'єктивні оцінні судження про довкілля, інших людей та самих себе.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України як освітньому стандарті підкреслено: виховання у дітей самостійності, здатності більш-менш об'єктивно оцінювати свої якості, вчинки, результати діяльності – важливі педагогічні завдання, які належить розв'язати і перед їхнім вступом до школи. Зокрема, в освітній лінії «Особистість дитини» зазначено, що в кінці дошкільного дитинства мають бути сформовані такі базові якості особистості, як довільність, самостійність, відповідальність, креативність, ініціативність тощо. У нормативному документі актуалізовано необхідність приділення більшої уваги розвитку у дітей самосвідомості, ціннісного самоставлення та елементарних форм самооцінки. У Базовому компоненті наголошено, що процес адаптації до шкільних умов та вимог виявиться більш гармонійним, якщо у 6/7-річної дитини буде сформована адекватна самооцінка – вміння оцінити свої сили і можливості, «приміряти» їх до завдань та умов оточуючого середовища, самостійно визначити елементарні цілі та статус у дитячому колективі [2].

**Мета** статті: є обґрунтування педагогічного потенціалу українського музичного фольклору як дієвого засобу патріотичного виховання дітей старшого

дошкільного віку та умов його використання у практиці дошкільного навчального закладу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Згідно визначень провідних психологів і педагогів, проблема самооцінки у науковій літературі розглядається з двох позицій – у контексті зв'язку особистості та самооцінки, а також – самосвідомості і самооцінки. Теоретичний аналіз засвідчив, що проблемі становлення і розвитку самооцінки відводиться провідна роль. Самооцінка характеризується як основна одиниця процесу формування особистості, показник індивідуального розвитку, інтегруючий початок соціального виховання. На цьому наголошують Б.Ананьєв, І.Кон, С.Рубінштейн, В.Столін, І.Чеснокова та ін. Проблема розвитку самооцінки виступає предметом обговорення у дослідженнях Л.Божович, О.Кононко, М.Лісіної, В.Мухіної, А. Силвестру, Р. Стьоркіної, С.Тищенко, Л.Уманець та інших фахівців.

На думку Л.Виготського, самооцінка починає формуватися у семирічному віці як стійке й диференційоване ставлення зростаючої особистості до себе. На його думку, самооцінка є найважливішою особистісною характеристикою, яка засвідчує здатність дитини контролювати власну діяльність та вибудовувати свою діяльність і поведінку у відповідності з соціальними нормами [3].

О.Леонтьєв виділяє когнітивний (знання людини про себе) та емоційний компонент самооцінки (ставлення до себе, задоволеність собою) і розглядає досліджуване явище як стійке емоційне ставлення до себе, яке виступає результатом специфічного узагальнення емоцій [6]. С. Рубінштейн до цього додає, що в самооцінці відображаються фундаментальні властивості особистості, характер її активності та спрямованості [9].

Аналіз наукових джерел з проблеми самооцінки та особливостей їх формування в ранньому онтогенезі відбувається не лише завдяки зовнішньому оцінюванню, але й індивідуальний досвід самооцінювання. Бак О.Захаров зауважує, що неадекватна – завищена або занижена самооцінка характеризує дітей з низьким рівнем розвитку когнітивного компоненту самооцінки, з недостатнім рефлексивно-критичним ставленням до себе [4].

На думку Л.Авдєєвої, оціночна діяльність в освітньому середовищі має здійснюватися через цілеспрямоване створення ситуацій критичної самооцінки, взаємо- та самоконтролю на основі встановлених критеріїв оцінки результатів діяльності автор зауважує, що освітня діяльність містить в собі великі можливості для розвитку самооцінки, сприяє тому, щоб вона у подальшому стала більш диференційованою, узагальненою, стійкою, адекватною та обґрунтованою. Система освіти має надавати дітям можливість аналізувати, співставляти, спиратися на власний досвід та знання фактів, формулювати та аргументувати свою точку зору [1].

З метою сприяння ефективності педагогічної оцінки О.Кононко визначила комплекс вимог до неї. До основних автор віднесла такі характеристики зовнішньої оцінки, як: *об'єктивність* (неупередженість), *адекватність* (відповідність досягненням), *вмотивованість* (обґрунтованість), *диференційованість* (конкретність), *зацікавленою* (не байдужою), *критичною*

(містити вказівки на невикористаний резерв), *стимулюючою* (заохочувальною, спонукальною), *виразною* (*переконливою*), *зрозумілою* (чітко і просто сформульованою), *шанобливою* (яка не принижує, визнає чесноти) [5].

М.Лісіна підкреслила важливість для формування особистості та розвитку адекватної самооцінки взаємодії з однолітками. У спільній діяльності діти не лише краще пізнають своїх партнерів, але й навчаються об'єктивно оцінювати самих себе. Автор зазначає, що з дорослішанням кількість зв'язків між самооцінкою та оцінками однолітків невпинно зростає. Це свідчить про те, що чим вище зростаюча особистість оцінює своє емоційне благополуччя, тим вище оцінюють її однолітки [7].

Водночас А.Реан засвідчує, що зниження самооцінки з дорослішанням дитини може бути пов'язане з домінуванням в освітньому закладі старої системи, спрямованої на потенційно занижену та однобічно орієнтовану самооцінку, яка засновується лише на інтелектуальних здібностях. Негативно впливає на формування самооцінки дитини підхід педагога, за якого з метою підвищення навчальної мотивації він лякає її отриманням низької оцінки. Змінити ситуацію можна шляхом цілеспрямованого створення для дитини ситуації успіху. Підвищенню самооцінки сприяє творча та зображувальна діяльність, які уможливають розкриття дитиною свого внутрішнього потенціалу, а отже і підвищенню самооцінки [8].

Як зазначає С.Тищенко, оцінка дошкільником самого себе значною мірою залежить від оцінок авторитетних для нього людей. Автор підкреслює: занижені оцінки батьків і педагогів негативно впливають на самооцінку дитини 5-7 років; завищені – викривлюють її уявлення про свої можливості, перебільшують оцінку результатів діяльності та поведінки. Водночас вказаний фахівець привертає увагу до того, що в окремих випадках чи по відношенню до певної категорії дітей занижені та завищені оцінки можуть виявитися мобілізуючими, такими що спонукають дитину до актуалізації своїх сил [10].

Отже, більшість фахівців-дошкільників звертають увагу на те, що правильність уявлень старших дошкільників про свої дії значною мірою визначаються оціночними впливами авторитетних дорослих. Водночас сформованість адекватних уявлень про себе дозволяє дітям критично ставитися до оцінок оточуючих. Отже, внутрішня позиція дітей старшого дошкільного віку по відношенню до інших людей супроводжується усвідомленням власного Я, свої якостей і поведінки, інтересом до світу дорослих. Базуючись на вказаному доробку психологів і педагогів, у дослідженні ми розглядали самооцінку як складний особистісний феномен, який засвідчує доступну віку зрілість свідомості та поведінки дитини старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу** 3 метою визначення ступеню розвитку самооцінки досліджуваних старшого дошкільного у дослідженні було проаналізовано дані, отримані в ході проведення бесіди «Який я», методики «Драбинка» та тематичного малюнку «Намалюй себе».

Бесіда з дітьми 5-7 років засвідчила, що здебільшого вони схиляються до

проміжних варіантів відповідей на всі запитання., вважаючи, що час-від-часу можуть проявляти себе найкращим чином, а іноді – соціально неприйнятним. Водночас встановлено, що значна кількість дітей (понад половина) переоцінюють свою здатність виявляти самостійність, впевненість, сміливість, чуйність, товариськість. З'ясувалося, що найбільш неадекватно оцінюють діти старшого дошкільного віку власну впевненість та товариськість. Радше за все, це пояснюється складністю змісту даних категорій, їхнім інтегративним характером.

Встановлено існування залежності між особистою оцінкою дитиною самої себе і тим, як вона вважає, що її оцінять батьки, вихователі, друзі. Є підстави говорити, що середньостатистична дитина старшого дошкільного віку передбачає, що її особиста оцінка самої себе не є безперечною, що оточуючі її люди можуть оцінити її інакше – краще чи гірше. Такий взаємозв'язок спостерігався між усіма особистісними якостями. Найменший зв'язок констатовано між самооцінками старших дошкільників та уявними оцінками однолітків. З'ясувалося, що найбільш значущими якостями для дітей вказаного віку виявилися сила і сміливість.

Виявлено, що понад 70% досліджуваних 5-7 років поставили себе на першу і другу сходинку драбинки, що відповідає дуже високому та високому рівню самооцінки. У даній вибірці досліджуваних найбільш значущими критеріями виявилася оцінка «хороший». Надвисока самооцінка більшості дітей старшого дошкільного віку засвідчувала, з одного боку, їхнє сильне прагнення відповідати оцінці «хороший, з іншого – нездатність переважної їх більшості ставитися до загальної оцінки самокритично, диференційовано. До важливих якостей дошкільники віднесли силу, розум, старанність, сміливість. Про свою силу та сміливість дошкільники судять, перш за все, за результатами своїх дій: «займаюся спортом», «завжди виграю», «можу заступитися за друга».

Під час малювання, ми звертали увагу на те, наскільки впевнено малювала дитина кожний малюнок, який з них найбільш деталізований, ретельно намальований, на якому вона найбільш зосереджена; наявність усіх деталей у кожній з трьох фігур; зображення статичне чи у русі (творче ставлення до дійсності); місце малюнку на папері (центр, зверху, знизу, по кутах); відмінності у кольоровій гамі у зображенні хорошої, поганої дитини та самого себе; схожість-відмінності у цих трьох зображеннях за зовнішністю, одягом, атрибутами; наявність-відсутність домальовок, виправлень, закреслень; супровод зображень емоційним коментарем; витрачений на кожне зображення час; відмова зображувати певний образ та його мотивація.

Виявилось, що досліджувані 5-7 років з адекватною самооцінкою усі без виключення змогли розлого обґрунтувати свої вибори, чітко та спокійно усе пояснити; самовпевнені дошкільники використовували забагато слів, змінювали свої коментарі, поводитися надміру емоційно, були непослідовними у своїх судженнях; найменш говіркими, невпевненими у собі, несамостійними виявилися дошкільники із заниженою неадекватною самооцінкою.

Співставлення даних по всіх трьох методиках дослідження уможливило



виділення трьох рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку самооцінних суджень – високий, середній та низький. З'ясувалося, що лише близько чверті дітей 5-7 років характеризувалися високими показниками здатністю аналізувати ситуацію, вносити корективи у свої дії, контролювати і регулювати поведінку, адекватно оцінювати процес і результат діяльності. Понад 70% досліджуваних старшого дошкільного віку відрізнялися або нестійкістю поведінки та оцінних суджень, або повною їх залежністю від думки авторитетних дорослих.

Це актуалізувало необхідність розробки методичних рекомендацій, адресованих педагогам ЗДО, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу та ефективну організацію життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО, розвитку в них адекватних оцінних суджень щодо власних якостей, вчинків, результатів діяльності.

**Висновки.** У дослідженні визначено зміст поняття «адекватна самооцінка», під яким розуміється здатність дитини старшого дошкільного віку виробляти самооцінні судження, які співвідносні з реальними досягненнями та підтверджуються авторитетними експертами. Критеріями оцінки сформованості самооцінки досліджуваних визначено: об'єктивність оцінних суджень, відповідальне ставлення до власних суджень та оцінок, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки. Основними компонентами самооцінки дошкільників виступили: когнітивний (система знань про себе), емоційно-ціннісний (ставлення до себе, усвідомлення своєї значущості), поведінковий (сформованість навичок адекватної самооцінки, самоконтролю та саморегуляції). На часі розробка моделі оптимальної організації виховного процесу у ЗДО, спрямованого на розвиток у дітей адекватної самооцінки.

#### **Список використаних джерел:**

1. Авдеева Н.Н. Социальная психология развития ребенка на ранних этапах онтогенеза // Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры / Подобщ. ред. Н.Н. Толстых. М.: ЮРАЙТ, 2014. С. 253—280.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / нова редакція / Керівник авторського колективу Богуш А. М. – К.: МОНмолодьспорту, 2012. – 21 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл. - 2004. 512 с.
4. Захаров А. И. Психологические особенности диагностики и оптимизации отношений в конфликтной семье // Вопросы психологии. — 1981, №3.-С. 58-68
5. Кононко Е.Л. Условия эффективного использования педагогической оценки в учебно-воспитательном процессе. К.:КГИУУ, 1990. 48 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения М.: Смысл. 365 с.
7. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. - Кишинев, 1983. 110 с.
8. Реан А.А. Психология изучения личности. М.: Михайлов. 1999. 228 с

- 9.Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб. Изд-во Питер.2000, 781 с.
10. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира личности / Воспитание детей дошкольного возраста /П од ред.. Л.Н.Проколиенко.- К.; Рад.шк. 1990. 368 с.

УДК:159.923.2-053.4

**АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ  
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

**Наталія Савенко**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Пухтіна Ніна Порфиріївна**

*У статті визначено поняття «ідентичність», її специфіка та методика виховання особистості у дітей старшого-дошкільного віку. На основі психолого-педагогічної літератури проаналізовані теоретичні засади виховання особистісної ідентичності. В результаті узагальнення надбань сучасної педагогічної теорії охарактеризовані базові поняття сутності та рівні вихованості особистісної ідентичності дітей 5-7 років.*

**Ключові слова:** ідентичність, виховання особистості, діти старшого дошкільного віку, становлення особистості, сутність ідентичності.

**Постановка проблеми.** У процесі розвитку соціально-економічної сфері держави, зміни освітніх пріоритетів, тема виховання особистісної ідентичності все зростає, оскільки увагу психологів освіти до особистості дитини, процесу соціалізації і становлення унікального життєвого стилю, в формуванні яких ідентичність відіграє вирішальну роль. У зв'язку зі змінною соціальною ситуацією розвитку дітей, новим змістом соціальної ідентичності, що виникає як у дітей, так і у дорослих, вкрай важливо виявити основні тенденції формування особистісної та соціальної ідентичності у сучасних дітей, змісту їх «образу Я», уявлень про майбутньому і своєму місці в ньому. У сучасному суспільстві термін "ідентичність" активно використовується в науці і практиці, є популярним у повсякденному житті.

Політична та культурна криза призвела до втрати індивідуальних та групових ідентифікацій, к зміни вмісту психосоціальної ідентичності. Це впливає на процес дитячого входження у світ дорослих, присвоєння установок, норм та моральних стандартів, визначення соціальної поведінки та взаємодії людей. Окрім того, у сучасних умовах педагоги закладів дошкільної освіти відчувають значні труднощі у методичному забезпеченні процесу виховання особистісної

ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Теоретичні засади проблеми особистісної ідентичності закладено у філософських та психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених.

Педагогічні підходи до проблеми виховання особистісної ідентичності вивчали відомі психологи З.Фрейд, Є.Еріксон, Г.Андреєва, М.Кончаловська, О.Рейпольська. Написання науково-методичних праць, які розкривають педагогічні умови формування особистісної ідентичності належать О. Бєляєвої, М.Шаткіну, О.Симонової та іншим.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування проблеми виховання особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку та педагогічні умови виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Питання виховання особистісної ідентичності в старшому дошкільному віці залишаються малодослідженим, але з'являється вкрай важливим та перспективними. Тема ідентичності не до кінця розкрита у динаміці розвитку дітей цього віку. Взагалі не задано ясних шляхів, орієнтирів та стратегій для пошуку нових методів, поглядів на виховання особистісної ідентичності. Педагоги закладів дошкільної освіти відчують недоліки у методичному забезпеченні у процесу виховання особистісної ідентичності старших дошкільників. Тому вкрай важливі науково-теоретичні та практичні дослідження в галузі виховання особистісної ідентичності.

Період дошкільного дитинства є фундаментальним у процесі соціального становлення особистості. Від того, наскільки успішним буде формування особистісних соціально-психологічних механізмів соціалізації на цьому віковому етапі, залежить успіх соціального процесу не тільки в період навчання в школі, але й у життєвому самовизначенні особистості.

У психолого-педагогічній науці поняття ідентичність похідне від поняття ідентифікація. За визначенням Фрейда З. це є процес привласнення малою дитиною взірців поведінки. Ідентифікація є однією з важливих складових ідентичності, яка забезпечує її формування .

Поняття ідентичності, її структуру вивчали зарубіжні (Гоффман І., Еріксон Е., Мід Дж.) та вітчизняні вчені (Божович Л., Виготський Л., Кон І.).

Науковці вивчали соціальні (Андреєва Г., Белінська Е.) та когнітивні (Теджфел Х., Тернер Дж.) аспекти ідентичності. Розглядали її в якості регулятора поведінки (Бех І., Дубровін І., Кононко О.). Характеризували ідентичність як співвідношення самоусвідомлення та самовідношення.

Сучасні вчені вивчають особистісну ідентичність дитини з різних аспектів. І. Бех, Белінська Є., Іванова Н. розглядають її як соціальний процес у вихованні та розвитку особистості. Бєляєва О., Кулікова І. акцентують увагу на особистісній ідентичності саме у вимірах підліткового віку. Гендерний аспект виховання особистісної ідентичності розглядають Булатова Л., Рейпольська О.

Еріксон Е. розглядав процес розвитку ідентичності як синтез ідентифікації, який виникає в процесі формування та соціалізації індивіда. Ідентичність складається з окремих елементів та суб'єктивно переживається. Вона поєднується з впевненістю у схваленні інших людей та відчуттям

цілеспрямованості і осмисленості свого життя.

У вихованні в період дитинства особистісної ідентичності, значна увага належить середовищу, де вона зростає. На основі взаємодії внутрішніх умов і середовища Еріксон Е. визначав на три форми ідентичності:

1) обумовлену зовні (статеву, расову, вікову, національну, громадянську приналежність);

2) власно набуту (вільно обрані зв'язки, професійний статус, прив'язаність і орієнтації);

3) запозичену (засвоєні ролі, задані зовнішнім зразком, прийняті під впливом очікувань оточуючих).

Науковець розкрив етапи розвитку ідентичності дитини дошкільного віку, а саме: у період молодшого дошкільного дитинства, малюк ідентифікує себе з тим, що він може. Одне з новоутворень в дошкільний віковий період з'являється самостійність, вона і є ознак особистісної ідентичності. Потім, дитина копіює поведінку під впливом авторитетних дорослих, перетворює її на сюжетно-рольову гру й ідентифікує себе з тим, що вона буде.

Мід Джордж надавав ідентичності соціальної обумовленості і вважав, що вона є результатом соціального досвіду взаємодії з іншими людьми, оскільки формується лише коли індивід має відношення до соціальної групи та спілкування.

Стадії розвитку ідентичності - це органічний взаємозв'язок між соціальною ідентичністю і особистісною. По відношенню до соціальної ідентичності - особистісна ідентичність з'являється вторинною. Дитина пізнає себе та засвоює досвід за допомогою взаємодії із соціальним оточенням. Кумулятивні процеси соціальної ролі та соціальної ідентичності гарантують створення структури особистісної ідентичності.

Особистісна ідентичність людини реалізується за допомогою мовлення. Піддубна О. виділяла свідому ідентифікацію, що здійснюється на основі процесів рефлексії та несвідому. Несвідомі аспекти ідентичності це скриті, неусвідомлені особистістю характеристики власного образу. Вони неприпустимі в соціальному середовищі і, як правило, засуджуються та підсвідомо витісняються особистістю. Це своєрідні блоки для повноцінної соціалізації.

Гнатенко П., Потапчук Т. використовують терміни «ідентифікація» та «ідентичність» як рівнозначні. [3,11]. Ідентифікація – це прийом наукового пізнання, за допомогою якого встановлюють рівність, подібність об'єктів на основі спільності певних рис, ознак; емоційне та інше само ототожнення особистості з іншою групою, зразком [4]. Процес ідентифікації має подвійну функцію: з одного боку, він є як механізм соціалізації, а з іншого – цей процес здійснює адаптивну або захисну функцію. Розрив чи послаблення ідентичностей перетворює повсякденне оточення людини на чужий або навіть ворожий їй світ. [10].

Ідентифікацію розглядають як наслідок свідомої та несвідомої потреби людини у спілкуванні, безпосереднє переживання суб'єктом тотожності з іншим суб'єктами. Сформованість ідентичності являється показником соціалізації і

рівня індивідуального розвитку (Алексєєва М., Буров А. та інші).

Науковці розрізняють такі види ідентичності:

- Его-ідентичність і групову ідентичність;
- Особистісну й соціальну ідентичність;
- Позитивну й негативну;
- Передчасну, дифузну і досягнуту;
- Усвідомлену і неусвідомлену;
- Актуальну і віртуальну;
- Реальну й ідеальну.

Розвиток формування особистісної ідентичності відбувається за рахунок здатності до наслідування, рефлексії та зворотного зв'язку. Особистість дитини приймає активну участь до власного становлення.

Тож у розумінні понять ідентифікація та ідентичність в науковій та психолого-педагогічній літературі існує деяка змішаність цих феноменів.

Аналіз наукових досліджень підтверджує відсутність однозначного визначення понять «ідентичність» та «ідентифікація». Ідентифікацію розглядають як процес становлення, функціонування та розвитку ідентичності. Ідентичність – соціальний продукт, що впливає із діалектичного взаємозв'язку індивіда із самим собою та суспільством. [9].

Дослідження Беха І., Рейпольської О., засновані на вікових закономірностях процесу розвитку особистісної ідентичності та її становлення. Зокрема, Бехом І. наголошується увага на тому, що процес ідентифікації, як соціальний феномен, починається від народження і постійно існує в житті людини. Він розширює, утворює, поглиблює і забезпечує визначення людиною себе для себе та для інших.

Особистісну ідентичність розглядають як особистісне утворення, що є компонентом структури самосвідомості та виражається в переживаннях людини. Костяк Т., визначав особистісну ідентичність дітей дошкільного віку як складне комплексне утворення, яке тісно пов'язане з усвідомленням людини себе і навколишнього світу. Розумінням норм, цінностей і моральних еталонів, що лежать в основі ставлення до себе. [8].

Бєляєва І. визначала особистісну ідентичність як внутрішню динамічну структуру, яка інтегрує уявлення людини про себе з очікуваннями значимих інших.[8].

Головними факторами, які впливають на розвиток особистісної унікальності дитини є рівень її мислення та особливості процесу соціальної ідентичності. Соціальна унікальність індивіда постійна протягом всього дошкільного дитинства. Встановлено, що діти, у яких був високий рівень соціалізації, володіють більш диференційованою ідентичністю. Оцінка дорослих має значний вплив на процес становлення ідентифікації дошкільнят.(О. Кононко) [7].

Кончаловська М. дослідила зміст особистісної ідентичності дітей та вивчила динаміку цього процесу. Проаналізувала вплив різноманітних факторів на становлення особистісної унікальності у дітей віком 5-7 років.

Дослідження з психології підтверджують, що у дітей старшого дошкільного віку їх самобутність або особистісна ідентичність детермінується особливостями дітей 5-6 років. Для них має велике значення їх оцінки дорослими, їх яскравість та емоційність, завищена самооцінка та вплив однолітків.

В онтогенезі маленької дитини (від полуторна до трьох років) є гендерна (статева) ідентифікація. Бех І. вважає гендерну ідентифікацію важливою складовою формування особистісної ідентифікації дитини. Вона розпочинається саме у сім'ї, де дитина орієнтується на приклад найближчих до себе людей- родичів та батьків. З віком, об'єктом емоційної ідентифікації та прихильності, стають ровесники, люди із найближчого оточення.

Різні аспекти гендерної ідентичності розглядалися психологами та педагогами по-різному: як усвідомлення особистістю співвідношення своєї поведінки з поведінкою інших людей (О. Вороніна); як набір індивідуальних установок чоловіка або жінки стосовно того, якими вони повинні бути (Т. Говорун); як особистісне співвіднесення себе з іншими людьми (О. Кікінеджи, М. Прокопенко); як глибинне психологічне ядро того, що саме особистість людини як представник статі означає для самої себе (Л. Міщик, М. Прокопенко).

На гендерну ідентичність впливають поведінка оточуючих людей (однолітків та дорослих), її позитивні чи негативні підкріплення з боку батьків та інших авторитетних дорослих (найближчі родичі, вихователі тощо).

Гендерна ідентифікація відноситься до психологічних механізмів регуляції поведінки, включена у складний процес становлення особистісних структур, результатом якого є гендерна ідентичність.

Виховання особистісної ідентичності починається з гендерної ідентифікації та тісно пов'язане з соціальною ідентичністю. Гендерна ідентичність є базовою характеристикою особистості та складає основу для становлення й розвитку особистісної, соціальної ідентичності дитини дошкільного віку.

Дошкільний вік 5-7 років є сприятливим для становлення гендерної та соціальної ідентичності і характеризується почуттям дорослості, відчуттям статі, суперечністю між необхідністю належати до статевих стереотипів і бажаннями стверджувати власні норми і цінності в суспільстві серед дорослих, однолітків, друзів тощо. Особистісна самобутність дітей з віком відбувається скоріше диференційованою і відображає різні якості позиції дитини та її особистості. [2].

Вона визначила, що більшість дітей дошкільного віку співвідносить себе зі своєю статтю та в цілому з людським родом. Об'єктивні характеристики, які прийняті у соціальному середовищі діти визнають скоріше, ніж суб'єктивні – власна оцінка, інтереси, свої бажання тощо.

Встановлено, що позитивні соціальні переживання, пов'язані з успішною соціалізацією дітей в цей період. З віком особистісна ідентичність дітей стає більш визначеною і диференційованою. Вибудовується її структура. [6].

У дітей дошкільного віку виявляються дві тенденції у розвитку

особистісної ідентичності: розвиток диференційованості та усвідомленості, які зумовлені розвитком інтелекту та розвитком цілісності і несуперечливості уявлень про себе.

### **Висновки**

*Таким чином*, ми проаналізували теоретичні аспекти виховання особистісної ідентичності дитини старшого дошкільного віку, а саме:

1. За своїм походженням поняття ідентифікація та ідентичність є результатом тривалого процесу розвитку психолого-педагогічного науково-практичного пізнання.

2. Ідентичність має визначальну роль у розвитку та формуванні особистості, вона є своєрідним критерієм вивчення рівня її соціалізації та починає формуватися вже на самому початку життєвого шляху дитини.

3. Особистісна ідентичність формується під впливом трьох просторів: соціального, гендерного та особистого. Існують основні та опосередковані чинники впливу на виховання особистісної ідентичності. Вони умовно поділяються на соціальні, особистісні та гендерні.

### **Список використаних джерел:**

1. Божович, Л. И. (1997). *Проблемы формирования личности*. Избранные психологические труды. - М.: Водолей.
2. Беляева О.В. *Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте*. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. Психологический институт, 2001.
3. Гнатенко П. И., Павленко, В. Н. (1999). *Идентичность: философский и психологический анализ*. К.: ООО Арт-пресс. 466 с.
4. *Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві* (2003): [мат. всеукр. наук.-практ. конф.] К.: ПЦ "Фоліант", 300 с.
5. Говорун Т.В. (2002). *Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції* – Дисертація. д-ра психол. н.: 19.00.01. К., 375 с.
6. Гулько Ю. А. (2010) *Раннее развитие способностей детей (анализ методик)*. Обдарована дитина. № 3. 46–57.
7. Кононко О. Л. (2013). *Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення*. Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Т. Шевченка. Сер. : Педагогіка. Вип. 2. 85–91.
8. Костяк Т.В. (2000). *Влияние индивидуальных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста на процесс их социализации*. Автореферат диссертации кандидата психологических наук /МПГУ.
9. Крутій К. Л. (2009). *Освітній простір дошкільного навчального закладу*. Ч. 1: Концепції, проектування технології створення. Запоріжжя: ЛІПС.
10. *Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні*. (2005). Книга класного керівника: Довідково-методичне видання /Упоряд. С.В.Кириленко, Н.І.Косарева. - Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, - 560 с. - С.288-327.

11. Потапчук Т. (2011). *Становлення національної ідентичності*. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.- Ч. 2. - С. 281-287.

УДК: 159.923.2:373.2.042

## ЦІННІСНЕ САМОСТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА: СУТЬ, ОСОБЛИВОСТІ, ЧИННИКИ РОЗВИТКУ

**Олена Серета**

бакалавр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМзск – 31  
Науковий керівник – докт. психол. наук,  
професор **Кононко Олена Леонтіївна**

*У статті розкрито суть поняття «ціннісне самоставлення», схарактеризовано особливості усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку свого значення для рідних і близьких людей, проявів ними самоповаги, орієнтації у власних чеснотах і вадах. Відзначено актуальність досліджуваної проблеми, розкрито різні підходи психологів і педагогів до трактування понять. «емоційне ставлення до себе», «самоповага», «гідність». Підкреслено важливість формування у дошкільному дитинстві адекватної самооцінки, уміння аргументувати та відстоювати власну позицію, проявляти самостійність у різних видах діяльності та сферах життя.*

**Ключові слова:** *ціннісне ставлення, позитивне самоставлення, значення та смисл, адекватна самооцінка, чесноти і вади, самоповага, власна гідність, успіх-неуспіх, чинники розвитку ціннісного самоставлення.*

**Постановка проблеми.** Проблема формування в ранньому онтогенезі ціннісного ставлення до себе - складна, недостатньо досліджена, соціально затребувана. Важливість її розробки обумовлена, по-перше, тим, що витоки розвитку особистості знаходяться саме у дошкільному дитинстві, а отже і здатність високо, середнє або низько себе цінувати; . по-друге, тим, що поза умінням цінувати себе не може виникнути уміння цінувати все навкруги себе – об'єкти природи, людей, творіння їхніх рук та душі. На жаль, батьки і педагоги рідко замислюються над тим, *як цінує малюк самого себе; які саме чесноти* лягають в основу його самооцінки – фізичні, душевні, соціальні; *які чинники* визначають його почуття самовартісності чи меншовартісності. Ігнорування такої важливої для особистісного зростання дитини перших семи років життя ділянки виховної роботи значною мірою обумовлювалося відсутністю у традиційних програмах навчання і виховання дошкільнят зазначеного напрямку.

Сучасний педагог має знати, хто з вихованців його групи і завдяки чому має високу думку про себе, а хто – низьку, з яких причин; скільки в нього



малюків, які завжди налаштовані на досягнення успіху, а скільки таких, що прагнуть одного – аби уникнути неуспіху, задовольнитися посереднім результатом, не чути чергового незадоволення собою. Зорієнтовані на успіх та уникнення неуспіху дошкільця – зовсім різні діти, які потребують суттєво відмінних підходів до себе, мають несхожий життєвий досвід. На часі реальне упровадження у педагогічну практику індивідуального та диференційованого підходів як умови ефективного формування у дошкільників ціннісного ставлення до власного «Я», довіри власним можливостям, усвідомлення своєї значущості.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати важливість формування в ранньому онтогенезі ціннісного ставлення до себе; розкрити особливості усвідомлення дітьми 5-7 років своїх чеснот і вад як запоруки їхнього почуття самовартісності; схарактеризувати чинники, що спричиняють високу, середню та низьку самооцінки.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Більшість провідних психологів і педагогів вважають, що одним з найважливіших ставлень соціального буття людини є її ставлення до самої себе. Будь-який прояв людини як соціального суб'єкта супроводжується включенням у даний процес її самоставлення. В психологічній науці накопичений чималий доробок, предметом аналізу якого є феномен ціннісного само ставлення. Завдяки цьому сформульовано теоретичні засади дослідження вказаного явища, розкриті механізми його функціонування, вплив на поведінку особистості. Водночас чимало аспектів проблеми ціннісного самоставлення залишаються недостатньо дослідженими, що спричиняє термінологічну плутанину, утруднює інтерпретацію емпіричних даних, актуалізує необхідність розробки психолого-педагогічної програми формування в особистості позитивного самоставлення.

Значущість проблеми формування ціннісного самоставлення обумовлюється упровадженням в педагогічну практику особистісно орієнтованого підходу. В літературі представлені різні аспекти проблеми: філософську основи форсування ставлення особистості до себе та інших людей (Р.Декарт, І.Кант, А.Камю, І.Фіхте та ін..). З огляду, що ціннісне самоставлення тісно пов'язане з проблемою становлення і розвитку самосвідомості особистості, цей аспект досліджений багатьма провідними фахівцями (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Столін, П. Чамата, Н. Чеснокова та ін..). Вивчені структура і динаміка ставлення особистості до себе (Р. Берне, У. Джемс, Х. Каплан, І.Кон, С.Пантілеєв, К.Роджерс, М.Розенберг, Г.Уайлі та ін.): розкриті особливості самооцінки та її взаємозв'язок із зовнішніми оцінками значущих людей (Н.Анкудінова, М.Боришевський, Г.Ліакіна, Г.Прихожан, О.Савонько та ін.); науково обґрунтовано фундаментальні засади розвитку особистості (К.Абульханова-Славська, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Кононко, Г.Костюк, Б.Ломов, О.Леонт'єв, Г.Цукерман, І.Якіманська та ін.). В психолого-педагогічній літературі ціннісне ставлення до себе розглядалося як важливий компонент самосвідомості, яка засвідчує зрілість особистості. Вказаний феномен характеризується певними компонентами, формами і показниками (І.Бех, О.Кононко, В. М'ясищев, В.Сластьонін, В.Столін, В.Сухомлинський,

Л.Рувинський та ін.).

А.Колишко дослідила феноменологію самоствавлення, його структуру, механізми захисту особистості, розробила і запропонувала психолого-педагогічну програму формування позитивного самоствавлення педагога.. У самоствавленні автор виділила декілька важливих аспектів (шкал), до яких віднесла: впевненість у собі, самокерівництво, закритість-відкритість «Я», самоцінність, самоприйняття, внутрішня конфліктність. Даний фахівець приділяє увагу розвитку таких соціально-нормативних критеріїв, як цілеспрямованість, успішність, моральність, соціальне схвалення.. А.Колишко вважає, що самоповага як узагальнений вимір самоствавлення за змістом наближений до такого аспекту самооцінки, як почуття компетентності, ефективності, інструментальності «Я». Самоповага передбачає процес оцінки себе у порівнянні з деякими соціально значущими критеріями, нормами, еталонами – уявленнями про благополучний й ефективний індивід, закладеними в ідеальному Я-образі суб'єкта [1].

Згідно підходу В. Століна, розподіл у феноменологічному просторі позитивного і негативного ставлення до себе пояснюється необхідністю захисту «Я» від негативних емоцій й підтримка загальної самоповаги на відносно стабільному рівні. Механізм такої самопідтримки названий психологом «захисним запобіжним клапаном», дія якого спрямована, у першу чергу, на блокування антипатії до себе, на підтримку симпатії особистості по відношенню до самої себе. Ознаками антипатії виступають відсутність самосхвалення, наявність самозвинувачення та самознущання [7].

Як засвідчує аналіз джерел з проблеми ціннісного самоствавлення, одним з важливих показників та вимірників міри сформованості досліджуваного явища є впевнена-невпевнена поведінка особистості у звичних та нових умовах життя. Статева належність та вік особи відіграє чималу роль у ступені сформованості впевненості у собі як складової позитивного ціннісного самоствавлення, водночас домінуючим чинником виступає система сімейного і суспільного виховання, яка визначає характер самооцінки особистості..

Досліджуючи самооцінку, І.І.Чеснокова вказує, що дане утворення лежить в основі властивостей індивідуальності має відношення до всіх життєвих позицій і всієї системи оціночного ставлення до навколишнього світу. Воно визначає та формує стиль поведінки й життєдіяльності в подальшому. Взагалі це особистісне утворення, яке називають самооцінкою, зумовлює процес розвитку суб'єкта, визначаючи напрями зростання.. Людина, чия самооцінка висока, створює навколо себе атмосферу чесності, відповідальності, співпереживання, любові. Така людина відчуває себе важливою і потрібною, відчуває, що світ покращується завдяки її життю та діяльності в ньому. Тільки відчуваючи свою власну високу цінність, людина здатна бачити, приймати і поважати високу цінність інших людей [9].

Погляд на проблему становлення внутрішнього світу особистості та її самосвідомості представлено у працях І. Кона, Автор зазначає, що *самооцінка* - найважливіший компонент Я-концепції як цінність і значимість, якими людина

наділяє як окремі сторони своєї особистості, поведінки і діяльності, так і себе в цілому. Самооцінка людини розуміється як суб'єктивна думка щодо своїх можливостей (сюди відносять фізичні, інтелектуальні, емоційно-вольові, комунікативні можливості), моральних якостей, свого ставлення до себе та інших, а також місця в соціумі. Як слушно зазначив І.Кон, тайна людського «Я» полягає у тому, що воно виступає єдністю найбільш інтимного і найбільш загального в особистості. [2].

**Виклад основного матеріалу.** Наше дослідження присвячене вивченню особливостей формування ціннісного ставлення до себе у дітей старшого дошкільного віку. Методологічні підходи базуються на доробку психологів і педагогів, які вивчали динаміку змін у становленні і розвитку ставлення дитини до власного «Я» упродовж дошкільного дитинства, розробили систему ефективного виховання ціннісного самоставлення засобами сучасних педагогічних впливів (О.Кононко, В.Мухіна, В.Непомняща, Т.Рєпіна, Р.Стьоркіна., С.Тищенко, Л.Уманець та ін..).

У дослідженні ми керувалися положенням, згідно з якими можливості дітей дошкільного віку невичерпні (В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков, С.Максименко, В.Рєпкін та ін..). Як зазначає В.Слободчиков, з кризи 6-7 років у дитини починається процес уточнення меж само тотожності, процес бурхливого усвідомлення своїх бажань, цілей та особистісних якостей. Зароджуються елементарні форми внутрішньої рефлексії, здатність відрізнити себе від не-себе всередині самої себе. Формулою суб'єктності на даній віковій сходинці є вислів «Я особисто!» Цей момент у духовному розвитку дитини, на думку автора, пов'язаний з пошуком своєї укоріненості у світі, з виробленням власного дитячого світогляду, із становленням справжнього авторства у визначенні та реалізації елементів свого власного способу життя [6].

Встановлено, що у сучасних експериментальних дослідженнях акцент робиться на різних аспектах проблеми самооцінки дошкільника: на особливостях впливу взаємин з дорослими і однолітками на самооцінку старшого дошкільника (І. Мельник); на динаміці змін структурних елементів самооцінки у дошкільному віці (Ж. Гордєєва); на психологічних особливостях становлення самооцінки у шестирічних першокласників (Л. Ліснівська); на психологічних умовах розвитку самооцінки та створенню зовнішніх умов її оптимізації у старшому дошкільному віці (О. Олійник); на регулятивній функції компонентів самосвідомості дошкільників у процесі саморегуляції (О. Байєр); на розвитку самосвідомості та її компонентів в обдарованих старших дошкільників у спільній з однолітками діяльності (Н. Куліш); виховання ціннісного ставлення до себе у старших дошкільників засобами народної педагогіки (С. Світлична).

Ми брали до уваги окремі аспекти проблеми виховання у дошкільників позитивного ставлення до себе, запропоновані фахівцями у контексті проблеми морального розвитку. Зокрема це стосується праць Г.Буре, В.Логінової, М.Монтессорі, В.Нечаєвої, В.Ядешко та ін.. Заслугове на увагу акцент, зроблений вказаними авторами, і пов'язаний з самостійністю дитини старшого дошкільного віку, схильністю до самовиховання, до прояву суб'єктної

активності. Нам стали у нагоді ідеї Ш.Амонашвілі, І.Волкова, Є.Ільїна, які акцентували увагу на ідеї педагогіки співпраці, бачили основу виховного процесу у прояві дорослими своєї поваги до особистості дитини, готовності їй допомогти й підтримати, у плеканні в неї почуття власної гідності, самоповаги, самоприйняття. Вони закликають освітян сприяти прагненню душі дитини до пізнання себе самої, до плеканні позитивної самооцінки, до організації діяльності, в процесі якої дитина пізнає, знаходить і адекватно оцінює себе.

Одними з відправних у нашому дослідженні слугували положення М.Лісіної, яка розподіляє самооцінку на високу, низьку, завищену і занижену. Автор підкреслює: особистість з високою самооцінкою відчуває себе хорошою, вірить у свою успішність. Фахівець звертає увагу на недостатню самокритичність самооцінок більшості дошкільників. М.Лісіна зазначає: дитині з високою самооцінкою легше існувати в колективі, оскільки вона не боїться помилитися, виглядати смішною. Свої невдачі така дитина розглядає як тимчасові, поводить себе здебільшого упевнено, довіряє своїм можливостям та досвіду, ставиться до подій та ситуацій як автор, творець, проявляє життєрадісність. Водночас М.Лісіна та А.Силвестру.. вважають, що завищена самооцінка є наслідком багаточисельних «погладжувань», заохочень, поступок дошкільникам..Така дитина знає, що вона хороша, проте погано розрізняє свої досягнення від досягнень однолітків [4].

Як зазначає С.Тищенко, гуманізація педагогічної роботи з дошкільниками актуалізує важливість розвитку їхньої самосвідомості, сформованості позитивних уявлень про себе, позитивного Я-образу, становлення внутрішнього світу. Вона підкреслює: хоча внутрішній світ дитини і відображає об'єктивні умови її існування у зовнішньому світі, тим не менше він відносно автономний по відношенню до останнього. Ця автономність уможливується завдяки власній активності дитини, спрямованій на самопізнання і самоутвердження, які є невід'ємною частиною становлення дошкільника як соціальної істоти, як особистості. Центральним смисловим утворенням внутрішнього світу дитини є його Я-образ та пов'язане з ним почуття самоідентичності. Внутрішній світ розвивається під впливом рідних та близьких людей, а з часом – і однолітків. С. Тищенко звертає увагу на те, що зміст Я-образу не вичерпується лише ціннісним ставленням дитини до самої себе. До нього входить і її ставлення до життєдіяльності в цілому

Дані емпіричного дослідження вказаного вище психолога дають підстави вважати, що провідною тенденцією у процесі формування у дошкільників уявлень про себе є прагнення присвоїти все те, що підвищує їхнє почуття самоцінності, сприяє закріпленню в само образі соціально значущих, схвалюваних авторитетними людьми якостей і властивостей. С.Тищенко робить висновок, що у дошкільників, у тому числі і у старших, внутрішній світ за своїм змістом ще не віддільний від особливостей усвідомлення їхньої поведінки, які стають ціннісними під впливом порівняння дитиною себе з однолітками. І великою мірою залежать від оцінок батьків та педагогів. На уявлення дитини про себе вирішальний вплив має ідеалізований самообраз,

сформований внаслідок надмірної любові та перебільшення дорослими її досягнень і можливостей.. Розвиток оціночного ставлення дошкільників до себе передбачає не лише розширення цінностей внутрішнього світу, але й зростання їх відповідності реальній поведінці дитини як суб'єкта діяльності і спілкування. Необхідною умовою виступає здатність дитини під впливом оцінок значущих інших переживати власну поведінку як несумісну з цінностями її внутрішнього світу [8].

В контексті проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного самоствавлення видаються цікавими висловлені О.Кононко думки щодо її зв'язку з проблемою становлення внутрішнього світу дошкільника..Розгортаючи своє дослідження, автор керувався розумінням того, що основними компонентами особистості в ранньому онтогенезі виступають:*уявлення про своє "Я" (внутрішнє і зовнішнє), ціннісне ставлення до себе, емоційно – почуттєва та потребово - мотиваційна сфери, довільна поведінка.* Збалансований розвиток в дошкільному дитинстві усіх зазначених компонентів сприяє формуванню в особистості свідомого ставлення до життя, відчуття задоволеності ним, пом'якшує вплив суперечностей, що виникають між її внутрішнім самопочуттям й намірами та зовнішніми вимогами й соціальними обмеженнями. Важливим механізмом регуляції зовнішньої поведінки дошкільника виступає совість як внутрішня етична інстанція. *Совість* є здатністю дитини самостійно формулювати елементарні моральні обов'язки, реалізовувати моральний самоконтроль, вимагати від самої себе їх виконання, здійснювати оцінку своїх вчинків. Сформованість цього психологічного механізму засвідчують почуття провини та докори сумління. З цього часу дитина здатна встановлювати ієрархію між «хочу» і «треба», узгоджувати внутрішню і зовнішню реальності, самостійно регулювати свої дії, поведінку, емоції, самовизначатися у нових й невизначених ситуаціях за відсутності поряд дорослого.

О.Кононко наголошує, що: процес становлення дошкільника як активного суб'єкта життєдіяльності значною мірою залежить від того, як організоване та структуроване його внутрішнє життя, як відбувається його внутрішня робота. Адже для дитини дошкільного віку важлива не стільки сама по собі життєва подія, скільки власні суб'єктивні можливості її інтерпретації У дослідженні ми виходимо з тези, що особистість змушена координувати свою поведінку між суб'єктивними переживаннями та загальноприйнятими оцінками. Якщо вони суттєво відрізняються між собою, вона або приховує своє суб'єктивне переживання (тікає у «внутрішню еміграцію»), або відстоює його, або шукає таке соціальне місце, де суб'єктивно пережите сприймається, як спільне. Знаходження балансу між внутрішніми переживаннями та соціальними вимогами, узгодження внутрішнього життя зростаючої особистості з її зовнішньою поведінкою, залишається одним з важливих наукових та практичних завдань сьогодення, значною мірою позначається на її ціннісному самоствавленні.[3].

О.Рейнпольська, як і О.Кононко, класифікує ціннісне самоствавлення як

особистісний інтеграл. Автор представляє процес його формування в ранньому онтогенезі як системного за змістом та гуманного за формою явища. При цьому дошкільник кваліфікувався як активний суб'єкт життєдіяльності, який характеризується адекватним віковим можливостям Я-образом, здатністю виявляти самоповагу, поводитися впевнено у різних видах діяльності. О.Рейнпольська наголошує на важливості гармонійного поєднання позитивного прийняття дитиною своєї статевої належності з орієнтацією у своєму внутрішньому світі та суті і важливості гуманної поведінки. На її думку, ціннісне ставлення до власного «Я» об'єктивується у цілісній установці, яка виступає регулятором поведінки, мотивує вибори й прийняття власних рішень. Автор доводить, що ціннісне самоствавлення дошкільників різної статі позначається на характері статевої поведінки, результативності діяльності та взаєминах з оточуючими - дорослими та однолітками.

У процесі теоретико експериментального дослідження О.Рейнпольська розробила систему виховної роботи, спрямованої на збагачення уявлень хлопчиків і дівчаток дошкільного віку про свої чесноти і вади, розвиток доступних віку форм самоповаги шляхом створення ситуацій успіху; вправлення в умінні довіряти своїм можливостям і не боятися помилок; надання права на власний вибір на відстоювання своєї позиції; прищеплювати навички моральної поведінки у взаєминах з однолітками. Показниками сформованості у досліджуваних ціннісного самоствавлення виступали: вміння адекватно оцінювати свої досягнення, результат та процес діяльності; здатність відстояти власну точку зору, аргументувати її; спроможність розраховувати на себе, довіряти власному індивідуальному досвіду; орієнтація на моральні цінності [5]..

Базуючись на доробку провідних фахівців, доцільно приділяти належну увагу вивченню особливостей становлення і розвитку ціннісного ставлення дошкільників для самих себе у різних типах дошкільних закладів та у різних регіонах України.

**Висновки.** У ході дослідження з'ясувалося, що проблемі формування в ранньому онтогенезі ціннісного самоствавлення сьогодні не приділяється належної уваги вітчизняними психологами та педагогами. Встановлено, що питання виховання ціннісного ставлення до себе виявилися найбільш висвітленими у працях представників гуманістичної парадигми. Доведено, що формування ціннісного ставлення до себе можливе лише за умови спрямування особистості на процес самопізнання. Формами прояву ціннісного самоствавлення вчені вважають самоповагу, власну гідність, впевнену поведінку. Важливого значення для виховання у дітей дошкільного віку позитивного ставлення до себе набувають уміння приймати себе, довіряти своїм можливостям і досвіду, сповідування моральних цінностей у взаєминах з довкіллям. Створення сприятливого розвивального середовища в умовах сім'ї та ЗДО передбачає надання дошкільникам права на вибір, на самостійну поведінку, на прийняття власних рішень, на відповідальне самовизначення.

### Список використаних джерел

1. Кольшко А.М. Психология самоотношения. Гродно: ГрГУ. 2004. 102 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество: Учеб пособ. М.: Академия. 2003. 336 с.
3. Кононко О.Л. Внутрішній світ дошкільника та умови його актуалізації Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки.»-Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя.- 2015. С.77-81.
4. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания дошкольников. Кишинев, 1983. 110 с.
5. Рейнпольська О.Д. Особливості уявлень дошкільників про самих себе та виховання ціннісного самоствавлення// Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія Педагогіка, соціальна робота, Вип. 31. С.142-145.
6. Слободчиков В.И.. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С.37-50.]
7. Столин В.В.Самосознание личности. М.:Изд-вао Моск.ун-та, 1983. 284 с.
8. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка//Воспитание детей дошкольного возраста/ Под ред. Л.Проколиенко. К.: Рад шк., 1990. С.40-82
9. Чеснокова И.ИИ. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука. 1977. 144 с

## ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Олена Сідько**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Пихтіна Ніна Порфиріївна**

**Постановка проблеми.** Суттєві соціальні зміни у нашому суспільстві відображуються на розвитку дитини в сучасній сім'ї. Значна кількість порушень та затримок розвитку людини в дитячому віці робить необхідним вивчення, систематизацію та узагальнення світового досвіду психологічної допомоги. Особливу увагу привертають до себе при цьому порушення функцій уваги та гіперактивність дітей. Явище гіперактивності та дефіциту уваги у ранньому дитячому віці, у дошкільному віці, і, також, у шкільному віці дедалі більш стає суттєвою проблемою психічного розвитку дитини, її соціалізації, засвоєння шкільної програми.

За різними даними, кількість дітей з гіперактивною (гіпердинамічною) поведінкою, яка, як правило, супроводжується проблемами зі стійкістю уваги та здібністю до її концентрації, становить у загальній популяції від 1,5 до 20 відсотків (М.А. Белянчикова, О.І. Романчук). Деякі автори відмічають також довгостроковий вплив дитячої гіперактивності на соціальну адаптацію та життя дорослої людини (К. Рідл, П. Сачдев).

**Мета написання статті.** Означене вище робить актуальними дослідження проблеми діагностики та психолого-педагогічної корекції гіперактивності дітей, відповідного супроводу вказаної цільової групи.

**Виклад основного матеріалу.** Наукові підходи щодо пояснення сутності, чинників та особливостей вияву гіперактивності, що існують у психолого-педагогічній літературі, можна поділити на три групи. В межах першої групи цей розлад пояснюється біологічно обумовленими чинниками функціонування нервової системи. Науковці пропонують такі пояснення причин гіперактивності:

- внаслідок мозкових порушень, неврологічних пошкоджень, зокрема, як «мінімальна мозкова дисфункція» [4, 5].
- внаслідок порушення імунної регуляції. При цьому алергічні реакції призводять до постійного пошуку подразників та до вираженої картини порушення уваги [1, 2].
- внаслідок генетично зумовленого порушення обміну нейромедіаторів, таких, як дофамін, норадреналін [2, 4].

Гіперактивність, як різновид негативної поведінки, часто викликає негативні реакції оточення, а саме:

- діти з порушенням уваги не виявляють поведінки, що є звичайною для дітей їхнього віку (наприклад, якість вирішення завдань, виконання шкільної



програми, соціальна поведінка, результативність діяльності), вони, таким чином, швидше наражаються на критичні зауваження та отримують покарання, ніж інші діти.

- поведінка з порушеною увагою є поведінковим ексцесом, що діє на навколишнє середовище аверсивно. Така дитина оцінюється здебільш негативно (наприклад, звинувачення, оклики, пересаджування на окрему або останню парту, підсилений соціальний контроль, переведення до іншого навчального закладу, тощо) [1].

Як наслідок, ця загальна ситуація зумовлює небажані зміни в психологічному стані дитини, що ще більше загострює проблему порушення уваги та зменшує подальші можливості розвитку.

Науковці так пояснюють негативний механізм впливу гіперактивності дитини на негативне ставлення до неї інших, виникнення та ускладнення її інших поведінкових проблем.

1. На підставі особистого неуспіху формується афективний реактивний стереотип, який характеризується проявами почуття меншовартості, низькою фрустраційною толерантністю, проявами гніву, протестуючою поведінкою та агресивністю;

2. Переймається ерзац-поведінка як спроба компенсації (наприклад, опозиційна протестуюча поведінка, агресивність, асоціальність, кривляння, клоунада, агресивно домінуюча поведінка, надмірна говірливість, приниження та знецінювання інших).

3. При тяжких та довгочасних порушеннях уваги демонструється уникаюча поведінка та, між іншим, уникнення шкільних вимог, простих стандартних ситуацій з когнитивно-інтелектуальним змістом (наприклад, через пряме ухилення, осміювання, знецінення) [1, 2].

Окрім цього, негативний вплив можуть мати ряд соціальних факторів (неструктуроване сімейне середовище (неповна сім'я), низька стимуляція батьками адекватної поведінки), що поглиблюють порушення уваги; при цьому вони поєднуються зі зростанням імпульсивності, гіперактивності, обмеженою організованістю поведінки (дефіцит правил, знань, досвіду щодо адекватної поведінки).

Щодо природи гіперактивності у дітей, існує три групи концепцій, які пояснюють причини, виникнення та генезис дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги.

Концепції першої групи надають виключно біологічне пояснення гіперактивного розладу, як наслідок фізичних травм, інфекційних, імунних, генетичних чинників чи їх спільної дії [4]. При цьому не існує специфічної інструментальної діагностичної процедури дослідження мозку для виявлення цього розладу.

Концепції другої групи віддають перевагу соціальним чинникам, таким як наслідування батьківської гіперактивної поведінки, виражені сімейні дисгармонії, недостатність батьківської любові, емоційна та тактильна депривація, педагогічна занедбаність тощо [5]. Аргументи на користь такого

підходу полягають, зокрема, в тому, що розповсюдженість дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги є вельми чутливою до характеру культурного та соціального устрою.

За оцінкою О.Тохтамиша, у суспільствах з традиційною культурою і, також, у суспільствах з тоталітарним, авторитарним устроєм, гіперактивних дітей значно менше або ж їх майже немає. Найбільша кількість випадків дитячої гіперактивності з дефіцитом уваги приходить на західні країни з розвинутим демократичним типом правління. У країнах, які переходять від авторитарного до демократичного типу правління, зростає кількість гіперактивних дітей [5, 6].

Різкі зміни у стилі життя, технізація та комп'ютеризація можуть впливати на ставлення з боку батьків, вихователів до дитини, викликаючи недостатність батьківської уваги, емоційного тепла, тактильного та зорового контакту, безпосереднього спілкування та спілкування під час предметних та рольових ігор. Аргументами на користь значущого впливу соціокультурних чинників, опосередкованого типом, стилем виховання, виступають дані дослідження розвитку дітей раннього та дошкільного віку жителів південноамериканських та африканських традиційних культур [7].

Концепції третьої групи притримуються багатофакторної моделі, яка поєднує в собі вплив як біологічних, так і соціальних чинників [1, 2, 7]. Загальною тенденцією є визнання, навіть прихильниками концепцій першої групи, важливості немедикаментозних медико-психологічних, педагогічних та соціальних заходів щодо покращення адаптивності, умов розвитку та самореалізації гіперактивних дітей.

Існує припущення, що гіперактивність у дітей формується під впливом середовища, загальних несприятливих соціальних умов, які діють опосередковано, серед них – безробіття, низький рівень освіти, недостатність навчального супроводу, зловживання алкоголем та іншими психоактивними речовинами [1, 4].

Суттєву роль соціальних чинників у формуванні гіперактивності відзначає І. Прекоп [3]. Ним визначені ознаки гіперактивності, які можуть не проявлятися досить тривалий час після народження дитини:

- діти можуть бути спокійними під час улюбленої діяльності, але якщо діяльність не така цікава, дитина може концентрувати увагу тільки під керівництвом дорослого;
- є наявність вираженого зниження розвитку соціальних стосунків, некерованість у групі;
- неспокій дитини передається батькам: замість того, щоб упорядковувати та вирівнювати рухові імпульси дитини, самі батьки «заводяться» під впливом нецілеспрямованих імпульсів дитини;
- для зниження нестерпного неспокою дитини батьки починають її улещувати та пропонують солодощі, телевізор тощо, діти «споживають усе це, та, окрім цього, енергію батьків». Батьківські дії не організуються для спрямування «пульсуючої» дитячої активності у адекватне русло [2, 3].

Наслідки гіперактивної поведінки з дефіцитом уваги у дітей дошкільного і

молодшого шкільного віку проявляються як в інтрапсихічному, так і в соціальному планах та мають тривалий негативний вплив на самооцінку, соціальну адаптацію та самореалізацію дитини. В окремих випадках ці наслідки мають місце також і у дорослому віці.

### **Висновки**

Таким чином, прояви гіперактивної поведінки загалом виявляються у обмеженні регуляції дитиною власної поведінки, тобто, у зниженні здатності до самокерування. Теоретичне дослідження дозволяє зробити висновок про первинну роль надмірної рухової активності, що зумовлює такі прояви дефіциту функції уваги, як недостатню стійкість та концентрацію, підвищення відволікання та розсіювання.

### **Список використаних джерел:**

1. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 368 с.
2. Лютова Е.К. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми.
3. СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2002. 136 с.
4. Прекоп И. Маленький тиран. Как дети манипулируют родителями; пер. с нем. СПб. :Речь, 2002. 192 с.
5. Тохтамиш О.М. Дитяча гіперактивність: виникнення, розвиток, методи психосоціальної допомоги / О.М.Тохтамиш // *Актуальні проблеми психології. Том I. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. К.: Міленіум, 2005. Част.14. – С.154-156.
6. Тохтамиш О.М. Психодіагностика дитячої гіперактивності та дефіциту уваги у дошкільному віці // *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х томах. Том 4.
7. С. 171-175.
8. Тохтамиш О.М. Психологічна допомога дітям дошкільного та початкового шкільного віку з ознаками гіперактивності та дефіциту уваги // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць* / Редкол.: І.Д. Бех, Е.В. Белкіна, Н.М. Бібік та ін. К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2005. №4 С. 96-100.
9. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. М.: 1997. 129 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ СТОСУНКІВ МІЖ ХЛОПЧИКАМИ І ДІВЧАТКАМИ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

**Анастасія Скоромна**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

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

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються зміни у всіх сферах нашого суспільства, в тому числі і освіті. Актуалізується потреба в пошуку нових підходів до виховання дошкільників, зокрема їх міжособистісної взаємодії. Вчені, які дотримуються різних теоретичних позицій, з великою наполегливістю виявляють, описують та класифікують феномени спілкування, визначають та субординують закономірності, які ними керують, а також розкривають механізми, які при цьому діють.

Розвиток дитини з перших днів життя здійснюється не лише за допомогою організованого виховання, а й у результаті стихійних впливів природи, сім'ї, суспільства, однолітків, засобів масової інформації, випадкових спостережень. В умовах дошкільного виховання, коли дитина постійно перебуває з іншими дітьми, вступає з ними у різноманітні контакти, складається дитяче суспільство, де дитина набуває перших навичок поведінки серед рівних учасників спілкування. Особливе місце у спілкуванні дітей починають займати стосунки хлопчиків та дівчаток.

Взаємодія дитини з однолітками - це прекрасна можливість не тільки разом пізнавати навколишній світ, а й можливість спілкування з дітьми свого віку, формування позитивних стосунків з представниками протилежної статі. Саме в умовах спілкування з однолітками дитина постійно стикається з необхідністю постійно застосовувати на практиці норми суспільної поведінки, що засвоюються.

**Мета статті:** розкрити особливості формування позитивних стосунків між хлопчиками та дівчатками в дошкільному дитинстві.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Концептуальні засади розробки проблеми спілкування пов'язані з працями Б.Ананьєва, В.Бехтерева, Л.Виготського, О.Леонтьєва, М.М'ясищева, С.Рубінштейна та інших психологів, які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку людини, її соціалізацію та індивідуалізацію, формування особистості. Проблему спілкування дітей дошкільного віку висвітлювали Г. Андрєєва, М.Лісіна, В.Горбачова, В.Мухіна, Т.Рєпіна, А.Рузська, Є.Смирнова та ін. Формування у дошкільників комунікативних навичок в процесі спілкування розкрито у дослідженнях М.Айзенбарт, А.Богуш, С.Курінної, К.Крутій, Т.Піроженко, І.Рогальської, А. Рузська та ін.

Проблемі статевих відмінностей та їх урахування в педагогічній роботі

присвячено ряд праць таких вчених, як: В.Авраменкової, А.Аніщук, Т.Говорун, В.Єремєєвої, В.Кагана, Я.Коломійського, О.Кононко, Т.Лоскутової, Ю.Савченко, Т.Титаренко, В.Хризмантаїн. У наукових доробках науковців висвітлено особливості протікання процесів статевої диференціації та ідентифікації на різних етапах онтогенезу.

Видатні вчені минулого століття П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський у своїх працях приділяли значну увагу проблемі статевого виховання, культурі міжстатевих стосунків, підготовки молоді до сімейного життя. У науковій літературі констатуються розбіжності між хлопчиками та дівчатками в темпах та якості інтелектуального розвитку, емоційної реактивності, мотивації діяльності та оцінки досягнень у поведінці.

**Виклад основного матеріалу.** У дошкільному віці зароджуються і розвиваються відмінності у спрямованості спілкування хлопчиків і дівчаток, доброзичливість до дітей своєї статі: хлопчик частіше обирає хлопчиків, а дівчатка - дівчаток. Розвивається усвідомлення себе як хлопчика або як дівчинки. Граючись, діти часто групуються за ознакою статі. В іграх проявляється емоційність дитини, відпрацьовуються варіанти чоловічої і жіночої ролі форм поведінки. У рольовій грі хлопчик, наслідуючи чоловіків, обирає роль шофера, космонавта, моряка; дівчинка - лікаря, вихователя, перукаря. Дівчатка швидше і легше пристосовуються до нової ситуації, ніж хлопчики.

М. Лісіна, Т. Репіна, О. Смирнова наголошують на тому, що старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для освоєння соціально ціннісних моделей взаємодії дітей з дорослими і однолітками [9, 12, 14]. Я.Коломінський пропонує таку структуру міжособистісної взаємодії: 1) певні спонукання (інтерес, розуміння потреби у взаємодії, співробітництві, спілкуванні тощо); 2) певна поведінка (мова, дії, жести, міміка і тощо); 3) емоції і почуття (задоволення від спілкування, симпатія чи антипатія, взаємна атракція або негативні стани 4) пізнання (сприймання іншого, мислення, уява, уявлення); 5) саморегуляція, воля (витримка при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту, надання допомоги іншим у важкій ситуації тощо) [7].

На думку О.Леонтьєва значну роль у формуванні позитивного ставлення до одноліткам займають мотиви. У процесі засвоєння моральних норм поведінки спочатку виступають соціальні мотиви, уявлення про те, чому слід чинити так, а не інакше. За певних умов виховання ці мотиви перетворюються на реально діючі спонукачі дій та вчинків дітей [10].

Як зазначає А.Аніщук, прагнення відповідати стереотипам статевої поведінки, соціальним стандартам - важлива умова особистісного становлення малюка. Зростаючи, він привласнює поведінкові форми своєї статевої групи. Стереотипи чоловічої та жіночої поведінки входять у самосвідомість дитини через наслідування та емоційну причетність до представників своєї статі, у свою чергу, емоційне ставлення до інших супроводжується емоційно забарвленими словами [1]. Емоційна спрямованість мовлення дитини, як зазначає Л.Виготський, сприяє тому, що дошкільник не просто розуміє і уявляє певні

предмети, явища, події історії, але й переживає їх, перекладає їх на мову почуттів, прагне втілити цю емоційну й образну побудову в зовнішню словесну форму, реалізувати її [3].

В.Мухіна зазначає, що у дитини цього віку формується первинна ідентифікація: вона усвідомлює та приймає свою статеву належність, виявляє інтерес до поведінки, яка відповідає чоловічій та жіночій статі, знає, що залежно від статі до людини висуваються різні вимоги у суспільстві [11]. Гончаренко А. наголошує на тому, що наявність особистісно-ціннісного компонента та емоційної чутливості дитини до стану інших людей впливає на побудову її міжособистісних взаємин, у свою чергу, прояв дошкільником гуманного ставлення залежить від наявності прихильності до однолітка [5].

За Т.Репіною, на період старшого дошкільного віку у дитини зростає здатність співпереживати одноліткам, прагнення допомогти іншому. Характерною ознакою цих дій є те, що вони завжди супроводжуються такими позитивними емоціями, як посмішка, жести, погляд в очі, вираження своєї симпатії, а тому можна вважати, що поведінка, спрямована на однолітка визначається безпосереднім ставленням до нього [12].

У дослідженні А.Аніщук з'ясовано, що як хлопчики, так і дівчатка вживають у своєму мовленні в процесі спілкування приємні і неприємні мовленнєві конструкти стосовно однолітків і дорослих. Мовлення дівчаток включає в себе більше приємних висловлювань, ніж хлопчиків. Хлопчики більш стримані у вираженні почуттів до рідних, і при вживанні приємних слів їх мовлення не набирає такого інтонаційного забарвлення, як у дівчаток [2]. Автор робить висновки, що статева належність впливає на зміст, форму та засоби мовленнєвого спілкування, що і позначається на формуванні позитивних стосунків. Зміст такого спілкування залежить від характеру мовленнєвих контактів дошкільників у різних видах діяльності; форма – від висловлюваного змісту; засоби мовлення – від того, до якого угруповання належить дошкільник [2]. Водночас О.Кононко засвідчує, що соціальне оточення відстає від властивих віку прагнень і тенденцій, штучно гальмує соціальний розвиток дошкільника, орієнтуючи його на соціокультурні стандарти, ігноруючи первинні – біологічні. Це, на думку автора, дезорієнтує особистість, позначається на її свідомості, поведінці в соціумі [8].

До кінця дошкільного віку діти усвідомлюють незворотність статевої належності і починають відповідно будувати свою поведінку. У них виникають своєрідні індивідуалізовані ставлення до деяких ровесників іншої статі. Наприклад, хлопчик може відчувати радість, хвилювання, побачивши дівчинку. Дорослі повинні уважно ставитись до почуттів дитини, не дозволяючи собі іронії або поблажливої зарозумілості. Пізнавальний інтерес до повсякденного життя людей і міжособистісних стосунків чоловіків і жінок відображається у дитячих розмовах. Як стверджують Д.Ісаєв, В.Каган, на спілкування дорослого з дитиною переноситься стиль стосунків між статями взагалі [6]. На думку Ю.Савченко, розвиток дитини зумовлюється соціальним впливом батька та матері, один з яких максимально враховує неповторність, своєрідність сина чи

доньки, а другий допомагає засвоєнню необхідних стандартів, стереотипів поведінки, засвоєнню правил і норм міжстатевої взаємодії [13].

**Таким чином,** особисті взаємовідносини істотно впливають на формування позитивних стосунків хлопчиків та дівчаток. При правильному педагогічному керівництві цими взаємовідносинами шляхом організації сумісного життя та діяльності дітей в закладі дошкільної освіти вони стають важливим засобом формування колективу та вихованню взаємодопомоги між дітьми. Позитивні стосунки найбільш яскраво виявляються в невеликих дитячих об'єднаннях, що будуються в основному на почутті взаємної симпатії, емоційної прив'язаності. В таких об'єднаннях дошкільники вчаться проявляти чуйність, піклуватися про іншого, допомагати один одному, тобто тут беруть свій початок перші паростки доброзичливого відношення до оточуючих людей та своїх ровесників.

### **Список використаних джерел**

1. Аніщук А. М. Статеві особливості мовленнєвого самовираження старших дошкільників. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2006. № 4. С. 30–34.
2. Аніщук А.М. Педагогічні умови оптимізації мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 . К., 2009. 258 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений текст: в 6 т. М., 2013. 368 с.
4. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : монографія. Київ, 2002. 375 с.
5. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: дисертація канд. пед. наук: 13.00.08. Інститут проблем виховання АПН України. К., 2003.214 с.
6. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты; изд. 2-е, перераб. и доп. Л., 1988. 160 с.
7. Коломинский Я. Л. Психология взаимодействия в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. Минск: Тетра Системс, 2001. 431 с.
8. Кононко О.Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції «Я – у світі» на ранніх етапах онтогенезу. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* Київ : Пед. думка. 1999. Кн. 1. С. 23–31.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения.М.: Педагогика, 1986. 144 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977. 304 с.
11. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 456 с.
12. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. М., 2004. 228 с.
13. Савченко Ю.Ю. Особливості формування статево-рольових

уявлень старших дошкільників. *Молодий вчений*, № 10.2 (50.2) жовтень, 2017. С.94-97.

14. Смирнова Е.О. Общение, деятельность и межличностные отношения в концепции М.И. Лисиной / Е.О.Смирнова // Вопросы психологии. – 2009. – №2. – С.116-124.

15. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академвидав, 2005. 402 с.

УДК: 373.2.091.33:81'233:398.2

## КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Тетяна Скоромна**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

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

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства одним із завдань модернізації освітньої галузі є формування *мовленнєвої особистості*, яка б вільно та творчо користувалася мовленнєвими засобами для вираження своїх потреб, інтересів, можливостей, намірів. Мовленнєвий розвиток дитини – один з важливих чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. За допомогою мовлення дитина встановлює контакт із довкіллям, вербалізує свої життєві враження, передає власні думки словами і діями.

У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів освіти дитини 6-7 років, а також умови, за яких вони можуть бути досягненні відповідно до міжнародних стандартів якості освіти. Ключові компетентності під час здобуття дошкільної освіти формуються за допомогою освітніх напрямів, і однією з таких компетентностей є *мовленнєва*. *Мовленнєва компетентність* передбачає здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів [2]. Ступінь розвитку цієї сфери визначає рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. Одним із засобів формування мовленнєвої компетентності науковці виділяють художню літературу, серед якої величезну роль в мовленнєвому розвитку дитини відіграє усна народна творчість. В її основі лежить сприйняття творів в єдності змісту і художньої форми. Особливе місце серед літературних творів займає жанр казки.

**Мета статті:** розкрити значення казки для формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку.



**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблемі формування мовленнєвої компетентності присвячено ряд наукових досліджень А.Богуш, А.Гончаренко, Л.Засєкіної, Л. Варзацької, М.Вашуленка, Л.Калмикової, О.Кононко, Е.Короткової, Л.Фомічової, М.Пентиліук, Г. Шелехової та ін. Велику роботу у галузі дослідження мовленнєвої компетентності здійснив О. Леонтєв, оскільки запропонована ним теорія мовленнєвої компетентності в цілому на сьогодні є основою загального напрямку дослідження цього феномену в психолінгвістиці, соціолінгвістиці й інших науках [10].

Використання казки у формуванні мовленнєвої компетентності дитини досліджували М.Алексєєва, А. Богуш, А.Виноградова, Н.Гавриш, Т.Гужанова, С.Карпінська, Є.Тихєєва, Є. Фльоріна, О.Чекаліна, С.Чередніченко та ін. Дана проблема розглядається науковцями в різних аспектах, зокрема, Г. Кудріна, Є. Бодрова досліджували вміння дітей розуміти сюжет твору; А.Богуш, Н.Гавриш, Т. Рєпіна, Л. Славіна, Л.Стрєлкова - процес сприйняття казки; В.Чекаліна вивчала роль переказу змісту твору для формування мовленнєвої компетентності дошкільника та ін.

**Виклад основного матеріалу.** *Мовленнєва компетентність* на думку В.Богуш, це вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [5; с.203]. М.Косенко під **мовленнєвою компетентністю розуміє** спосіб виконання мовленнєвих дій, заснований на знаннях і навичках, набутих людиною у процесі діяльності. Виділяє складові мовленнєвої компетентності: орієнтування в ситуації спілкування, розуміння зверненої мови, оформлення висловлювань відповідно до норм і правил української мови (процес говоріння і письма) - зовнішнє оформлення - слухання - внутрішнє оформлення, контроль за власним мовленням і розуміння мови співрозмовника.[9]. *Мовленнєва компетентність* являє собою інтегративне явище, оскільки передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій.

Мовленнєва компетентність формується і розвивається в єдності із загальним інтелектуальним розвитком, у якому вона опосередковує становлення й якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів, які у свою чергу зумовлюють сам мовленнєвий розвиток. Процес формування мовленнєвої компетентності в дошкільному дитинстві відбувається на всіх рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному, текстовому, оскільки дитина опановує всі одиниці мови: звук, слово, словоформи, словосполучення, речення і текст.

Важливим засобом формування мовленнєвої компетентності є казка. Як зазначає А.Богуш, казка - це розповідний, народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю фантастичних сил. [3], Казка представляє особливу цінність тим, що сконцентрувала в собі всю сукупність виразних засобів української мови. В.Сухомлинський назвав казку чудодійним методом розвитку мови, завдяки

якому дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, адже «через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками» [13, с. 176]. Як зазначає А.Аніщук, що народні казки особливо сприяють гармонізації висловів хлопчиків і дівчаток повноцінними мовленнєвими конструктами. Вони моделюють важливі ситуації із життя, вчать скромності, благородства, збагачують словник дитини емоційно забарвленою лексикою. Виховна функція – одна із жанрових ознак казки, у ній протиставляються добро і зло, чуйність і байдужість, правда і кривда тощо. Образи персонажів викликають у дошкільнят позитивні чи негативні переживання, які й виражаються відповідними словами [1].

Розуміння дитиною значення казки ґрунтується на її внутрішній діяльності, що зумовлена яскравим сприйняттям змісту казки. Зовні ж це проявляється у дитячій міміці, рухах, коментарях, висловлюваннях. О.Шорохова зазначає, що діти дошкільного віку дуже добре розуміють зміст казки, розрізняють добро і зло, проявляють ініціативу стати на бік добра [18, с.118].В. Сухомлинський зробив висновок, що виховання дитини має складатися із розповіді, читання, слухання, театралізації та інсценізації казки[14].

Педагог повинен навчати дітей осмисленого сприйняття, навичкам розмірковування над текстом. Аналіз змісту казки повинен бути загальним міркуванням вихователя і вихованців, що потім дасть змогу дитині самій зрозуміти його суть. Є. Тихеева зазначала, що слухаючи казку, діти привчаються не тільки помічати багатство рідної мови, але поступово збагачують своє мовлення образними виразами, літературними зворотами, вчаться користуватися ними при вираженні своїх думок і почуттів[15].

Г.Фадина, О.Філатова зазначають, що використання казки включає наступні *напрямки* мовленнєвого розвитку дитини: підвищення рівня володіння лексико-граматичними засобами мови, звуковою стороною мови; вдосконалення діалогічного і монологічного мовлення. Казка спрямована на збагачення і активізацію словника, оволодіння значеннями нових слів, формування емоційного стану дітей, розвиток комунікативних здібностей і навичок у дітей [16]. Науковці виділяють наступні *етапи* використання казки в процесі формування мовленнєвої компетентності дошкільників: 1) ознайомлення дітей із змістом казки, образними висловами і смисловими відтінками слів; 2) словесне коментування комунікативних ситуацій, відтворення основних епізодів, словесне відображення свого ставлення до героїв казки, складання словесних описів героїв; вживання образних висловів; 3) театралізація казки, в якій дорослий пропонує дітям розіграти окремі епізоди казки [16]. Д.Соколов пропонує заохочувати драматизацію казок дітьми, зробити її звичайним явищем в житті дитячого закладу, долучити до цього всіх дітей [12].

Т.Власова стверджує, що казка несе певне лексичне або граматичне навантаження. Це спосіб збагачення словникового запасу, спостереження над законами словотворення і словозміни [6]. Н.Погосова також відмічає, що тексти казок розширюють словниковий запас, допомагають правильно будувати діалоги, впливають на розвиток зв'язного монологічного мовлення [11].

Л.Фесюкова виділяє наступні *прийоми роботи з казкою*: підбір визначень до головного героя (події, явища, предмету); знаходження ласкавих, красивих, казкових, сумних слів; складання довгого і в той же час смішного слова; аналіз слова з однаковим написанням, але в різних за змістом значеннях: (мука - мука), (собачий хвіст - собачий характер); пояснення походження слова; придумування схожих слів (синонімів); придумування казки від фразеологізму [17].

**Таким чином**, сформованість мовленнєвої компетентності забезпечить вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, сприятиме мовленнєвому взаєморозумінню з дорослими та однолітками, формуванню комунікативних здібностей, розвитку соціального мовлення. Використання вихователем казок актуалізує словниковий запас дитини, сприятиме розвитку навичок граматичного структурування і зв'язного оформлення власних висловлювань, і, звичайно, відкриє широкі перспективи не тільки для розвитку словесної творчості, але і для виразності дитячої мови в цілому. Тому казка має посісти чільне місце у роботі з формування мовленнєвої компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

### Список використаних джерел

1. Аніщук, А. М. Мовлення як засіб самовираження старшого дошкільника : навч.-метод. посіб. для вихователів, практик психологів, батьків та студентів дошк. від-нь пед. вишів; Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 113 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України / під керівництвом Т.О.Піроженко. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
3. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації *Дошкільне виховання*. 1999. № 6. С. 3–5.
4. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія; вид. 2-е, допрацьоване, доповнене. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.
5. Богуш А.М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема. *Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення*: зб. наук. пр.; ред. колегія : А.М. Богуш, П.І. Білоусенко, Г.І. Григоренко та ін. К.: Запоріжжя, 1998. С. 146 –239.
6. Власова Т.И. Логосказка для развития речи детей: URL: <https://gursad17.kuzedu.ru/files/gursad17/Логосказка%20для%20развития%20речи%20детей.pdf>
7. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К. : Світич, 2009. 160 с.
8. Гужанова Т.С. Використання казок для формування мовної компетенції дітей старшого дошкільного віку. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/28609/1/2.PDF>
9. Косенко М. Мовленнєве спілкування. *Дошкільне виховання*. 2003. № 8. С. 14-15.
10. Леонтьев А. А. Язык, речь, языковая деятельность. М.: Просвещение,

1969. 214 с.

11. Погосова Н. Занурення в казку. Корекційно-розвивальна програма для дітей. СПб.: Мова, 2009. 70 с.
12. Соколов Д. Ю. Сказки и сказкотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2011. 291 с.
13. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Рад. школа., 1978. 264с.
14. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: У 5т. Т.2. К., 1977. С.401-638.
15. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для восп. детского сада ; под. ред. Ф.А.Сохина.5-е изд. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
16. Фади́на Г.В., Фила́това Е.Ю. Формирование речевой готовности детей логопедической группы к школе. *Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы междунар. науч.– практ. конф.* (Чебоксары, 08 окт. 2014 г.) ; редкол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. 334 с. С.285-286.
17. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. М.: АСТ, 2000. 464 с.
18. Шорохова О.А. Граємо в казку. Казкотерапія і заняття з розвитку зв'язного мовлення дошкільників. М., 2008. 208 с.

**УДК:373.2.091.33**

## **ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ**

**Ірина Слободянюк**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,

доцент **Аніщук Антоніна Миколаївна**

**Постановка проблеми.** Потреба сучасного суспільства в гармонійному розвитку особистості пред'являє нові вимоги до системи освіти. Сучасні умови характеризуються гуманізацією освітнього процесу, зверненням до дитини та розвитку кращих її якостей. Дійсно, реалізація цього завдання об'єктивно вимагає якісно нового підходу до навчання і виховання дітей. Навчання має бути таким, що розвиває, збагачує знаннями та способами розумової діяльності, формує здібності дитини. Сучасні вимоги європейського рівня розвитку освіти сприяють вільному вибору засобів навчання та максимальній самореалізації в умовах психологічного комфорту.

Провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дошкільників відіграє розвиток зв'язного мовлення, оскільки доведено (С..Рубінштейн, А.Леушина),

що не слово, а саме речення, зв'язне висловлювання є комунікативною одиницею мовлення.

Зв'язним називається таке мовлення, що спрямоване на задоволення потреби висловлення, передає тему, немовби представляє єдине ціле, організоване за законами логіки й граматики, має самостійність, закінченість й ділиться на частини, які зв'язані між собою. Доведено, що для старшого дошкільного віку характерним є слухання і говоріння, які здійснюються в усному зв'язному мовленні.

Розвиток зв'язного мовлення має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвиненого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості [2].

Період дошкілля є надзвичайно важливим для розвитку зв'язного мовлення майбутньої особистості. У цьому віці діти можуть послідовно й чітко складати описову та сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати міркування, переконливо їх аргументувати.

Якщо дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно позначиться на її подальшому мовленнєвому і розумовому розвитку. Порушення зв'язного мовлення, обмеженість мовленнєвого спілкування впливають на формування особистості дитини, можуть спричинити специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяти розвитку негативних якостей характеру (сором'язливість, невпевненість, замкнутість, почуття неповноцінності) [15].

Одним із важливих принципів сучасної освіти є оптимізація навчання через застосування новітніх освітніх психолого-педагогічних технологій і, зокрема, мнемотехніки як одного з найефективніших методів для розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми пропонованої статті.

**Метою статті** є висвітлення теоретичних аспектів застосування технології мнемотехніки в освітньому процесі для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема розвитку зв'язного мовлення і особливо навчання розказування з опорою на малюнок (ілюстрації) була і залишається в центрі уваги психологів, лінгвістів, педагогів та методистів таких як: Л. Виготський, А. Запорожець, О.Леонтьєв, Д. Ельконін.

Видатний вітчизняний психолог Л.С. Виготський вважав, що розвиток зв'язного мовлення – це складний творчий процес, який протікає в єдності з розвитком мислення дитини і з ускладненням її мовленнєвої діяльності[6].

На думку О.Леонтьєва, використання ілюстрацій полегшує процес запам'ятання і підвищує його ефективність у дітей старшого дошкільного віку.

Використання ілюстрацій також значно підвищує процес запам'ятовування.

Г.Люблінська, М.Коніна, Е. Короткова, Н.Виноградова, О.Ушакова, А.Богуш, Н.Гавриш, О.Білан в своїх роботах розробили зміст різних типів картин, визначені вимоги до них, методика роботи з картинами, підкреслюється, що розповідання за картиною сприяє оволодінню структурою зв'язної розповіді, розвитку правильного розуміння співвідношень змісту та форми мовлення.

У відповідності до визначення Н. Гавриш, картина — один з головних атрибутів навчального процесу на етапі дошкільного дитинства, її позитивні переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито в методичних посібниках та підручниках з педагогіки. Ці переваги можна коротко охарактеризувати так: картини розвивають спостережливість, сприяють розвитку розумових процесів, збагачують чуттєвий досвід, ініціюють мислення та мовлення, сприяють формуванню конкретних уявлень[4, с.7].

Розуміння всієї картини, як вказувала Г. Люблінська, вимагає: впізнання окремих предметів, які складають «сюжетне ядро» всієї картини; виділення пози і місцезнаходження кожної фігури в загальному плані; встановлення зв'язків між основними предметами, перш за все просторових зв'язків; другорядного аналізу, тобто виділення деталей картини [7, с.233]. Діти мислять конкретно, тому зорові образи, викликані картинами легко запам'ятовуються.

Як зазначає А.Богуш, провідним принципом навчання є розповідання за зразком. Навчання розповідання проводиться в такій послідовності: бесіда за ілюстраціями, використовуючи зміст художнього твору; зразок розповіді вихователя; розповіді дітей [1, с.189].

Наприкінці ХХ на початку ХХІ століття відбувається значний прорив у розвитку мнемотехніки: Л. Кашуба, Л. Клименко, Ю. Науменко, Г. Чепурний популяризували цей напрямок, як надзвичайно цікавий та корисний.

Г.Чепурний створив єдину класифікацію всіх способів, які покращують засвоєння нової інформації, та надано визначення термінів і понять запропонованих методів і прийомів. Такий системний та узагальнюючий аналіз дає можливість широко впроваджувати і використовувати мнемотехніку для покращення ефективності навчання дітей[17]. Між іншим, Г.Чепурний вважає що використання мнемотаблиць полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння текстів, формує прийоми роботи з пам'яттю. При цьому виді діяльності включаються не тільки слухові, але і зорові аналізатори. Діти легко згадують картинку, а потім пригадують слова. [16].

Г.Чепурний та дослідниця Л.Кашуба [5] на практиці для покращення запам'ятовування, рекомендують застосовувати комбінацію кількох прийомів.

**Виклад основного матеріалу.** Розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку надається особливе значення, тому що успіх у мовленнєвому розвитку створює передумови для активної й осмисленої участі в суспільному житті, забезпечує дітей необхідними в особистому житті навичками мовного поведіння, культурою мовного розвитку.

Зв'язним називається таке мовлення, що спрямоване на задоволення потреби висловлення, передає тему, немовби представляє єдине ціле,

організоване за законами логіки й граматики, має самостійність, закінченість й ділиться на частини, зв'язані між собою [11]. Науковцями доведено, що для старшого дошкільного віку характерним є слухання і говоріння, які здійснюються в усному зв'язному висловлюванні. Одиницями зв'язного мовлення можна вважати оповідання, статтю, роман, доповідь, звіт і т. п., а в умовах дошкільного закладу – розгорнута усна відповідь дитини на поставлене питання, розповідь або переказ.

В сучасному інформаційному просторі останнім часом спостерігається катастрофічний розрив між стрімким зростанням високих технологій та поглинанням інформації мозком людини. Тому що люди не вміють працювати з інформацією, не вміють швидко читати, не вміють запам'ятовувати.

Дослідниками доведено, що головним інструментом людського розуму є пам'ять, яка визначається як психічний процес відображення досвіду людини шляхом засвоєння, збереження та подальшого відтворення обставин її життя та діяльності [10].

Аби полегшити дітям запам'ятовування незнайомих слів, текстів, переказування та розповідання широко використовується мнемотехніка, як система методів і прийомів, які спрощують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті завдяки утворенню додаткових асоціацій [8].

В дошкільному віці переважає наочно-образна пам'ять, запам'ятовування має переважно мимовільний характер: діти краще запам'ятовують події, предмети, факти, явища, що близькі до їхнього життєвого досвіду. Тому вся нова інформація, нові знання мають спиратися на життєвий досвід дітей.

Зрозуміло що на дітей в дошкільному віці обрушується величезний потік інформації, який вкрай складно подужати, особливо не вміючи читати і писати. Мнемотехніка покликана допомагати в цьому. Як вважає В. Коневич, мнемотехніка - це свого роду схеми, в основі яких лежать асоціації, що допомагають запам'ятовувати і відтворювати інформацію [9]. Навіть К. Ушинський писав: «Навчайте дитину якимось невідомим йому п'яти словам – він буде довго та марно мучитись, та пов'яжіть двадцять таких слів з картинками, і вона їх засвоїть вмить» [15].

Принципи її дії ґрунтуються на тому, що у дошкільнят дуже розвинута зорова пам'ять і образне мислення. Найбільш наочний приклад даної техніки - це картинка на шафці в дитячому саду. Запам'ятовуючи її, дитина з легкістю візьме саме свій рушник на гачечку, ляже у своє ліжечко де буде розташована та сама картинка.

Працюючи над розвитком зв'язного монологічного мовлення дошкільників, можна широко використовувати методи мнемотехніки в наступних видах діяльності: при заучуванні віршів, відгадуванні загадок, під час переказу творів художньої літератури, при побудові розповідей за сюжетною картиною та розповіданні казок, а також при складанні опису предмета чи об'єкта.

Мнемотехніка належить до здоров'язбережувальної технології, що забезпечує оптимізацію розумової діяльності в умовах сучасної освіти. На думку Г. Чепурного, мнемотехніка – це спосіб покращення нової інформації шляхом

утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів і прийомів[17].

Основними мнемічними процесами є: збереження, забування, відтворення і впізнавання. Відомо, що пам'ять – найбільш тренований пізнавальний процес. Головна умова розвитку пам'яті – вправи і тренування. Адже саме на пам'ять у процесі навчання припадає особливе навантаження. Від рівня розвитку мнемічних процесів здебільшого залежить успішність навчання дітей.

Проговорюючи всі назви картинок, діти запам'ятовують послідовність дій і процесів. Завдяки цьому вони починають легше орієнтуватися в навколишньому середовищі, засвоюють правила спілкування і поведінки.

Метод мнемоніки — прекрасний спосіб швидко запам'ятовувати віршики. Кожне слово або дія, описана у вірші, відповідає мнемокартинці. Малюки повторюють фрази і показують відповідні картинки. Г.Забурмеха асоціює дану методику з простим ребусом, в якому зашифровано весь вірш. Наочно-образно вірші запам'ятовуються набагато швидше, адже їх можна побачити. Мнемотехніка призначена для запам'ятовування точної інформації. Тому, чим складніша інформація з точки зору нормальної пам'яті, тим простіше вона запам'ятовується методами мнемотехніки[12].

Існує велика кількість різноманітних мнемотехнічних прийомів: прийом систематизації, прийом групування матеріалу, прийом рифмізації, прийом утворення асоціації, прийом «ланцюжок», «матрьошка», «вішак», прийом символізації, кодування по співзвучності, прийом утворення слова із складів, метод Цицерона[3].

При роботі з мнемотехнікою В.Тищенко рекомендує дотримуватись принципу – від простого до складного, починаючи від мнемо квадратів і поступово переходити до мнемо смужок, таблиці і схеми мають бути кольоровими, так дитині буде веселіше і легше, на одній схемі або таблиці число квадратів не повинно перевищувати дев'ять так, як це гранично допустимий обсяг для дошкільника, неможна застосовувати понад дві мнемосхеми в день, а повторний розгляд можливий тільки за бажанням дитини, необхідно, щоб щодня таблиці і схеми були різні за тематикою, в перший день на тему казок, у другій на музичну тему, в третій на математичну і так далі[14, с. 76].

Регулярне застосування даної техніки допоможе дитині збагатити свій словниковий запас, навчить вибудовувати грамотні логічні ланцюжки. Досвід використання прийомів мнемотехніки під час роботи показав, що ця технологія сприяє формуванню у старших дошкільників фонематичного сприймання, правильної звуко вимови, граматичної будови мовлення, активізації процесів автоматизації та диференціації звуків, розвитку зв'язного мовлення. Застосування запропонованих прийомів дозволяє по-новому розв'язувати проблеми навчання дітей, завдяки формуванню відповідних навичок, творчому підходу до організації роботи, створення ситуації успіху, що є найдоцільнішою мотивацією процесу ефективного навчання.

Використовуючи прийоми і методи мнемотехніки, згідно суджень



О.Добрицька-Луцій, у дітей старшого дошкільного віку зменшуються стреси від навчання, підвищується самооцінка дитини завдяки результативності у навчанні, формується вміння самостійно вчитися, збільшується об'єм пам'яті, дітям легше виділяти істотне, знаходити спільне і відмінне, підвищується інтерес до вивчення рідної мови[10].

**Таким чином,** використання мнемозасобів дозволяє навчити дошкільників давати поширені відповіді, міркувати, використовувати ці вміння в самостійному розповіданні, накопичувати знання про предмети, які не завжди присутні в повсякденному житті дитини. Завдання педагога - навчити кожну дитину змістовно, граматично правильно, зв'язано і послідовно висловлювати свої думки, почуття, бажання, наміри.

Сучасні підходи до використання методів і прийомів мнемотехніки дітей допомагають дитині добувати інформацію, бачити головне, систематизувати отримані знання, порівнювати, складати чіткий внутрішній план розумових дій. У дітей посилюється зацікавленість і відповідальність, з'являється задоволеність результатами своєї праці, удосконалюються такі психічні процеси, як пам'ять, увага, мислення.

Отже, актуальною залишається проблема розробки та впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти сучасних методів навчання мнемотехніки, так як, ценова освітня технологія, що допомагає легко здобувати знання в будь-якому віці. Використовуючи природні механізми пам'яті, вона дозволяє контролювати процес запам'ятовування, збереження та пригадування інформації.

### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: монографія - К.: Вид. Дім «Слово», 2004. 376 с.
2. Використання дидактичних картин у розвитку мовлення дітей URL:[https://allref.com.ua/uk/skachaty/vikoristannya\\_didaktichnih\\_kartin\\_u\\_rozvitku\\_movlennya\\_ditey](https://allref.com.ua/uk/skachaty/vikoristannya_didaktichnih_kartin_u_rozvitku_movlennya_ditey)(дата звернення: 07.02.2022).
3. Використання прийомів мнемотехніки для розвитку зв'язного мовлення дошкільників URL:<https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-prijomiv-mnemotehniki-dla-rozvitku-zvaznogo-movlenna-doskilnikiv-188755.html> (дата звернення 10.02.2022).
4. Гавриш Н.В. Навчання розповіді за картиною. *Дошкільне виховання*: № 1, 2003. С.7-9.
5. Кашуба Л. В. Розвиток творчих здібностей особистості – умова успішного навчання: матер. II науково - практич. конф., 22-24 вересня 2005 р. Вінниця : ВОІПОПП, 2005. С. 109-112.
6. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів. К.: Освіта, 1971. 468 с.
7. Люблінська П.О. Бесіди з вихователем про розвиток дитини. М.: Просвещение, 1962. 356с.
8. Мнемотехніка для дошкільнят в

ЗДОURL:<https://www.pedrada.com.ua/article/2203-yak-zastosovuvati-mnemotehniku-v-robot-z-doshklnikami>(дата звернення 15.02.2022).

9. Мнемотехніка для підвищення мовленнєвої активності дітей з ООП. URL: <https://www.ircentr.space/mnemotehnika-dlya-pidvyshhennya-movlennyevoyi-aktyvnosti-ditej-z-ooop/abvgdejchyky/>(дата звернення 15.02.2022).

10. Мнемотехніка як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. URL: <https://lesuxa.blogspot.com/p/blog-page.html>(дата звернення 11.02.2022).

11. Оліферчук Т.В. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Таврійський вісник освіти. 2011. №4. С.83-88.

12. Розвиток мовлення дошкільників за допомогою мнемотехніки URL:<https://vseosvita.ua/library/rozvitok-movlenna-doskilnikiv-za-dopomogou-mnemotehniki-184405.html> (дата звернення 08.02.2022).

13. Роль мовленнєвого розвитку у формуванні дошкільної зрілості дитини URL:<http://hmilnyk5.dytsadok.org.ua/fahivci-radyat-11-56-18-26-05-2020/>(дата звернення 14.02.2022).

14. Тищенко В., Рібцун Ю., Тищенко В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Поради батькам. Київ : Літера ЛТД, 2006. 128 с.

15. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Москва: Просвещение, 1985. Т.10. 510 с.

16. Чепурний Г. А., Палійчук Ю.В., Асоціативний зв'язок, цифри та творче мислення, Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. 80 с.

17. Чепурний Г. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Тернопіль. Мандрівець, 2015. 208 с.

**ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗАГАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ  
ТА СПЕЦІАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНІ МЕТОДИ**

**Ірина Узунова**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»

група ДОМз – 11

Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Пихтіна Ніна Порфиріївна**

*Стаття присвячена аналізу існуючих класифікацій загальних педагогічних і спеціальних корекційних методів профілактики негативної поведінки у дошкільників. Теоретично обґрунтовані підходи до застосування профілактичних методів. Доведена необхідність модернізації традиційних технологій профілактики поведінкових відхилень з урахуванням особливостей світогляду дошкільнят у цифрову епоху.*

***Ключові слова:** профілактика, негативна поведінка дошкільників, загально-педагогічні методи, спеціальні корекційні методи.*

**Постановка проблеми.** Сучасна соціально-економічна криза вкрай негативно вплинула на психіку та поведінку дітей. Тому проблема поведінкових відхилень є багатогранною, оскільки зумовлена низкою чинників – інформаційною революцією, атомізацією дитячого соціуму, агресивною «культурою відміни», що приводить до соціальної дезадаптації та втрати системи соціальних координат особистості.

Науковці, які досліджують проблему негативної поведінки дітей дошкільного віку, ставлять метою удосконалення процесу профілактики та корекції з використанням загально-педагогічних та спеціальних корекційних методів. У цій галузі психолого-педагогічної науки, накопичено багато інновацій завдяки дослідженням вітчизняних науковців О. Безпалько, О. Бондарчук, Л. Вольнової, О. Камінської, А. Капської, Н. Квітковської, В. Корнещук, В. Оржеховської, Н. Пихтіної, С. Томчука, В. Ортинського, Ю. Чалої та ін.

Тому педагог, який володіє арсеналом загальних педагогічних та спеціальних корекційних методів, зможе запобігти виникненню критичних ситуацій та попередити прояви негативної поведінки дошкільників у дитячому колективі.

**Мета статті:** проаналізувати й узагальнити дослідження з проблеми застосування загальних педагогічних та спеціальних корекційних методів для профілактики негативних проявів поведінки дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Термін "профілактика" вживається в багатьох галузях науки і означає попередження, запобігання. Профілактика девіантної поведінки дітей – це система комплексних заходів, які здійснюються державними і громадськими організаціями і спрямовані на виявлення та ліквідацію

причин, що негативно впливають на здоров'я і розвиток особистості неповнолітніх, сприяють їх бездоглядності, вчиненню ними правопорушень.

Аналізуючи дитячу поведінку, видатний британський фахівець у області дитячої психіатрії М. Раттер наголошував на тому, що для профілактики та корекції негативних проявів слід порівнювати її прояви не лише із тими, які властиві всім дітям (істерики, сором'язливість, впертість, агресивність, тривожність тощо), а й тими, що властиві лише конкретній дитині [4].

Іншими словами, девіантна поведінка – термін неоднозначний, бо відхилення від загальноприйнятих норм можуть мати як негативний, так і позитивний знак.

Базуючись на класифікації ВООЗ, виділяють три рівні педагогічних профілактичних заходів для попередження негативної поведінки дошкільнят: первинну, вторинну та третинну [1, 2]. Первинний рівень охоплює весь дитячий колектив і ставить метою виховання всебічно розвинутої дитячої особистості, здорової фізично і психічно. Він включає базові завдання вихователя:

- Сформувати у дитини поняття щодо відповідальності за свої вчинки, розуміння, що таке добре, а що – погано, тобто закласти основи моралі для подальшого існування у соціумі;

- Виховати здатність дитини до розуміння власних бажань та потреб, співвідношення їх із суспільними нормами поведінки, моральної свідомості;

- Оцінка впливу соціальних, сімейних чинників на розвиток дитини;

- Навчити дітей оцінювати вчинки свої та інших членів колективу на основі соціальної компетентності дитячої особистості;

- Сформувати розуміння педагога, що дитина – це особистість з низкою прав, свобод, можливостей, які необхідно знати, враховувати і поважати [2].

Вторинна педагогічна профілактика спрямована на:

- Підвищення рівня обізнаності вихователів та батьків щодо аналізу чинників, що призводять до негативної поведінки;

- Більш глибоке дослідження індивідуальних психологічних особливостей та мотивації дітей, схильних до проявів негативної поведінки;

- Визначання таких граней структури особистості дитини (темпераменту, інтелекту, фізіології), вплив на які дає найбільший відгук для попередження негативної поведінки. Наприклад, попередити істерику однієї дитини можна, переключивши її увагу на яскраву іграшку, а іншої – дати можливість переробити адреналін у фізичному русі;

- Визначення умов на чинників, які провокують дитину до афективної поведінки внаслідок її індивідуальних психологічних особливостей;

- Вивчення впливу чинників та поведінки дитини поза дитячого закладу (вдома, в гостях, у лікарні, у магазині тощо);

- Вибір на основі діагностики комплексу корекційних заходів у різних ситуаціях життєдіяльності дитини;

- Створення емоційно затишної атмосфери для кожної дитини, почуття, що вона гарантовано отримає підтримку та справедливе рішення в конфліктних ситуаціях. Це приведе до зниження психологічної напруги, тривожності, які й

знаходять «розрядку» через прояви негативної поведінки дитини [2].

Третинна профілактика використовує арсенал педагогічних засобів для індивідуальної роботи із дітьми з яскраво вираженими проявами негативної поведінки. Також у цьому комплексі аналізують проблеми соціального оточення дитини, психологічний клімат у сім'ї. Залучаються спеціальні корекційні програми, тренінги, причому до них слід залучати і батьків чи опікунів. Вихователю в цій роботі слід працювати у тісному контакті із соціальними службами, психологами, за необхідності – рекомендувати звертання до медичних закладів.

У межах первинної, вторинної і третинної профілактики науковці і практики радять застосовувати загальні-педагогічні та спеціальні корекційні методи. Чітку диференціацію загально-педагогічних та спеціальних корекційних методів профілактики, провести складно. І. Подласий вважав, що методи превентивного виховання – частина засобів педагогіки, і їх можна поділити на наступні групи: формування свідомості, організації життєдіяльності та стимулювання [3]. Науковець відносив їх до групи загальних педагогічних методів.

Формування свідомості має метою засвоїти знання, відносини, моральні установки, які в подальшому є базою вироблення моделі поведінки, емоційного балансу особистості. І завдання полягає у формуванні стійких моральних орієнтирів. Арсенал цієї групи методів включає використання продуктів духовного творчого доробку людства – біблійських притч, казок, байок, оповідань морального змісту, повчальних історій у вигляді розповідей етичного змісту, настанов, роз'яснень. Звичайно, слід уважно аналізувати зміст поданого матеріалу.

Винятково потужним загально-педагогічним методом профілактики негативної поведінки є власний приклад вихователя, батьків. Діти дуже спостережливі, і прояви негативізму зі сторони вихователя, його помічника до дітей та між собою дають їм хибну підставу вважати, що це нормально. Наслідування є психологічною основою прикладу.

Спеціальні корекційні методи профілактичного впливу у комплексі дослідження психології негативної поведінки дітей досліджували та розробляли Г. Ключе, А. Клейберг, А. Кочетов, О. Змановська, І. Підласий, Р. Овчарова.

На думку І.Подласого, спеціальними можуть бути названі методи, що адресно використовуються педагогом для усунення якого-небудь недоліку поведінки або порушень, викликаних однією загальною причиною.

До спеціальних методів корекційно-виховної роботи відносять: суб'єктивно-прагматичний метод, метод природних наслідків, метод логічних наслідків, метод відшкодування, метод корекції через працю ("трудоий метод"), метод "вибуху" тощо.

Застосування спеціально-корекційних методів потребують участі кваліфікованого дитячого психолога, або принаймні, його консультації.

На практиці широкого розповсюдження набула арт-терапії і як ефективний корекційний метод профілактики негативної поведінки, і як інструмент потужного впливу на особистість дитини, характер її взаємодії з однолітками.

Прослуховування спеціально підібраних музичних творів, ритмічні рухи під музику має високий коефіцієнт корисної дії для профілактики. Видатний психолог В. Бехтерев стверджував, що музика може відновити рівновагу в діяльності нервової системи, діючи як седатив для надто збудливої дитини, і як стимулятор для загальмованої.

Казкотерапія – також популярний корекційний метод. Він дає гарний синергічний ефект, коли прослуховування та обговорення твору супроводжується моделюючими впливами.

Останнім часом дуже популярними корекційними методами на додаток до традиційних стали піскотерапія, анімалотерапія, коли діти спілкуються із тваринами, моделюючи на них людську поведінку. В цілому, кожен вихователь має свій арсенал спеціальних корекційних методів профілактики негативної поведінки, які гнучко адаптує до кожної дитячої індивідуальності.

Сьогодні вихователів варто враховувати виклики часу у практичному використанні профілактики загально педагогічними та корекційними методами. Т. Яценко [5] виділяє найбільш актуальні виклики. Вони стосуються переважно цифровізованої інформації і її використання. Розглянемо їх детально.

1. Сучасні діти, навіть молодшого шкільного віку, в переважній більшості, – цифро візовані візуали, а не аудіали, дискрети чи кінестетики [5]. Тому їх мало можна зацікавити «бабусиними казками». Вони прекрасно вміють користуватися Інтернетом для пошуку контенту, який їх цікавить, навіть не вміючи читати. Діти починають плутати віртуальність та реальність. Тому візуальну інформацію вони сприймають і засвоюють набагато краще, ніж просто мовлення.

2. Постмодернізм приводить до зміщення моральних критеріїв суспільства, в контенті, призначеному для дітей, зокрема. Так, злий персонаж виглядає як більш привабливий, ніж добрий, оскільки він більш живий, дотепний, веселий, витівкуватий. Тому наразі вихователів слід постійно слідкувати за сучасними трендами дитячого контенту YouTube, Netflix. Дошкільнята значно краще реагують на загальнопедагогічні методи профілактики негативної поведінки, які використовують сучасний матеріал, візуальний та музичний контент.

### **Висновки**

*Таким чином*, проведено аналіз стану проблеми щодо існуючих класифікацій методів профілактики негативної поведінки дошкільнят, зокрема, загальнопедагогічних та корекційних. Доведено, що їх застосування, вимагає від вихователя аналізу причин цього явища та кваліфікованого підбору найбільш ефективного методу профілактики із врахуванням індивідуальних особливостей дитячої особистості. Обов'язковим елементом при виборі найбільш ефективних корекційних методів є оцінювання індивідуального типу сприйняття дитини.

### **Список використаних джерел:**

1. Пихтіна Н.П. Педагогічні умови виховання старших дошкільників з

- відхиленнями у поведінці. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 51-53.
2. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посіб. Ніжин. 2007. 240 с.
  3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Общие основы. Процесс обучения: в 2 к.: учебник для вузов. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. М.: Гум. пед. центр ВЛАДОС. 2005. 576 с.
  4. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс. 1987. 424 с.
  5. Яценко Т.В. Особливості стимулювання пізнавальної активності старших дошкільників через впровадження мультисенсорного підходу. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. Випуск 2/2018 (109). Частина 2*. 2018. С. 134-141.

**УДК:373.2.015.31:316]:33**

## **ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Тетяна Фіалковська**

магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11

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

**Постановка проблеми.** У сучасне життя дитина вступає з усіма його реаліями, й це стосується відносин між людьми в усіх сферах життя. Питання соціального, екологічного та економічного буття людей різного віку постали першочерговими для усіх з країн світу нераціональне використання природних ресурсів, відсутність виваженості в економічному розвитку багатьох країн впливають на рівень матеріальної забезпеченості людей та на їхній світогляд. Саме тому гостро окреслилася проблема найбільш ранньої соціалізації дошкільників.

В останні роки процес економічного виховання дошкільнят став предметом пильного вивчення. Сучасна дитина з перших років життя потрапляє в середовище, наповнене економічними поняттями та процесами. Тому економічне виховання необхідно починати саме з дошкільного віку, коли дітьми набувається перший досвід як в елементарних соціальних, а також – економічних відносинах [2, с.18].

У педагогічній науці обговорюються різні аспекти проблеми економічного виховання дошкільнят, серед яких залучення до економіки, первинна економічна освіта як один з факторів економічної соціалізації, що робить вплив на відносини, які складаються у дитини з матеріальними і духовними цінностями та впливають на становлення її особистості. Проте, зміни, які окреслилися з

прийняттям нової редакції БКДО щодо економічного виховання дітей у контексті їхньої соціалізації потребують подальших наукових розробок щодо цього. Однак при всьому різноманітті проблем маловивченими залишаються педагогічні умови економічного виховання дітей в ЗДО. Цим і обумовлена **актуальність даної статті**.

**Метою статті** є висвітлення основних наукових підходів до проблеми економічного виховання дітей дошкільного віку.

**Аналіз останніх публікацій.** В останні роки проблема економічного виховання дошкільників досліджувалася в таких психолого-педагогічних аспектах: економічна освіта дітей (А. Шатова, А. Смоленцева); формування у дошкільників основ економічної культури (Р. Жадан, Н. Грама, Г. Григоренко, А. Сазонова, Є. Курак); становлення економічної соціалізації дітей (Н. Гавриш, Є. Козлова, Я. Курінний); формування у дітей старшого дошкільного віку економічних знань (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Г. Григоренко, В. Москаленко Л. Галкіна); усвідомлення дітьми економічних понять (Л. Голуб, А. Сазонова).

**Виклад основного матеріалу.** З перших років життя дитину оточує економічне середовище, яке зумовлює ряд відповідних понять та процесів. Головним, центральним поняттям з огляду на проблему, яка досліджується є економічне виховання. Вчена А. Богуш надає його наступне визначення: **економічне виховання дітей дошкільного віку** – цілеспрямований процес взаємодії дорослого та дитини, орієнтований на засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки [2, с. 306].

У працях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грами, А. Сазонової, А. Шатової та ін. визначено теоретичні основи процесу економічного виховання – його форми, методи, технології. Вчені доводять, що економічне виховання дітей тісно пов'язане із їхньою соціалізацією. Важливими чинниками економічного виховання є спеціально створене середовище, сім'я, гра, практична діяльність дітей в різних життєвих умовах та ряд інших.

На думку Г. Шатової метою економічного виховання є формування у дошкільників доступних економічних понять. Дослідниця вбачає (на основі такого виду виховання) формування з дитячих років свідомого користувача тим усім, що надається дітям для їх щасливого дитинства, виховання поваги до тих, хто проявляє турботу про них, про їхні матеріальні умови зростання [11, с. 29].

Метою економічного виховання, на думку науковців, є формування адекватних і гармонійних уявлень з економічної сфери життєдіяльності, знання основних економічних категорій, розвиток елементарних навичок економічного поведіння. Підкреслимо, що в освітніх програмах виховання і розвитку дітей дошкільного віку поняття «економічне виховання» ототожнюється з таким, як «економічна соціалізація» і розглядається в поєднанні з іншими аспектами виховання [3; 5].

Як зазначає Т. Боршуляк, у дошкільному віці у дітей формується



первинний досвід орієнтування в елементарних економічних уявленнях, закладається основа майбутнього економічного мислення [3]. Спираючись на програму, вихователь вводить дітей у світ предметів, речей, людських взаємин, підводить до розуміння взаємозв'язку між економічним і моральними категоріями «праця», «товар», «гроші», «ціна», «ощадливість», «економність» та ін діти вчать правильно ставитися до реклами, розумно витратити гроші, не заздрити придбанням однолітків (нові іграшки). Все це наближає дошкільнят до реальності, що в подальшому полегшить їм життя.

На думку О. Багаченко, економіка передбачає вирішення ряду питань, серед яких: звідки для людини беруться ресурси (кошти, матеріальні цінності). Й ними не обов'язково є гроші. Достатньо мати результати садівництва або городництва з тим, щоб розуміти, що ці ресурси будять корисними для родини [1].

Для сучасних дітей, з одного боку, створено прийнятний соціально-економічний фон, на основі якого здійснюється процес економічного виховання. Сучасна дитина бере безпосередню участь у багатьох економічних процесах. Спільно з батьками вона відвідує крамниці, ринки, супермаркети, аптеки тощо й там здійснює покупки під ними способами, купуючи різні товари. Також переважна більшість батьків з ранніх років намагається пояснити дитині, який обіг коштів можливий в їхній родині, чи може сім'я дозволити собі купувати дорогі речі, чи на те є інші потреби.

Дослідниця С. Іванчук зазначає, що відносини дитини із соціальним світом визначають і необхідність контактування з певних питань, пов'язаних із економікою. Первинні основи економічної соціалізації дітей закладені вже у тому, що ми привчаємо їх до раціонального ведення хатнього господарства, економічного ставлення до користування речами [6, с. 65].

**Економічна соціалізація** – процес, який характеризується засвоєнням індивідом зразків економічно доцільної поведінки, відповідних економічних уявлень, опанування соціальних ролей [2, с. 307].

Економічне виховання розглядається сучасними вченими як один з важливих компонентів соціалізації дитини-економічної соціалізації, складовими якої є елементарні економічні знання, сформовані способи поведінки, а також особистісні освіти, які є необхідними для успішної економічної діяльності. Важливим базисом економічного виховання дошкільників є відповідний економічний досвід. Він, у свою чергу, ґрунтується на життєвому досвіді дітей та їх соціальних можливостях. Саме тому економічний досвід можна розглядати як частину, складову, соціалізації дітей.

Під **економічним досвідом** А. Сазонова розглядає результат і водночас необхідну умову економічної діяльності [10, с. 25]. Саме у дошкільному віці у дітей закладаються основи орієнтування в основних економічних поняттях та уявленнях. У цей період формуються основа майбутнього економічного мислення. На думку Корнак Е. А., результати економічного виховання будуть проявлятися в:

- усвідомленому ставленні дітей до праці власним, батьків і взагалі до будь-

якої праці;

- їх поведінці при вирішенні питань ефективності витрачання всіх ресурсів: грошових, одягу та взуття, електроенергії та води, їжі й відходів, часу та здоров'я (як власного, так і всіх членів сім'ї), вихователів, а також щодо раціонального користування майном дитячого садка;
- здатності до правильного вибору ситуації, пов'язаної з економічною діяльністю;
- виробленні почуття господаря нарівні зі старшими членами сім'ї, а також відповідального ставлення до свого дитячого садка, до товаришів;
- прагненні до підвищення доходів сім'ї.

Вчені А. Богуш та Н. Гавриш зазначають, що **економічна освіта** – це процес формування у дітей елементарних економічних уявлень, знань, умінь, і навичок щодо процесів вироблення, розподілу, обміну і споживання предметів довкілля, необхідних для участі особистості в усіх видах діяльності [2, с. 307].

Сучасним дітям належить жити в абсолютно нових умовах, незнайомих попередньому поколінню, опановувати принципово новими професіями, які вимагають нових знань, професійних якостей. Дитина з раннього віку починає включатися в економічне життя сім'ї, стикається з такими економічними поняттями як: гроші, реклама, ринок. Також він бере участь в процесі купівлі-продажу, тим самим набуває практичний економічний досвід на побутовому рівні.

Для дітей старшого дошкільного віку основи економічного виховання тісно пов'язані з такими видами діяльності, як ігрова, трудова, предметно-практична, зокрема – художньо-продуктивна тощо. Розглянемо, якою мірою остання діяльність уможлиблює виховання у дітей такої якості, як заощадливість – уміння раціонально використовувати матеріали у процесі роботи. У процесі предметно-практичної діяльності за допомогою вихователя діти розв'язують завдання трудової діяльності, вчать з'ясовувати причини своїх невдач, способи їх усунення. У процесі роботи в них формуються наполегливість, цілеспрямованість, уміння доводити розпочату справу до кінця.

С. Матвієнко зазначає, що «діти у процесі занять ознайомлюються з властивостями різних матеріалів, з якими можуть зустрічатися в домашньому користуванні – паперу (обгорткового, гофрованого тощо), картону, ниток, заварного клейстеру, фарби, клею, тканини тощо. Важливим для подальшої трудової діяльності дітей є оволодіння ними можливостями та особливостями роботи з різними матеріалами, знаряддями праці, техніками виготовлення виробу» [9, с. 25].

Таким чином, проблема економічного виховання дітей є однією із найбільш актуальних щодо виховання та її соціалізації. У статті розкрито ряд ключових щодо даної проблеми ключових понять.

#### **Список використаних джерел:**

1. Багаченко О. Сучасні інноваційні технології у вихованні економічної культури дошкільнят. <http://sichneva2016.jimdo.com>

2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. Київ: Академвидав, 2008. 408 с.
3. Боршуляк Т. М. Економічне виховання дітей старшого дошкільного віку: моніторинг компетенцій. Кам'янець-Подільський. 2016. 80 с.
4. Галкина Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 .Челябинск, 1999. 226 с.
5. Економіка у грі : методичний посібник / укл.: І. В. Сverdлова, В. В. Мавріна, Т. А. Ковальова, М. М. Заїкіна та ін. Костянтинівський міський методичний кабінет, 2010. 61 с.
6. Іванчук С. А. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури споживання: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. Слов'янськ. 2018. 310 с.
7. Курінний Я. Характеристика соціально-педагогічних умов економічної соціалізації дітей 5 – 7 років в умовах ДНЗ. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 2/34. 2016. С. 123-132.
8. Клавдієва Е. А., Михайличенко Т. П., Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників. Донецьк. 2008. 200 с.
9. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навч. посібник. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 106 с.
10. Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Одеса, 2007. 21 с.
11. Шатова А. Д. Экономическое воспитание дошкольников. Москва: Просвещение, 2005. 256 с.

**ВПЛИВ НЕПРАВИЛЬНИХ ТИПІВ ВИХОВАННЯ  
У НЕБЛАГОПОЛУЧНІЙ СІМ'Ї НА ВИНИКНЕННЯ  
НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ**

**Марина Чепур,**  
магістр спеціальності «Дошкільна освіта»  
група ДОМз – 11  
Науковий керівник – канд. пед. наук,  
доцент **Пихтіна Ніна Порфиріївна**

**Актуальність.** У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості та дитячої поведінки розглядався в працях багатьох дослідників.

Проблему виховання дітей дошкільного віку досліджували: Бовть О., Ельконін Д., Козубовська І., Кочетов О., Мурашова Є. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих стосунків знаходимо у дослідженнях Косаревої О., Захарова О. та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що, не дивлячись на існування теоретичних і прикладних досліджень у галузі впливу соціального оточення на поведінку дітей, проблема залежності поведінкового компоненту від різноманітних соціально-психологічних умов оточуючого дитину середовища залишається недостатньо вирішеною. Зокрема, актуальним є вивчення особливостей формування гармонійних стосунків батьків і дітей як фактору їх особистісного розвитку та адекватної поведінки; визначення несприятливих умов у системі батьківсько-дитячих стосунків та виявлення чинників виникнення негативних проявів у поведінці дітей, що формуються і діють у сім'ї, що зумовило науковий пошук та *необхідність написання статті*.

**Завдання, що окреслюються та розв'язуються:**

1. Проаналізувати найбільш поширені у дошкільному віці негативні прояви у поведінці дитини та чинники що їх зумовлюють;

2. Вивчити проблему виникнення негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку, що виховуються у неблагополучній сім'ї у психолого-педагогічній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** *Негативні прояви у поведінці* дослідники в галузі медичної психології визначають як спеціальний засіб, психологічний захист у ситуаціях аномалій психічного розвитку. Психологічною основою негативних реакцій у всіх випадках є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби у спілкуванні, схваленні, пошані, емоційному контакті із значимим іншим (однолітком або близьким дорослим). Блокування задоволення таких потреб стає джерелом глибоких особистісних переживань, а міра їх усвідомлення дитиною сприяє виникненню у неї негативних тенденцій у поведінці [1].

Як реакція на неуспіх (у досягненні бажаного) - негативна реакція є компенсаторною, захисною. Вона допомагає дитині вистояти у складній для неї життєвій ситуації: у одних випадках за рахунок зовнішнього знецінення істотної для неї потреби, в інших - шляхом ствердження себе за рахунок нарочитої недисциплінованості, блазенства тощо [7, с. 73].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що не існує єдиної класифікації негативних проявів у поведінці дошкільників [1; 5; 6; 7].. Різні автори окреслюють їх по-різному (Оржеховська В., Савчин М., Титаренко Т., Федорченко Т.). Найбільш доцільною для поведінки дітей дошкільного віку є класифікація Пихтіної Н., на основі критерію домінуючих чинників такої поведінки (своєрідних «коренів поведінкових відхилень у майбутньому»), а саме: негативні прояви поведінки, що зумовлені дефіцитом уваги; негативні прояви поведінки, що зумовлені кризами психовікового розвитку (кризами трьох та семи років); негативні прояви поведінки, що зумовлені неправильними типами виховання в сім'ї; негативні прояви поведінки, що зумовлені несприятливою адаптацією дитини до закладів дошкільної освіти та загальноосвітньої школи [6, с. 17].

Обов'язковою умовою для формування негативних проявів у поведінці дітей, їх виникнення, закріплення в якості стійкої поведінкової реакції є неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних проявів негативізмів.

Кочетов А. та Верцинська Н. вважають, що уже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки в поведінці дитини: невміння гратися з однолітками, спілкуватися з ними, формується неправильне ставлення до старших і до самого себе. У їх основі - невдачі в грі і трудових діях, що зароджують невпевненість у собі, образливість, впертість і навіть агресивність та озлобленість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування ведуть до викривлення психічного розвитку [4].

Дослідження, в яких об'єктом аналізу став стиль внутрішньо сімейного спілкування, складають один з найцікавіших сучасних напрямів у вивченні сім'ї (Л.Босколо, М.Палассолі, В.Сатир та ін.). Так, В.Сатир відзначає *важливість комунікації у внутрішньосімейній взаємодії та вказує шляхи її поліпшення*. Вона виходить з того, що люди повинні спілкуватись ясно і вільно. І. Сіданич визначає *сімейні конфлікти* як таке загострення інтерперсональних відносин у сімейній групі, коли позиції, відносини, цілі сторін стають несумісними, взаємовиключними або ж сприймаються як такі [8.]. Сім'ї з порушеними відносинами не можуть самостійно вирішувати суперечності, що виникають у їхньому житті. У результаті тривалого наявного конфлікту в сім'ї у її членів спостерігається зниження соціальної і психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема нездатність батьків до узгодженості в питаннях виховання дітей).

Отже, на думку переважної більшості вчених, дисгармонія в подружніх стосунках створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини і може стати джерелом виникнення патологічних явищ у розвитку та становленні

особистості дитини. Проблема взаєморозуміння, спілкування в сім'ї між подружжям, батьками і дітьми завжди розглядалася як одна з найважливіших передумов стабільності сім'ї, сімейного щастя і повноцінного виховання дітей, оскільки:

*Тож порушення норм у сфері міжособистісних взаємин у сім'ї – основна причина відхилень у психіці і поведінці дітей і підлітків.* Суть цих причин, на думку багатьох психологів і педагогів, полягає передусім у *некоректному ставленні батьків до дітей, їхній неправильній поведінці у спілкуванні з дітьми.* Це означає, що спілкування проходить:

- без урахування вікових та індивідуальних станів нервово-психічної конституції дитини, дефіциту її нервово-психічної витривалості;
- без урахування органічних вікових потреб дітей у нормальному відпочинку, вільному русі й іграх, емоційному комфорті;
- без поваги до особистості дитини, тобто в принижуючих і образливих формах поведінки старших з молодшими;
- без дотримання старшими, батьками, членами сім'ї всіх тих норм поведінки, дотримання яких вимагається від молодших.

Причини порушення міжособистісного спілкування дуже різні. Особливий інтерес для психологів і педагогів мають такі *групи причин*, виділені науковцями.

1. *Відхилення характеру і психопатії самих батьків* призводять до певних порушень у вихованні. При хиткій акцентуації характеру батьки частіше схильні спілкуватися з дітьми зі знизеним рівнем вимог до них і, навпаки, зайва акцентуація батьків обумовлює жорстокий стиль виховання, домінування. Істероїдна акцентуація в батьків призводить до суперечливого стилю спілкування з дітьми: демонстративна турбота і любов до дитини при свідках й емоційне відкидання за їхньої відсутності. У цих випадках необхідно виявити відхилення характеру батьків, переконатися, що саме воно відіграє вирішальну роль у виникненні порушень у сімейному спілкуванні.

2. *Особистісні проблеми батьків, розв'язувані за рахунок дітей.* У цьому випадку в основі порушень спілкування лежить певна, частіше неусвідомлювана, потреба (потреба в лідерстві, увазі, любові). Саме її батьки й намагаються задовольнити у процесі спілкування з дитиною. Тому в цьому випадку важливо насамперед з'ясувати особисту проблему батьків, допомогти їм усвідомити її, зняти дію захисних механізмів, що перешкоджають такому усвідомленню [8].

### **Висновки**

*Таким чином*, проаналізувавши найбільш поширені негативні прояви у поведінці дошкільників, ми з'ясували, що вагомими чинниками їх виникнення є неправильні типи сімейного виховання; втрата значною кількістю батьків здатності виховувати власних дітей. Вивчили різні класифікації неправильних типів виховання в сім'ї. З'ясували, що міжособистісні комунікативні проблеми розглядаються як один з механізмів розвитку порушень спілкування у неблагополучній сім'ї, що призводить до виникнення соціально-психологічного дискомфорту її членів. Дисгармонія сімейних відносин створює несприятливе

тло для емоційного розвитку дитини і може стати джерелом виникнення патологічних станів та негативної поведінки у дітей. Визначили їх роль у виникненні негативних проявів у поведінці дітей як початкового етапу формування у майбутньому стійких поведінкових відхилень.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колесіна Т.Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці: Автореф. дис. канд. пед. наук. К., 1997. 157 с.
2. Корман О. Програма курсу "Школи батьківства". К., 2007. 245 с.
3. Корнієнко А. Не сотвори собі кумира. Про найпоширеніші помилки у вихованні дітей та способи їх виправлення // *Ваше здоров'я. Медична газета України*. 2004. С. 4-5.
4. Кочетов А.И., Верцинская Н.Н. Работа с трудными детьми. М., 1986. 160 с.
5. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І. Превентивна педагогіка: Навчальний посібник. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2007. 284 с.
6. Пихтіна Н.П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: Навч. Посібник. Ніжин: вид. НДУ, 2012. 376 с.
7. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. - 352 с.
8. Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2004. – 19 с.

Наукове видання

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

## **Збірник матеріалів**

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

*Видання друкується за авторським редагуванням*

---

---

Підписано до друку 07.07.2022 р.  
Гарнітура Times New Roman  
Замовлення № 599

Формат 60x84/16  
Обл.-вид. арк. 10,18  
Ум. друк. арк. 8,77

Папір офсетний  
Ел. видання

---

---



Видавництво  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А  
(04631) 7-19-72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.