



Лісовець О. В.

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ

у дітей різної статі

віком 5-7 років

Монографія



Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

О. В. ЛІСОВЕЦЬ

**ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОЇ
СТАТІ ВІКОМ 5–7 РОКІВ**

МОНОГРАФІЯ

Ніжин – 2022

УДК 373.2-053.4

Л63

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 11 від 28.04.2022 р.

Рецензенти:

Кононко О. Л., доктор психологічних наук, професор, завідувача кафедрою дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бойченко М. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Лісовець О. В.

Л 63 Виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років: монографія. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2022. 223 с.
ISBN 978-617-527-265-7

У монографії представлено результати дослідження актуальної проблеми виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років, які відображені у її теоретико-методологічному аналізі, характеристиці сутності, змісту та структури поняття «самостійність особистості», науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов та методів виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років.

Для науковців, викладачів і студентів, практиків у сфері дошкільної освіти.

УДК 373.2-053.4

ISBN 978-617-527-265-7

© О. В. Лісовець, 2022
© НДУ ім. М. Гоголя, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ ВІКОМ 5–7 РОКІВ	8
1.1. Самостійність як інтегральна характеристика активності особистості	8
1.2. Динаміка змін у розвитку самостійності впродовж дошкільного дитинства	30
1.3. Статева належність як чинник розвитку самостійності дітей 5–7 років	45
Висновки до розділу 1	59
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЬМИ РІЗНОЇ СТАТІ ВІКОМ 5–7 РОКІВ	62
2.1. Програма і методика констатувального етапу дослідження	62
2.2. Характеристика рівнів сформованості компонентів самостійності в досліджуваних старшого дошкільного віку	80
2.3. Статеві модифікації самостійності дітей старшого дошкільного віку	99
2.4. Сімейне та суспільне виховання як чинники впливу на самостійність дітей різної статі віком 5–7 років	111
Висновки до розділу 2	125
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ ВІКОМ 5–7 РОКІВ	128
3.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов оптимізації виховного процесу	128
3.2. Програма та методика формувального експерименту	149
3.3. Оцінка ефективності результатів виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років	171
Висновки до розділу 3	188
ВИСНОВКИ	190
БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК	194

ПЕРЕДМОВА

Виховання самостійності підростаючого покоління належить до першочергових завдань держави в галузі освіти, починаючи з першої, дошкільної ланки. Вже з перших років життя дитини мають створюватись умови для становлення активної, творчої, самостійної особистості, здатної здійснювати власні вибори, покладати на себе відповідальність, приймати значущі рішення, визначати шлях свого розвитку.

Закони України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні, Концепція дошкільного виховання в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти України, Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку, інші нормативні й інструктивні документи орієнтують освітян на розвиток самостійної особистості з активною життєвою позицією.

Визначаючи самостійність як базову характеристику активності особистості, науковці акцентують увагу на здатності дитини здійснювати діяльність без сторонньої допомоги, пов'язують самостійність із найбільш високим рівнем опанування дій, що підкріплюється наявністю інтересу до змісту діяльності, володінням необхідними уміннями та навичками.

Виховання самостійності в дітей дошкільного віку – складний і багатогранний процес, який потребує цілеспрямованої роботи. Її успішність залежить від усвідомлення дорослими (педагогами, батьками) важливості виховання означеної якості з дошкільного дитинства, знання шляхів її розвитку та умов, що сприяють становленню самостійності дитини. Слід зауважити, що самостійність дитини розвивається поступово, і значною мірою залежить від умов виховання. При цьому одним з ключових етапів її формування виступає період розвитку дитини 5–7 років, що актуалізує наукові пошуки у вивченні проблеми виховання самостійності в дітей саме цього віку.

Проблема розвитку самостійності особистості розкривається в дослідженнях філософів (Г. Гегеля, Д. Локка, М. Монтеня, Г. Сковороди, Е. Фромма та ін.), психологів (К. Абульханової-Славської, А. Бандури, В. Брушлінського, Л. Виготського, Е. Деси, А. Люблінської, О. Кононко, В. Котирло, А. Осницького, Г. Пригіна, Р. Райана, Л. Ростовецької, С. Рубінштейна, В. Селіванова, В. Франкла, Р. Харре та ін.) і педагогів (Т. Бабаєвої, Т. Бистрової, П. Виноградова, Є. Водовозової, А. Макаренка, М. Монтесорі, Й.-Г. Песталоцці, Г. Поддубської, С. Русової, М. Силаєвої, Є. Тихеевої, К. Ушинського, Ф. Фребеля, Р. Штайнера та ін.).

Вивчення проблеми самостійності здійснюється в різних аспектах: сутність самостійності, її природа (Г. Балл, П. Підкасистий, А. Хрипкова), структура і співвідношення компонентів самостійності (Ю. Дмитрієва, Г. Годіна, Т. Гуськова); етапи, умови і методи розвитку самостійності (Т. Бутусова, В. Жарова, К. Кузовкова); взаємозв'язок самостійності з різними психічними процесами (Т. Горбатенко, Д. Ольшанський, Н. Циркун) та ін.

З огляду на те, що витoki самостійності знаходяться в ранньому онтогенезі, психолого-педагогічні дослідження В. Аванесова, Н. Аксаріної, Г. Биховець, Т. Власової, Г. Годіної, З. Гуріної, Т. Гуськової, Ю. Демидової, З. Єлісеєвої, О. Зимоніної, О. Кононко, С. Марутян, В. Маршицької, М. Савченко, М. Сілаєва присвячені розкриттю особливостей виховання самостійності в дошкільному віці.

Указані фахівці відзначають вплив умов виховання та навчання на становлення самостійності дітей, указують на роль дорослого в цьому процесі та значення різних видів діяльності. Дослідження Є. Субботського, І. Тельнюк, М. Веденькіної присвячені вивченню статево-рольових особливостей самостійності дітей дошкільного віку, зокрема, у формуванні пізнавальної самостійності; організації самостійної діяльності дівчаток та хлопчиків в умовах ЗДО та ін.

Таким чином, до сьогодні недостатньо дослідженими залишаються особливості прояву самостійності дітьми 5–7 років у різних видах та умовах організації діяльності; вплив сімейного та суспільного виховання на розвиток самостійності дошкільників різної статі; оптимальні організаційно-педагогічні умови та методи виховання самостійності у хлопчиків та дівчаток вказаного віку в різних соціальних інститутах.

Актуальність означеної проблеми для розвитку дошкільної педагогіки зумовлюється *протириччями* між:

- потребою суспільства в конкурентоспроможній, самостійній, творчій особистості, підготовка якої починається з дошкільного віку, і відсутністю системних знань про динаміку та організаційно-педагогічні умови виховання самостійності в дошкільників різних статево-вікових груп;

- сучасними вимогами педагогічної практики щодо новітніх технологій виховання самостійності у дітей 5–7 років в сім'ї та закладі дошкільної освіти та відсутністю відповідного навчально-методичного забезпечення;

- задекларованою нормативними документами необхідністю здійснювати диференційований підхід до виховання хлопчиків і дівчаток та переважанням традиційно усередненого підходу до організації освітньої роботи у сучасних дошкільних закладах держави;

- об'єктивною потребою системи дошкільної освіти України в компетентних фахівцях, здатних виховувати самостійну особистість та домінуванням у сім'ї та закладі дошкільної освіти практики надмірної опіки і контролю за діяльністю дітей 5–7 років.

Пропонована монографія є спробою теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови та методи виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. У монографії здійснено аналіз змісту та структури поняття «самостійність дитини 5–7 років», розроблено критерії, показники та компоненти самостійності, визначено рівні їх сформованості у старших дошкільників; схарактеризовано

специфіку прояву самостійності дітьми різної статі віком 5–7 років у пізнавальній, предметно-практичній та комунікативній діяльності; встановлено вплив особливостей виховання в сім'ї та закладі дошкільної освіти на розвиток самостійності старших дошкільників; розроблено, теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та методи виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років та експериментально перевірено їх ефективність. Ця послідовність відображена і у структурі монографії, яка включає три розділи і побудована згідно з логікою здійснення основних етапів наукових пошуків автора відносно досліджуваної проблеми.

Сподіваємось, що матеріали даної монографії стануть у нагоді тим, хто займається науковими дослідженнями проблем виховання дітей дошкільного віку, а також викладачам і студентам закладів вищої освіти, вихователям та методистам сфери дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ
ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ
ВІКОМ 5–7 РОКІВ

1.1. Самостійність як інтегральна характеристика активності особистості

Проблема розвитку дошкільника як суб'єкта діяльності та індивідуальності набуває сьогодні особливої актуальності. Основною вимогою суспільства до дошкільної освіти нині є виховання особистості, здатної самостійно вирішувати різні завдання, критично мислити, вдосконалювати свої вміння та навички, творчо застосовувати їх в діяльності. Це засвідчено Державним стандартом дошкільної освіти України, у якому наголошено на важливості розвитку в дошкільників самостійності в різних видах діяльності – грі, спілкуванні, пізнавально-дослідницькій, художньо-продуктивній діяльності та ін. [20; 21]. Окреслені нормативним документом завдання ґрунтуються на даних численних наукових досліджень, у яких доводиться, що діти старшого дошкільного віку за створення оптимальних умов можуть досягати оптимального для віку рівня розвитку самостійності в указаних видах діяльності [28; 38; 39; 45; 71; 74; 88; 100; 118; 148; 152; 181; 201; 217; 238; 243]. Визначаючи самостійність як базову характеристику активності особистості, вчені акцентують увагу на здатності дитини здійснювати діяльність без сторонньої допомоги, пов'язують самостійність із найвищим рівнем опанування дій, що підкріплюється наявністю інтересу дитини до діяльності, володінням нею необхідними вміннями та навичками.

Виходячи з цього, дослідження самостійності є актуальною для розвитку системи дошкільної освіти України проблемою, розв'язання якої

вимагає ґрунтовного аналізу наукових джерел, в яких простежується генеза підходів до феномену самостійності, і, зокрема, до особливостей її виховання в дітей дошкільного віку.

У широкому розумінні поняття «самостійність» характеризується в наукових джерелах як незалежність, свобода від зовнішніх впливів, примусів, від сторонньої підтримки, допомоги; здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативою, рішучість. Так, енциклопедичні джерела дають таке трактування термінів «самостійність» – «властивість і стан за значенням «самостійний»; уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії» [220, с. 47], та «самостійний» – «який не перебуває під чиєюсь владою; не підпорядкований, не підлеглий кому-, чому-небудь; вільний, незалежний; здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки і т. ін.; відособлений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремий; який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва; позбавлений сторонніх впливів; оригінальний» [220, с. 46].

Як указує С. Абрамов, з етимологічної точки зору термін «самостійність» має давнє індоєвропейське коріння, а генезис самостійності слід розпочинати навіть з первісної епохи, коли відбулось зародження цього явища як особливої форми діяльності, зорієнтованої на повсякденну боротьбу за виживання, успішність і формування свого життєвого простору, що виразилася в принципі «самостійність для життя» [2, с. 12].

Уже в античний період ученими (Аристотель, Сократ, Платон) обґрунтовувалася думка, що розвиток мислення людини може успішно протікати лише в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – у процесі самопізнання. Самостійна діяльність приносить дитині радість і задоволення, виключає пасивність у набутті нових знань. Так, Сократ приділяв особливу увагу спеціальному

керівництву пізнавальною активністю і самостійністю дітей, яке передбачає попередню підготовку запитань і завдань (т. зв. евристична бесіда) [151, с. 78]. Аристотель говорив про важливість раннього виховання маленьких дітей, про необхідність раннього привчання до самостійності [14]. А Платон прямо вказував, що самостійність – це здатність бути джерелом власного руху [151].

Ці положення набули подальшого розвитку у висловлюваннях і поглядах мислителів XVI–XIX ст., які, розглядаючи самостійність у різних ракурсах (особистісно-вольовому, когнітивному, дидактичному), актуалізували необхідність навчання дитини самостійності, виховування вдумливості, критичного мислення.

Так, М. Монтень вважав, що дітям важливо долучатися до знань і формувати моральні переконання самостійно, без будь-якої допомоги. М. Монтень закликав наставників змушувати дітей просівати всі знання немов крізь сито, і нічого не втовкмачувати їм, спираючись лише на свій авторитет і вплив. Філософ писав, що наставник «від початку, погодившись з душевними нахилами довіреної йому дитини, має надати їй можливість вільно виявляти ці схильності, пропонуючи пізнати смак різних речей, вибирати між ними і розрізняти їх самостійно, іноді вказуючи їй шлях, іноді, навпаки, дозволяючи відшукувати дорогу їй самій. Я не хочу, щоб наставник один все вирішував і тільки один говорив; я хочу, щоб він слухав також свого вихованця» [156].

Д. Локк закликав розвивати природні здібності дітей, їх самостійність, уважно враховуючи при цьому їхні індивідуальні здібності. «Думайте про дітей як вам завгодно, але їм також хочеться показати, що вони вільні, що їх добрі вчинки виходять від них самих, що вони самостійні і незалежні, як це хочеться найбільш гордому з вас, дорослих людей» [140, с. 466].

Одним із найголовніших завдань виховання Г. Гегель вважав виховання людини моральної, котра усвідомлює свої обов'язки перед суспільством і

державою. Важливе завдання виховання, що випливає з першого, полягає в тому, щоб виховувати в дітей самостійність, готувати їх до самостійного життя і діяльності. Учений наголошував, що виховання має на меті зробити людину самостійною істотою, тобто істотою з вільною волею [55, с. 31].

У філософських працях більш пізніх періодів питання самостійності розглядаються в руслі проблем особистості, активності, діяльності, взаємодії особистості і суспільства. Увага акцентується на тому, що соціальна цінність самостійності полягає в її спрямованості і рівні активності людини як суб'єкта відносин і діяльності.

Е. Фромм у своїх працях пов'язував самостійність зі свободою, зазначаючи, що людина сама визначає міру своєї самостійності, при цьому виходячи з наявної «позитивної свободи», «свободи для», які є головною умовою для зростання і розвитку. Самостійність набувається не тільки одним якимось актом вибору, але також визначається системою подібних актів протягом усього життя. Саме тому одні виростають самостійними, а інші – ні [258].

Ретроспективний аналіз власне педагогічних досліджень показує, що розвитку самостійності в навчанні, пізнавальній самостійності та самостійності мислення відводилось одне з провідних місць у загальній системі виховання особистості в працях зарубіжних та вітчизняних педагогів минулого. Звертаючись до їхньої спадщини, можна простежити, що історія педагогіки поступово збагачувалася і теоріями виховання та навчання дошкільників, у центрі яких були ідеї про необхідність розвитку з раннього віку умінь самостійно мислити, застосовувати отримані знання і вміння в різних ситуаціях. Так, видатний чеський педагог Я.-А. Коменський зазначає, що «на першому році достатньо механічного вміння, якщо діти навчаться відкривати ротика для їжі, тримати прямо голову, повертати очі, брати щонебудь рукою, сидіти, стояти та ін. Все це буде радше справою природи, ніж вправи. Слід дозволяти дітям діяти, більше того, при нагоді показувати їм як діяти» [97].

Значний внесок у розвиток самостійності зробив і швейцарський педагог-новатор Й.-Г. Песталоцці, який зазначав, що пізнання самого себе є центральним пунктом, з якого має виходити все навчання і виховання. Автор підкреслював подвійний характер пізнання самого себе: 1) це пізнання своєї фізичної природи; 2) це пізнання своєї внутрішньої самостійності, усвідомлення своєї волі, здатності самому досягати власного благополуччя, усвідомлення свого обов'язку залишатися вірним власним поглядам [96, с. 331].

Ж.-Ж. Руссо був прихильником теорії вільного виховання і вважав, що двигуном розвитку дитини є інтерес до діяльності та пізнання навколишнього світу. У свою чергу опора на інтерес дитини до діяльності дозволяє педагогу стимулювати самостійність. Саме самостійне накопичення життєвого досвіду він вважав найкращим вихованням [96, с. 197].

Німецький педагог Ф. Фребель вважав, що дитина потребує різнобічного розвитку на перших етапах становлення особистості, висуваючи вимоги до предметного середовища, у якому вона могла б самостійно розвиватися повніше, розглядаючи роль ігор та занять. Ф. Фребель підкреслював важливість розвитку самостійності у пізнанні. При цьому, на думку педагога, «дорослий не повинен давати прями й повні відповіді на всі дитячі запитання» [257, с. 207]. Ф. Фребель вважає, що це робить мислення дитини неактивним, незацікавленим, лінивим. Натомість, самостійний пошук відповіді є набагато ціннішим, ніж повна відповідь дорослого, яку малюк «наполовину почує й наполовину зрозуміє». Із цією метою дорослі мають створювати такі виховні умови, у яких «дитина зможе сама знайти відповідь, спираючись на раніше набутий досвід і знання» [257, с. 207].

Особливе місце в розвитку самостійності дитини відведено в педагогічній спадщині М. Монтессорі, яка розробляла теорію самовиховання і самонавчання, вивчаючи незалежність і самостійність як біологічні якості людини. Вона стверджувала, що «природа дала людям можливість розвивати ці якості для формування всіх необхідних умінь, оволодіння знаннями, реалізації здібностей. Всі кроки розвитку дитини – від набутої вмілості в

рухах, умінь сидіти, повзати, перевертатися, ходити до сформованих соціально-комунікативних умінь і реакцій (мова, жести, поведінкові аспекти, інтонації) – це крок дитини до незалежності від дорослих» [157, с. 98]. Девіз її педагогічної системи «Допоможи мені зробити це самому» обґрунтовується тим, що вже перші активні прояви індивідуальної свободи дитини повинні бути спрямовані так, щоб в цій активності розвивалась її самостійність. Адже маленькі діти починають вимагати самостійності уже з моменту відлучення від грудей [157, с. 15]. Сутність педагогічного методу М. Монтесорі полягала у створенні умов для самовираження і вільного розвитку індивідуальності дитини, зведенні до мінімуму педагогічне керівництво цим процесом, виключенні будь-якого примусу і насильства над дітьми. Це принесло їй популярність як одному з лідерів руху вільного виховання.

Згідно з підходом Р. Штайнера, австрійського антропософа, свобода – основна умова для творчого духовного життя. На думку автора, найважливішим завданням вихователя є не підготовка дітей до прямолінійного продовження вже прокладених шляхів, а розкриття їхніх індивідуальних здібностей, сприяння тому, щоб вони виявилися соціально плідними. Під «свободою» Р. Штайнер розумів надання особистості широкого спектру можливостей для індивідуального вираження свого «Я». Автор зазначає: чим свідоміше «Я» використовує різноманіття можливостей відповідно до власних намірів, заснованих на самостійному мисленні, тим більшою є його свобода. Відомий фахівець підкреслює, що питання полягає не в тому, що необхідно знати і уміти дитині для існуючого соціального порядку, а в тому, що в ній закладене і що в ній ще можна розвинути. На його думку, лише в цьому випадку можливе гармонійне співіснування суспільства та нового покоління [94].

Серед вітчизняних педагогів на особливу увагу заслуговує доробок К. Ушинського, на думку якого, «самостійною особистістю стає тоді, коли може підпорядковуватись лише своєму розуму та совісті й має бажання та

сили для досягнення власних цілей» [253]. Педагог вважав, що прагнення до самостійності тісно пов'язане з прагненням до душевної діяльності, оскільки така діяльність можлива лише в умовах свободи. Вона робить людину щасливою, зберігає її гідність. Тому виховання прагнення до діяльності має йти паралельно з вихованням прагнення до самостійності. К. Ушинський був переконаний, що виховання самостійності слід розпочинати з раннього віку, коли лише з'являються перші її прояви. Він писав, що «свобода як умова, при цьому буде полягати не у відсутності певних перешкод для дитини, а в їх подоланні. Проте означені перешкоди мають бути домірними віку дитини, давати їй сили і впевненість у подоланні нових перешкод, а не викликати зневіру в свої сили, страх перед їх самостійним подоланням». Також педагог наголошував, що справжню самостійність не слід плутати з виявами впертості у дитини [253].

Ідеї К. Ушинського та інших вітчизняних педагогів були розвинені і в ХХ столітті, коли вихованню самостійності дитини з перших років життя починає приділятися все більше уваги.

Зокрема, видатний український теоретик і практик у галузі суспільного дошкільного виховання кін. ХІХ – поч. ХХ ст. С. Русова підкреслює, що основне завдання педагога – розвиток самостійності дитини. С. Русова вважала, що не слід обмежувати волю дитини, її самостійну думку, а лише корегувати її самостійний поступ. Педагог наголошувала також на значенні гри у вихованні самостійності, на необхідності проводити забавки-ігри вільно, з ініціативи самих дітей. На думку авторки, педагогічний вплив у грі має бути обмеженим [198].

Досліджуючи особливості розумового і морального виховання дітей від першого вияву свідомості до шкільного віку, Є. Водовозова зазначає, що на всіх етапах розвитку дитина має дотримуватися регулярного способу життя. Водночас авторка підкреслює: підростаючи, вона розширює досвід, поступово самостійно, шляхом звички, навчається виконувати свій обов'язок і просувається до більш свідомого його розуміння [46].

Засновник авторської системи виховання дошкільника, в якій чільне місце посідають методи організації самостійної (ігрової і трудової) діяльності дитини з дидактичними матеріалами, Є. Тихеева зазначала, що виховання в дитячому садку має бути вільним. Кожне заняття, будь-яка робота мають відповідати інтересам і розвитку дітей, узгоджуватися з навколишнім життям. Дитині необхідно надавати свободу займатися тим, що її цікавить, віддаватися справам, які її захоплюють, але до таких робіт вона має ставитись з увагою та ретельністю, доводити розпочате до кінця [240].

А. Макаренко, розробляючи теорію виховання, наголошував на важливій ролі сімейного початкового виховання. Розвиток самостійності дитини він розглядав у контексті дитячої гри, окреслюючи роль дорослих в її організації, правильному керуванні, яке вимагає вдумливішого й обережнішого ставлення до гри дітей, щоб привчити їх перемагати труднощі, самостійно досягати підвищення якості [144, с. 288]. Також А. Макаренко наголошував на важливості виховання батьками самостійності дитини через працю, яка повинна починатися дуже рано у формі гри, і дозволить їй у майбутньому оволодіти вмінням багато що робити, не розгублюватися ні за яких обставин [144, с. 303–305].

З початку ХХ століття вивчається і *фізіологічний* механізм самостійності, який пов'язується з активною функцією другої сигнальної системи в єдності з першою. Так, І. Павлов, говорячи про значення другої сигнальної системи, зазначав, що, «взаємодіючи з першою, вона є вищим регулятором людської поведінки і дає можливість керувати послідовністю, порядком формування тимчасових зв'язків на рівні першої сигнальної системи. Друга сигнальна система здатна актуалізувати необхідні для конкретного моменту зв'язки, знання, уміння» [14].

Поступово набувають поширення й численні *психологічні* дослідження самостійності особистості, і дошкільника, зокрема. У зарубіжній психології можна виділити два основні підходи до самостійності особистості. Перший

розроблявся на стику філософії та психології в межах екзистенціального напрямку (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей та ін.). У концепціях психологів екзистенціального напрямку самостійність особистості тісно пов'язана з категоріями свободи і детермінізму. Так, В. Франкл говорив про самостійність як особистісну якість, пов'язану зі свободою волі. Його теорія характеризується тим, що самостійність обмежується як зовнішніми, так і внутрішніми умовами, проте людина сама обирає, як ставитися до них. На його думку, самостійність співіснує з необхідністю, причому вони є локалізованими в різних вимірах людського буття [275, с. 185].

Р. Мей розглядає поняття «самостійність» у зв'язку з проблемою, пов'язаною з детермінізмом – чим більше людина розвивається, тим більш самостійною вона стає. На його думку наша свідомість знаходиться у стані постійних коливань між двома наступними полюсами: активного суб'єкта і пасивного об'єкта, що і створює потенційну можливість вибору. Р. Мей вважає, що самостійність полягає не в здатності бути весь час активним суб'єктом, а в здатності обирати один або інший вид буття, у переживанні себе в одній або в іншій якості, в діалектичному русі від одного до іншого. Різниця між самостійністю і несамостійністю представляється в дистанції між станом суб'єкта і станом об'єкта, це певна порожнеча, яку необхідно заповнити [275, с. 185].

До другого підходу належать роботи академічних психологів Р. Харре, А. Бандури, Е. Деси і Р. Райана. Так, у центрі теорії, розробленої Р. Харре знаходиться модель самостійного суб'єкта. Найбільш загальною вимогою до будь-якої істоти, щоб її можна було вважати самостійним суб'єктом, є те, щоб вона володіла певним ступенем самостійності, тобто щоб її поведінка в повному обсязі детермінувалася умовами її безпосереднього оточення. Самостійність, згідно з Р. Харре, передбачає «можливість дистанціювання як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до цього моменту. Повноправний самостійний суб'єкт здатний переключатися з одних детермінант поведінки на інші» [282, с. 162].

У теорії самоефективності А. Бандури самостійність людини описується як вплив на себе саму, результатом якого є обумовленість поведінки не тільки зовнішніми чинниками, а й внутрішніми детермінантами. На думку А. Бандури, як автора соціально-когнітивної теорії особистості і регуляції поведінки, немає більш істотного механізму самостійності, ніж переконання у власній ефективності. «Самоефективність – це переконання у власній здатності організувати і здійснити дії, що вимагаються для того, щоб забезпечити результат» [282, с. 162].

У теорії самостійності й особистісної автономії Е. Деси і Р. Райана, самостійність розглядається як відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до сил всередині особистості. На думку авторів, гіпотеза про існування внутрішньої потреби в самостійності допомагає передбачити і пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії по відношенню до тих видів поведінки, які спочатку позбавлені внутрішньої мотивації. Автономія постає в останніх працях авторів не просто як одна з тенденцій особистості, але як універсальний критерій і механізм нормального розвитку, порушення якого призводить до різних видів патології розвитку [282, с. 162].

У вітчизняній психології у тлумаченні «самостійності» думки вчених значно розходяться. Вона розглядається як властивість особистості (Л. Виготський, В. Моросанова), її якість (С. Рубінштейн), продуктивна активність і суб'єктний досвід (А. Осницький), модель поведінки (А. Ребер), певні види здібностей (К. Платонов) та ін.

Класичний підхід до визначення самостійності запропонований С. Рубінштейном, який виділив три аспекти: самостійність як свідома мотивація дій та їх обґрунтованість; самостійність як непідвласність чужому впливу і навіюванню; самостійність як здатність людини самостійно бачити об'єктивне обґрунтуванням для того, щоб чинити так, а не інакше. Це свідчить, що вчений звертає увагу на зміст самостійності. С. Рубінштейн

зазначає, що «справжнє джерело і рушійні сили самосвідомості необхідно шукати в зростаючій реальній самостійності індивіда» [197, с. 236]. На думку фахівця, самостійність – це не проста сума знань, умінь і навичок особистості, що дозволяють їй своїми силами вести справи, а суспільний прояв особистості, що характеризує її тип ставлення до праці, людей і суспільства. Самостійність детермінується реальним буттям особи. Проблема людини як суб'єкта, здатного самостійно вирішувати комплексні ситуації через реалізацію своєї суб'єктності, представлена в філософсько-психологічній концепції людини С. Рубінштейна, була уточнена в працях К. Абульханової-Славської, В. Брушлінського, В. Знакова, Є. Сергієнко та ін.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує наявність різних наукових характеристик самостійності: вольова якість; риса особистості; показник активності і допитливості особистості, її здатності до пізнавального пошуку; вміння бачити і ставити нове питання, нову проблему і вирішувати її самотужки; моральна якість особистості; показник розумового розвитку та пізнавальної активності особистості тощо. У більшості визначень сутність самостійності проявляється, перш за все, в інтелектуальній діяльності і морально-вольових рисах особистості. Наявність відмінних точок зору засвідчує багатоаспектність цього феномена, який містить у собі всі перераховані характеристики.

Зупинимось на розгляді основних сучасних наукових підходів до трактування самостійності: *діяльнісного, особистісного, міжособистісного, інтегративного*. При цьому акцентуємо увагу на самостійності особистості саме в дошкільному дитинстві.

Діяльнісний підхід базується на засадах концепції суб'єкта діяльності (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська та ін.). У межах неї самостійність розглядається як одна з найголовніших характеристик суб'єкта діяльності, яка існує в імпліцитному вигляді «як потреба певної міри незалежності» [3, с. 50]. Цей підхід, який трактує самостійність як спосіб діяльності, просте-

жується в численних дослідженнях із проблем дошкільної педагогіки Т. Бабаєвої, Р. Буре, М. Крулехт, Л. Порембської, О. Удіної та ін. Дослідники розглядають самостійність у контексті діяльності дитини, характеризують як уміння поставити певну ціль, наполегливо і власними силами її досягати, відповідально ставитись до діяльності. Указані автори структуру самостійності визначають ідентично компонентам діяльності (мотив, мета, способи діяльності), а методику спрямовують на формування вміння діяти без допомоги ззовні, на поступову передачу дорослим виконання окремих елементів діяльності самій дитині для самостійного здійснення без його втручання.

Так, Л. Порембська стверджує, що виникнення і розвиток самостійності знаходиться в прямій залежності від оволодіння дитиною певними навичками, вміннями у трудовій діяльності. Водночас, автор підкреслює, що це не вичерпується набуттям незалежності від дорослих у практичному житті. Сенс, на її думку, полягає в тому, що дитина, завдяки самостійності, включається в нові соціальні зв'язки, у результаті чого в неї формується ставлення до себе, до інших людей і до праці. Самостійність Л. Порембська визначає «як здатність до незалежних дій, суджень, володіння ініціативністю і рішучістю» [181].

Р. Буре зазначає: «Активним засобом виховання самостійності є залучення дитини в різноманітну діяльність, постановка завдань, що містять у собі необхідність прояву самостійності і відповідають її можливостям. Одночасно необхідно враховувати, що завдання треба давати в такій формі, яка б викликала інтерес до їх виконання, а отриманий результат приводив до успіху, надихав дитину» [34, с. 42].

Досліджуючи проблему цілісного розвитку дошкільника як суб'єкта трудової діяльності, М. Крулехт до критеріїв самостійності відносить особливості мотивації, здатність до попереднього планування і організації праці, володіння способом здійснення трудових процесів; результативність

праці; самоконтроль і самооцінка; автономність, незалежність від дорослого; характер необхідної дитині допомоги [120].

Т. Бабаєва прояви самостійності дітей вбачає в автономному, незалежному від дорослого вирішенні доступних завдань у різних видах діяльності, що проявляється в «прагненні до їх вирішення без допомоги з боку інших людей; умінні визначити мету діяльності, здійснити елементарне планування; реалізувати задумане й отримати результат, адекватний поставленій меті; здатності до прояву ініціативи і творчості у вирішенні завдань, що виникають» [14, с. 314].

Узагальнюючи різні підходи та обґрунтовуючи власну позицію стосовно розвитку самостійності в дошкільному віці, О. Удіна підкреслює, що діяльнісний підхід зумовлений тим, що дитина з раннього віку освоює різні види діяльності (предметну, ігрову, трудову, продуктивну, пізнавальну). Авторка вказує, що формування самостійності як характеристики способу діяльності є «першим етапом у розвитку цього явища й виступає функціональною сходинкою до формування самостійності як якості особистості» [242]. Іншими словами, «на основі самостійності як ідеального образу незалежних дій, що складається в результаті суб'єктивно-об'єктивних відносин уже в наслідувальній діяльності дітей, відбувається формування ідеального образу себе як самостійного діяча з властивим йому типом ставлення до себе, до інших людей, до діяльності» [242].

У межах *особистісного підходу* самостійність розглядається як якість, властивість. При цьому науковці акцентують увагу на різних аспектах прояву самостійності, зокрема на:

– вольовій якості особистості, яка асоціюється з незалежністю, здатністю здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги зовні (В. Бродовська, В. Котирло, В. Крутецький, Н. Левітов, І. Патрик, К. Платонов, В. Селіванов, А. Ковальов, В. Яблонко);

– моральній якості особистості, де самостійність розглядається як генералізоване ставлення до вибору та реалізації моральних цінностей, що

закріпилося у моральному досвіді (Л. Висотіна, Л. Піменова, З. Пономарьов, К. Оспанова);

– прояві розумового розвитку й пізнавальної активності особистості (Д. Богоявленська, Д. Дзинтере, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Поддьяков, А. Щербаков).

Щодо періоду дошкільного дитинства А. Люблінська називає самостійність «найціннішою якістю особистості», яка проходить у своєму розвитку низку ступенів і проявляється як у практичній орієнтовно-дослідницькій, пізнавальній діяльності, так і в повсякденній поведінці дошкільника з дорослими й однолітками. Зростаюча самостійність дітей проявляється в різних формах ініціативної активності, у постановці мети, виборі способу дії, підпорядкуванні того чи іншого мотиву, а також іноді в непослуху, свавіллі й упертості [141].

Об'єднуючою для вказаних позицій є думка І. Кона, який у поняття «самостійність» включає три взаємопов'язані якості: 1) незалежність як здатність самому, без підказки зовні, приймати і реалізовувати рішення; 2) відповідальність, готовність відповідати за наслідки своїх вчинків; 3) переконання в реальній соціальній можливості і моральній правильності такої поведінки [99].

Поширення ще одного підходу – *міжособистісного* – пов'язано з трактуванням самостійності особистості через характер її взаємовідносин з іншими людьми. У дослідженнях Є. Михайловського, Т. Репіної, Т. Сенько, Є. Субботського самостійність розглядається в контексті взаємин особистості в колективі, мікрогрупі; розкривається її змістово-операціональний компонент у зв'язку з характером міжособистісних відносин.

Як указує Т. Репіна, набуття початкового соціального досвіду контактування з однолітками сприяє формуванню поглядів і поведінки дошкільника, засвоєнню моделей для наслідування і вироблення ціннісних установок. Саме група однолітків допомагає дошкільнику адекватно

оцінювати свою поведінку, порівнювати її з поведінкою інших дітей і прислухатися до їхньої думки про себе [193, с. 62]. Саме спілкування і спільна діяльність сприяють вправлянню дітей у правильних учинках, яке абсолютно необхідне для того, щоб дитина не тільки знала норми поведінки, але і практично ними керувалася.

Самостійність у контексті партнерських стосунків дошкільників досліджував Є. Субботський, наголошуючи на її прояві як незалежній поведінці, що проявляється в особливих критичних ситуаціях, що передбачають протиставлення свого вчинка (думки) вчинку (думці) іншої людини. Умовами, що сприяють активізації в дитини схильності до незалежної поведінки, є застосування альтруїстичного стилю спілкування між нею і дорослим. Дослідник наголошує, що громадська цінність формування в дитини незалежної поведінки полягає в тому, що вона: а) сприяє розвитку в дитини творчої ініціативи, вміння виходити за межі традиційних, добре апробованих шляхів поведінки і давати той «творчий приріст», без якого немислимий як розвиток індивідуума, так і суспільства в цілому; б) змінює форму засвоєння дитиною суспільного досвіду: від глобально-наслідувального засвоєння всіх соціальних впливів вона переходить до вибіркового засвоєння того, що відповідає прийнятим нею суспільним нормам, відкидаючи ситуативні впливи з боку однолітків і дорослих, які не відповідають цим нормам [230].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розповсюджений підхід до самостійності як *інтегральної властивості особистості*, до структури якої більшість фахівців відносять змістово-операціональні й власне особистісні компоненти. У межах цього підходу самостійність розглядається як інтегрована якість особистості, а її роль виявляється в об'єднанні різних особистісних проявів, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію усіх сил людини, ресурсів та засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги. Зокрема, А. Щербаков,

розглядаючи самостійність як генералізовану інтегративну властивість особистості, підкреслює, що її інтеграційна роль виражається в об'єднанні інших особистісних проявів загальної спрямованості на внутрішню мобілізацію всіх сил, ресурсів і засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги [276].

У контексті дошкільної педагогіки яскравим представником цього підходу виступає О. Кононко, у працях якої самостійність виступає «стрижневою характеристикою дошкільника як особистості» і трактується у трьох ракурсах: «як інтегральна форма активності дошкільника, як базова якість особистості, як загальне уміння, складовими якого є часткові уміння (відповідально самовизначатися, приймати самостійні рішення, здійснювати власні вибори; діяти незалежно від зовнішньої допомоги, звертатися за нею лише в разі об'єктивної необхідності, раціонально її використовувати; виявляти творчу ініціативу, креативність; поєднувати критичність із самокритичністю)» [104].

Як інтегральну характеристику розвитку дитини дошкільного віку розглядає самостійність і М. Полякова (Сілаєва), проявами якої є: уміння самостійно ставити ціль, планувати свою діяльність, досягати прогнозованого результату в знайомих умовах діяльності. Самостійність як якість суб'єкта завжди присутня в дитині, її прояви пов'язані як з внутрішніми факторами (мотивами, бажаннями, потребами), так і зовнішніми – факторами навколишнього середовища в різноманітті їх проявів – від матеріальних предметів до дій і емоційних реакцій інших людей. Як зауважує автор, розглядаючи, таким чином, природу дитячої самостійності, педагоги, батьки отримують можливість варіювати способи взаємодії з дитиною, приймати думку, що дитина відпочатку самостійна. І завдання дорослого – побачити, підтримати, допомогти розкритися дитячій самостійності в будь-якому виді діяльності, до якої у неї є інтерес [178; 216].

Досліджуючи організаційно-педагогічні умови розвитку самостійності у дошкільників, О. Зимоніна, як попередні фахівці, називає самостійність

однією з найважливіших інтегральних властивостей особистості, умовою її саморегуляції, прояву творчих здібностей. Дослідниця підкреслює, що ця властивість визначає ставлення до діяльності, її способи і результати. Самостійність характеризується сукупністю засобів – знань, умінь, навичок, якими повинна володіти особистість, зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності. Характеризуючи самостійність дитини дошкільного віку, автор акцентує увагу на таких трьох аспектах: 1) характеристиці способу діяльності; 2) якості особистості; 3) позицію особистості в групі [88, с. 29].

Як указує В. Маршицька, дошкільника можна назвати самостійним, якщо «його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом». Нею наголошується, що несформованість хоча б одного з цих показників робить неправомірною високу оцінку, оскільки кожне із названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності дитини, а взяте окремо не може гарантувати потрібного рівня активності особистості. Авторка підкреслює: «Оптимістично налаштована та незалежна дитина не обов'язково здатна виявляти в діяльності цілеспрямованість і творчість, а ініціативна – незалежність від думки інших» [254, с. 71].

У цілому аналіз сутності самостійності, показує, що в дослідженнях, де самостійність характеризується як спосіб діяльності, її структура відповідає компонентам самої діяльності (мотив, мета, способи діяльності). Доведено, що розвиток самостійності здійснюється через транслявання дітям системи знань, умінь і навичок і багаторазове повторення самостійних дій. У дослідженнях самостійності як якості особистості акцент робиться на вивчення ролі інтересів, потреб і мотивів дошкільників. Якщо дослідники першого напряму особливу увагу приділяють формуванню вміння дитини діяти без сторонньої допомоги, то дослідники другого напрямку вважають найбільш важливою характеристику змін, що відбуваються в особистісному плані, мотивації діяльності, інтересах та потребах дитини.

Вищесказане зумовлює необхідність аналізу якостей і вмінь, які використовуються фахівцями як *критерії оцінки самостійності*. Багато дослідників, здійснюючи змістову характеристику самостійності, аналізують такі якості як ініціативність, незалежність, відповідальність, самоорганізованість, старанність, кожна з яких виконує певну функцію у вихованні самостійності, а тому може слугувати критерієм її оцінки. Розглянемо ці критерії детальніше.

На зв'язку *ініціативності* з самостійністю наголошується у працях Т. Тищенко, О. Трошкіна, Ш. Ганеліна, які розглядають її як одну з основних ознак, що визначають рівень розвитку самодіяльності, як уміння легко братися за справу за власним бажанням, не чекаючи зовнішнього стимулу; як внутрішній підйом, енергію, концентрацію, наполегливість при виконанні задуманого [4]. Все більшого поширення набирає підхід (К. Абульханова-Славська, Т. Борисова, А. Люблінська, А. Матюшкін, Ю. Палайма, Є. Погоніна, С. Петухов, П. Суховейко, В. Юсупов та ін.), за яким ініціативність кваліфікується не лише як якість особистості, а як найвища форма активності, що характеризується мотиваційною готовністю до виконання тієї чи іншої діяльності, певними знаннями (уявленнями) про хід її виконання, відповідними як репродуктивними, так і продуктивними уміннями, а також усвідомленим ставленням до цілі і результату діяльності. Основними структурно-функціональними ознаками ініціативності є: новаторство у справах; особистісне починання; енергійність: воля до реалізації особистісного почину [113].

Під *незалежністю* дошкільника науковці розуміють його здатність діяти поза прямим керівництвом і підтримкою дорослого, звернення за допомогою лише у разі об'єктивної необхідності. Звичайно, як і будь-яка якість особистості, прояви незалежності зазнають постійних змін. З одного боку, вони зростають з віком дітей (Є. Субботський), з іншого – даються ознаки прояви комформності дітей, їхня залежність від дорослих і

однолітків. Завдяки цьому діти починають прислухатись до поглядів інших, брати до уваги думку авторитетних людей та колективу однолітків. Із віком комформність переростає в уміння дитини узгоджувати свої погляди, бажання з оточуючими (В. Мухіна). Незалежність поєднують і з проявами негативізму у дітей, тобто негативною реакцією на поведінку або цінності певної групи (І. Кон).

Згідно з визначенням провідних фахівців, *відповідальність* – це «самостійне та добровільне здійснення необхідності в межах і формах визначених самим суб'єктом» [5]. У дослідженнях І. Беха, Т. Баєвої, Т. Колесіної, О. Кононко, М. Левківського, Т. Морозкіної, К. Муздибаєва, М. Савчина та інших відповідальність характеризується як особливий мотив людських учинків, як змістовний принцип регуляції поведінки. Проявляється відповідальність у: серйозному ставленні до обов'язків, здатності надавати перевагу обов'язку перед розвагою; змозі відповідати перед іншими за свої рішення та їх наслідки; дотриманні слова, виконанні обіцянок; послідовності у словах і вчинках; відчутті меж припустимої поведінки; прагненні до самовдосконалення; здатності визнавати свої помилки, розкаюватися, братися за власним бажанням за складну або копітку справу [111, с. 69].

До ознак самостійності вчені відносять *самоорганізованість і старанність*, які виступають як її компоненти і проявляються в дітей дошкільного віку в умінні планувати свою діяльність, дотримуватися наміченого плану, своєчасно виконувати вимоги дорослого [5]. С. Марутян зазначає, що різні види діяльності стимулюють розвиток різних складових самостійності: ініціатива успішніше формується в ігровій діяльності, незалежність у продуктивній, відповідальність у трудовій діяльності [148].

Істотна роль у становленні самостійності відводиться *самосвідомості* (адекватній самооцінці, ціннісному самоставленню, здатності дитини здійснювати самоконтроль, самооцінку своїх дій і поведінки). Аналіз літератури і власних спостережень дає підстави вважати, що успішність розвитку самостійності залежить від самооцінки й самоконтролю дитини, уміння дорослих

(педагогів і батьків) застосовувати оцінку у вихованні дітей. Самооцінка і самоконтроль дозволяють дитині коригувати власну поведінку і діяльність [10]. І. Зимняя, І. Кон, В. Котирло, В. Селіванов, А. Осницький виділяють і характеризують такі важливі показники самостійної діяльності дошкільника, як:

– *здатність її регулювати* та програмувати, здійснювати вибір способу перетворення заданих умов, засобів цього перетворення; визначати послідовність окремих дій. Важливим для саморегуляції є вміння особистості коригувати свої дії, володіти знаннями про взаємини з іншими людьми, правила поведінки з предметами праці [88];

– *самодіяльність* – «суб'єктивна, власне індивідуальна самокерована діяльність, з особистісно зумовленими компонентами: метою, провідною потребою, мотивацією і способами реалізації» [162, с. 96];

– *самоактивація* – «суб'єктивно співвідносна внутрішня мотивація діяльності; особистісний ресурс, який базується на самостійності під час вирішення життєво важливих задач, особистісній і поведінковій активності, прагненні до збереження оптимального функціонального і емоційного станів» [164, с. 12];

– *самоорганізація* – «властивість особистості мобілізувати себе, цілеспрямовано, активно використовувати усі свої можливості для досягнення проміжних і кінцевих цілей, раціонально використовуючи при цьому час, сили, засоби» [162, с. 96];

– *самоконтроль* – «структурна складова самосвідомості особистості, необхідний компонент діяльності, який дозволяє здійснювати її на особистісному рівні» [87, с. 237].

У цілому аналіз наукових джерел дозволяє відзначити, що трактування змісту самостійності варіюється. Переважає комплексний підхід, згідно з яким вона має багатоплановий, динамічний характер і кваліфікується як якість особистості і прояв активності, характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням особистості до вчинків і дій, виявляється в ініціативності, критичності, прагненні діяти без сторонньої допомоги,

зверненні за допомогою лише в разі потреби.

Залежно від позиції дослідників щодо трактування самостійності, визначається структура цієї якості, співвідношення її компонентів, черговість етапів її становлення, будується методика її виховання. Це зумовлює доцільність *структурного аналізу самостійності* як інтегральної характеристики активності особистості.

Орієнтуючись на системний підхід, у якому особистість розглядається як цілісне утворення, що включає в себе окремі елементи, об'єднані певними зв'язками, доцільно дослідити самостійність в контексті цілісного розвитку особистості. Аналіз літератури і наукових досліджень Т. Бистрової, Г. Годіної, В. Зінченко, Ф. Ізотової, О. Кононко, А. Люблінської, М. Силаєва, О. Щербакова та інших показує, що самостійність як інтегративна якість має складну структуру, і в узагальненому вигляді представляє систему, яка містить такі складові: *інтелектуально-пізнавальну, емоційно-ціннісну, дієво-практичну* [58; 100; 142; 211; 217; 276].

Так, основними складниками *інтелектуального (когнітивного, пізнавального) компонента* самостійності є продуктивне та традиційне мислення. Перше безпосередньо пов'язане з досліджуваною проблемою, оскільки відповідає за вміння вирішувати нові завдання, орієнтуватися в ситуаціях, у які потрапляє дитина (О. Венгер, М. Поддьяков) [254, с. 73]. Виокремлюючи когнітивний компонент самостійності, А. Атарова наголошує, що він виражається в уявленнях дітей про самостійність, емоційному ставленні до неї, здатності до самооцінки [15]. Частина дослідників вважають самостійність властивістю саме інтелектуальної сфери особистості і вводять поняття «пізнавальна самостійність», «самостійність мислення» (І. Лернер, П. Підкасистий та ін.).

Натомість, В. Сиркіна наголошує на важливості *емоційного компонента самостійності*, оскільки виконання задуманих дій – це практична реалізація особистісного плану, що дає задоволення під час його виконання [88, с. 32]. Узагальнюючи позиції сучасних дослідників проблеми самостій-

ності, М. Савченко серед змістових складових цього компонента називає: «почуття обов'язку та відповідальності за власні дії, критичність суджень та свідоме ставлення до діяльності, здатність діяти згідно з правилами моралі з власної ініціативи, а не під чийось керівництвом, уміння самостійно приймати рішення, самостійні роздуми, оцінки, переживання з опорою на морально-етичні цінності суспільства» [204, с. 207].

В. Маршицька, окрім мотиваційно-цільового компонента виокремлює у структурі самостійності також змістово-виконавчий, процесуально-регулятивний, оцінно-результативний компоненти. Зокрема, *змістово-виконавчий компонент* автор розглядає як систему доцільних дій, які приводять до виконання поставленої мети. На думку автора, у визначенні його початкового рівня необхідно дотримуватися таких показників: «уміння планувати етапи діяльності; уміння знаходити раціональні засоби і визначати способи досягнення мети діяльності; володіння технічними навичками й уміннями» [254, с. 80]. У поняття *процесуально-регулятивного компонента* автором укладено «систему дій зіставлення, порівняння для формування вміння планувати, дотримуватися певної послідовності дій, здійснювати їх корекцію; уміння регулювати власну діяльність, установлювати зв'язки між характером дії й отриманим результатом (проміжний контроль); уміння зіставляти й порівнювати результати з початковим задумом або метою; здійснення самоконтролю (контрольні й коригувальні дії)» [254, с. 81]. Під *оцінно-результативним компонентом* розуміється система оцінювання результату з урахуванням початкового наміру, що передбачає: уміння порівняти отриманий результат із початковим наміром (підсумковий контроль); самооцінку; статичну й технічну оцінки готового продукту [254, с. 81].

Представлені компоненти та критерії оцінки самостійності дітей старшого дошкільного віку є науково-методологічною основою для теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років, які будуть висвітлені у наступних підрозділах нашого дослідження.

1.2. Динаміка змін у розвитку самостійності впродовж дошкільного дитинства

Дослідження проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку зумовлює необхідність вивчення особливостей її становлення і виховання в контексті фізіологічного, психологічного та соціального аспектів розвитку людини. Адже самостійність є динамічним утворенням, яке у своєму розвитку проходить послідовні стадії: від елементарних проявів активності немовляти до зрілих форм самостійності дорослої особистості.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, існують різні наукові позиції щодо генези самостійності: 1) справжня самостійність властива тільки дорослій людині, дорослій особистості (В. Крутецький, М. Левітов, В. Селіванов та ін.); 2) самостійність як розвинена якість виявляється в підлітковому віці (В. Бабій, Т. Бистрова, К. Оспанова, Л. Ростовецька); 3) яскраво виражена самостійність виявляється в шестирічному віці (Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман та ін.); 4) тенденції до самостійності проявляються вже у трирічних дітей у період кризи «Я сам» (Г. Годіна, Т. Гуськова, О. Кононко, А. Люблінська, Є. Субботський та ін.).

Нам імponує думка, що саме період дошкільного дитинства є визначальним для становлення самостійності особистості. Згідно з висловлюванням Т. Бутусової, ця якість у цей віковий період динамічно «розвивається, змінюючись і за спрямованістю, і за характером вияву» [38]. Тому головне завдання цього підрозділу полягає в аналізі особливостей становлення і розвитку самостійності дитини в дошкільному віці взагалі, і у віці 5–7 років зокрема.

Реалізуючи вказане завдання, зазначимо, що дослідники проблеми самостійності дошкільників (А. Атарова, Г. Биховець, З. Гуріна, О. Зимоніна, О. Кононко, А. Люблінська, М. Савченко, О. Удіна та ін.) відзначають поетапність або ступневість її становлення, специфічність прояву у різному

віці. У сучасних наукових дослідженнях з проблем дошкільної педагогіки при визначенні вікової періодизації найчастіше використовується комплексний підхід, який полягає у врахуванні біологічних (морфологічних, фізіологічних), психологічних та соціальних аспектів розвитку дитини. Кожний із вікових етапів характеризується кількісними та якісними змінами у формуванні особистості дитини, в тому числі і відносно її самостійності. Розглянемо їх окремо.

Так, у **немовлячому віці (до одного року)** фахівці лише умовно говорять про самостійність дитини. Як указує З. Єлісеєва, «ставити питання про формування самостійності у дітей на першому році життя взагалі неправомірно через відсутність у них достатніх уявлень про навколишнє, умінь у різних видах діяльності і неможливості їх реалізувати в самостійній поведінці» [80, с. 8]. Тим не менше, інтенсивний фізичний і психічний розвиток дитини на цьому етапі забезпечує основу для подальшого її розвитку як особистості в цілому, так і її самостійності як базової якості зокрема. Із розвитком довільної поведінки немовля поступово оволодіває різноманітними рухами і діями з предметами, починає розуміти людське мовлення і перші самостійні слова, відчувати потребу в спілкуванні, сприймати та реагувати на предмети навколишньої дійсності і т. д. Перші ознаки самостійності проявляються вже в період «кризи 1 року», коли починає зростати незалежність дитини від дорослого, пов'язана з переходом від біологічного типу розвитку до соціального (активність, потреба у спілкуванні з іншою людиною та пізнанні навколишнього світу). Таким чином, на етапі немовлячого віку закладаються передумови самостійності особистості: розвиваються зорово-орієнтаційні реакції, зростає рухова активність, урізноманітнюються дії з предметами, формуються навички дотримання режиму, розвивається мовлення, виникає інтерес до навколишнього тощо.

Подальший розвиток особистості відбувається на наступному етапі – в **ранньому віці (від одного до трьох років)**. Цей віковий етап більшість

дослідників розглядають як вихідний у появі самостійності дитини. Адже поступово її зростаюча активність трансформується в самостійність, що все більше проявляється в самообслуговуванні, предметно-ігровій діяльності, спілкуванні. А. Люблінська [141] наголошувала, що самостійність не виникає раптово, вона розвивається з раннього дитинства на основі закріплення найпростіших навичок і звичок. Саме у віці 2–3 років у дитини з'являється усвідомлення себе як самостійної особи, що звеличує її у власних очах і викликає повагу в оточуючих.

На думку О. Кононко, це і є точкою відліку в розвитку самостійності. Рушійною силою виступає протиріччя між потребою дитини бути самостійною та її об'єктивною залежністю від дорослих, відповідальних за її виховання. Відповідно, ученою виділяються послідовні етапи розвитку самостійності: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої самостійності дорослої людини. Між ними лежать три проміжні форми:

– виконавча активність як найпростіша форма самостійності, яка характеризується вмінням дитини діяти за зразком дорослого;

– самостійність дитини, яка виявляється в тому, що дошкільники починають використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого, тобто вносити у виконання елементи ініціативи;

– найвища для дошкільного віку самостійність виявляється в тому, що у свою роботу дитина починає вносити елементи творчості [110, с. 12].

Таким чином, чітко простежується позиція вказаного автора стосовно того, що самостійність як властивість особистості складається протягом усього дитинства і залежить від змістових особливостей діяльності дитини. Вона досягає різних рівнів у своєму розвитку залежно від системи вимог, які дорослий ставить перед дитиною в умовах виховуючого середовища. Говорячи про становлення самостійності, О. Кононко зазначає: «Самостійні дії переддошкільника, розвиваючись і отримуючи системність, до початку дошкільного віку починають набувати форми діяльності. У різних її видах до

середнього дошкільного віку починають з'являтися різні форми самостійної поведінки. Набуваючи стійкості, самостійна поведінка до старшого дошкільного віку переходить у тенденцію, яка є свідченням прояву самостійності як властивості особистості» [100].

Дослідниця самостійності дітей 2–3 років З. Гуріна вказує, що самостійність на етапі раннього дитинства є складним явищем, яке лише починає своє становлення й засвідчує готовність переходу дитини від установки на зовнішнє керівництво дорослим її активністю до прояву елементарних форм самостійності у різних життєвих ситуаціях. Становлення цього стійкого особистісного утворення, що виступає провідною характеристикою суб'єктивної активності дитини раннього віку, значною мірою визначається особливостями родинного і суспільного виховання, характером домінування в дорослих орієнтації на суб'єктну активність дитини, мотивацією досягнень дитини раннього віку, її звичкою до залежної або самостійної поведінки [63, с. 17].

У цьому контексті варто окремо зупинитися на характеристиці «кризи трьох років», яка є визначальною для становлення самостійності дитини та формування її вищих форм на наступних вікових етапах. Аналіз наукових досліджень (Л. Божович, Ш. Бюллер, Л. Виготський, Т. Гуськова, Д. Ельконін, М. Єлагіна, Е. Келлер, Н. Разіна та ін.) дозволяє виділити ключову характеристику кризи трьох років – всі головні зміни в цей період сконцентровані навколо «вісі Я»: виникнення системи «Я», усвідомлення власних можливостей та прояви суб'єктної позиції «Я сам!». Очевидно, що це новоутворення пов'язане з досвідом самостійної діяльності та поведінки дитини.

У визначенні основних симптомів кризи трьох років науковці дотримуються різних підходів. Так, першочергово в симптоматиці цієї кризи були детально вивчені неактивістські поведінкові реакції – так звані «семизір'я» негативних симптомів (Е. Келлер, Ш. Бюллер, Л. Виготський),

до яких відносять: негативізм, упертість, норовистість, свавілля, протест-бунт, знецінення, стремління до деспотизму, ревності. Л. Виготський додав до них також другий пояс симптомів – невротичні реакції [51, с. 132]. Пізніше акцент переноситься на виділення позитивної симптоматики кризи, пошук її конструктивних складових (М. Лісіна, Т. Гуськова), до яких відносять: появу в мовленні займенника «Я» як старт розвитку самосвідомості, «гордість за досягнення», «Я-діюча» та ін.

Але весь комплекс симптомів кризи трьох років свідчить про те, що в дитини цього віку відбуваються серйозні зміни у ставленні до самої себе й оточуючих, з'являється бажання проявити своє «Я». Дитина сама шукає нагоду протиставити себе дорослій людині і в усіх цих ситуаціях вона сама формує своє «Я». Усвідомлювати своє «Я» дитина починає, у першу чергу, під впливом зростаючої практичної самостійності. Саме тому «Я» дитини так тісно пов'язане з поняттям «Я сам».

Імітуючи діяльність дорослих, дитина починає здійснювати самостійну діяльність, усвідомлюючи себе як суб'єкта діяльності. Згідно з позицією Д. Ельконіна, саме на третьому році життя дитина стає «суб'єктом самостійної діяльності». Науковець доводить, що розвиток дитини як суб'єкта діяльності здійснюється від освоєння нею мотиваційної сторони діяльності до операційно-технічної; від спільної до самостійної діяльності. Конкретний зміст і конкретні структури психічної діяльності дитини як суб'єкта практичної діяльності формуються цілком в індивідуальному досвіді – це найважливіша закономірність у розвитку суб'єкта [57, с. 23].

Л. Виготський акцентує увагу на «тенденції дитини до самостійності», указуючи, що: «Цього раніше не було. Тепер дитина хоче все робити сама. Це немов протест дитини, яка переросла ті норми і форми опіки, що склалися в ранньому віці, і яка вимагає самостійності» [52].

Т. Гуськова, аналізуючи «кризу трьох років», вказує, що в дитини відбуваються серйозні зміни ставлення до самої себе і до оточення.

Відбувається психологічне відділення від близьких дорослих. Вона активно відштовхує дорослого, відмовляється від його допомоги та коментарів, бурхливо реагує на успіхи, готова більш тривалий час займатися якоюсь діяльністю, навіть стикаючись з труднощами. Виражений негативізм свідчить про те, що в дітей третього року життя досить гостро виражена реакція неприйняття дорослого на тлі відділення себе від нього і формування почуття власного «Я» [67].

Згідно з підходом О. Нуреевої та З. Шейнфельд, із дорослішанням «змінюється ставлення дитини до навколишнього світу і нею тепер рухає не лише бажання пізнавати нове, опановувати дії та навички поведінки, а навколишня дійсність стає сферою самореалізації маленького дослідника, який випробовує свої сили, перевіряє спроможності; дитина утверджує себе, і це сприяє появі дитячої самолюбності – найважливішого стимулу до саморозвитку і самовдосконалення» [163, с. 102].

Як наголошує Н. Разіна, центральне місце в усвідомленні дитиною себе як окремого і самостійного суб'єкта займає усвідомлення себе суб'єктом мовлення і спілкування. На думку автора, на межі раннього і дошкільного віку відбуваються суттєві зміни у спілкуванні дитини з дорослими: спочатку вона навчається відділяти себе від дорослого, потім протистояти йому, і, нарешті, будувати з ним партнерські взаємовідносини [190].

Згідно з висновками З. Гуріної саме криза трьох років детермінує розвиток самостійності дитини як відносно стійкого особистісного утворення, що виступає провідною характеристикою її суб'єктивної активності [64]. Переважно на кінець раннього віку дитини самостійність стає відносно стійким утворенням і особливістю особистості дитини.

Варто зазначити, що в дошкільному віці самостійність набуває системності і може розглядатися як особлива особистісна якість, а не просто як епізодична характеристика дитячої поведінки. На цьому, зокрема,

наголошує О. Кононко, яка вказує, що «якщо трирічна дитина характеризується широкою гамою проявів самостійності – від демонстративної незалежності до спокійного підпорядкування, то для п'ятирічної типовою є значно більша визначеність проявів» [110, с. 7].

Характеризуючи **дошкільний вік (від трьох до шести (семи) років)** у цілому, акцентуємо увагу на тому, що він, як зауважує В. Мухіна, є продовженням раннього віку в плані загальної сензитивності. Автор характеризує цей етап як «період оволодіння дитиною соціальним простором людських відносин через спілкування з близькими дорослими, а також через ігрові і реальні взаємостосунки з однолітками. У цьому віці дитина намагається реалізувати своє «я», прагнучи підтвердити свою самостійність; у неї формуються основи відповідального ставлення до результатів своїх дій» [158, с. 219].

За результатами дослідження О. Удіної, вже молодший дошкільний вік є важливим періодом формування самостійності дитини. Авторка підкреслює, що цей процес відбувається поетапно: «мотиваційний (самостійність властива лише на рівні наміру), виконавський (здатність здійснювати доцільні дії, які призводять до досягнення поставленої мети) та етап контролю (співвідношення результату діяльності з попереднім наміром)» [245]. Науковець також наголошує, що у старшому дошкільному віці простежуються чотири етапи:

- мотиваційно-цільовий (етап усвідомлення і постановки мети);
- змістово-виконавський (виконання доцільних дій);
- процесуально-регулятивний (етап зіставлення змісту і доцільних дій, їх регуляція в процесі виконання дій);
- контроль-оцінний (етап самоконтролю і самооцінки) [245].

Заслуговує на увагу положення О. Удіної про те, що «самостійність на дошкільному етапі розвитку складається з простих форм; розвивається в змістовій діяльності за цілеспрямованого навчання і пов'язується із

поступовою зміною умов від звичайних, звичних для дитини, до нових, незнайомих. Засвоєні знання, уміння, навички набувають узагальненого характеру і стають критерієм для визначення нею своїх дій і поведінки в будь-яких умовах, зокрема незвичайних і нових для них, що спонукає до активних дій, творчого пошуку» [245]. На думку авторки, самостійність є сукупним результатом системи виховання, спрямованим на повноцінний особистісний розвиток кожного дошкільника. Проявами самостійності є низка новоутворень розвитку, які починають «заявляти» про себе до кінця дошкільного віку (риси довільної діяльності, елементарної саморегуляції, прагнення до самоствердження, визнання своїх досягнень, оцінка власних дій). Як наслідок, старший дошкільник все більше емансипує від дорослого, стає більш незалежним, починає діяти цілеспрямовано й усвідомлено, розуміючи й оцінюючи результати й наслідки своїх дій [245].

Характеризуючи динаміку розвитку самостійності від п'яти до шести/семи років, варто розглянути найбільш значущі сфери життєдіяльності та форми активності старшого дошкільника – *пізнавальну, емоційно-ціннісну та діяльнісну*, в яких і проявляється його самостійність.

Так, Ю. Демидова наголошує, що старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування пізнавальної самостійності [71, с. 14]. Важливо, що на кінець цього періоду починається поступова заміна провідної діяльності навчальною, набуває значного рівня розвитку мислення, пізнавальні та вольові процеси

За словами М. Веденькіної, пізнавальна самостійність, насамперед, виявляється в пізнавальній діяльності. Якщо пізнання – це процес засвоєння знання, то пізнавальна самостійність – властивість або якість особистості, включеної в цей процес, яка характеризує її як суб'єкта пізнавальної діяльності [40, с. 19]. Пізнаючи навколишній світ, дитина як активний суб'єкт прагне засвідчити свою індивідуальність, самостійність, спрямувати волю, енергію, дії на досягнення позитивного результату.

Доцільно акцентувати увагу саме на самостійності, як одному з ключових показників прояву пізнавальної активності старшого дошкільника. Як зазначає О. Щербакова, вона проявляється в «доборі способів дій, засобів, здійсненні контролю, досягненні результату» [277]. Тобто дитина 5–7 років вже здатна самостійно сформулювати пізнавальну задачу, обрати засоби її вирішення з використанням ефективних і надійних прийомів, скласти план, зрозуміти необхідність перевірки результатів. Саме під впливом пізнавального інтересу дитина здатна до довготривалої та стійкої зосередженості уваги, проявляє самостійність у вирішенні розумового або практичного завдання. Активна мислительна діяльність старших дошкільників дозволяє їм виробити уявлення про самостійність як у цілому, так і власну, поступово усвідомлювати її значущість для людини [207].

Зрозуміло, що знання та уявлення, мотиви, навички і поведінка, від яких залежить розвиток самостійності дошкільника, не є статичними. Зі зростанням дитини збільшується і обсяг її знань, умінь, розвиваються увага, мислення, моральні та вольові якості, що своєю чергою впливає на рівень розвитку самостійності.

Найбільш повно і детально розкрита структура здатності дітей старшого дошкільного віку самостійно мислити, названі основні нерозривно пов'язані між собою її компоненти у дослідженні У. Ульєнкової. Науковець особливе значення надає самостійності дитячого мислення, визначаючи її як комплекс індивідуально-психологічних особливостей особистості (інтелектуальної і емоційно-вольової сфери), що обумовлюють її готовність до творчої переробки наявних знань, до продуктивної розумової діяльності. Відповідно до підходу вказаного авторкою, показниками цієї здатності є:

- наявність знань, необхідних для вирішення завдань;
- володіння загальним методом розумової діяльності (аналізом і синтезом);
- наявність позитивного емоційного ставлення до процесу, який може проявитися за певних умов в потребі знати;

– готовність і здатність до саморегулювання, до інтелектуального напруження, вольового зусилля, зосередження уваги, необхідної для виконання завдання [248].

Дослідниця Л. Шкнай відмічає, що пізнавальна самостійність дитини старшого дошкільного віку – це інтегративна якість її особистості, структурними компонентами якої виступають: мотиваційний (наявність пізнавального інтересу до досліджуваного об'єкта, його властивостей і призначенням), змістовно-операційний (прояв пізнавальної активності, володіння найпростішими розумовими операціями, прагнення знайти нестандартні способи вирішення пізнавальної задачі), вольовий (збереження стійкої уваги до пізнавальної інформації, на отримання якої спрямована діяльність). Пізнавальна самостійність характеризується здатністю застосовувати без сторонньої допомоги раніше отримані уявлення, уміння, навички при постановці і вирішенні нових пізнавальних завдань [271, с. 25].

Зупиняючись на розгляді *емоційно-ціннісної сфери* старшого дошкільника, відмітимо, що на думку В. Мясичева, найбільш прийнятними критеріями сформованості в дітей 5–7 років самостійності як особистісного утворення є характер їхніх основних ставлень. Саме система ставлень дитини до навколишнього середовища і до самої себе характеризує внутрішню позицію особистості, її ціннісні орієнтири, особистісні смисли, загальну спрямованість [159, с. 7].

Як зазначає О. Кононко, існує певний зв'язок між самостійністю й емоціями дитини: «задача, яку їй для вирішення пропонує дорослий, повинна стати її задачею, набути для неї смислу, стати переживанням» [110, с. 11]. Науковець також наголошує, що оскільки самостійність тісно пов'язана також із волею, вирішення завдання потребує від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль, уміння виявляти наполегливість. Тому вольові якості особистості є стрижнем самостійності: «у самостійної дитини завжди достатньо сильно розвинена воля, вона рішуча у своєму виборі та

оцінках, впевнена у досягненні мети. Залежна дитина завжди безвольна. Вона, навіть якщо і володіє знанням, не вміє самостійно реалізувати власні здібності» [110, с. 11].

Наукові спостереження Г. Урунтаєвої засвідчують, що розвиток моральної свідомості випереджає розвиток моральної поведінки. Якщо в молодшому дошкільному віці дитина засвоює уявлення про моральні норми, які на перших порах виконуються тільки на вимогу дорослого або в його присутності і легко порушуються, то у старшому дошкільному віці поступово ця неузгодженість зникає, у реальній поведінці починають переважати моральні норми. Однак мотиви, що лежать в основі моральної поведінки дитини, можуть бути діаметрально протилежними. Поведінка дошкільника може бути прагматичною, коли моральний вчинок пов'язаний з особистою вигодою і заснований на посиленні зовнішнього контролю за ним з боку дорослих і однолітків. Старші дошкільники переходять від стихійної до свідомої моральності. Моральна норма для них починає виступати регулятором взаємовідносин між людьми. До семи років моральні мотиви стають визначальними за своєю спонукальною силою. Тобто соціальні вимоги перетворюються на потреби самої дитини [250, с. 129].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що розвиток самостійності *старшого дошкільника* прямо пов'язаний із освоєнням різних видів діяльності (ігрової, трудової, мистецької та ін.) та усвідомленням її структури. Б. Ананьєв відмічав, що до 5–6 років діти здатні охопити й утримати в свідомості увесь процес від постановки цілі до результату. Від усвідомлення окремих моментів дії дитина переходить повністю до цілеспрямованої планомірної діяльності – такий шлях індивідуального розвитку свідомості, завдяки якому весь стан неспання стає суцільним «потокем свідомості», що перемикається з одного виду діяльності на інший. Особливість такого ходу розвитку дає можливість зрозуміти одну з найбільш чудових рис свідомості – відносну безперервність її станів, що утворюють спільність різних психічних

процесів та їх відношення до «я», тобто до самосвідомості суб'єкта [9, с. 183–184].

Як підкреслює О. Кононко, фактично саме в цьому періоді дитина починає самостійно організовувати власну діяльність: здатна визначити мету діяльності, спланувати її зміст, обрати засоби діяльності, оцінити її результати. Саме незалежність дій від допомоги дорослих, коли дитина намагається мобілізувати для досягнення результату увесь накопичений досвід, знайти ефективне рішення, свідчить про її особистісне зростання.

Як відмічає Г. Урунтаєва, саме в період старшого дошкільного віку в дитини змінюються контроль і оцінка власної діяльності. Якщо діти 3–4 років вважають свою роботу гарною незалежно від того, як і якого результату досягнуто, то в 5–7 років дошкільники намагаються правильно оцінити свою роботу. Старші дошкільники здатні бачити не тільки розходження між запланованими й отриманими результатами, але і на цій основі (за умови відповідного навчання) успішно здійснювати корекцію своїх дій. Самоконтроль починає виступати особливою діяльністю, спрямованою на краще виконання роботи й усунення недоліків [250].

Згідно з науковими даними, основні новоутворення дитини, які дають змогу навчитися самостійно планувати, виконувати і контролювати власну діяльність, насамперед, розвиваються та проявляються в ігровій діяльності. Це підтверджує наукове дослідження М. Савченко, яка переконує, що «сама гра має потенційні можливості для виховання самостійності дитини дошкільного віку», створюючи умови для самостійної діяльності дітей, вияву ними цілеспрямованості, ініціативності, незалежності, творчості, пізнавального інтересу. Самостійність старшого дошкільника в ігровій діяльності проявляється в таких аспектах, як: обізнаність з ігровою роллю та змістом гри, незалежність у визначенні її задуму, відповідальне ставлення до дотримання правил поведінки у грі, активне та вміле володіння рольовими діями й наполегливе досягнення результату гри. Дитина все більше виявляє

ініціативність, що проявляється в творчій побудові сюжетів ігор, продукуванні оригінальних ідей, прийнятті відповідальних рішень, свідомому, рішучому бажанні зробити щось на власний розсуд, відійти від шаблону, перетворити, змінити звичне [201].

За даними дослідження Г. Урунтаєвої, подібним чином впливає на розвиток самостійності дитини і трудова діяльність, яка створює найбільш сприятливі умови для її прояву і розвитку, установлення більш тісних, безпосередніх зв'язків з дорослими та їхньою діяльністю, тобто для задоволення нових, соціальних за своєю природою потреб, які не можуть бути повністю задоволені в інших видах діяльності, у тому числі й у сюжетно-рольовій грі» [250, с. 109]. Як зазначає автор, трудова діяльність відрізняється безпосереднім зв'язком із життям дорослих, оскільки трудові дії і ситуація, у якій вони виконуються, реальні і призводять до отримання конкретного матеріального результату, відчутного продукту. Саме в праці дитина самостійно виконує і вдосконалює предметні дії, якими вона опанувала ще в ранньому дитинстві [250].

Згідно з даними Ф. Гоноболіна, у формуванні самостійності велику роль відіграє *спілкування з однолітками і дорослими*. Автор переконаний, що розвитку самостійності сприяє модель взаємодії, коли вихователь у спілкуванні з дітьми дотримується положення «не поруч і не над, а разом». Це забезпечує відчуття психологічної захищеності, довіру дитини до світу, радість існування (психологічне здоров'я), розвиток індивідуальності дитини [59].

М. Лісіна як автор оригінальної концепції генези спілкування дитини з оточуючими людьми наголошує, що продуктом спілкування дошкільника з ровесниками та дорослими виступає самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера (і партнером). Саме спілкування призводить до виникнення образу іншої людини і паралельно – образу самої себе [125].

Науковцями зазначається, що у старшому дошкільному віці дитину активно починає цікавити особистість іншої людини, вона починає обгово-

рювати з іншими переваги і вчинки один одного, оточуючих, оцінювати їх з точки зору відповідності соціальним нормам. Саме тому самостійність старшого дошкільника набуває соціально-моральної спрямованості. Як констатує О. Кононко, набуття дитиною соціально-емоційного досвіду в перші шість років життя є невід'ємною умовою її різнобічного розвитку в майбутньому. Науковець підкреслює, що «дошкільний вік – період формування в малюка потреби, а часом і здатності встановлювати та підтримувати контакти з оточуючими людьми, дорожити ними» [106, с. 7]. У цьому процесі найважливіша роль належить агентам соціалізації: сім'ї, закладам дошкільної та позашкільної освіти, колу однолітків.

У сучасних реаліях для багатьох дітей вже у віці 5–7 років основним новоутворенням (за Д. Ельконіним) є виникнення особистої свідомості, пов'язаної зі здатністю вчиняти самостійно і нести за свої дії відповідальність, контролювати й оцінювати їх.

Узагальнюючи науковий доробок провідних дослідників щодо самостійності дітей старшого дошкільного віку, відзначаємо, що поняття *«самостійність дитини віком 5–7 років»* слід розглядати комплексно, оскільки вона має багатоплановий, динамічний характер, і трактуємо як *якість особистості і прояв активності, що характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням до вчинків і дій, виявляється в ініціативності та критичності в поведінці, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за нею лише в разі потреби.*

Таким чином, проаналізувавши наукові джерела, присвячені динаміці розвитку самостійності дітей в дошкільному віці, констатуємо, що самостійність як властивість особистості розвивається протягом всього вказаного періоду і залежить від багатьох факторів: психічних і фізіологічних процесів, соціальної ситуації розвитку, умов та змісту діяльності тощо. Прояви самостійності в різних дітей одного віку неоднакові і розвиваються з різною інтенсивністю. Узагальнення наукових даних щодо етапності розвитку самостійності дитини дошкільного віку (Т. Бутусова, В. Жарова, О. Кононко,

А. Люблінська та ін.) дозволяє навести перелік основних стадій (етапів, ступенів) її прояву:

1) самостійність дитини проявляється у звичних для неї умовах, у яких набувались основні навички, без нагадування, спонукання і допомоги з боку дорослих;

2) дитина самостійно використовує звичні способи дій у нових, незвичних, але близьких і однорідних ситуаціях;

3) спостерігається явище переносу і високої інтенсивності самостійної діяльності та самоконтролю в нестандартних ситуаціях.

Отже, самостійність дошкільника у своєму розвитку досягає різних стадій залежно від віку, від системи вимог, які висуваються перед дитиною дорослими, від умов виховання у дошкільному закладі та сім'ї. При цьому слід враховувати і статеві особливості, про роль яких у розвитку самостійності хлопчиків та дівчаток 5–7 років йтиметься в наступному підрозділі 1.3.

1.3. Статева належність як чинник розвитку самостійності дітей 5–7 років

Аналіз динаміки розвитку самостійності дітей старшого дошкільного віку дозволяє зазначити, що на цьому віковому етапі фактично завершуються процеси статевої ідентифікації та диференціації. Це слугує підставою для з'ясування статеворольових відмінностей та особливостей вияву самостійності хлопчиками та дівчатками з метою врахування в подальшій роботі з виховання самостійності дітей цієї вікової групи. Базою слугує науковий доробок, присвячений статевим та гендерним аспектам у роботі з дітьми дошкільного віку (А. Аблітарова, О. Кононко, Г. Корінна, О. Кудрявцева, С. Марутян, Н. Плисенко, Т. Рєпіна, Л. Столярчук, Л. Таранікова, С. Шаповалова та ін.), у тому числі й вивченню статеворольових особливостей самостійності дошкільників (М. Веденькіна, Є. Субботський, І. Тельнюк та ін.).

У контексті нашого дослідження важливо враховувати соціальні зміни, які відбуваються останнім часом в суспільстві, спричиняючи видозміну стереотипів жіночої і чоловічої поведінки, звичних уявлень про жіночі і чоловічі ролі в соціумі. Тому проблема статеворольової соціалізації дитини має не лише педагогічну, але й соціальну значимість, а період старшого дошкільного віку є одним із важливих для її ефективного вирішення. Виховання самостійності особистості з урахуванням статевовікових особливостей є важливим аспектом вирішення цієї проблеми.

Аналіз проблеми доцільно розпочати з визначення ролі психофізіологічних відмінностей у самостійності дітей різної статі віком 5–7 років. Як наголошують В. Єремєєва, Т. Хрїзман, уже до року відмінності в розвитку психіки хлопчиків і дівчаток досягають такого високого рівня, що проявляються в поведінці, у такій складній діяльності, як гра. «А це означає, що в них по-різному організовані психічні процеси, по-різному функціонує

мозок» [82, с. 8]. У старшому дошкільному віці дитина вже володіє знаннями про основні органи власного тіла та особливості їх функціонування; знає, що вона зростає, розвивається і, відповідно, змінюється. Дитина розрізняє відмінності між хлопчиком і дівчинкою, хлопчиком і чоловіком, дівчинкою і жінкою; усвідомлює постійність статі, її незмінність, розуміє, що стать не залежить від зачіски, вибору іграшок та діяльності [182].

Фактично, йдеться про формування *статевої ідентичності* як результату складного процесу, що об'єднує онтогенез, статеву соціалізацію і розвиток самосвідомості (Л. Градусова, Т. Репіна, А. Чекаліна, Н. Плисенко). Статева ідентичність, тобто усвідомлення себе як представника певної статі, передбачає засвоєння статевої ролі, відповідних навичок і стилю поведінки, статеворольових установок і орієнтації, що оцінюється за ступенем відповідності або невідповідності поведінкових і характерологічних властивостей нормативним стереотипам маскулінності і фемінності [238, с. 15].

Як стверджують Д. Ісаєв та В. Каган, до 5–6 років у дитини формується статева ідентичність не на номінативному рівні, а як єдність переживань і рольової поведінки. До цього часу дитина розуміє, що стать – це назавжди, але в сприйнятті старшого дошкільника дистанція між ним і дорослими людьми його статі значно більша за дистанцію між ним і однолітками іншої статі [92].

Згідно з визначенням провідних фахівців, саме набуття статевої ідентичності сприяє формуванню *статеворольової поведінки*, яка є соціальним вираженням першої і під якою розуміється поведінка:

- що реалізує соціальні, нормативні очікування, які визначають, чим повинні або не повинні займатися чоловіки і жінки (І. Кон);
- що властива людині певної статі при виконанні нею різних соціальних ролей (Р. Немов);
- що реалізує комплекс очікувань, стереотипів, вимог, адресованих суспільством представникам чоловічої або жіночої статі (В. Каган).

Статеворольова поведінка дитини старшого дошкільного віку розглядається як особлива модель соціальної поведінки, що відображає систему уявлень про свій статевий образ і виявляється в різних ситуаціях, у діяльності, у способах взаємовідносин дівчаток і хлопчиків, обумовлених стандартами чоловічої та жіночої поведінки (Т. Репіна, І. Тельнюк). З огляду на сказане, доцільний аналіз основних аспектів статевої поведінки хлопчиків і дівчаток віком 5–7 років.

Наукові дослідження засвідчують, що діти засвоюють соціальні норми поведінки й цінності, у першу чергу, у процесі наслідування батьків і ототожнюють себе з ними. Ці процеси особливо важливі, оскільки вони не усвідомлюються дітьми і не контролюються батьками. Дитина орієнтується на приклад батьків, намагається стати такою, як вони, переймає особливості статевої поведінки батьків. Це проявляється передусім у тому, що:

- хлопчики частіше тягнуться до батька, а за його відсутності – до чоловіка взагалі, проявляють наполегливий інтерес до «чоловічої» роботи;

- дівчатка надають перевагу мамі та «жіночій» роботі (прибирають, готують їсти). Їм важливе вираження любові від батьків не лише словами, а й рухами (обійняти, поцілувати, погладити по голівці) [182, с. 244].

У працях Ю. Савченко наголошується на небажаності надмірної прив'язаності дитини до батьків своєї статі. Це ускладнює процес засвоєння адекватної статевої ролі як хлопчиків, так і дівчаток, але особливо небезпечна вона для статевої орієнтації хлопчиків. Автор доводить, що «домінування матері в сім'ї, виконання нею батьківської ролі в більшості випадків породжує невротичну, конфліктну обстановку, перешкоджає статевої ідентифікації хлопчика з батьком та іншими особами чоловічої статі, формує в ньому боязкість, нестійкість, залежність, безпорадність» [206].

За даними О. Захарова, найбільше неврозів продукує неповна сім'я, яка складається з матері та сина. Жіноча модель опіки, контролю, керівництва поведінкою не відповідає натурі хлопчика, його активності.

Мами часто не сприймають дорослішання синів, продовжуючи ставитись до них як до слабкої і безпорадної дитини, яку потрібно в усьому наставляти і супроводжувати. Як наслідок, формуються риси залежності, несамотійності і невпевненості в характері дітей, які відчувають тривожність кожного разу, коли потрапляють в нову, незвичну для них сферу спілкування [84].

Оцінюючи роль батьків у статевій соціалізації, Д. Ісаєв і В. Каган зазначають, що:

- 1) батьки є першими агентами статевої соціалізації;
- 2) вони не односторонньо впливають на дитину, а взаємодіють з нею;
- 3) ця взаємодія визначається співвідношенням статі дитини і батьків;
- 4) внесок батька і матері не визначається кількісною міркою «більше-менше», а залежить від їх взаємин;

5) сімейна статева соціалізація істотним чином визначає реакції дитини на ті впливи, які починають діяти пізніше;

б) успішність статевої соціалізації в сім'ї залежить від того, як вона співвідноситься з існуючими суспільними стереотипами і нормами культури [93].

На думку О. Бутенко, не менш важливу роль у формуванні статевої поведінки старшого дошкільника відіграє і коло його оточення: «дитина пізнає, опановує й випробовує норми поведінки з однолітками своєї та протилежної статей; старшими, молодшими і дорослими людьми залежно від власної та їхньої статевої належності» [37, с. 141].

Як зазначають Т. Говорун та О. Кікінежді, формування статевої поведінки відбувається на основі засвоєння зразків статево-типізованої поведінки, а також санкцій за невідповідність їй. Статево-типізована поведінка, тобто поведінка, яка узгоджується з прийнятим у суспільстві розподілом гендерних ролей, найбільше характеризує поширені, яскраві взірці за традиційного розподілу ролей, згідно з яким хлопчики (чоловіки)

виконують предметно-інструментальні, а дівчатка (жінки) – емоційно-експресивні ролі. Це генералізоване, узагальнене уявлення про «типово» жіночу або «типово» чоловічу рольову поведінку. В узагальненому вигляді вони існують як маскулінні та фемінні риси [56].

Як правило, у більшості дітей до старшого дошкільного віку вже сформовані інтереси і нахили до діяльності, притаманній тій чи іншій статі. Так, у поведінці хлопчиків більше творчої активності, здатності і прагнення до конструктивної діяльності, технічної творчості. На думку В. Єремєєвої, Д. Колесова, Т. Рєпіної, Т. Хрізман, у хлопчиків більш високі успіхи у складних і нестандартних завданнях, їх вирізняє аналітичний пізнавальний стиль, домінує зоровий аналізатор. Дівчатка успішні у виконанні завдань, що вимагають стандартного рішення та ретельності. Вони сприйнятливіші до впливів соціального середовища, мають дещо нижчу потребу в досягненнях, у них переважає слуховий аналізатор.

Отже, у старшому дошкільному віці відбувається диференціація інтересів хлопчиків і дівчаток, якою засвідчується перевага способів діяльності, пізнання, спілкування, орієнтованих на представників тієї ж статі. Орієнтація на представників своєї статі лежить в основі формування структури особистості і визначає психічну і соціальну активність.

Феномен статевої диференціації діяльності в дошкільному віці був предметом уваги І. Кона, який відмічає, що «хлопчики і дівчатка з власної ініціативи вибирають різні ігри і партнерів у них» [98]. Переконливо це ілюструють автори програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», у якій зазначається, що ігри хлопчиків – це невпинний рух: вони бігають один за одним, кидають предмети в ціль, використовують увесь можливий простір. Вони краще реагують на нові іграшки або на рухомі предмети. Дівчатка здебільшого граються у приміщенні в замкнутому просторі. На вулиці намагаються обмежити простір гри, будують різні схованки. Серед іграшок дівчатка віддають перевагу лялькам, візочкам, коробочкам, предметам, у які можна щось покласти. У діяльності їм прита-

манна більша впорядкованість, послідовність, ніж хлопчикам. Дівчаткам більше подобається сам процес виконання, ніж його результат [182, с. 244].

Ці відмінності, як зауважує О. Бутенко, сприяють «подальшій гендерній соціалізації, прискорюючи формування психологічної статі дитини шляхом розмежування дитячих ігор на «дівчачі» і «хлоп'ячі». Також автор зазначає, що в дошкільників дуже рано починають проявлятися схильності до більш доброзичливого ставлення до однолітків своєї статі та кооперування з ними у спільній діяльності [37].

Особливо яскраво статеві відмінності старших дошкільників проявляються в системі взаємовідносин. Міжособистісні відносини старшого дошкільника з однолітками мають інтенсивну вікову динаміку і характеризуються ситуативністю і нестійкістю. Для дівчаток світ переживань, відносин між людьми більш значущий, ніж для хлопчиків. Хлопчики більше орієнтовані на інформацію, дівчатка – на відносини між людьми. Дівчатка більше орієнтуються на партнера по грі, а хлопчики – на сам хід гри (Т. Антонова, Л. Градусова, Т. Репіна і ін.). Для дівчаток більшу, ніж для хлопчиків, цінність мають естетичні критерії, а також благополуччя відносин з оточуючими. У хлопчиків, особливо на перших стадіях, інтерес до протилежної статі часто виражається у грубій формі. Вони смікають дівчаток за волосся, штовхають, іноді цинічно висловлюються на їхню адресу. Зовнішня грубість часто лише маскує переживання симпатії, почуття ніжності, розгубленість перед цим почуттям. Переживають хлопчики не менше, ніж дівчатка; просто вони не завжди вміють висловити свій душевний стан [182].

Аналіз ціннісних орієнтацій дівчаток і хлопчиків старшого дошкільного віку, проведений у дослідженні під керівництвом Т. Репіної, показав: співвідношення побажань дітей як на свою адресу, так і на адресу інших людей, звернених до різних сфер дійсності (побутової, ігрової, пізнавальної і сфери людських відносин) в більшості випадків у хлопчиків і дівчаток не збігається [193].

Наукові дослідження індивідуальних особливостей поведінкових характеристик дітей показують, що зазвичай хлопчики більш збудливі, дратівливі, неспокійні, нетерплячі, нестримані, невпевнені в собі і більш агресивні, ніж дівчатка. У хлопчиків відзначається прагнення до лідерства, звідси і непокоря вимогам оточуючих, що часто викликає труднощі у вихованні. У дівчаток більшою мірою домінує прагнення підкорятися (В. Єремєєва, Т. Хрїзман, Т. Рєпіна та ін.). Відмінності у хлопчиків і дівчаток проявляються в слухняності і дбайливості, домінантності, страху і тривожності, загальному рівні активності, змагальності, відчуття дотику (Е. Маккобі і К. Джеклін).

Узагальнені особливості статевої диференціації хлопчиків і дівчаток 5–7 років представлені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Фізіологічні, соціально-психологічні відмінності хлопчиків
і дівчаток віком 5–7 років**

Відмінності	Хлопчики	Дівчатка
1. Фізіологічні	Чоловіча конституція статури, переважання чоловічого гормону тестостерону, вища гострота слуху, мозок більш асиметричний	Жіноча конституція статури, переважання жіночого гормону естрогену, гострота слуху нижче, але більш чутливі до шуму; мозок більш симетричний
2. Когнітивні властивості	Велика творча активність, здатність і прагнення до конструювання і технічної творчості, інтерес до техніки. Значна орієнтація на інформацію	Розвиток вербально-логічної сфери. Більш розвинена мова і прагнення говорити (поговорити, попліткувати). Звідси деяке випередження в інтелектуальному розвитку. Підвищена сензитивність до зовнішніх подразників (механічних, світлових, колірних і ін.). Значна орієнтація на відносини між людьми

Продовж. табл. 1.1

3. Соціальні характеристики	Прагнення до лідерства. Звідси тенденція до непокори вимогам оточуючих, велика інтровертованість. Гірше адаптуються до нових умов	Прагнення до підпорядкування. Ближче тримаються до батьків, значущих дорослих. Велика залежність від оточуючих. Сприйнятливість, емоційність, велика екстравертованість. Вище рівень адаптації
4. Емоційна сфера	Велика схильність до агресії, гніву, дратівливості	Прагнення до гармонії, ласки. При стресі – депресивні, неагресивні (примхи, плач)
5. Переваги в діяльності	Більше розвинена образно-просторова діяльність. Більше здатності і інтересу до конструювання, технічних форм діяльності, перетворюючої і дослідницької діяльності. Перевага ігровій діяльності, у якій проявляється змагальність, суперництво	Більше прагнуть до побутових, чисто «жіночих» форм діяльності, пов'язаних з вихованням, побутовою сферою, приготуванням їжі та ін. Звідси впливає і тематика ігор: «Сім'я», «Дочки матері», «Школа» та ін. дають перевагу стереотипній діяльності в установлених межах, більше уваги приділяють загальним якостям, перевагам і недолікам предмета, його призначенню
6. Оцінка	Оцінка по суті, значимою людиною. На короткий час, але яскраво реагують на емоційний фактор, знімають емоційне напруження і переживання перемиканням на продуктивну діяльність. У більшості випадків адекватно реагують на «+» і «-» оцінки їх діяльності	Більше вербальної, тактильної стимуляції, емоцій. В основному адекватна реакція на оцінки, але для дівчаток негативні оцінки більш афективні

Таким чином, і статева ідентичність, і статеворольова поведінка дітей 5–7 років є відображенням природнього процесу формування психологічної статі дитини і складовими її статеворольової соціалізації. Статеворольова соціалізація, як зазначає Л. Арутюнова, є невід’ємною частиною спільного процесу соціалізації, і включає в себе три компоненти:

- розвиток уявлення про себе, як про представника певної статі;
- формування статево-рольових переваг і орієнтацій;
- виникнення форм поведінки, які відповідають статі [12, с. 135].

Слід ураховувати, що процес статеворольової соціалізації відбувається нерівномірно, призводячи до різнорівневого засвоєння дітьми механізмів статеворольової поведінки, а в окремих випадках – до неправильного формування гендерних уявлень та переконань. Зокрема, О. Бутенко визначає такі чинники впливу на неадекватне ставлення і поведінку дитини до представників протилежної статі:

- «пригнічення природних реакцій (не тільки статевих, але й безпосередньо емоційних), що веде до виникнення холодності, яка заважає нормальній сексуальності;

- занадто суворе виховання, ізоляція від осіб протилежної статі, що призводить до відсутності необхідного досвіду спілкування;

- формування зневаги до протилежної статі, придушення будь-яких проявів статевої суті і цікавості до іншої статі;

- згладжування статевих відмінностей, своєрідна статева уніфікація;

- уникнення питань щодо статевих особливостей і стосунків, викривлене висвітлення гендерних проблем» [37].

Таким чином, період 5–7 років можна кваліфікувати як визначальний для статеворольової соціалізації дитини. А тому, досліджуючи проблему виховання самостійності дітей цієї вікової групи, необхідно враховувати їх статеві відмінності та особливості вияву самостійності. Згідно з даними провідних фахівців, статева належність є суттєвим чинником розвитку

самостійності дітей 5–7 років. Це підтверджує аналіз наукових джерел з цієї проблеми. Так, прийнятною видається позиція І. Кона, який зазначає, що всі, або майже всі онтогенетичні характеристики є не тільки віковими, але й статевовіковими, і в реальному житті дитина розвивається, усвідомлюючи себе як представник певної статі [98]. Відповідно, і розвиток самостійності слід розглядати в контексті статевих особливостей.

Це знаходить підтвердження в сучасних психологічних дослідженнях (Дж. Сметана, К. Летурно, А. Бандура та ін.), у яких стверджується, що саме гендерна константність, якої діти досягають до 5-6 років, спонукає їх шукати соціальні контакти для здобуття інформації про поведінку, яка б відповідала статі. Водночас, різні соціальні очікування дорослих щодо хлопчиків і дівчаток дошкільного віку і поступове навіювання їм моделі поведінки, яка заохочується або отримує негативне підкріплення, формують у дітей певні ціннісні орієнтації і переваги видів діяльності та поведінки, що відповідають статі [264].

І. Тельнюк у дослідженні, присвяченому організації самостійної діяльності дівчаток і хлопчиків 5-6 років, зазначає, що статева диференціація дітей старшого дошкільного віку – суттєвий фактор, який вимагає відповідного відбору змісту і способів педагогічного впливу вихователя в процесі керівництва їхньою діяльністю. Тому автор пропонує педагогічну технологію, розроблену на основі індивідуально-диференційованого підходу, яка враховує статеві відмінності, інтереси старших дошкільників, психофізіологічні особливості дівчаток і хлопчиків. Зміст цієї технології орієнтований на розвиток основ жіночності і мужності як найважливіших якостей, що визначають своєрідність поведінки майбутніх жінок і чоловіків, розвиток позиції суб'єкта в цікавому для статі виді діяльності [238, с. 162-163].

Результати дослідження Т. Репіної, яка вивчала особливості відносин між хлопчиками і дівчатками в закладі дошкільної освіти, засвідчують існування в групах дошкільників яскраво вираженої консолідації дітей з

однолітками своєї статі, яка зростає від молодшого дошкільного віку до старшого, приводячи, по суті, до утворення двох підструктур в групі: підструктури хлопчиків і підструктури дівчаток. Автор доводить існування відмінностей у поведінці хлопчиків і дівчаток в групових процесах, міжособистісному спілкуванні, а тому обґрунтовує необхідність диференційованого підходу (створення системи впливів, що враховуватимуть різницю в інтересах хлопчиків і дівчаток) до виховання дошкільників [193].

Цю думку підтверджують багато науковців, зокрема Л. Божович наголошує на важливості врахування психофізіологічних особливостей дівчаток та хлопчиків, та доводить, що позиція дитини як представника своєї статі визначає специфіку розвитку в неї самостійності, і, зокрема, самосвідомості [28].

Зважаючи на незначну кількість досліджень, присвячених проблемі статевих відмінностей у розвитку самостійності старших дошкільників, варто звернути увагу на позиції авторів, які розглядають гендерні особливості розвитку окремих складових особистості 5–7 річного віку, значимих для формування її самостійності.

Так, гендерні особливості розвитку пізнавальних процесів вивчала В. Тараканова. Вона експериментально довела існування різниці в мисленні дівчаток і хлопчиків. На думку автора: дівчатка переважають над хлопчиками в мовленнєвих завданнях; хлопчики краще орієнтуються в просторових завданнях; у хлопчиків високі здібності до пошуку нового нестандартного рішення, до новаторства, вони краще виконують пошукову діяльність, у своїй більшості характеризуються високими задатками креативності; хлопчики частіше ставлять запитання заради отримання конкретної інформації, а дівчатка – заради спілкування; дівчатка очікують емоційної підтримки, хлопчики – інструментальної; останніх вирізняє швидкість мислення, а дівчаток – гнучкість мислення.

Автором доведено різницю у продуктивності та стійкості уваги дітей старшого дошкільного віку. Так, хлопчики і дівчатка розрізняються за рівнем продуктивності та переключення уваги. При цьому рівень продуктивності уваги вищий у дівчаток, а рівень переключення уваги вищий у хлопчиків. Об'єм уваги у хлопчиків більший, ніж у дівчаток. Рівень активної концентрації уваги в дітей дошкільного віку різної статі має значні відмінності: у дівчаток ця особливість уваги розвинена в більшій мірі, ніж у хлопчиків [235].

О. Кононко у дослідженні наголошує, що стать є одним з важливих чинників розвитку вольових рис особистості в дошкільному дитинстві. Так, хлопчики вирізняються більшою ризикованістю, здатністю реагувати на виняткові подразники, більшою варіативністю поведінки. У дівчаток вища стереотипність поведінки, більша стабільність психіки, здатність швидко відновлюватися після стресу, широко використовувати резерви психіки при зіткненні з труднощами, добре адаптуватись. Маскулінність виявляється в таких рисах хлопчиків, як сміливість, наполегливість, прагнення демонструвати силу, авантюризм, жорсткість. Фемінність відповідає поступливості, покорі, співчуттю, турботі про інших. Водночас, більшість хлопчиків характеризуються егоїстичною домінантністю, прагненням досягти індивідуально значущої цілі. Дівчатка ж здебільшого демонструють просоціальну домінантність, вищий рівень відповідальності [101, с. 56-57].

Статевікові особливості моральних уявлень у старших дошкільників стали предметом досліджень Н. Мельникової [150], Л. Соломіної [223], О. Максутової [145], О. Манжуло [146] та ін. Так, Н. Мельникова показала, що динаміка морального розвитку дошкільників має специфічний характер в залежності від статевікових особливостей дітей. Дівчатка дошкільного віку характеризуються більш високим рівнем розвитку моральної свідомості, ніж хлопчики, тому їх загальний рівень морального розвитку вищий [150].

Л. Соломіна зазначає, що існують міжстатеві відмінності в уявленнях дошкільників про моральні якості. Ці відмінності пов'язані з категорією оцінки інших людей. Згідно з авторкою, дівчатка частіше, ніж хлопчики, користуються категорією оцінки і характеризуються значно більшою розмаїтістю уявлень про моральну поведінку. Моральні ж уявлення хлопчиків більш однозначні, категоричні і передбачувані [223].

О. Максимова досліджувала гендерні особливості моральних уявлень старших дошкільників, що проявляються в різному рівні розвитку та змісті уявлень хлопчиків і дівчаток про моральні якості, моральні норми та моральні критерії оцінки поведінки. Автор розглядає моральні уявлення як вторинні узагальнені психічні утворення, що відображають у свідомості людини систему норм і правил поведінки в громадському й особистому житті. Вони, на думку О. Максимової, є категорією моральної свідомості і входять до складу когнітивного компоненту моральної сфери особистості. Автор стверджує, що у змісті уявлень про моральні якості спостерігаються значні гендерні відмінності: зміст уявлень у хлопчиків спирається або на знання дій та вчинків, завдяки яким людина наділяється тією чи іншою якістю, або на опис цієї якості через іншу. На відміну від цього, у дівчаток зміст уявлень характеризується узагальненістю і спирається на образ поведінки, відповідний моральній якості. Рівень розвитку уявлень про моральні норми вищий у дівчаток, ніж у хлопчиків. Більшість старших дошкільників здатні правильно оцінити поведінку як відповідну або невідповідну моральним нормам, проте дівчатка частіше, ніж хлопчики, орієнтуються в своїх оцінках на критерій змісту вчинку, тобто уявлення про критерії моральної оцінки поведінки у них розвинені краще. Водночас, дещо суперечливою є думка автора, що в ситуаціях морального вибору хлопчики частіше, ніж дівчата, дотримуються моральних вимог і їх моральні уявлення значною мірою регулюють їх поведінку. У той же час, у значній частині

дівчаток спостерігається ще певна невідповідність між рівнем розвитку уявлень і сформованістю моральної поведінки [145].

На особливостях емоційної сфери хлопчиків і дівчаток наголошують В. Єремєєва та Т. Хрїзман, які за результатами опитування вихователів і вчителів щодо індивідуальних особливостей поведінкових характеристик дітей роблять висновок, що хлопчики, зазвичай, більш збудливі, дратівливі, неспокійні, нетерплячі, нестримані, нетерпимі, невпевнені в собі і навіть більш агресивні, ніж дівчатка. Тобто, хлопчики короткочасно, але яскраво і вибірково реагують на емоційний фактор, а в дівчаток, у ситуації діяльності, що викликає емоції, різко зростає загальна активність, підвищується емоційний тонус кори мозку. Мозок дівчаток немов готується до відповіді на будь-яку неприємність, підтримує в стані готовності всі структури мозку, щоб у будь-яку секунду відреагувати на вплив, який прийшов з будь-якого боку. Мабуть, цим і досягається максимальна орієнтованість жіночого організму на виживання. Чоловіки ж зазвичай швидко знімають емоційну напругу і замість переживань перемикаються на продуктивну діяльність [82].

Досліджуючи проблему взаємовідносин старших дошкільників, А. Гончаренко акцентує увагу на характері взаємин дітей різної статі. Автор робить висновок, що статева належність впливає на зміст, форму й динаміку взаємин дошкільників. Зокрема, дівчатка характеризуються кращою обізнаністю щодо сутності та важливості гармонійних взаємин, однак, у спільній діяльності здебільшого керуються власним емоційним ставленням до ровесниці та ставленням до неї дорослого. Також дівчатка рідше за хлопчиків припускаються порушень загальноприйнятих норм поведінки. Натомість, у хлопчиків домінує ділове спілкування, орієнтація на спільну з партнерами діяльність. Висока рухова активність хлопчиків спричиняє порушення загальноприйнятих правил взаємодії, що в цілому не спотворює моральності дошкільників [61].

Таким чином, проаналізувавши статеворольові особливості вияву самостійності хлопчиками та дівчатками 5–7 років, можемо констатувати, що і в пізнавальній, і в емоційно-ціннісній, і в діяльній сферах життєдіяльності старших дошкільників спостерігаються відмінності щодо розвитку самостійності у дітей різної статі. Відповідно, статева належність може бути визначена важливим чинником цього розвитку, а педагогічний процес виховання самостійності дітей 5–7 років має будуватися з урахуванням статевих відмінностей. Експериментальна перевірка вказаних теоретичних положень здійснюватиметься в наступних розділах монографії.

Висновки до розділу 1

Проаналізувавши теоретико-методичні аспекти виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років, доцільно зробити наступні висновки.

Дослідження самостійності є актуальною проблемою, яка вивчається різними галузями науки (філософією, психологією, фізіологією, педагогікою та ін.). Ретроспективний аналіз наукових педагогічних джерел дозволив простежити генезу підходів щодо проблеми самостійності особистості, і, зокрема, щодо її виховання в дітей дошкільного віку. Розвитку самостійності в навчанні, пізнавальній самостійності і самостійності мислення відводилось одне з провідних місць у загальній системі виховання особистості в працях провідних педагогів та психологів. На сучасному етапі склалися різні наукові підходи до трактування самостійності дитини: діяльній, особистісній, міжособистісній, інтегративній. Відповідно до останнього, який переважає в сучасних дослідженнях, самостійність має багатоплановий, динамічний характер і кваліфікується як якість особистості і прояв активності, характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням

особистості до вчинків і дій, виявляється в ініціативності, критичності, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за нею лише в разі потреби. Самостійність як інтегративна якість має складну структуру, і в узагальненому вигляді представляє систему, що містить такі складові: інтелектуально-пізнавальну, емоційно-ціннісну, дієво-практичну.

Простежено динаміку змін у розвитку самостійності впродовж дошкільного дитинства, період якого є визначальним для становлення самостійності особистості. Показано поетапність розвитку самостійності дитини в немовлячому, ранньому і передшкільному віці та доведено, що ця властивість особистості розвивається протягом усього періоду дошкільного дитинства й залежить від багатьох факторів: психічних і фізіологічних процесів, соціальної ситуації розвитку, умов та змісту діяльності дитини тощо.

Визначено, що самостійність дитини старшого дошкільного віку проявляється в пізнавальній, емоційно-ціннісній та діяльнісній сферах і, відповідно, характеризується: 1) здатністю самостійно сформулювати пізнавальну задачу, обрати засоби її вирішення з використанням ефективних і надійних прийомів, скласти план, зрозуміти необхідність перевірки результатів; 2) усвідомленням значення самостійності в житті та адекватною самооцінкою рівня власної самостійності, самоконтролем власної поведінки та відповідальністю; 3) умінням обирати і планувати діяльність; незалежністю дій і вчинків, прагненням реалізувати свої плани без сторонньої допомоги, проявляти ініціативу і творчий підхід.

Акцентувавши увагу на статевій належності як важливому чиннику розвитку самостійності дітей віком 5–7 років, відзначено, що в розвитку хлопчиків та дівчаток цього віку простежуються різні особливості вияву активності. Це зумовлено як психофізіологічними відмінностями дітей різної статі, так і процесами статевої соціалізації, яка інтенсивно відбувається у старшому дошкільному віці. Наукові дослідження, у яких характеризуються статеві відмінності старших дошкільників у пізнавальній

активності, в емоційній сфері, у формуванні моральних уявлень, у становленні моделей поведінки тощо, дозволяють говорити про наявність статевих особливостей і у вияві ними самостійності як якості особистості, що й буде експериментально перевірено в наступному розділі монографії.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЬМИ РІЗНОЇ СТАТІ ВІКОМ 5–7 РОКІВ

2.1. Програма і методика констатувального етапу дослідження

З метою вивчення особливостей прояву самостійності дітьми різної статі віком 5–7 років був проведений констатувальний експеримент. З'ясування особливостей самостійної поведінки дошкільників та чинників впливу на неї обумовлене програмою експериментального дослідження і спрямоване на вивчення конкретних фактів та закономірностей.

Мета констатувального етапу дослідження: проаналізувати особливості прояву дітьми різної статі віком 5–7 років самостійності у пізнавальній, предметно-практичній та комунікативній діяльностях, визначити чинники, що впливають на вказану базову якість особистості.

Для реалізації зазначеної мети розв'язувалися такі *завдання*:

1. На основі аналізу теоретичних джерел визначалися критерії та показники розвитку у дітей старшого дошкільного віку самостійності.
2. Розроблялася методика, спрямована на вивчення самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років;
3. Експериментальним шляхом встановлювалися:
 - а) рівні сформованості компонентів самостійності в дошкільників;
 - б) специфіка прояву самостійності дітьми різної статі;
 - в) вплив характеру ставлення дорослих до самостійності на її розвиток у дошкільників;
 - г) відмінності у стратегії та тактиці управління самостійною діяльністю дошкільників різної статі педагогів та батьків.

Зміст програми констатувального етапу дослідження подано в табл. 2.1.

Програма констатувального етапу дослідження

Етапи дослідження	Дослідницькі завдання	Методи дослідження	Результати дослідження
Підготовчий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вибрати і обґрунтувати тему дослідження. 2. Сформулювати мету, гіпотезу, завдання. 3. Визначити об'єкт і предмет дослідження. 4. Узагальнити і систематизувати основні психолого-педагогічні підходи до означеної проблеми. 5. Проаналізувати основні категорії, поняття. 6. Визначити критерії, компоненти та форми прояву самостійності 	Аналіз наукових джерел	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сформульована тема. 2. Сформований понятійний апарат. 3. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до проблеми дослідження. 4. Визначено критерії, компоненти та форми прояву самостійності дошкільників. 6. Укладено бібліографічний опис основних літературних джерел
Діагностичний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розробити та обґрунтувати методiku констатувального етапу дослідження 2. Дослідити та проаналізувати особливості виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років 3. Визначити роль впливу характеру спілкування на розвиток у дошкільників різної статі самостійності як базової особистісної якості 	Методи збирання інформації: спостереження, бесіда, анкетне опитування, експертне оцінювання та ін.; методи опрацювання експериментальних даних: математичні та статистичні методи аналіз, синтез, порівняння	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розроблена загальна методика констатувального експерименту. 2. Підбрано комплекс діагностичних методів. 3. Досліджено стан розвитку і особливості виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. 4. Констатовано вплив характеру спілкування на розвиток у дошкільників різної статі самостійності як базової особистісної якості

Продовж. табл. 2.1

Аналітичний	Узагальнити результати констатувального етапу експерименту. Намітити можливі шляхи розвитку самостійності дітей різної статі віком 5–7 років	Аналіз, синтез, порівняння та ін.	З'ясовано рівень розвитку самостійності у дітей віком 5–7 років. Здійснено порівняння сформованості самостійності у хлопчиків і дівчаток. Виявлено стан умов розвитку самостійності в умовах ЗДО та в сім'ї
-------------	---	-----------------------------------	---

Експеримент проводився в Чернігівській, Львівській та Київській областях України на базі закладів дошкільної освіти м. Ніжин Чернігівської області (№ 9 «Лілея», № 12 «Ромашка», № 16 «Оленка», № 17 «Перлинка»), яслів-садка № 2 імені отця Кирила Селецького (м. Дрогобич, Львівська область), яслів-садка «Казкове сонечко» Степовохутірської сільської ради (Носівський район, Чернігівська область), яслів-садка «Дзвіночок» Шевченківської сільської ради (Броварський район, Київська область) та Дягівського ЗДО (дитячий садок) «Веселка» загального типу Менської міської ради (Менський район, Чернігівська область). В експерименті взяли участь 215 дітей 5–7 років, з яких було 105 дівчаток і 110 хлопчиків і які були розподілені на експериментальну групу (54 дівчаток і 52 хлопчики) та контрольну групу (51 дівчинка і 58 хлопчиків).

Учасниками експерименту були 87 вихователів ЗДО та 197 батьків досліджуваних дошкільного віку. Окрім цього вивчався досвід роботи польських закладів дошкільної освіти, зокрема Мовно-інтеграційного дошкільного закладу «В каштановому парку» м. Хелм, дитячого садка № 37 м. Люблін з метою з'ясування підходів до виховання самостійності старших дошкільників, характеру врахування статевої особливості у цьому напрямі, знайомства з інноваційними виховними практиками.

У ході дослідження самостійність кваліфікувалася як інтегративна якість особистості і форма активності. Вихідним слугувало положення, що самостійність характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням дошкільника до вчинків і дій, виявляється в його наполегливості, ініціативності, критичності, прагненні діяти без сторонньої допомоги, умінні звертатися за нею лише в разі об'єктивної необхідності.

Спираючись на результати, здійсненого в розділі 1 теоретичного аналізу феномена «самостійність дошкільника» та його структури, розроблено *критерії і показники* розвитку вказаної базової якості у дітей 5–7 років різної статі. Ураховано основні вимоги до визначення критеріїв оцінювання досліджуваного явища: об'єктивність, надійність, простота виміру, компактність, зручність використання, можливість оцінити самостійність цілісно, у поєднанні кількісних і якісних оцінок та в динаміці. Визначаючи в дослідженні критерії самостійності, базувалися переважно на науковому доробку О. Кононко [102; 106; 111], яка комплексно досліджувала цю проблему.

Розглядаючи критерій як мірило оцінки специфіки розвитку самостійності у старшому дошкільному віці, у якості основних обрано: незалежність від зовнішньої допомоги, творчу ініціативу, баланс критичності й самокритичності. Детальніше критерії та показники кожного з них схарактеризовано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Критерії та показники розвитку самостійності
досліджуваних 5–7 років**

Критерії оцінки самостійності	Показники критеріїв
Незалежність від зовнішньої допомоги	Цілеспрямовані дії, досягнення мети власними силами; відмова від передчасної зовнішньої допомоги; мобілізація на долавання труднощів; здатність покладатися на самого себе, довіра власному досвіду;

Продовж. табл. 2.2

	самостійне визначення мети, планування змісту та вибір засобів діяльності; адекватна оцінка результатів, якостей, вчинків
Творча ініціатива	Інтерес до пошукової діяльності, експериментування, виконання складних завдань, здорової міри ризику; своєчасний та доцільний вияв ентузіазму, винахідливості; продукування оригінальних ідей, реалізація творчих задумів, прийняття відповідальних рішень; свідоме прагнення зробити щось на власний розсуд, відійти від шаблону, перетворити, змінити звичне
Баланс критичності й самокритичності	Аналіз, контроль, саморегуляція діяльності та поведінки, зважена оцінка ефективності дій; усвідомлення чеснот і вад, досягнень і недоліків (власних та інших людей); перевірка своїх думок, гіпотез, припущень; вимогливий погляд на свої досягнення, якості, вчинки; відмова від непродуктивних дій та соціально неприйнятної поведінки; визнання своїх помилок та можливостей їх виправити

Визначення критеріїв та їх показників уможливило розробку комплексної методики вивчення особливостей прояву самостійності дошкільниками різної статі. При цьому ми керувалися такими *положеннями*:

1) методи дослідження повинні відповідати специфіці, природі об'єкта вивчення і тільки в цьому випадку вони забезпечують точність, об'єктивність отриманих результатів;

2) кожен метод дослідження має своє певне призначення, використовується в поєднанні з іншими, забезпечуючи вивчення різних аспектів досліджуваного явища.

Для вирішення завдань констатувального експерименту діагностичні процедури здійснювалися у двох взаємопов'язаних *напрямах*: із досліджуваними експериментальних і контрольних груп та з дорослими (вихователями дошкільних закладів освіти та представниками родин). Це дозволило з'ясувати як загальний рівень розвитку самостійної поведінки дітей, так і вплив на нього умов виховання в закладі дошкільної освіти і в сім'ї.

Нижче схарактеризовано методику організації констатувального експерименту по кожному з визначених напрямів.

Перший напрям дослідження спрямовувався на отримання об'єктивних даних про особливості розвитку самостійної поведінки в дітей віком 5–7 років у різних видах діяльності та в життєвих ситуаціях. Одночасно вивчався вплив характеру спілкування на розвиток самостійності в дошкільників різної статі.

Розробляючи комплексну методику констатувального експерименту, ми орієнтувалися на необхідність вивчення таких компонентів досліджуваного феномена як:

- *когнітивний* (уявлення дітей про самостійність, її значущість у житті, власну міру самостійності);
- *емоційно-ціннісний* (ставлення дітей до самостійності взагалі та власної зокрема, адекватна самооцінка своєї самостійності, усвідомлення її значення, готовність відповідати за власні вчинки);
- *поведінковий* (уміння дітей запропонувати мету діяльності, планувати зміст діяльності, вибрати засоби діяльності, оцінити результати діяльності і поведінки, а також здатність дітей виявляти ініціативу і творчість у вирішенні завдань).

До кожного з трьох означених компонентів добиралися відповідні діагностичні методи. При цьому перевага надавалася найбільш інформативним, досить зручним і простим у застосуванні, виконання яких не займало багато часу, а застосований матеріал був наочним і цікавим для

дитини. Це дозволяло використовувати експериментальну методику вихователями в їхній педагогічній діяльності.

Ураховувалося, що розвиток самостійності залежить від емоційного ставлення дитини до цієї якості, до своїх можливостей, здатності керувати своєю поведінкою, проявляти ініціативу, виявляти наполегливість у досягненні результату діяльності. При цьому вибір видів діяльності обумовлювався їх значимістю для дітей досліджуваної вікової групи і концентрувався навколо пізнавальної, продуктивної та комунікативної діяльності дошкільників. У цілому ж вибір методів діагностики обґрунтовувався даними психолого-педагогічної науки про особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку, які були висвітлені в попередньому розділі.

Перелік методів дослідження особливостей розвитку самостійності дошкільників подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Методи дослідження проявів дітьми різної статі 5–7 років самостійності

Компоненти самостійності	Методичний інструментарій
Когнітивний	Метод бесіди: цикл тематичних бесід «Самостійність дитини» («Що означає бути самостійним?», «Чи самостійний я?», «Від чого і від кого залежить самостійність?»)
Емоційно-ціннісний	Метод діагностичних завдань: «Проективна методика для діагностики «автономності-залежності» у дошкільників 5–7 років» (С. Хусаїнова, Г. Пригін); методика «Як вчинити» (за І. Дермановою)
Поведінковий	Метод спостереження: «Вивчення проявів самостійності дітей у спільній діяльності»; Ігровий метод: сюжетно-рольова гра «Лікарня»; Метод виконання практичних завдань: методика «Скульптура» (за Р. Немовим)

Деталізуємо представлені в табл. 2.3 методи під кожний компонент самостійності як особистісного феномена дошкільного дитинства.

Діагностичні методи вивчення когнітивного компонента

Дослідження когнітивного компонента потребувало вивчення системи знань досліджуваних 5–7 років різної статі про самостійність, її показники, роль у житті людини, про власну самостійність/залежність та їх причини; особливості своєї поведінки при зіткненні з труднощами; надання переваг завданням певної складності й новизни. Основним методом вивчення когнітивного компонента самостійності дошкільників став метод бесіди (індивідуальної та колективної форм проведення).

Бесіда

Бесіда слугувала методом уточнення й вивчення особливостей систематизації уявлень дітей, здобутих ними в процесі повсякденного життя і в умовах цілеспрямованої організації виховного процесу. Характер бесіди вимагав від дитини вміння активно відтворювати свої знання, порівнювати, розмірковувати, робити висновки. З метою визначення особливостей уявлень дітей про самостійність, розуміння ними значущості самостійності було розроблено цикл тематичних бесід «Самостійність дитини», який складався з трьох бесід і дозволяв з'ясувати міру обізнаності дітей та усвідомлення ними ролі самостійності в житті за визначеними критеріями. Бесіди містили як відкриті, так і закриті запитання, які чергувалися, щоб не бути занадто обтяжливими для дітей, зважаючи на їхній вік. Детальніше про кожну з використаних бесід йтиметься нижче.

Бесіда I. «Що означає бути самостійним»

Бесіда була спрямована на визначення особливостей розуміння дітьми загальних понять щодо самостійності та її проявів. Вона проводилася у колективній формі з фіксацією відповідей дітей. Бесіда містила 5 відкритих запитань відносно знань дитини про самостійність в цілому, зокрема: яку людину називають самостійною; навіщо бути самостійним; ставлення до

незалежності від допомоги дорослих; що дитина повинна робити самостійно; чи потрібно радитися з вихователями та батьками; наскільки необхідно адекватно та незалежно оцінювати результати своїх дій та вчинків; чи потрібно згадувати про невдалі дії чи вчинки і чому. У ході бесіди було отримано 1075 відповідей досліджуваних.

Бесіда II. «Чи самостійний я?»

Бесіда була спрямована на з'ясування широти, адекватності, глибини знань дитини про власну самостійність. Вона містила п'ять закритих запитань, проводилася в індивідуальній формі. Дітей запитували: наскільки вони вважають себе самостійними; як поводять себе, виконуючи доручення чи в разі допущення помилки, як проявляють себе в різних ситуаціях. Це дозволило оперативно визначити такі показники як: здатність покладатися на саму себе, довіра власному досвіду; прояв вольової активності, організація дій, спрямованих на досягнення мети; своєчасний та доцільний вияв ентузіазму, винахідливості; продукування оригінальних ідей, реалізація творчих задумів, прийняття відповідальних рішень; свідоме, бажання зробити щось на власний розсуд, відійти від шаблону, перетворити, змінити звичне. Завдяки цій бесіді аналізу потребували 1075 відповідей дошкільників 5–7 років.

Бесіда III. «Від чого і від кого залежить самостійність?»

Бесіда мала на меті визначити міру знань дитини про особливості поведінки в різних ситуаціях, про важливість обдуманості тих чи інших дій, їх аналізу і самоаналізу, про необхідність визнання й виправлення помилок тощо. Дітям індивідуально ставилися 5 запитань, їхні відповіді фіксувалися у протоколі бесіди (як і на попередніх бесідах). Дітей запитували: у якому середовищі вони відчують себе більш самостійними; як вчинити в разі непосильності завдання чи доручення; як уникнути помилок. Важливим було з'ясувати міркування старших дошкільників щодо того, чи може дитина бути

повністю самостійною; чого слід навчитися, щоб бути самостійним. Як і в попередніх бесідах, було отримано 1075 відповідей на вказані запитання.

Таким чином, завдяки трьом бесідам було отримано значний обсяг (3225) інформації стосовно адекватності, широти й глибини знань досліджуваних 5–7 років про самостійність як базову якість особистості. Оцінка міри розвитку когнітивного компонента здійснювалася у відповідності з розробленою 5-бальною шкалою. П'ятьма балами оцінювалася максимальна міра розвитку знань досліджуваних, одним – мінімальна. Проміжними були бали від 4 до 2.

Діагностичні методи вивчення емоційно-ціннісного компонента

Емоційно-ціннісний компонент самостійності передбачав з'ясування особливостей ставлення дітей старшого дошкільного віку різної статі до самостійності взагалі, і до своєї власної зокрема. Нас цікавило: чи цінує дитина вказаного віку самостійність, чим це мотивує, які аргументи на її користь наводить, яким проявам самостійності надає перевагу. Методами вивчення емоційно-ціннісної компоненти слугували: проєктивна методика, моделювання експериментальних ситуацій. Детальніше про кожний з використаних методів йтиметься нижче.

Проективна методика

З метою вивчення міри вираження потреби дитини в самостійності під час здійснення певної діяльності чи в поведінці використано «Проективну методика для діагностики «автономності-залежності» в дошкільників 5–7 років», розроблену С. Хусаїною, Г. Пригіним. Автори цієї методики розглядають самостійність дітей як суб'єктну регуляцію і на основі аналізу даних, отриманих у результаті проведення проєктивної методики, пропонують віднести їх до однієї з груп: «автономні діти», «залежні діти», «змішаний тип». Стимульний матеріал методики складається з 15 карток із зображенням дітей, дорослих і тварин. Усі стимульні картки відповідним чином об'єднані в групи: зображення дітей в діяльності – *поведінка*;

зображення дорослих, які займаються професійною діяльністю, – *діяльність*; зображення тварин – *асоціативність*. Дитині пропонувалось подивитись на картки і вибрати ті, на яких вона бачить саму себе та відповісти на питання: «Ким би ти хотів/ла бути на цьому малюнку? Чому?». Якщо вибір дитини співпадав з ключем (стимул, який співвідноситься з «автономністю»), то вона отримувала один бал. За сумою балів визначалися відповідні групи, охарактеризовані в методиці як: діти, схильні до автономної поведінки і самостійності в діяльності; діти, схильні до автономної поведінки, але які не виявляють самостійності в діяльності; діти, схильні до залежної поведінки, але виявляють самостійність у діяльності; діти, схильні до залежної поведінки і які не виявляють самостійності в діяльності.

Експериментальне моделювання ситуацій

Методика «Як вчинити?», розроблена І. Дермановою, спрямовувалася на вияв ставлення дітей до власних вчинків завдяки моделюванню ситуацій. Форма проведення – індивідуальна. Метод дозволив одержати дані про міру самостійності дітей у вирішенні тих чи інших практичних ситуацій. Дошкільникам пропонувалося уявити собі певну ситуацію та повідомити, як би вони в ній себе проявили. Всього було передбачено три ситуації, які розроблялися згідно з виділеними критеріями самостійності.

Так, у першій ситуації дитина мала продемонструвати своє ставлення до можливості самостійно вирішити проблему, коли м'ячем випадково розбиває вікно. У протоколі фіксувалися дані щодо її ставлення до необхідності оцінити ситуацію, прийняти самостійне рішення, мобілізуватися для її вирішення, позиція щодо сторонньої допомоги і віри в свої сили.

У другій ситуації розіграно сюжет, згідно з яким мама просить прибрати в кімнаті, а дитина зайнята цікавою грою. Змодельована ситуація дозволила з'ясувати особливості ставлення дошкільника до необхідності прийняти самостійне рішення, організувати дії, спрямовані на досягнення мети; виявити ентузіазм, винахідливість, здатність до продукування оригінальних ідей, прийняття відповідальних рішень тощо.

У третій ситуації дитині пропонувалося виявити своє ставлення до необхідності обдумувати свою поведінку у випадку образи іншої людини (відібрання іграшки в меншого брата/сестри). Фіксувалися прояви емоційного ставлення дошкільника до необхідності обдумувати, зважувати самостійні дії; аналізувати та регулювати власну поведінку; оцінювати вчинки; визнавати свої помилки та пошук можливостей їх виправити.

Діагностичні методи вивчення поведінкового компонента

Поведінковий компонент передбачав необхідність фіксації реальних проявів самостійності старших дошкільників різної статі: уміння самовизначатися, мобілізуватися на додання труднощів, звертатися до дорослого за допомогою лише в разі об'єктивної необхідності, досягати кінцевої мети та адекватно оцінювати результати своїх зусиль. З цією метою використано такий комплекс методів: спостереження, гра, виконання практичних завдань. Детальніше про кожний з використаних методів йтиметься нижче.

Спостереження

Мета спостереження полягала у з'ясуванні характеру самостійної поведінки дітей у процесі виконання предметно-практичної діяльності та взаємодії з оточуючими. При цьому враховувався характер діяльності – чи ініційована вона самими дітьми, чи організована вихователем. Розроблена програма спостереження «*Вивчення проявів самостійності дітей у спільній діяльності*» була розрахована на діагностику поведінки дітей протягом 1-1,5 годин під час групових занять та ігрової діяльності.

Спостереження дозволяло з'ясувати особливості прояву самостійності дитини:

– *по-перше*, в організації діяльності (чи вміє дитина запропонувати мету діяльності, спланувати зміст діяльності; вибрати засоби для здійснення діяльності, змінити в разі потреби початковий вибір засобів; оцінити загальний результат і внесок кожного);

– *по-друге*, в організації взаємодії учасників спільної діяльності (чи вміє дитина враховувати думку партнера, підкорятися його вимогам, розподіляти обов'язки з урахуванням можливостей та інтересів кожної дитини, стежити за дотриманням правил, порядку, адекватно реагувати на їх порушення, справедливо вирішувати спірне питання без втручання дорослого, об'єктивно оцінити ставлення партнера до дорученої справи, проявити самокритичність, вчасно помітити і виправити помилки);

– *по-третє*, у комунікативній діяльності (чи проявляє дитина активність у спілкуванні з однолітками та дорослими, бажання спілкуватись, будувати гармонійні взаємини, співпрацювати з іншими; чи володіє навичками культури спілкування, знаннями норм і правил поведінки у громадських місцях; чи проявляє самостійність у розв'язанні конфліктних ситуацій, оцінюванні взаємин тощо).

Результати спостереження за самостійною груповою діяльністю дітей фіксувалися у протоколах. Окрема увага зверталася на поведінку хлопчиків та дівчаток, що дало змогу порівняти прояви самостійності за статевою ознакою.

Метод гри

Спостереження за грою дозволяло розкрити переживання кожної дитини, особливості її взаємовідносин з однолітками в процесі її організації. Цей метод ефективний за умови використання сюжетно-рольових ігор, дозволив виявити рівень умінь дітей самостійно будувати сюжет гри, розподіляти ролі, придумувати правила гри тощо. Для вивчення поведінкового компонента самостійності дітей старшого дошкільного віку було реалізовано сюжетно-рольову гру «Лікарня». Гра передбачала підготовчий етап, на якому проведено екскурсії до аптеки та медичного кабінету закладу дошкільної освіти; бесіду з дітьми про роботу лікаря, медсестри; розгляд тематичних ілюстрацій; читання творів «З людиною біда» Ю. Синіцина, казки «Лікар Айболить» К. Чуковського; перегляд тематичного відео;

виготовлення атрибутів для гри. Під час гри важливо було надавати можливість дітям виявляти ініціативу і творчість в різних ситуаціях, слідкувати за зміною ролей, допомагати лише у разі виникнення труднощів. У ході гри за дошкільниками здійснювалось спостереження та фіксувалися відповідні результати: чи має свою думку; розпоряджається чи підкоряється іншим; незалежний чи конформіст; доводить правильність власної думки чи поступається; готовий узгоджувати позиції з партнером, домовлятися, укладати угоди чи конфліктує; наполягає на своєму навіть тоді, коли це недоцільно. Також зверталась увага на прояви ініціативи, елементи самодіяльності, форми досягнення бажаного результату.

Метод виконання практичних завдань

Використано *методику «Скульптура»* розроблену Р. Немовим. За допомогою неї вивчалися особливості прояву дошкільниками ініціативи і творчості. Проводилася індивідуально. Дитині пропонувався набір пластиліну і давалося завдання за 5 хв. змайструвати якусь саморобку, виліпивши її з пластиліну. У такий спосіб виявлялася міра креативності й винахідливості дитини, здатності продукувати оригінальні ідеї, реалізовувати творчі задуми, бажання зробити щось на власний розсуд, відійти від шаблону, перетворити, змінити звичне. Ці показники оцінювалися за десятибальною шкалою. Найвищими балами (від 10 до 8) оцінювалися високі показники досліджуваних проявів, балами від 7 до 5 – середні, 4-3 – нижче середніх, 2-1 балами – низькі.

У цілому комплексна методика дослідження за першим напрямом передбачала одержання, аналіз та узагальнення інформації щодо особливостей прояву дітьми різної статі віком 5–7 років самостійності у пізнавальній, предметно-практичній та комунікативній діяльності; скеровувала зусилля на виявлення загальної тенденції досліджуваного явища. Кожний із методів мав своє призначення і характеризувався своєю специфікою, їх взаємодоповнюваність забезпечувала глибину комплексного

вивчення самостійності як інтегральної характеристики особистості дошкільника.

Нижче розкрито суть **другого напрямку констатувального етапу** дослідження, який полягав у комплексній оцінці самостійності як якості особистості практичними працівниками закладів дошкільної освіти і дорослих представників родин. Ця частина експериментальної роботи проводилася в кілька етапів і передбачала:

а) вивчення особливостей та умов планування і конструювання педагогічного процесу для розвитку суб'єктної позиції дитини в самостійній діяльності;

б) дослідження стану організації предметного середовища в ЗДО і в сім'ї: створення умов, які задовольняють потреби дітей в самостійній діяльності;

в) виявлення особливостей керування самостійною діяльністю дівчаток і хлопчиків (різноманітність і варіативність засобів педагогічного впливу).

Діагностичні методи роботи з педагогами

З метою реалізації визначених етапів роботи використано діагностичний інструментарій, до складу якого увійшли методи опитування педагогів базових закладів дошкільної освіти, спостереження за їхньою діяльністю, аналіз документації та предметно-розвивального середовища.

Опитування

Автором розроблено й застосовано дві тематичні анкети, які роздавалися вихователям на бланках з проханням звертати увагу на те, що частина запитань анкет уже містять варіанти відповідей, а частина є відкритими і потребують відображення власного бачення чи позиції з того чи іншого аспекту досліджуваної проблеми.

Анкета I. «Самостійність дошкільника»

Розроблений перелік запитань анкети дозволив з'ясувати особистісне ставлення вихователів до феномену «самостійність», розуміння його

значимості для благополуччя дошкільника, місце, відведене цій якості особистості в педагогічній діяльності; готовність педагога до забезпечення розвитку самостійності дошкільників. Фіксувалося, як респонденти пояснюють прояви самостійності дитини, чи звертають увагу на особливості її прояву дітьми різної статі. Анкета містить дев'ять запитань, шість із яких мають варіанти відповідей, а інші передбачають розгорнуту відповідь респондента. Педагоги мали вказати, за якими показниками поведінки, діяльності, ставлення вони визначають самостійна дитина чи несамостійна, коли саме вона стає самостійною, які прояви вирізняють самостійність хлопчиків і дівчаток тощо.

Анкета II. «Вплив дорослих»

Запитання анкети спрямовані на виявлення практичного досвіду педагогів з виховання хлопчиків і дівчаток у процесі їхньої самостійної діяльності. Анкета містить вісім запитань (чотири закриті і чотири відкриті запитання), які дозволили з'ясувати: наявність індивідуальної та підгрупової роботи з дітьми; використання диференційованої педагогічної оцінки, що має гуманно-особистісну забарвленість і стимулюючу самостійність дітей, їх творчі прояви і віру в свої можливості; облік стану, побажань, інтересів і потреб конкретної дитини; націлювання дошкільника на ініціативні, самостійні дії, самовираження; активність вихователя в організації предметно-розвивального середовища, умов для прояву самостійності хлопчиків і дівчаток; надання дитині можливості реалізувати свої інтереси і нахили.

Спостереження

Дані анкетування доповнювалися методом спостереження *за взаємодією вихователя з дітьми* в ході самостійної діяльності останніх. У ході спостереження фіксувалися:

- інтенсивність взаємодії вихователя з дітьми в ході самостійної діяльності;
- форми допомоги в самостійній діяльності дітей (пряма-непряма);

- стимулювання проявів творчості та ініціативності дітей;
- періодична зміна розвивального середовища шляхом внесення до нього нових компонентів;
- спонукання дітей до об'єктивної самооцінки й визначення перспективи продовження обраної справи в інший час.

У ході дослідження враховувалося, що у старшому дошкільному віці за умови своєчасно розпочатої роботи з організації самостійної діяльності дітей, прийоми прямого керівництва мають застосовуватися за потребою кожної конкретної ситуації. Якщо дитина потребує значної допомоги, то дорослий має бути поряд з нею: вдаватися до асоціативних зв'язків, нагадувань, підбадьорювань, навідних запитань, часткових (але не прямих) указівок.

Аналіз документів

Аналіз педагогічної документації вихователів ЗДО (плани освітньо-виховної роботи, методичні розробки, дидактичні матеріали) був спрямований на з'ясування:

- тематики та змісту заходів, спрямованих на розвиток самостійності дитини;
- регулярності, послідовності, циклічності виховних впливів на розвиток самостійності дитини;
- тривалості та чергування організованої і самостійної діяльності дітей;
- визнання вихователями важливості диференційованого підходу до самостійної діяльності дітей різних віково-статевих груп;
- характеру індивідуальної роботи з дітьми з розвитку їх самостійності;
- напрямів та форм роботи з батьками щодо розвитку самостійності дітей.

Отримані дані дозволили визначити місце у виховному процесі роботи з виховання самостійності, її систематичності, характеру, наявності диференційованого підходу до дітей різної статі.

Аналіз предметно-розвивального середовища

У поєднанні з попереднім методом використовувався і метод аналізу предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Адже створення адекватного програмі, відповідного особливостям педагогічного процесу і творчому характеру діяльності предметно-розвивального середовища є «одним із ефективних способів розвитку самостійності дошкільника» [237]. Тому під час аналізу предметно-розвивального середовища ЗДО з'ясовувалися як урахування загальних ергономічних вимог до організації життєдіяльності старшого дошкільника (антропометричні, фізіологічні, психологічні), так і забезпечення сприятливих умов розвитку самостійності дитини. Зокрема, у бланку спостереження відмічалися такі характеристики:

- можливість рухової активності, спілкування і спільної діяльності дітей та дорослих у різних умовах (трансформаційність, поліфункціональність);
- можливість для самостійної індивідуальної діяльності дитини з варіативністю вибору виду діяльності;
- відповідність насиченості середовища (засоби, інвентар, матеріали) віковим і статевим особливостям та змісту програми;
- можливість самовираження дитини, самостійних дій у реалізації власних інтересів (доступність, вільний вибір).

Головним при цьому було визначення міри врахування статевих особливостей у створенні розвивального простору, його гендерну збалансованість.

Діагностичні методи роботи з батьками

Діагностичні методи роботи з батьками або особами, що їх замінюють, спрямовувалися на з'ясування проблем, які виникають у сім'ї у зв'язку з вихованням дитини взагалі, розвитком її самостійності зокрема, використанням або ігноруванням диференційованого підходу до своїх синів і доньок. Інтерес становила міра їхньої загальної обізнаності з даного питання.

Вивчення думок батьків диктувалося необхідністю оптимізації сімейного виховання, спрямованого на розвиток самостійності дошкільників різної статі.

Анкетування

Пропонована *анкета для батьків* дозволила уточнити ставлення членів родин до виховання самостійності дитини; з'ясувати, які методи, форми, прийоми, засоби виховання самостійності використовують вихователі та батьки. Вона містить 10 запитань (8 закритих та 2 відкритих), спрямованих на виявлення стану обізнаності батьків з проблемою самостійності та оцінювання її проявів у дитини, на вивчення ставлення до допомоги та розуміння її необхідності у вихованні самостійності дитини. Так, батьки мали визначитися, наскільки важливою якістю є самостійність, як саме вона проявляється в їхньої дитини, як вона поводить себе в ситуації зіткнення з труднощами. З'ясовувалося, наскільки батьки розуміють чинники, що впливають на самостійність/залежність їхньої дитини, чи звертають увагу, у яких видах діяльності їй легко/важко проявляти самостійність. На особливу увагу заслуговувало питання використання членами родин методів, форм, прийомів, засобів виховання самостійності.

Схарактеризована вище програма і методика констатувального етапу дослідження сприяла отриманню об'єктивних і достовірних даних щодо самостійності старших дошкільників, віково-статевих модифікацій її вихованості, особливостей розвитку в сім'ї та закладі дошкільної освіти. Це дозволило визначити рівні сформованості компонентів самостійності досліджуваних 5–7 років; порівняти міру вихованості самостійності хлопчиків і дівчаток за різними типами самостійності; виявити найбільш сприятливі умови оптимізації виховного процесу у різних соціальних інститутах.

Кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних представлено в наступних підрозділах цього розділу.

2.2. Характеристика рівнів сформованості компонентів самостійності в досліджуваних старшого дошкільного віку

Визначення рівнів сформованості компонентів самостійності у дітей віком 5–7 років потребувало аналізу емпіричних даних констатувального експерименту по кожному з охарактеризованих у підрозділі 2.1 методів, спрямованих на вивчення особливостей розвитку в досліджуваних кожного компонента самостійності.

Аналіз стану вихованості самостійності у дітей старшого дошкільного віку експериментальної і контрольної груп за визначеними компонентами (когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінковим) та в цілому подано нижче.

Для діагностування *когнітивного компонента* було використано цикл тематичних бесід «Самостійність дитини», які дозволили з'ясувати міру обізнаності досліджуваними віком 5–7 років щодо самостійності та її проявів.

Результати першої бесіди «Що означає бути самостійним?» засвідчили, що лише 13,20 % (ЕГ) та 15,60 % (КГ) старших дошкільників усвідомлюють і правильно розуміють сутність поняття «самостійність», указуючи, що самостійна людина – та, яка «робить все сама, їй ніхто не допомагає», «може постояти за себе», «сама за себе відповідає» тощо. Переважна більшість опитаних (43,40 % ЕГ та 49,54 % КГ) асоціюють самостійну людину з «дорослими», «мамою», «вихователем». Проте частина дітей (32,08 % ЕГ та 29,36 % КГ) використали неадекватні відповіді типу: «добра людина», «яка смачно готує», «яка всюди прибирає» тощо. Констатовано, що 11,32 % (ЕГ) та 5,50 % (КГ) взагалі відповіли «не знаю», «не розумію», тобто не розуміють зміст поняття «самостійна людина».

Цікаво, що власна самостійність розуміється старшими дошкільниками як: уміння себе обслуговувати («одягатися, чистити зуби, їсти»), здатність виконувати певні види робіт («мити посуд; прибирати іграшки; складати одяг; допомагати мамі»), обізнаність у певних питаннях («знаєш про щось і

робиш це; можеш сам писати в зошиті; сам читаєш, малюєш»), уміння покладатися на власні сили під час виконання різних справ («сам думаєш, сам за себе відповідаєш; сам готуєш сюрприз»). Але траплялися і такі відповіді, як: «робити те, що скажуть дорослі» (Маша К., 6 років), «гуляти вдома» (Саша Н., 7 років), які свідчать про недостатнє або неправильне усвідомлення дитиною особистої самостійності.

Показовими в цьому відношенні виявилися результати другої бесіди-анкети «Чи самостійний я?», представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісний розподіл досліджуваних за варіантами відповідей на запитання бесіди-анкети «Чи самостійний я?»

Запитання / варіанти відповідей	Кількість досліджуваних (у %)	
	ЕГ	КГ
1. Ти вважаєш себе:		
а) самостійним;	5,66	4,59
б) досить самостійним;	11,32	12,84
в) не дуже самостійним;	83,02	79,82
г) несамоствійним	-	2,75
2. Як частіше за все ти поводиш себе, коли виконуєш складне завдання:		
а) намагаєшся сам подолати труднощі;	35,85	30,28
б) звертаєшся за допомогою до дорослих;	54,71	59,63
в) дратуєшся, плачеш, жалієшся;	4,72	
г) залишаєш роботу незакінченою, відмовляєшся її виконувати;		
д) переключаєшся на щось легше, приємніше	4,72	10,09
3. Які завдання тобі більше подобається виконувати:		
а) складні, незнайомі;	24,53	20,18
б) легкі, знайомі;	68,87	74,31
в) буває по-зрізному	6,60	5,51

Продовж. табл. 2.4

4. Коли ти граєшся з друзями, слід грати:		
а) у ті ігри, які вони пропонують;	6,60	8,26
б) лише в ті, які тобі цікаві;	14,15	20,18
с) лише в ті, які ти запропонував чи придумав;	4,72	10,09
д) все-рівно, у що грати	74,53	61,47
5. Якщо ти щось зробив неправильно, слід відразу:		
а) знову спробувати виправити ситуацію;	19,81	16,51
б) обдумати, де припустився помилки;	19,81	17,43
с) запитати в батьків чи вихователів чому так сталося	60,38	66,06

Як видно з даних табл. 2.4, лише близько 16 % дітей 5–7 років відчують себе самостійними, натомість, інші сумніваються у своїй здатності поводитися незалежно від допомоги та підтримки дорослого; а 2,75 % дітей КГ взагалі вказують на свою несамостійність. Лише 35,85 % ЕГ та 30,28 % КГ здатні покладатися на самих себе при виконанні складних завдань, довіряти власному досвіду. Водночас, більше половини опитуваних звертаються за допомогою до дорослих, а окремі діти взагалі уникають труднощів чи впадають у розпач, зіткнувшись із ними.

Встановлено, що понад двох третин опитаних надають перевагу легким, знайомим завданням у порівнянні зі складними чи незнайомими. Це може свідчити про неготовність більшості старших дошкільників виявляти ентузіазм, винахідливість чи приймати відповідальні рішення у незнайомій ситуації. Приблизно ті ж показники зафіксовано і відносно пошуку ними алгоритму дій у складних ситуаціях та при допущенні помилки. З'ясувалося, що переважна більшість досліджуваних надали перевагу зверненню до батьків чи вихователів (60,38 % ЕГ та 66,06 % КГ), а не обдумуванню того, де вони припустилися помилки та спробам самостійно виправити ситуацію.

Схожі результати отримано у першій бесіді, одним із завдань якої було виявлення ставлення дітей до незалежності від допомоги дорослих. Фактично більшість дітей (73,58 % ЕГ та 79,81 % КГ) зазначили, що потрібно обов'язково радитися з вихователями та батьками, коли вирішуєш щось зробити. Окремі дошкільники аргументували це тим, що «батьки дадуть пораду», «розкажуть, як це зробити». Четверта частина дітей відповіли заперечливо на це питання бесіди, причому без пояснень своєї позиції. Можна припустити, що ці досліджувані покладаються виключно на власні сили. Проте, не виключено, що вони мають певні труднощі чи конфлікти у спілкуванні з вихователями чи рідними.

З'ясувалася міра готовності досліджуваних 5–7 років самостійно оцінити результати своїх дій та вчинків. Так, відповідаючи на запитання «Чи потрібно згадувати про невдалі дії чи вчинки і чому?», лише окремі опитані (9,43 % ЕГ та 7,33 % КГ) цілком свідомо вказали на необхідність аналізу власних дій: «для того, щоб виправити це в майбутньому» (Артур С., 6 років), «щоб не забувати і такого не робити» (Даша К., 6 років). Переважна ж більшість дітей, натомість, вважає за необхідне «все забути», «ніколи не згадувати», аргументуючи це такими поясненнями: «може ще раз таке трапитись» (Катя К., 5 років), «будуть снитися погані сни» (Даша В., 6 років).

Результати бесіди № 3 «Від чого і від кого залежить самостійність?» дозволили доповнити картину щодо особливостей сформованості у дітей когнітивного компоненту самостійності. Проаналізовано судження старших дошкільників відносно їх поведінки в різних ситуаціях, визначена їхня здатність обдумувати свої дії, аналізувати їх, визнавати і виправляти помилки.

Так, 75,47 % ЕГ та 70,64 % КГ засвідчили, що найбільш самостійними почувають себе вдома, оскільки: «можна робити все, що схочу», «ніхто не заважає гратися в те, що забажаю», «тут тихо і спокійно» та ін. Абсолютна більшість опитаних (88,67 % ЕГ та 90,82 % КГ) усвідомлюють, що допомога

дорослих є першочерговою при складності завдання, навіть не допускаючи можливості самостійно подолати труднощі. Це свідчить про недостатнє уявлення дітей про самостійне вирішення складних, проте доступних віку завдань та про дефіцит уваги до цього питання педагогів і батьків.

Установлено, що у віці 5–7 років переважна більшість досліджуваних виявилися неготовими належним чином прогнозувати події, аналізувати власні помилки та робити відповідні висновки. Так, на запитання «Як уникнути помилок при виконанні завдань дорослих?» лише 15,09 % ЕГ та 20,18 % КГ відповіли, що потрібно продумувати свої дії, чітко все планувати (Віка Т., 6 років: «треба не поспішати, думати, старатися»). Інші діти відповідали загальними фразами: «потрібно бути розумними, акуратними, обережними, уважними, працьовитими, добрими та ін.».

Роздуми дітей відносно своєї самостійності та необхідних для цього якостей та вмінь дали наступні результати. Четверта частина досліджуваних ЕГ і КГ вважають, що вони можуть бути повністю самостійними, оскільки: «вже все вмію», «роблю все без допомоги», «сам можу допомагати». Інші 75 % сумніваються в цьому та вказують на часткову самостійність і залежність від допомоги батьків, братиків/сестричок чи інших дорослих. 35,84 % ЕГ та 43,11 % КГ переконані, що для самостійності потрібно вже в школі навчитися читати, писати, рахувати; тоді як 28,30 % ЕГ та 25,68 % КГ вважають, що потрібно брати приклад з дорослих («вчитися у батьків», «робити як мама, тато»). Деякі досліджувані (11,33 % ЕГ та 7,33% КГ) взагалі не змогли відповісти на це запитання.

Узагальнені результати діагностики міри сформованості когнітивного компонента самостійності у старших дошкільників представлені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Сформованість когнітивного компонента самостійності у старших дошкільників

Рівень відповіді	Бесіда № 1		Бесіда № 2		Бесіда № 3		Загальний показник (у %)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	8,49	9,17	4,72	3,67	2,83	-	5,34	4,28
оптимальний	18,87	15,60	12,26	13,76	15,09	19,27	15,41	16,21
середній	30,19	24,77	39,62	42,20	46,23	44,03	38,68	37,0
низький	42,45	50,46	43,40	40,37	35,85	36,70	40,57	42,51

Як видно з даних табл. 2.5, лише 20,75 % ЕГ та 20,49 % КГ володіють достатньою системою знань про самостійність, її характеристики та основні показники, спроможні оцінити роль самостійності в житті людини, можуть правильно визначити стратегію власної поведінки в нестандартних ситуаціях й усвідомлювати важливість самоаналізу дій та вчинків.

Установлено, що понад третина дітей (38,68 % ЕГ та 37,0 % КГ) вирізнялися загальними уявленнями про самостійність, не завжди правильно визначали її показники, не відчували себе повністю самостійними, не могли аргументувати свої відповіді на запитання про причини й шляхи набуття самостійності, надавали перевагу зверненню за допомогою до дорослих.

Чималий відсоток опитуваних (40,57 % ЕГ та 42,51 % КГ) характеризувалися загальним низьким ступенем вихованості когнітивного компонента самостійності. Вони не змогли правильно сформулювати думки та судження відносно «самостійності», мали хибне уявлення про її сутність та ознаки, часто відмовлялися або не могли відповісти на окремі запитання, здебільшого не позиціонували себе як самостійних осіб, здатних приймати певні рішення, аналізувати свої дії та робити відповідні висновки.

Аналіз результатів використання в констатувальному експерименті діагностичних завдань з метою оцінки міри сформованості в досліджуваних 5–7 років *емоційно-ціннісного компонента* самостійності подано нижче.

Так, з метою вивчення міри вираження потреби дитини в самостійності в діяльності чи поведінці використано «Проективну методику для діагностики «автономності-залежності» в дошкільників 5–7 років» (С. Хусаїнова, Г. Пригін). На основі аналізу даних, отриманих у результаті її застосування, старших дошкільників було розподілено на три групи: «автономні», «залежні», «змішаний тип». Результати представлені на рис. 2.1:

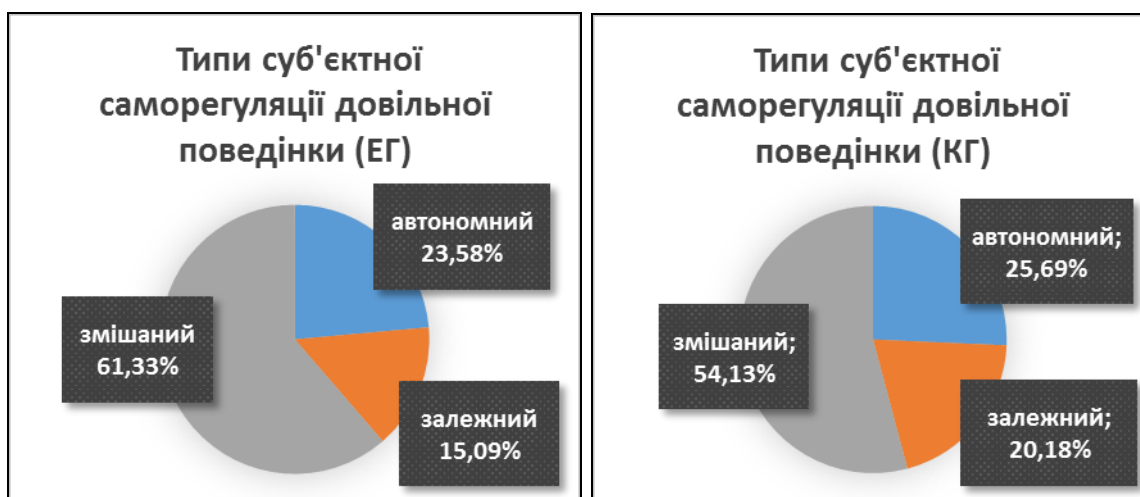


Рис. 2.1. Результати «Проективної методики для діагностики «автономності-залежності» у дошкільників 5–7 років»

Установлено, що 23,58 % EG та 25,69 % KG, які вирізнялися високими показниками (12-15 балів) за шкалою «автономності», мали виражену потребу в самостійності, діяльності і поведінці. Такі діти володіли необхідними вміннями самоорганізації діяльності, під час її виконання спиралися, здебільшого, на власні судження, особистий досвід (що відповідає «автономному» типу суб'єктної саморегуляції). Вони самостійно визначали цілі діяльності та достатньою мірою усвідомлено планувати свою поведінку. Ця категорія досліджуваних виявилися здатними виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективі.

У нових умовах (несподівана зміна місця проживання або місця закладу дошкільної освіти, у разі виникнення непередбачених життєвих обставин) ці дошкільники швидко оцінювали зміну значущих умов і легко перебудували плани і програми дій і поведінки. Таким чином, діти з високими показниками за шкалою «автономність» демонстрували пластичність регуляторних процесів, причому гнучкість регуляторики дозволяла їм адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно досягати поставленої мети.

Натомість, у опитуваних з низькими показниками за шкалою «автономність» (0-7 балів), а це 15,09 % ЕГ та 20,18 % КГ, процеси суб'єктної саморегуляції характеризувалися недосконалими структурно-функціональними компонентами. Діти з «залежним» типом суб'єктної саморегуляції не могли визначити правильність обраного ними способу дій або оцінити значимість того чи іншого чинника, що впливало на успішність їхньої діяльності. Ці досліджувані не були здатні самі критично аналізувати отримані результати, унаслідок чого їм часто доводилося звертатися за допомогою до більш успішних дітей або до дорослих. У цих дошкільників потреба в плануванні розвинена слабо, плани часто нереальні й мінливі, в зв'язку з чим, поставлена мета ними досягається рідко. Їхні цілі ситуативні і, як правило, задані кимось іншим. У таких дітей спостерігалися різкі перепади ставлення до ситуації, наслідків своїх дій. Вони виявилися вельми імпульсивними, діяли шляхом спроб і помилок, не помічали останніх, некритично ставилися до своїх дій. Це призводило до різкого погіршення якості результатів, стану або виникнення труднощів. Досліджувані з низькими показниками за шкалою «автономність» у динамічних, плинних обставинах відчували себе невпевнено, важко звикали до зміни умов і способу життя. У результаті в таких дітей неминуче виникали регуляторні збої, що призводило до невдач у виконанні діяльності.

Найбільшу групу – 61,33 % ЕГ та 54,13 % КГ – склали діти «змішаного» типу суб'єктної саморегуляції довільної активності. До цієї групи

віднесено дошкільників, які з одного боку характеризувалися схильністю до автономної поведінки та здатністю виявити самостійність у діяльності, а з іншого – проявами залежної поведінки і діяльності за допомогою дорослих.

З метою виявлення характеру ставлення досліджуваних до власних вчинків та міри їхньої самостійності у вирішенні практичних ситуацій було проведено методику «Як вчинити?». Дітям пропонувалося уявити собі певну ситуацію й повідомити, як би вони в ній себе поводити. Всього пропонувалося три ситуації, розроблені згідно з виділеними критеріями самостійності. За результатами їх виконання опитані були поділені на 4 групи відповідно до кількості набраних балів. Це уможливило співвіднесення з виділеним ступенем вихованості самостійності за емоційно-ціннісним компонентом. Результати подано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Результати виявлення ставлення дітей до власних вчинків

Шкала оцінювання/ рівень	Ситуація № 1		Ситуація № 2		Ситуація № 3		Загальний показник	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
5 балів / високий	18,87	14,68	14,15	13,77	12,26	12,84	15,09	13,76
4 бали / оптимальний	27,36	30,28	32,08	33,94	34,91	38,53	31,45	34,25
2-3 бали / середній	38,68	44,04	39,62	43,12	45,28	39,46	41,20	42,21
0-1 балів / низький	15,09	11,0	14,15	9,17	7,55	9,17	12,26	9,78

Аналіз даних табл. 2.6 засвідчив, що 15,09 % досліджуваних ЕГ та 13,76 % досліджуваних КГ продемонстрували стійке активне ставлення до моральних норм, адекватні емоційні реакції, обґрунтованість своїх виборів. Ця група дітей виявилася готовою до оцінювання ситуації, прийняття самостійних рішень, мобілізації для їх вирішення. Наприклад, Софія Ф., говорячи про розбите вікно, відразу зазначила, що «назбирає в копилку

грошей та купить нове», а Матвій М. зорієнтувався так: «заклею скотчем, а потім допоможу відремонтувати».

У дітей, які набрали по 4 бали (31,45 % ЕГ та 34,25 % КГ), моральні орієнтири також сформовані, оцінки вчинків і емоційні реакції адекватні, але ставлення до моральних норм ще недостатньо стійке. Це ж стосується і позиції щодо сторонньої допомоги і віри в свої сили – інколи їм було легше звернутися до батьків, ніж самим вирішити ситуацію (Даша В.: «Я розповім мамі, а вона зателефонує ремонтникам, щоб все полагодили»).

У дошкільників, які набрали по 2-3 бали (41,20 % ЕГ та 42,21 % КГ), моральні орієнтири наявні, але відповідати їм вони не прагнули або вважали недосяжним. Ці досліджувані адекватно оцінювали вчинки, проте їхнє ставлення до моральних норм виявилось нестійким, пасивним. Їхні емоційні реакції були здебільшого неадекватними. Дітям було складно обдумувати, зважувати самостійні дії; аналізувати та регулювати власну поведінку. Наприклад, Артем Б. не зміг відмовитися від цікавої гри, щоб прибратися в кімнаті: «поприбираю ввечері – після гри».

Певний відсоток дітей (12,26 % ЕГ та 9,78 % КГ) виявив індиферентне ставлення до самостійності, яке було оцінене найнижчими балами (від 0 до 1 балів). У таких дошкільників ще не сформовані чіткі моральні орієнтири. Ставлення до моральних норм нестійке. Вони неправильно пояснювали вчинки (не відповідали названим якостям), їхні емоційні реакції виявилися неадекватними або були відсутні. Самостійність не простежувалася в усіх експериментальних ситуаціях цього циклу.

Результати діагностики *поведінкового компонента* самостійності дітей 5–7 років засвідчили наступне. За допомогою комплексу методів (спостереження, гра, виконання практичних завдань) було зафіксовано особливості проявів самостійності старшими дошкільниками у процесі виконання предметно-практичної діяльності та взаємодії з однолітками. При цьому

увага зосереджувалася на трьох аспектах поведінки дітей: організації діяльності, організації взаємодії та характері комунікації з іншими дітьми.

З'ясувалося, що в організації діяльності лише третина досліджуваних проявили ініціативу у визначенні мети та плануванні змісту діяльності, належним чином обирали відповідні засоби її здійснення та змінювали їх у разі потреби. Вони були здатні оцінити наслідки і результати дій, підвести підсумки гри чи виконаних завдань. Ці діти брали активну участь у визначенні внеску та міри активності інших досліджуваних.

Дещо кращі результати були зафіксовані під час спостереження за взаємодією дітей. Понад 42 % старших дошкільників на оптимальному і високому рівнях організовували спільну діяльність: ураховували думку інших учасників діяльності; самостійно розподіляли обов'язки між партнерами з урахуванням можливостей та інтересів кожного; уважно стежили за дотриманням правил, порядку, вчасно реагували на їх порушення; під час виникнення спірних питань змогли самостійно їх вирішити тощо. Натомість, понад половини дітей (57,55 %) слабо або взагалі не проявляли ініціативи в організації взаємодії у спільній діяльності: були малоактивними, часто зверталися за допомогою до вихователя, не самокритично ставилися до власної поведінки.

Спостереження за комунікацією дітей дало подібні результати. У ситуаціях, коли вибір партнера по спілкуванню обирала сама дитина, комунікація здебільшого виявилася гармонійною. Майже половина старших дошкільників здійснювали комунікацію на оптимальному і високому рівнях самостійності, проявляли високу активність і бажання спілкуватись з однолітками та дорослими. Вони володіли основними навичками культури спілкування: використовували ввічливі слова, були привітними з оточуючими, прислуховувались до порад старших, виявляли чемність, толерантність тощо. Проте у проблемних ситуаціях, коли дошкільники опинялися перед необхідністю налагодити спілкування з різними однолітками, у них

виникали ускладнення у виборі стратегії поведінки, відбувалися мікроконфлікти, вони часто зверталися за допомогою дорослих.

Узагальнені результати спостереження за поведінкою старших дошкільників представлено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Результати спостереження за поведінкою старших дошкільників

Рівень самостійності поведінки	Організація діяльності		Організація взаємодії		Комунікація		Загальний показник	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	12,26	12,84	16,04	14,68	19,81	22,93	16,03	16,82
оптимальний	24,53	25,69	26,42	24,77	25,47	24,77	25,47	25,08
середній	33,96	33,03	29,25	33,03	33,02	29,36	32,08	31,80
низький	29,25	28,44	28,30	27,52	21,70	22,94	26,42	26,30

Якісний аналіз поданих у табл. 2.7 кількісних даних засвідчив, що у 16,03 % ЕГ та 16,82 % КГ прояви самостійності у спільній діяльності зафіксовані на високому рівні. Такі діти проявили лідерські якості, ініціювали та організовували різні ігри, спільні заняття, самостійно регулювали взаємовідносини, могли довести свою думку і позицію, долали труднощі тощо.

У четвертій частині дітей показники знаходяться на оптимальному рівні, що характеризує їхню поведінку як цілком самостійну – вони свідомо включалися в різні види діяльності, поводити себе переважно незалежно від допомоги й підтримки вихователя, виявляли ініціативу, зважено обирали засоби реалізації своїх намірів, у більшості випадків доводили розпочате до кінця.

У 32,08 % ЕГ та 31,80 % КГ переважає спонтанна, ситуативна поведінка. Такі діти в легких ситуаціях діяли самостійно, а у складних або

незнайомих, зазвичай, зверталися за допомогою до вихователя. Ініціативи та оригінальності в діяльності фактично не виявляли.

Також близько четвертої частини ЕГ і КГ за результатами спостереження не виявили елементів самодіяльності. Вони грали в одноманітні ігри, надавали перевагу виконанню знайомих і простих завдань і свідомо уникали складних, незнайомих, проблемних ситуацій. У процесі діяльності результату, як правило, не досягали.

За допомогою методики Р. Немова «Скульптура» вивчалися прояви ініціативи і творчості дошкільників 5–7 років. Результати застосування цієї методики представлені на рис. 2.2:

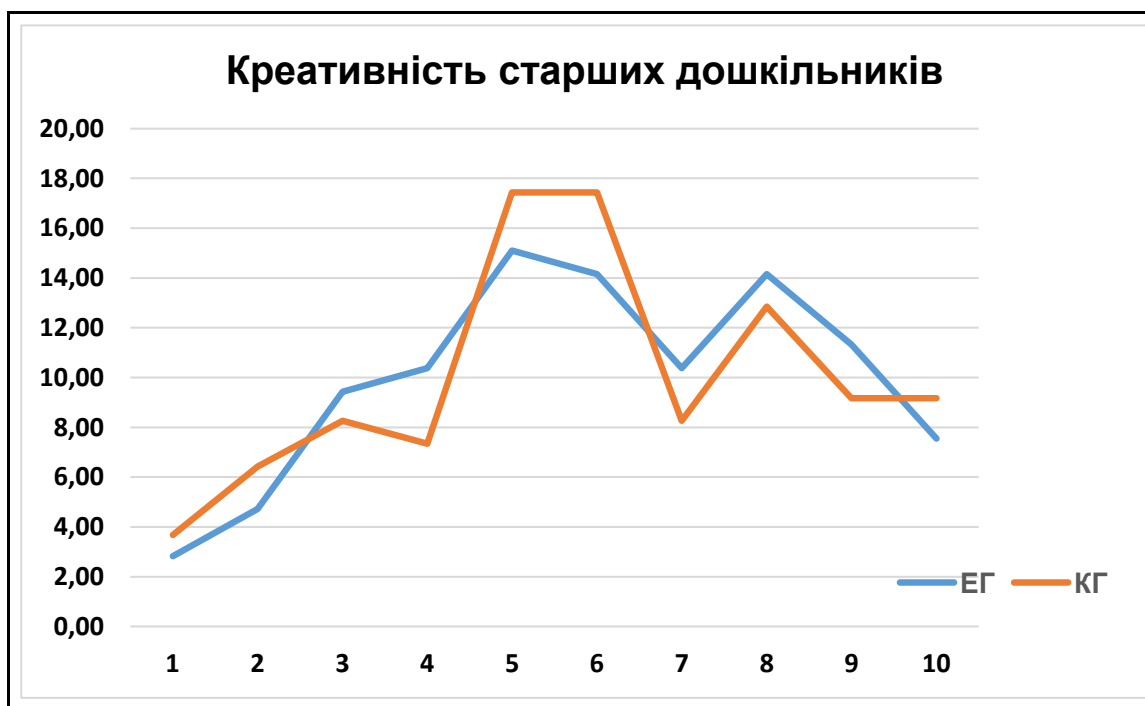


Рис. 2.2. Розподіл дітей за мірою вияву ініціативи, творчості креативності за 10-бальною шкалою

Аналіз даних засвідчив, що дошкільників, які набрали 1-3 бали за відведений на виконання завдання час (5 хв.), не змогли чи не схотіли нічого придумати або ж виліпили з пластиліну щось дуже просте, примітивне (крапельку, кульку, кубик, кільце, сердечко), нараховувалося 16,98 % ЕГ та 18,35 % КГ).

Четверта частина досліджуваних старшого дошкільного віку, результативність дій яких було оцінено в 4-5 балів, зробили порівняно прості саморобки, які склалися з двох-трьох деталей (найчастіше ця група дітей виготовляла сніговиків або предмети посуду чи іграшки).

Ідентичною за кількістю виявилась і наступна група дітей (24,53 % ЕГ та 25,69 % КГ), які набрали по 6-7 балів. Ці діти спромоглися виготовити складніші поробки, в основному це були фігурки тварин (котики, кролики, пєсики) або людей (чоловічки, ляльки).

Понад третини старших дошкільників придумали досить оригінальні поробки, але лише окремі з них були детально опрацьовані і до того ж відрізнялися хорошим художнім смаком. Вони оцінювалися найвищим балом. Таких дітей виявилось 7,55 % в ЕГ та 9,17 % в КГ. Проілюструємо результати їх діяльності наступними прикладами: Єгор М., 6 років виліпив з пластиліну супергероя Халка. Фігурка складалася з деталей, чітко з'єднаних між собою, була охайно виконана. Супергерой стояв впевнено на могутніх ногах і мав привабливий вигляд. Робота була виконана за 4 хв. Софія Ф., 6 років, виліпила куц зеленого кольору із багатьох деталей, із квітами. Поробка була оригінальною, детально опрацьованою і виконаною за 5 хв.

Узагальнення результатів діагностики стану вихованості самостійності у хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку уможливило розподіл дітей за відповідними *рівнями*. Бралися до уваги інтенсивність, модальність та стабільність проявів самостійності досліджуваних за окремими компонентами. Виділено чотири рівні сформованості компонентів самостійності у дітей 5–7 років: високий, оптимальний, середній, низький. Ці рівні базуються на зазначених вище компонентах та критеріях і характеризуються наступним чином:

I. Дошкільники, віднесені до *високого рівня* сформованості компонентів самостійності, характеризується: наявністю сформованих стійких уявлень про досліджувану якість та її значущість у житті; адекватним

ставленням до власної самостійності, здатністю покладатися на самих себе, довіряти власному досвіду; самостійним визначенням мети, плануванням змісту та вибором засобів діяльності; ініціативністю і креативністю у вирішенні завдань, продукуванні оригінальних ідей, прийняттям відповідальних рішень; відмовою від непродуктивних дій та соціально неприйнятної поведінки; здатністю оцінювати результати, якості, вчинки, визнавати свої помилки.

II. *Оптимальний рівень* сформованості компонентів самостійності дітей старшого дошкільного віку засвідчується: наявністю загальних уявлень про самостійність та її значущість у житті; усвідомленням та переважно адекватним ставленням до власної самостійності; як потребою у схваленні дорослих, так і здатністю покладатися на самих себе; можливістю в більшості ситуацій самостійно визначати мету, планувати зміст та обирати засоби діяльності; періодичною ініціативністю та креативністю у вирішенні завдань, готовністю до прийняття відповідальних рішень; усвідомленням соціально неприйнятної поведінки та своїх помилок; здатністю ситуативно оцінювати результати, якості, вчинки.

III. *Середній рівень* сформованості компонентів самостійності дітей старшого дошкільного віку характеризується: наявністю поверхових знань про самостійність та часткових уявлень про її значущість; усвідомленням власної самостійності проте наданням переваги допомозі дорослих у складних чи незнайомих ситуаціях, небажанням покладатися на самого себе; невмінням у більшості ситуацій правильно визначити мету, спланувати зміст та обрати засоби діяльності; безініціативністю, невимогливістю до власних результатів та байдужим ставленням до помилок; дисбалансом критичності й самокритичності в оцінюванні результатів, якостей, вчинків.

IV. *Низький рівень* сформованості компонентів самостійності дітей старшого дошкільного віку засвідчується: наявністю схематичних уявлень про самостійність і нерозумінням її значущості; залежністю від зовнішньої

допомоги і неусвідомленням власної самостійності, невмінням покладатися на самих себе; несформованим досвідом визначення мети, планування змісту та самостійного обрання засобів діяльності; безініціативністю, невимогливістю до власних результатів, ігноруванням помилок; неадекватністю оцінювання результатів, якостей, вчинків.

Для оцінки рівнів за результатами констатувального експерименту застосовано п'ятибальну шкалу оцінок:

- 4-5 балів – високий рівень;
- 3-4 бали – оптимальний рівень;
- 2-3 бали – середній рівень;
- 1-2 бали – низький рівень.

При цьому для кожного досліджуваного виводився середній бал (від 1 до 5) за окремими компонентами самостійності (когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінковим), а потім розраховувався інтегральний показник самостійності як середнє арифметичне суми показників усіх компонентів.

Провівши необхідні розрахунки, ми отримали наступні результати (рис. 2.3):

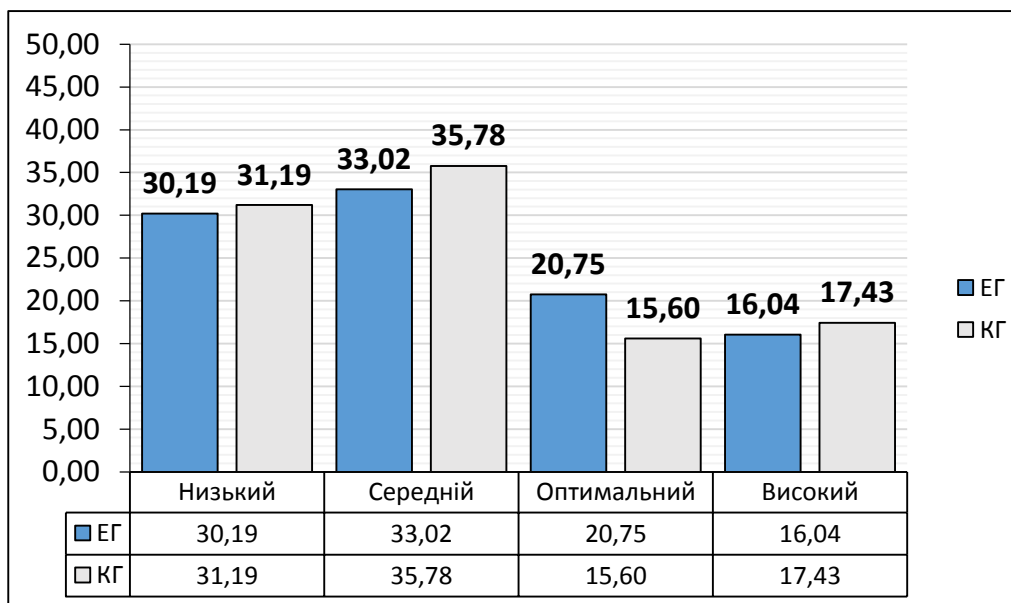


Рис. 2.3. Розподіл старших дошкільників за рівнем сформованості компонентів самостійності

Як видно з гістограми на рис. 2.3, за результатами констатувального експерименту діти з високим рівнем сформованості компонентів самостійності склали 16,04% ЕГ та 17,43% КГ; на оптимальному рівні сформованості компонентів самостійності знаходилися 20,75 % ЕГ та 15,60 % КГ; дві третини дітей (63,21 % ЕГ та 66,97 % КГ) проявили притаманні середньому і низькому рівням сформованості компонентів самостійності.

Для організації подальшої дослідницької роботи було важливо оцінити однорідність контрольної та експериментальної груп, для чого використано t-критерій Стьюдента (форм. 2.1).

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} \quad (2.1)$$

де t – показник t-критерія Стьюдента; \bar{x}_1 та \bar{x}_2 – середнє значення першої та другої вибірок; \bar{S}_1^2 та \bar{S}_2^2 – дисперсія; n_1 та n_2 – кількість оцінок у першій та другій вибірках.

Дисперсія визначається за формулою 2.2:

$$\bar{S}^2 = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n (x_k - \bar{x})^2 \quad (2.2)$$

де \bar{S}^2 – дисперсія; $(x_k - \bar{x})^2$ – квадрат відхилень окремих значень ознак від середньої арифметичної; n – кількість ознак.

Отримане значення t-критерія Стьюдента ($t = 1,54$) є меншим за табличне значення ($t_{\text{табл}} = 1,96$) для експериментальної сукупності при заданій імовірності допустимої помилки, рівної 0,05. Тому можемо стверджувати, що на початок експерименту між старшими дошкільниками експериментальної та контрольної груп не існувало статистично значущих відмінностей і вони знаходилися на однаковому вихідному рівні сформованості компонентів самостійності. Це підтвердили й аналогічні

статистичні розрахунки за окремими компонентами самостійності, за кожним з яких було підтверджено невідмінність двох сукупностей – експериментальної і контрольної груп:

когнітивний – $t_{\text{табл}} > t = 1,96 > 1,48$;

емоційно-ціннісний – $t_{\text{табл}} > t = 1,96 > 1,23$;

поведінковий – $t_{\text{табл}} > t = 1,96 > 1,70$.

Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту вказує на необхідність проведення цілеспрямованої роботи з дітьми старшого дошкільного віку з метою підвищення показників когнітивного, емоційно-ціннісного, та поведінкового компонентів та самостійності як базової якості особистості в цілому.

Оскільки в межах дослідження актуалізовано такий аспект проблеми, як вплив статевої належності на прояви самостійності дітей старшого дошкільного віку, важливо було його детально проаналізувати, диференціювати характерні для хлопчиків і дівчаток 5–7 років форми та сфери прояву цієї якості. Заслужувало на увагу вивчення особливостей ставлення до вказаного напрямку педагогічної роботи вихователів експериментальних ЗДО та батьків досліджуваних. Результати вирішення цього завдання представлені в наступному підрозділі 2.3.

2.3. Статеві модифікації самостійності дітей старшого дошкільного віку

Важливим завданням констатувального експерименту стало з'ясування ролі статевої належності в розвитку самостійності дітей 5–7 років. У дослідженні простежено особливості самостійності хлопчиків і дівчаток та здійснено спостереження за відмінностями її проявів у життєдіяльності старших дошкільників. За результатами бесід та розв'язання ситуацій, передбачених програмою констатувального експерименту, підтверджено існування статевих відмінностей у проявах самостійності хлопчиків та дівчаток.

Констатовано, що в конкретних запитаннях бесід краще і швидше орієнтувалися дівчата, які демонстрували вищу соціалізованість, а отже і більшу усвідомленість і правильність розуміння сутності поняття «самостійність». Не виключено, що вища за хлопчиків відкритість дівчаток контактам, визнання ними беззаперечного авторитету дорослого, уміння вербалізувати думки, схильність до деталізації сприяли тому, що вони охочіше з ним спілкувалися, давали більш розлогі відповіді. Виявлено, що хлопчики у присутності експериментатора як стороннього дорослого поводитися обережніше, частіше уникали розширених відповідей, а в окремих випадках несерйозно ставилися до деяких деяких запитань.

Наприклад, відповідаючи на запитання «Яку людину називають самостійною?», Віолета, 5 років, спочатку засміялася, потім замислилася, перепитала що саме її запитують і, розмірковуючи, сказала: «Так, я знаю. Це дорослі. Моя мама самостійна і моя сестра самостійна. Вони все вміють. Їм нічого не забороняють. Я теж хочу бути як вони. І Маса самостійна. Це наша кішка. Розказати вам про неї?». Хлопчачі ж відповіді здебільшого були на кшталт відповіді на вищевказане запитання Назара, 6 років: «Яка все робить сама!». Або відповідь Артема, 6 років на запитання «Що дитина повинна робити самостійно?» – «Все!».

Водночас, хлопчики більш сміливо ідентифікували власну самостійність, оцінюючи міру її вираження на момент проведення бесіди. Переважно хлопчики схилилися до вельми високої оцінки власної незалежності, вважали себе «самостійними» чи «досить самостійними», у той час як у дівчаток домінувала відповідь «не дуже самостійна».

За результатами відповіді на запитання «Які завдання тобі більше подобається виконувати?» констатовано, що дівчатка більше намагаються уникати складних чи незнайомих ситуацій, надаючи перевагу легким та знайомим, тоді як хлопці більш відкриті до пошуку чогось нового й готові самостійно приймати рішення в нових обставинах.

Більша швидкість мислення хлопчиків зафіксована в оперативності побудови стратегій власної поведінки в нестандартних ситуаціях. Особливо яскраво це проявилось під час пошуку варіантів розв'язання проблемних ситуацій. Хлопці рішуче, інколи миттєво, пропонували різні моделі своєї поведінки. Щоправда, у більшості випадків судження хлопчиків виглядали скоріше «авантюрними», ніж зваженими і конструктивними. Так, у ситуації з розбитим вікном, Олексій, 5 років, спочатку сказав, що втече подалі, потім швидко змінив свою думку і сказав, що потрібно не забути забрати м'яч, а на запитання «Як же бути з вікном?» відповів, що потрібно купити нове в магазині. У цій же ситуації Стас, 6 років, відразу відповів, що покличе маму, але, як виявилось, не для того, щоб вирішити проблему, а щоб надійно сховати Стаса від усіх.

Але навіть такі відповіді засвідчують схильність хлопчиків до креативності, що частково підтверджено під час виконання діагностичної методики «Скульптура». Серед екземплярів, виконаних більш творчо порівняно з іншими, з нестандартним підходом чи баченням переважають саме вироби хлопчиків. Зокрема, простим на вигляд виробам представники сильної статі давали оригінальні назви (фігурка, яка нагадувала авто була названа «Комполі»; кулька з очима – Смішариком; приплюснуте коло з

наліпками – бейблейдом Волтроском та ін.) чи придумували цікаві характеристики (напр., Макар, 5 років, доклавши мінімум зусиль для свого виробу, за його словами виготовив чарівну паличку Гарі Потера, якою зачарує зараз усіх дітей).

Спостереження за проявами пізнавальної самостійності дітей у самостійній діяльності показали певні відмінності між хлопчиками і дівчатками за тими параметрами, які фіксувалися у процесі дослідження. Ініціатива у пропонуванні мети діяльності та плануванні її змісту виходила як від одних, так і від інших залежно від складу учасників та характеру діяльності. У хлопчиків відмічено дещо кращі показники, оскільки їх розмірковування були більш раціональними і конкретними, більш спрямованими на досягнення результату. Тоді як дівчатка, плануючи одне, частіше переключалися на інші види діяльності.

Натомість, до вибору засобів для здійснення діяльності дівчатка ставились більш відповідально і роздумливо, тоді як хлопчики швидше зупиняли свій вибір на тому, що було під рукою.

Розбіжності в мірі вияву дітьми різної статі критичності і незалежності при підведенні підсумків чи оцінюванні результатів діяльності проявлялися у тому, що хлопчики були більш конкретними і категоричними у своїх судженнях, активніше й аргументованіше визначали внесок чи результати інших учасників («Андрій поганий лікар. Він не вмє робити уколи», «Я зробив не так, як планував. Мені допоміг Сашко»). У дівчаток переважала емоційна оцінка як своєї, так і чужої діяльності («Мені дуже подобається малюнок і моїй мамі сподобається», «Оксана моя найкраща подруга, вона виконала все правильно»).

Таким чином, аналіз результатів спостереження за проявами самостійності старшими дошкільниками у пізнавальній сфері дозволив зафіксувати відмінності в дітей різної статі щодо розуміння та сприйняття самостійності,

планування та оцінювання власних дій та вчинків, допитливості, зацікавленості новим, незвичним.

Аналіз результатів вивчення відмінностей у проявах самостійності дітьми різної статі в різних експериментальних ситуаціях засвідчив, що відмінності зафіксовано у ставленні хлопчиків та дівчаток до самостійності, у потребі в самостійності при здійсненні певної діяльності, в оцінці інших.

Аналіз даних, отриманих в результаті проведення «Проективної методики для діагностики «автономності-залежності» в дошкільників 5–7 років» (С. Хусаїнова, Г. Пригін) показав незначні розбіжності за шкалою «автономності»: 27,62 % дівчаток і 24,54 % хлопчиків досягли високих показників, тобто продемонстрували чітко виражену потребу в самостійності, розуміння її значимості. Установлено, що хлопчики набагато швидше справлялися із завданнями, довго не затримуючи свою увагу на малюнках. Дівчатка ж у більшості уважно розглядали зображення, перш, ніж надати перевагу тому чи іншому образу. У групі «залежних» дітей за цією методикою виявлено 21,81 % хлопчиків і 14,28 % дівчаток. Ці досліджувані характеризувалися некритичним ставленням до своїх учинків, переважанням в діяльності спроб і помилок, яскраво вираженою спрямованістю на зовнішню допомогу.

Статеві відмінності зафіксовані і в характері розв'язання хлопчиками і дівчатками ситуацій під час виконання завдань методики «Як вчинити». Експериментатор звертав увагу на здатність представників різних статевих груп діяти самостійно, свідомо, без допомоги ззовні; на самостійні роздуми з опорою на морально-етичні цінності; на ставлення до ситуації в цілому. З'ясувалося, що хлопчики більш рішуче пропонували вихід із проблемних ситуацій, але, водночас, рідше відмовлялися від власних непродуктивних дій. Відсоток же дівчаток, здатних на обдумані, зважені самостійні дії дещо перевищує аналогічні показники хлопчиків. Проте за допомогою чи порадою зовні частіше зверталися дівчатка, описуючи власні дії і пропонуючи

варіанти для вирішення ситуацій. Особливо це яскраво проявилось у «ситуації з розбитим вікном», де хлопчики або намагалися самостійно його полагодити («купити інше», «заклеїти скотчем», «закрити чимось»), або ж уникали відповідальності («прибрати і втекти», «заховатися», «сказати, що випадково»). А дівчатка переважно залучали дорослих («сказати мамі», «вибачитися і попросити у батьків грошей», «покликати ремонтників» тощо).

У ході експерименту встановлено, що хлопчики частіше відмовлялися серйозно обдумати власні вчинки і ставлення до тих чи інших ситуацій, не завжди адекватно їх оцінювали. Цікаво, що оцінюючи інших, і хлопчики, і дівчатка відмічали більше позитивних якостей у дівчаток, і, навпаки, в оцінці хлопчиків переважали негативні характеристики. Це можна пояснити, з одного боку, вищою активністю представників сильної статі, з другого – частотою зауважень, зроблених по відношенню до них вихователем. З'ясувалося, що дівчатка більш чутливі до думки оточуючих, тоді як хлопчики переважно опираються на власну оцінку і бачення ситуації.

В оцінюванні результатів своєї діяльності хлопчики іноді були занадто самокритичними. Особливо яскраво це проявилось під час упровадження методики «Скульптура», яку хлопчики виконували швидше й енергійніше, але кінцевий результат їх переважно не задовольняв («щось не те у мене вийшло», «я хотів виготовити Спайдермена, але не зумів»). Дівчатка були більш терплячими, акуратними і економними у витрачанні пластиліну, виготовляючи власні скульптури. Також у дівчаток переважала емоційна оцінка результатів своєї діяльності («яка гарна Барбі у мене зроблена», «дивіться, яку квіточку я зліпила»), яка не завжди була адекватною в бік завищеної.

Таким чином, аналіз результатів спостереження за проявами самостійності старшими дошкільниками в емоційно-ціннісній сфері дозволив

зафіксувати відмінності у ставленні до самостійності, в оцінюванні власних дій, досягнень і недоліків, у ставленні до оточуючих дітей різної статі.

Здійснене спостереження за поведінкою дітей в різних видах діяльності дозволило проаналізувати статеві відмінності в організації діяльності та взаємодії дітей, а також у характері комунікації хлопчиків і дівчаток з іншими дітьми. Констатація цих відмінностей є особливо важливою для організації подальшої експериментальної роботи, оскільки підтверджує значущість статевої диференціації в усіх видах дитячої діяльності і проявів самостійності у міжособистісній взаємодії.

Підтверджено, що зміст основного виду діяльності дітей 5–7 років – гри суттєво відрізняється у хлопчиків і дівчаток. Так, хлопчики надавали перевагу автомобілям, конструкторам, трансформерам, «бейблейдам», рухливим і спортивним іграм («Квач», «Футбол», «Супергерої», «Рятівники» та ін.). Хлопчиків більше приваблюють ігри, пов'язані з технікою, конструктивною діяльністю, змагальністю, руховою активністю, що притаманне чоловічому типу поведінки. Домінуючими іграми дівчаток є сюжетно-рольові («В ляльки», «В дочки-матері», «В кухню», «В салон краси» та ін.), які відображують найяскравіші риси жіночого характеру. Проте частина дівчаток охоче гралася і з конструкторами, і брали участь у рухливих іграх із хлопчиками.

Виявлено відмінності і під час вибору партнерів по грі. Хлопчики віддавали перевагу особам своєї статі, адже їм важливо було спільно щось конструювати, розбирати змагатися тощо. Дівчаткам також більше подобалося грати з представницями своєї статі, але частина з них охоче грала і з хлопчиками. Це можна пояснити спільністю інтересів в різних видах діяльності і проявом у спілкуванні моделі поведінки, властивої чоловікам і жінкам. У хлопчиків спостерігається велика активність, рішучість, розсудливість, прагнення до змагання, суперництва; у дівчаток зафіксовано

меншу рухову активність, більш спокійні ігри, нерішучість, цікавість, переважання емоційності над логікою.

За результатами спостереження майже 70 % дітей надавали перевагу представникам своєї статі і у проведенні дозвілля, і у спілкуванні, що притаманно в цілому дітям 5–7 років. Причому, слід ураховувати, що процеси статево-рольової соціалізації у дівчаток відбуваються більш інтенсивно, ніж у хлопчиків. Засвідчимо, що дівчатка виявилися більш відкритими і комунікабельними, частіше спілкувалися і запрошували у свої ігри хлопчиків, останні ж переважно неохоче приймали дівчаток у свої ігри, спілкувалися, в основному, із представниками своєї статі.

Установлено, що в іграх у гомогенній групі діти активніше виявляли ініціативу: створювали ігрову обстановку, розвивали сюжет, збагачували ігрові ролі, доброзичливо ставились до задумів інших учасників гри. Проте при розподілі ігрових ролей виникали і конфлікти, що дозволяло виявити міру самостійності хлопчиків і дівчаток у виборі ролей та розв'язанні конфлікту у мирний спосіб. Зафіксовано, що дівчатка намагалися отримати привабливу роль за рахунок обмеження участі і самостійності інших дівчаток у грі («А ми з тобою не будемо грати», «А ти не вмієш, йди до інших», «Я вам не дам грати з моєю іграшкою, і завтра залишу її вдома»). Хлопчики боролися за лідерство в грі в основному за допомогою «силових» прийомів: забираючи іграшки, ламаючи ігрові споруди, користуючись стусанами тощо.

У гетерогенних групах яскравіше проявлялися і інші особливості самостійної поведінки. Так, якщо дівчатка з одним хлопчиком могли організувати тривалу гру, то поява ще одного хлопчика тягнула за собою суперництво і неузгодженість в ігрових діях дітей. Виникала потреба усіяким чином самостверджуватися і концентрувати на собі увагу дівчаток, відбувалось суперництво за ігрові ролі. В іграх із хлопчиками, як правило, брали участь рішучі, активні, ініціативні дівчатка. З такими дівчатками

відмічалася тривала взаємодія, адже вони часто скеровували, організовували ігровий процес.

У ході дослідження виявлено статеві відмінності в самостійності поведінки дітей старшого дошкільного віку в різних видах предметно-практичної діяльності та спілкуванні. У цілому хлопчики проявляли себе більш рішучими і наполегливими у досягненні цілей, вони зверталися за порадою до вихователів, щоб отримати бажаний результат. Дівчатка ж діяли більш емоційно, їх початковий інтерес і активність поступово замінювались переключенням на інший, звичний спосіб досягнення результату. Представниці слабкої статі залучали вихователів до допомоги в разі необхідності, але часто з легкістю переключалися на якусь гру, не завжди доводячи до кінця задумане.

Так, під час конструювання виробу «Автобус» (робота з елементами конструктора та декоративного матеріалу), зацікавленість дітей вже через 5 хв. почала дещо знижуватися. Причому в основному в дівчаток, які час-від-часу відволікалися, намагалися заговорити з однолітками на інші теми. Частина хлопчиків ще деякий час працювали зосереджено, самостійно, вправно. Але врешті більшість дітей виконували роботу спільно з вихователем або ж звертались за допомогою до інших. Їхні дії часто були операційно невизначеними, невпевненими, безініціативними. У цілому зафіксовані особливості та різний характер вияву самостійності в діяльності хлопчиків та дівчаток 5–7 років. Це відобразилося у виборі видів та атрибутів діяльності, плануванні та досягнення її результатів.

Зважаючи на вищесказане та орієнтуючись на результати спостереження «Вивчення проявів самостійності дітей у спільній діяльності», можна резюмувати: хлопчики і дівчатка відрізняються за проявами самостійності. Підтвердженням цьому слугує їх розподіл за *типами самостійності* в різних видах діяльності. Розподіл здійснено з урахуванням характеру активності хлопчиків і дівчаток (творчої, перетворювальної, репродуктивної), їх

здатності досягати мети, долати труднощі під час виконання незвичного завдання, що містило складність (без зовнішньої допомоги, з допомогою дорослих). До авторської типології самостійності увійшли:

I. Незалежно-створювальний тип самостійності (переважно внутрішньо регульований). До нього віднесено дошкільників, які: свідомо приймають мету діяльності, орієнтуються на власний досвід, діють доцільно, мобілізуються на долання труднощів, звертаються по допомогу лише в разі об'єктивної необхідності, відмовляються від передчасного втручання дорослого, ініціюють оригінальні ідеї та рішення, досягають високих результатів, адекватно їх оцінюють. Ці дошкільники прагнуть самореалізації, самовираження, самоствердження. Вони домагаються високих стандартів якості, сміливі, здатні ризикувати. Зацікавлені у схваленні дорослого, проте покладаються на самооцінку, чинять опір несправедливим судженням. Критичність й самокритичність збалансовані.

II. Перетворювально-продуктивний тип самостійності (регульований як внутрішньо, так і зовнішньо). До нього включено дітей, схильних до відповідального самовизначення. Вони діють зазвичай свідомо, переважно незалежно від допомоги й підтримки дорослого, виявляють ініціативу, зважено обирають засоби реалізації своїх намірів, доводять розпочате до кінця. Критичність у них домінує над самокритичністю, спонуки до ініціативних дій сильніші за їх практичну реалізацію. Діють переважно спонтанно, керуються власними інтересами, рідко ризикують, зацікавлені в позитивній оцінці авторитетної особи. Задовольняються проявами самодіяльності, відображеної в якісно-кількісних характеристиках кінцевих результатів.

III. Перетворювально-репродуктивний (перехідний) тип самостійності (зовнішньо регульований). Його склали дошкільники, які орієнтуються виключно на стандарт, прагнуть виконати завдання «як потрібно», «як від них вимагають», «аналогічно зразку». Ця категорія досліджуваних надає

перевагу типовим завданням виконавського рівня, дотримується вимог й настанов авторитетних дорослих, прагне отримати їхнє схвалення. У них переважає спонтанна, ситуативна поведінка. Діти варіюють стиль своєї поведінки: у знайомих ситуаціях діють більш-менш самостійно, у незнайомих, невизначених або складних – легко звертаються за допомогою. Вносять корективи в діяльність та результати лише після заохочення ззовні. Мають поверхневі, неглибокі, несистематизовані знання, які рідко використовують у нових ситуаціях. Здебільшого задовольняються посередніми показниками якості продукту. Активність дій невисока, спрямована переважно на закріплення та практичне використання раніше засвоєного. Ініціативу виявляють вкрай рідко і лише у знайомих ситуаціях, творчість відсутня. Самооцінка та здатність до саморегуляції поведінки плинні, залежні від стану, настрою, оцінних суджень авторитетного дорослого.

IV. Залежно-репродуктивний тип самостійності (свідомо не регульований) притаманний дітям, яким складно самовизначатися та самоорганізуватися. Вони залежать від розпоряджень та контролю авторитетних дорослих. Поводяться здебільшого невпевнено, вирізняються низькою самооцінкою та рівнем домагань. Прагнуть радше уникнути неуспіху, ніж домогтися успіху. Задовольняються мінімальними якісно-кількісними показниками результатів діяльності. Надають перевагу виконанню знайомих і простих завдань. Уникають складних, незнайомих, проблемних ситуацій. Ніколи не ризикують. Можуть тривалий час повторювати невдалі одноманітні спроби. Вносять корективи в роботу лише після вказівок дорослого. Легко вдаються до зовнішньої допомоги, а у разі її відсутності можуть не завершити розпочате або ж підмінити, спростити кінцевий результат діяльності. Ніколи нічого не ініціюють, творчості не виявляють.

На рис. 2.4 представлено кількісний розподіл хлопчиків і дівчаток за кожним із означених вище типів самостійності:



Рис. 2.4. Розподіл хлопчиків і дівчаток за типами самостійності

Як видно з рис. 2.4, статевий розподіл старших дошкільників за типами самостійності виявився нерівномірним. Так, переважна більшість хлопчиків потрапили до I та IV типу самостійності, тобто, характеризуються полярними проявами досліджуваного явища. З одного боку хлопчики, віднесені до незалежно-створювального типу, були більш рішучими у своїх діях, демонстрували самостійність виконання завдань, менше зверталися за допомогою дорослих, частіше проявляли креативність у ситуаціях вибору, виявилися сміливішими, наполегливішими за дівчаток у досягненні тієї чи іншої цілі. З іншого, у хлопчиків, які увійшли до складу залежно-репродуктивного типу, більш яскраво проявилися риси конформізму у поведінці і діяльності. Ці хлопчики мали проблеми із самовизначенням та

самоорганізацією в ході самостійної діяльності. Під час виконання завдань вони поводитися здебільшого невпевнено, задовольняючись мінімальними якісно-кількісними показниками результатів діяльності. Без зовнішньої допомоги вони були не здатні подолати труднощі під час виконання складних завдань.

Аналіз одержаних матеріалів дозволяє говорити про те, що дівчатка переважають у II і III типах самостійності. Це свідчить про їхню більшу зорієнтованість на перетворювально-продуктивну активність, на ретельний вибір засобів реалізації своїх намірів. Представниці слабкої статі значно частіше за хлопчиків зверталися за допомогою дорослих під час виконання нових чи складних завдань. Для них важливо було отримати схвальну оцінку своїх дій авторитетними дорослими. Дівчатка виявилися менш схильними до ризику та прояву ініціативи в нестандартних ситуаціях. Водночас, вони проявили більшу варіативність у стилі поведінки, частіше доводили розпочате до кінця. З'ясувалося, що у дівчаток самооцінка та здатність до саморегуляції поведінки більш плинні, залежні від стану, настрою чи оцінних суджень дорослих, ніж у хлопчиків.

Виявлені статеві відмінності у проявах старшими дошкільниками самостійності дозволили констатувати, що вони спричинені як природними особливостями представників різних статевих груп, так і традиційною практикою сімейного і суспільного виховання сучасних хлопчиків і дівчаток. Оскільки статева належність дитини є важливим чинником розвитку самостійності, у дослідженні виникла необхідність приділити увагу вивченню особливостей впливу на активність хлопчиків і дівчаток умов виховання у різних виховних інститутах.

2.4. Сімейне та суспільне виховання як чинники впливу на самостійність дітей різної статі віком 5–7 років

У межах другого напряму констатувального етапу дослідження було вивчено вплив особливостей виховання самостійності хлопчиків та дівчаток 5–7 років в закладах дошкільної освіти та в сім'ї. Важливо було з'ясувати міру розуміння і усвідомлення вихователями та батьками поняття «самостійність дитини», особливості планування і конструювання педагогічного процесу в напрямі її виховання, наявність/відсутність диференційованого підходу до дітей різної статі.

Аналіз результатів дослідження, спрямованого на вивчення особливостей впливу педагогів на виховання самостійності старших дошкільників, засвідчив таке: охоплені експериментом 87 вихователів закладів дошкільної освіти мали різний стаж роботи: до 5 років – 37,93 %; 5-10 років – 32,18 %; понад 10 років – 29,89 %. Вони відрізнялися рівнем/напрямом освіти (спеціальна професійна – 19,54 %; спеціальна вища – 34,48 %; педагогічна вища – 41,38 %; інша вища (медична, економічна, менеджерська) – 4,60 %).

У ході опитування визначено рівні теоретичної готовності педагогів до виховання самостійності дошкільників, їхнє особистісне ставлення до феномену «самостійність». Аналіз даних анкетування засвідчив, що в цілому в експериментальних ЗДО проблема самостійності старших дошкільників є актуальною і враховується у виховному процесі. Так, жоден вихователь не вказав, що самостійність є неважливою якістю дитини, проте жоден і не обрав варіант відповіді, що самостійність є провідною якістю особистості. Натомість, 45,98 % вважають, що це досить важлива якість, а 54,02 % вихователів наголосили, що вона не більш важлива, ніж багато інших (зокрема, відповідальність, старанність, організованість та ін.).

Показовими для з'ясування міри розуміння вихователями сутності самостійності старшого дошкільника виявилися відповіді на запитання «За

якими показниками поведінки, діяльності, ставлення ви визначаєте, самостійна дитина чи несамостійна?». Спектр відповідей був широким, але загалом їх можна розділити на три групи:

1) 40,23 % вихователів орієнтуються на прояви поведінки у практичній діяльності та здатність до самообслуговування дитини;

2) 34,48 % вихователів основним показником вважають звернення / незвернення дитини за допомогою дорослих;

3) 25,29 % у першу чергу вказали на рівень набутих життєвоважливих умінь та навичок (відповідальність, ініціативність, самосвідомість, самооцінка).

Важливо було з'ясувати, чи диференціюють вихователі прояви самостійності дитини залежно від її статі. Загалом, лише 25,29 % опитуваних наголосили на суттєвій різниці у проявах самостійності хлопчиків і дівчаток; 29,88 % відмітили наявність ситуативних відмінностей; а 44,83 % указали, що не бачать або не звертають увагу на специфічні прояви самостійності в дітей залежно від статі. Це засвідчує необхідність актуалізації цієї проблеми на етапі формування.

Серед чинників, які визначають самостійність дитини, вихователі найчастіше (80,46 %) виділяють «особливості виховання в сім'ї та ЗДО»; 36,78 % зафіксували вплив «віку (молодший-старший)»; і лише 12,64 % вказали на такий чинник як «статева належність». Вищенаведене свідчить, з одного боку, про усвідомлення опитуваними впливу умов виховання на розвиток самостійності дитини, на поступовість цього процесу, але з іншого боку – про недостатнє врахування або ігнорування значення статевого фактора у вихованні самостійності дитини більшістю вихователів.

Важливим видається порівняння даних спостережень експериментатора й оцінок вихователями рівнів сформованості компонентів самостійності у старших дошкільників. Констатовано, що більшість вихователів (68,96 %) вважають, що в їхніх групах немає повністю несамостійних дітей, а третина з них взагалі вказують, що 60-75 % дітей є повністю самостійними; 20,69 %

опитаних заявили, що всі діти є, як правило, несамотійними; 27,59 % вихователів зафіксували третину несамотійних дітей в усіх ситуаціях. Це засвідчує недостатню поінформованість значної більшості педагогів щодо об'єктивного стану речей, переважанням у респондентів неадекватних оцінок – завищених та занижених.

Отримані оцінки фактично не співпадають із даними наших спостережень, згідно з якими лише близько третини дітей віком 5–7 років знаходяться на оптимальному і високому рівнях сформованості компонентів самостійності, інші ж відчувають суттєві труднощі з ідентифікацією власної самостійності, з проявами ініціативності, з самоаналізом дій та вчинків. Неспівпадання оцінок експериментатора і вихователів засвідчило недостатню увагу педагогів до проблеми самостійності старших дошкільників або її нерозуміння, низьку спостережливість та уважність до проявів самостійності вихованців, особливо у статевому розрізі.

Опитування вихователів та спостереження за їхньою діяльністю дозволили з'ясувати сформованість у них практичних умінь виховувати самостійність хлопчиків і дівчаток. За результатами цієї роботи зафіксовано, що абсолютна більшість вихователів приділяють належну увагу індивідуальній та підгруповій роботі з дітьми і намагаються диференціювати оцінювання їх діяльності. Проте облік стану, побажань, інтересів і потреб конкретної дитини викликає серйозні труднощі у 48,27 % опитаних, ще 37,93 % визнають, що лише частково здійснюють цю роботу. Відповідно, лише частина вихователів (34,48 %) мають змогу постійно стимулювати прояви творчості та ініціативності дітей, націлювати їх на самостійні дії і самовираження.

Показовим виявилось запитання «Які методи, форми, прийоми, засоби виховання самостійності Ви використовуєте?». На нього багато опитуваних відповіли одноманітно і без належної конкретизації. 77,01 % вказали, що надають перевагу бесідам і заохоченню; 48,27 % вихователів назвали

перегляд мультфільмів і читання літератури важливими формами впливу; лише 18,39 % вказали на ефективність методу доручень; жоден з опитуваних не виділив окремих методів чи прийомів виховання самостійності з урахуванням статевої належності дитини.

Це дозволяє зробити висновок, що більшість вихователів не володіють достатнім арсеналом методів виховання самостійності дошкільників, не надають належного значення статевим особливостям у цьому питанні. Симптоматично, що «прямі» форми допомоги дітям під час організації їхньої діяльності переважають над «непрямими» (63,22 % проти 36,78 % відповідно), що також не стимулює розвиток самостійності старших дошкільників.

Це підтверджують відповіді педагогів на запитання «У процесі самостійної, вільної діяльності старших дошкільників у ЗДО вихователю необхідно...», у якому слід було обрати лише один із запропонованих анкетою варіантів відповіді. Так, до варіанту «створювати умови», схилилися лише 34,48 % опитуваних. Отже, понад 65% педагогів не усвідомлюють важливості для розвитку самоконтролю, самоаналізу, самооцінки дошкільників, спеціально організованих, сприятливих умов виховання.

Важливо було порівняти результати опитування та спостереження з аналізом педагогічної документації вихователів ЗДО. У більшості планів освітньо-виховної роботи відображені лише загальні програмні вимоги до виховання самостійності дитини. Індивідуальна робота в цьому напрямі з урахуванням статевої належності дитини взагалі не планується, і відповідних методичних розробок не було виявлено. Відмітимо, що в багатьох планах не простежується регулярність, послідовність, циклічність виховних впливів на розвиток самостійності дитини. Та й тематика відповідних заходів є типовою і не відрізняється інноваційністю. Лише в окремих планах передбачено систематичну роботу з батьками щодо розвитку самостійності дітей

(проведення циклу тематичних бесід), тоді як 100 % опитуваних запевнили, що планують таку роботу.

Аналіз річних планів роботи ЗДО за останні три роки показує, що проблемі виховання самостійності старших дошкільників не приділяється належної уваги. Так, було виявлено, що:

– у плануванні педагогічних рад ця тема за проаналізований період взагалі не висвітлюється;

– у плануванні консультацій виявлені лише дотичні теми (напр., «Шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховання»);

– серед тематики семінарів та семінарів-практикумів в окремих планах виявлено такі, як «Формування самостійності дошкільника – фактор особистісного становлення та розвитку індивідуальності», «Самостійність – важлива якість старшого дошкільника-майбутнього школяра»;

– у плануванні роботи з батьками зафіксовано такі теми бесід, як «Виховання самостійності і культури поведінки дітей», «Поведінка батьків – приклад для наслідування», а один із планів передбачав організацію круглого столу «Родина – осередок формування особистості дитини».

Інших заходів, напрямів роботи, пов'язаних з вихованням самостійності в дівчаток і хлопчиків старшого дошкільного віку не було виявлено.

Також було проаналізовано організацію предметно-розвивального середовища закладів дошкільної освіти, у яких проводився констатувальний експеримент. Зверталася увага на наступні параметри: трансформаційність, поліфункціональність, варіативність вибору, статево-вікова відповідність, доступність, вільний вибір. Узагальнені результати оцінювання умов розвитку і виховання самостійності дитини (за 10-бальною шкалою) представлено у табл. 2.8:

Таблиця 2.8

Відповідність предметно-розвивального середовища ЗДО умовам виховання самостійності дітей

Параметри предметно-розвивального середовища ЗДО	Оцінка (у балах)							Середнє значення
	ЗДО1	ЗДО2	ЗДО3	ЗДО4	ЗДО5	ЗДО6	ЗДО7	
трансформаційність	5	2	4	5	2	7	3	4,0
поліфункціональність	4	3	4	6	2	6	3	4,0
варіативність вибору	3	4	4	5	3	6	2	3,8
статеві-вікова відповідність	4	4	3	5	3	4	3	3,7
доступність	5	6	5	5	4	5	4	4,8
вільний вибір	3	6	4	5	3	5	4	4,3

Аналіз особливостей організації предметно-розвивального середовища ЗДО засвідчив, що в основному увесь матеріал, інвентар, дидактичні засоби зосереджуються в групових кімнатах, у яких не завжди передбачено куточки для різних видів діяльності. У більшості груп недостатньо необхідних матеріалів та атрибутів, які враховують інтереси хлопчиків та дівчаток у грі та практичній діяльності. Встановлено, що часто діти приносять іграшки з дому, що свідчить про неширокий вибір або несучасність матеріального забезпечення закладів дошкільної освіти.

Зміст ігрового і дидактичного матеріалу виявився приблизно однаковим у досліджуваних групах, і інколи абсолютно не враховує статево-вікових інтересів дітей, або ж не сприяє розвитку їх творчості, самовираженню. Загалом предметно-розвивальне середовище ЗДО, як свідчать дані табл. 2.8, менш, ніж на 50 %, відповідає вимогам до умов виховання самостійності хлопчиків і дівчаток 5–7 років. Воно зорієнтоване на усередненого дошкільника, часто не враховує індивідуальних і статевих

потреб та інтересів, не надає можливостей для самовираження дитини, її самостійних дій, варіативності вибору тощо.

Узагальнюючи результати опитування та спостереження за діяльністю вихователів, спрямованою на виховання самостійності у хлопчиків та дівчаток старшого дошкільного віку, можемо виокремити чотири типи ставлення педагогів: конструктивний, суперечливий, незбалансований, деструктивний. Критеріями розподілу слугували: теоретична обізнаність у питаннях виховання самостійності, використання ефективних методів її виховання з урахуванням статевих відмінностей, створення умов для прояву ініціативності, творчості, креативності, самовираження дошкільників. Кількісний розподіл вихователів за типами подано у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Кількісний розподіл вихователів за типами ставлення до виховання самостійності хлопчиків та дівчаток 5–7 років

Тип ставлення	Кількість вихователів (%)
Конструктивний	13,79
Суперечливий	36,78
Незбалансований	33,34
Деструктивний	16,09

Таким чином, лише 13,79 % вихователів, віднесених до конструктивного типу, повною мірою усвідомлюють зміст самостійності дитини старшого дошкільного віку, розуміють відмінності її прояву представниками різної статі, сприяють їх самовираженню, набуттю навичок самооцінки та самоаналізу, розвитку критичного мислення тощо. Ця категорія вихователів постійно прагне до удосконалення змісту і форм роботи з дітьми та їхніми батьками, приділяє багато часу індивідуальній роботі, вивчає продукти діяльності дітей, допомагає, консультує, спонукає дітей до самостійної діяльності.

Віднесені до суперечливого типу вихователі (36,78 %) також володіють знаннями щодо застосування методів виховання самостійності у дошкільників, стимулювання їхньої самореалізації, підтримки дієздатності та емоційної рівноваги. Водночас здебільшого застосовують їх ситуативно, час-від-часу. Ця категорія педагогів виявилася не здатною об'єктивно проаналізувати та визначити ієрархію важливих змін, яких потребує їхня діяльність. Вони рідко планували здійснення заходів, форм, методів, спрямованих на вирішення досліджуваної проблеми. Серед них переважали словесні методи (бесіди, читання казок), які мало сприяли формуванню в дітей практичних навичок.

Вихователі, віднесені до незбалансованого типу (33,34 %), слабо розуміють значимість виховання самостійності дитини в педагогічній діяльності, не розрізняють статеві відмінності в цьому процесі, застосовують мінімум методів та засобів, не диференціюють їх відповідно до статевої інтересів. Вони фактично не спонукають дітей до вираження об'єктивної самооцінки, розвитку самокритичності.

Віднесені до деструктивного типу вихователі (16,09 %) не відповіли на деякі питання, пропонували примітивні зміни у своїй діяльності. Вони застосовували вкрай мало методів та засобів, які виявилися недостатньо ефективними. Ці вихователі не усвідомлюють важливості вирішення проблеми виховання у хлопчиків і дівчаток 5–7 років самостійності, не прагнуть прогресивних змін у своїй педагогічній діяльності. Вони здебільшого перекладають відповідальність на батьків у вихованні самостійності їхніх дітей.

З огляду на те, що сім'я є важливим чинником виховного впливу на дитину дошкільного віку, проаналізуємо результати дослідження *батьківського ставлення* до проблеми самостійності. Узагальнено дані анкети, за допомогою якої проводилось опитування батьків щодо розуміння ними проблеми самостійності, ставлення до неї та досвіду виховання у власних синів і доньок. Результати анкетування висвітлено в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Кількісний розподіл відповідей на запитання «Анкети для батьків»

Запитання	Варіанти відповідей	Відповіді батьків (%)
1. На Вашу думку, самостійність дошкільника є:	дуже важливою якістю особистості	35,03
	досить важливою	51,26
	не більш важливою, ніж багато інших	13,71
	неважливою	0
2. Ви вважаєте свою дитину:	самостійною завжди і в усьому	0
	самостійною час-від-часу	64,47
	зазвичай не дуже самостійною	24,87
	несамостійною	10,66
3. За якими проявами поведінки, діяльності, ставлення ви визначаєте, самостійна ваша дитина чи несамостійна?	уміння себе обслуговувати («сама одягається», «самостійно їсть», «сам стежить за своїми речами»)	34,75
	самостійне виконання діяльності («постійно каже, що сам буде все робити», «бажає все робити сам», «свідомо допомагає»)	38,58
	відповідальність	8,12
	наполегливість	5,08
	турбота про інших	5,08
	самостійно виходити з певних ситуацій	4,57
	приймати рішення	4,06
	4. Як частіше за все поводить ся син (донька) в ситуації зіткнення з труднощами:	мобілізується на їх долання, звертається за допомогою в разі об'єктивної необхідності
	легко звертається за допомогою	30,46
	дратується, плаче, жаліється	20,30
	залишає роботу незакінченою, відмовляється її виконувати	16,25
	переключається на щось легше, приємніше	12,18
5. Самостійність / залежність Вашої дитини визначається її:	природними задатками	28,43
	віком	31,47
	статевою належністю	21,83
	особливостями виховання в сім'ї та ЗДО	18,27

Продовж. табл. 2.10

6. У яких видах діяльності дитині легко/важко проявляти самостійність:	у самообслуговуванні	84,26/15,74
	у навчанні	10,15/89,85
	у праці	27,41/72,59
	у грі	91,37/8,63
	у художній діяльності	41,12/58,88
	у спілкуванні з однолітками	72,08/27,92
7. Якщо дитині важко виконати непросте завдання, ви:	підбадьорюєте, висловлюєте довіру її можливостям	7,11
	залишаєте її наодинці з проблемою	2,03
	допомагаєте навідними запитаннями та опосередкованими вказівками	42,13
	підказуєте правильний спосіб дій	30,96
	показуєте, як практично діяти	10,15
	докоряєте їй	7,61
8. Вихованню самостійності дошкільника ви приділяєте увагу:	постійно	54,31
	періодично	35,53
	рідко	10,16
	ніколи	0
9. Які методи, форми, прийоми, засоби виховання самостійності Ви використовуєте в сім'ї?	посильна праця, допомога по господарству	42,13
	доручення	26,40
	заохочення, підбадьорювання	21,32
	виконання нескладних завдань	21,32
	сюжетно-рольові ігри	20,30
	надання права вибору	12,69
	особистий приклад	11,68
	ходіння до магазину	8,63
	навчальне відео	6,60
догляд за домашніми тваринами	5,08	
10. Ваша дитина поводить самостійніше:	вдома	29,44
	у дошкільному закладі	15,23
	важко відповісти	55,33

Якісний аналіз поданих у таблиці кількісних даних дає підстави зробити наступні узагальнення. Так, 86,29 % батьків визнають, що самостійність є дуже або досить важливою якістю особистості, але, водночас, жодний з опитуваних не назвав свою дитину «самостійною завжди і в усьому», лише 64,47 % вказали, що їхня дитина є «самостійною час від часу». Проте

розуміння батьками сутності самостійності виявилось досить неоднозначним:

34,75 % батьків першочерговою ознакою самостійності вказали вміння себе обслуговувати («сама одягається», «самостійно їсть», «сам стежить за своїми речами» тощо);

38,58 % батьків наголосили на самостійному виконанні діяльності («постійно каже, що сам буде все робити», «бажає все робити сам», «свідомо допомагає»);

18,27 % батьків виділили такі основні ознаки самостійності як «відповідальність», «наполегливість», «турбота про інших»;

8,63 % указали на уміння «самостійно виходити з певних ситуацій», «приймати рішення».

Показовими виявилися відповіді членів родин на запитання «Чим визначається самостійність/залежність Вашої дитини». Відповідаючи на нього, 31,47 % батьків назвали основним чинником «вік дитини», 28,43 % – «природні задатки». Такий чинник, як «особливості виховання в сім'ї та ЗДО» визначальним вважають лише 18,27 % батьків. Це свідчить про недостатню загальну обізнаність членів родин з цього питання, недооцінку чи ігнорування власної ролі у вихованні самостійності дитини. Відповідно, недостатніми виявилися вміння батьків сприяти розвитку різних якостей особистості дитини, пов'язаних з її самостійністю (ініціативності, відповідальності, самоорганізованості), використовувати арсенал методів, форм, прийомів, засобів виховання самостійності.

Це підтверджують їхні відповіді на блок запитань відносно моделі поведінки батьків у педагогічних ситуаціях та відносно своєї методичної обізнаності. Зокрема, у ситуації, коли дитині важко виконати непросте завдання. Згідно з відповідями майже третини батьків (30,96 %), вони підказують або показують правильний спосіб дій; 42,13 % допомагають навідними запитаннями та опосередкованими вказівками. Лише 7,11 %

зазначають, що вони підбадьорюють, висловлюють довіру можливостям дитини.

Серед методів, форм, прийомів, засобів виховання самостійності, які використовуються в сім'ї, опитувані здебільшого назвали такі: посильна праця, допомога по господарству (42,13 %); доручення (26,40 %); заохочення, підбадьорювання (21,32 %); виконання нескладних завдань (21,32 %); сюжетно-рольові ігри (20,30 %); надання права вибору (12,69 %); особистий приклад (11,68 %); ходіння до магазину (8,63 %); навчальне відео (6,60 %); догляд за домашніми тваринами (5,08 %).

Жоден із опитуваних не зазначив, що не приділяє увагу вихованню самостійності дитини. Натомість, 54,31 % вказали, що займаються цим питанням постійно, 35,53 % – періодично, а ще 10,16 % – рідко. Проте, інтенсивність батьківського впливу не завжди підкріплюється його ефективністю, що підтверджують відповіді батьків щодо поведінки дітей у різних ситуаціях. Так, у ситуації зіткнення з труднощами у 36,55 % випадків дитина «дратується, плаче, жаліється або ж залишає роботу незакінченою, відмовляється її виконувати», у 30,46 % – «легко звертається за допомогою», у 12,18 % – «переключається на щось легше, приємніше». Лише 20,81 % опитуваних обрали відповідь «мобілізується на їх долання, звертається за допомогою в разі об'єктивної необхідності».

Аналіз даних показує, що батьки в цілому розуміють необхідність виховання самостійності дитини з урахуванням статевих особливостей, але мають труднощі в його правильному здійсненні. Диференційоване виховання здебільшого проявляється в купівлі «хлопчачих» і «дівчачих» іграшок, статево-рольових дорученнях. Але формуванню якостей фемінності і маскулінності через спеціально організовані види різної діяльності батьки фактично не приділяють спеціальної уваги, та й, здебільшого, не розуміють значимості цього питання для дітей 5–7 років.

За результатами констатувального експерименту було здійснено кількісний розподіл батьків дошкільників 5–7 років за типами ставлення до виховання самостійності дитини, аналогічно до типології ставлення вихователів (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Кількісний розподіл батьків за характером ставлення до виховання самостійності дитини

Тип ставлення	Кількість батьків (%)
Конструктивний	20,30
Суперечливий	25,38
Незбалансований	37,06
Деструктивний	17,26

Батьки, віднесені до *конструктивного типу* (п'ята частина опитаних), здатні реально оцінювати можливості власної дитини щодо ініціативності, самооцінки та самоаналізу дій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки самостійності і залежності дошкільника. Такі батьки орієнтуються в потребах дитини, обізнані з її інтересами та вподобаннями і всіляко сприяють її самореалізації. Вони демонструють власний приклад самостійного вирішення проблемних ситуацій, усвідомлюють важливість і необхідність своєчасного навчання дитини вмінно правильно поводити себе в незнайомих ситуаціях та приймати самостійні рішення. Емпіричні дані засвідчили, що конструктивний тип поведінки батьків здебільшого продукує високий рівень розвитку самостійності у дошкільників різної статі.

Суперечливий тип ставлення дорослих до визначеної проблеми (майже чверть респондентів) характеризується тим, що їх ставлення до самостійності дитини є вибіркоким, а поведінка, дії і вчинки – ситуативними. На відміну від попереднього типу, ці батьки лише час-від-часу проявляють спроможність надміру не опікати своїх дітей, стимулюють їхню

самостійність, підтримують дієздатність та вияви ініціативи. Але вибір моделі батьківсько-дитячих стосунків не завжди правильний стосовно виховання самостійності представників різної статевої належності. Експериментальним шляхом встановлено, що цей тип ставлення батьків продукує оптимальний рівень сформованості самостійності у хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку.

Батьки, віднесені до *незбалансованого типу* (понад 37 %), виявилися не спроможними адекватно оцінити характеристики самостійності власної дитини, вказати на її чинники та способи виховання. Упевненість дошкільника в собі ці батьки підтримували, підміною його зусиль власними, вирішенням проблеми за нього. Таким чином, ця категорія батьків позбавляла сина (доньку) можливості самостійно діяти, протистояти викликам, докласти вольових зусиль. Наслідком цього є залежність дошкільників різної статі від допомоги та підтримки дорослого, формування у них невпевненості, середнього рівня сформованості компонентів самостійності.

До *деструктивного типу* віднесено дорослих (понад 17 %), які надміру опікують своїх дітей у знайомих і незнайомих ситуаціях, повністю перебирають на себе вирішення навіть нескладних проблем, підтримку дитини аргументують її знаходженням поруч. Ці батьки не стимулюють самостійності хлопчиків і дівчаток, не здатні підтримати їх дієздатність та ініціативність, не володіють уміннями і навичками виховання самостійності. Вони формують у дітей звичку очікувати зовнішньої допомоги, гальмують їхню здатність розраховувати на самих себе. Наслідком цього часто і є низький рівень сформованості самостійності у дітей.

Отже, менше половини (45,68 %) батьків повністю чи частково усвідомлюють важливість проблеми виховання самостійності у хлопчиків і дівчаток 5–7 років, використовують дієві методи стимулювання ініціативності, самовираження особистості, здатності приймати рішення. Водночас, 54,32 % рідних дорослих приділяють недостатньо уваги проблемі

самостійності дитини, проявляють необізнаність, байдуже ставлення до її вирішення.

Узагальнюючи результати експериментальної роботи, спрямованої на визначення ролі різних чинників у вихованні самостійності дітей старшого дошкільного віку, можна сказати, що статева належність та ставлення до проблеми педагогів та батьків безпосередньо позначаються на характері їхньої поведінки, проявах самостійності чи залежності у різних обставинах. Тобто, провідним чинником розвитку самостійності виступає система сімейного та суспільного виховання. Оскільки за отриманими даними констатувального етапу експерименту стан сформованості компонентів самостійності у хлопчиків та дівчаток 5–7 років можна схарактеризувати в цілому як недостатній, то потребує вдосконалення/корекції робота педагогів закладів дошкільної освіти та батьків щодо виховання самостійності в дітей різної статі; налагодження роботи освітніх закладів із сім'ями з метою надання батькам допомоги в цьому процесі; розробка методики індивідуально-диференційованого виховання самостійності хлопчиків та дівчаток 5–7 років.

Висновки до розділу 2

У розділі визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості компонентів самостійності у старших дошкільників та основні типи самостійності, які притаманні представникам різної статі, висвітлено перебіг та результати констатувального етапу дослідження.

Виділення критеріїв та їх показників дозволило розробити програму і методику вивчення особливостей прояву самостійності дошкільниками різної статі, яка охоплювала два взаємопов'язані напрями: 1) дослідження рівня сформованості компонентів самостійності дітей віком 5–7 років у

різних видах діяльності і в різних життєвих ситуаціях та особливостей її прояву у представників різної статі; 2) комплексна оцінка сформованості знань про «самостійність» у практичних працівників закладів дошкільної освіти і дорослих (представників родин) та стану організації роботи з виховання самостійності старших дошкільників.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що більшість дітей старшого дошкільного віку знаходяться на середньому і низькому рівнях сформованості компонентів самостійності, тоді як на оптимальному і високому – лише третина досліджуваних, що засвідчує нагальну потребу в цілеспрямованому вихованні самостійності дітей старшого дошкільного віку.

Зафіксовано, що статеві належності дитини є важливим чинником виховання самостійності та характеру її проявів у пізнавальній, емоційно-ціннісній, діяльнісній сферах. Виявлені особливості у проявах самостійності дозволяють говорити про існування залежності різних типів самостійності дітей старшого дошкільного віку від статевої належності. Виявлено, що хлопчики переважають у незалежно-створювальному та залежно-репродуктивному типах самостійності, а дівчатка – у перетворювально-продуктивному та перетворювально-репродуктивному типах.

Важливим чинником впливу на розвиток самостійності є система сімейного та суспільного виховання. У ході вивчення особливостей впливу сім'ї та закладу дошкільної освіти на виховання самостійності дітей 5–7 років виділено чотири типи ставлень дорослих (батьків і педагогів): конструктивний, суперечливий, незбалансований та деструктивний.

Вихователів із незбалансованим та деструктивним типом діяльності виявлено найбільше – близько половини; третина характеризується суперечливим типом діяльності, а інші відносяться до конструктивного типу, що актуалізує необхідність проведення на етапі формування різних видів робіт, спрямованих на оптимізацію виховної діяльності.

Більша половина опитуваних представників родин характеризується деструктивним або незбалансованим типом ставлення до виховання самостійності синів і доньок. До конструктивного типу віднесено лише п'ята частина представників сімей. Результати свідчать про недостатню обізнаність батьків у цій проблемі та актуалізують необхідність організації просвітницької й корекційної роботи в цьому напрямі.

РОЗДІЛ 3
ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ
ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ТА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ
У ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ ВІКОМ 5–7 РОКІВ

**3.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов
оптимізації виховного процесу**

За результатами констатувального етапу дослідження було підтверджено необхідність оптимізації виховного процесу щодо підвищення рівня сформованості компонентів та покращання показників визначених типів самостійності старших дошкільників на формувальному етапі експериментальної роботи з урахуванням їх статево-вікових особливостей. Мета формувального експерименту полягала в обґрунтуванні, апробації та запровадженні в педагогічну практику організаційно-педагогічних умов та ефективних методів виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років.

Зупинимося на визначенні сутності поняття «організаційно-педагогічні умови», в основі якого лежить поняття «умова» як «певна необхідна обставина, що робить можливим створення, здійснення, утворення чогонебудь та сприяння цьому» [41, с. 1506]. З точки зору педагогічної науки, умова трактується як «сукупність перемінних, природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів що впливають на фізичний, психічний розвиток людини, її навчання і виховання» [62, с. 36]. Тобто, умови є невід’ємним елементом педагогічної системи, відображаючи сукупність

можливостей освітнього і матеріально-просторового середовища, що впливають на ефективність функціонування та розвиток цієї системи [91].

У вихованні самостійності дошкільників науковцями здебільшого визначаються саме *педагогічні умови* як можливості та обставини, сприятливі для ефективного досягнення поставленої мети – виховання самостійності дошкільників. Так, О. Кононко акцентує увагу на важливості створення розвивального середовища, сприятливого для вдосконалення умінь дошкільників розв'язувати проблемні ситуації за відсутності прямих підказок дорослих; визначати мету та усвідомлювати мотиви своєї діяльності; планувати, контролювати та регулювати поведінку, реалізовувати задумане; виявляти ініціативу й творчість, здійснювати вибори у різних за змістом, складністю та умовами організації діяльностях; виражати ціннісне ставлення до себе [109].

Г. Биховець, досліджуючи проблему активності й виховання самостійності в дітей 5–7 років, наголошує на доцільності дотримання таких педагогічних умов, як: розвиток у дитини здатності діяти незалежно, виявляючи відповідальність, ініціативність; урахування взаємозв'язку і взаємозалежності діяльнісної та особистісної сторін самостійності; організація спільної діяльності дітей з різною мірою регламентації щодо їх кооперації (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча діяльність) та ін. [39, с. 3-4].

На думку О. Зимоніної, ефективними умовами розвитку самостійності дошкільників підготовчої групи є: їх включення в різнопланову педагогічно цільовідповідно організовану діяльність, яка дозволяє розвивати їхню ініціативу і творчість; насичення навчально-виховного процесу активізуючими засобами, методами, формами і прийомами; включеність виховного процесу в реальну педагогічну діяльність з розвитку самостійності дітей, що дозволяє оволодівати досвідом успіхів і невдач, здійснювати інформативне порівняння результатів діяльності; формувати установки на професійне

самовдосконалення через усвідомлення протиріччя між об'єктивними вимогами до діяльності вихователя і реальним рівнем його професійної підготовки [88, с. 152–153].

Досліджуючи проблему педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності дошкільників, А. Мініна орієнтується на такі умови як: підвищення готовності педагогів до формування педагогічної компетентності батьків; використання диференційованих форм і активних методів роботи педагогів з сім'ями; інформаційно-методичний супровід процесу формування педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності дітей [152, с. 99–100].

Зважаючи на те, що в сучасних наукових дослідженнях під час визначення педагогічних умов частіше робиться акцент на їх організаційній складовій, у контексті нашого дослідження доречно використання поняття «*організаційно-педагогічні умови*». Згідно з підходом І. Підласого, «організація» як педагогічна категорія – «...це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [175, с. 25]. Форма в цьому контексті розглядається науковцем як спосіб існування педагогічного процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки та змісту, пов'язана з порядком його здійснення.

Аналізуючи зміст поняття «*організаційно-педагогічні умови*», дослідники О. Володін та Н. Бондаренко наголошують, що організаційні умови здійснюють підтримку можливості і супровід реалізації педагогічних умов, тобто виступають простором для освітнього середовища [49, с. 147].

Таким чином, під організаційно-педагогічними умовами виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років розуміємо *характеристику виховного процесу, що відображає взаємопов'язані обставини і способи його організації, сукупність потенційних можливостей виховного середовища,*

реалізація яких сприятиме підвищенню рівня сформованості компонентів самостійності старших дошкільників.

Концептуальним підґрунтям для виділення та впровадження організаційно-педагогічних умов виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років стало поєднання таких *методологічних підходів*, як системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований.

У контексті нашого дослідження *системний підхід* передбачає розгляд виховання самостійності дітей різної статі віком 5–7 років як цілісного, поетапного, взаємозалежного, відкритого процесу в його постійному розвитку. Як наголошує Г. Ананьїн, системний підхід у вихованні спрямований на бачення об'єктів як систем, що передбачає виділення елементів, зв'язків, визначення мети, розгляд стійкості і розвитку як низки стабільних станів [11, с. 28]. Тобто, він є методологічною орієнтацією в діяльності, за якої формувальний вплив на старших дошкільників розглядається як система. Методологічне значення застосування системного підходу в межах нашого дослідження полягає в тому, що він дає можливість структурувати систему роботи з досліджуваними, урахувати складні залежності всередині неї, а також системи з зовнішнім середовищем. Системний підхід дозволяє зрозуміти, що ефективність методики формувального експерименту забезпечується не якимось одним її елементом, а багатьма взаємопов'язаними частинами цілої системи. Важливо зазначити, що самостійність дошкільників ефективно виховується саме в цілісному та інтегрованому педагогічному процесі, у якому всі компоненти взаємозв'язані.

Важливу роль в організації формувального експерименту відіграє *діяльнісний підхід*, сутність якого розкрито в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, у яких діяльність визначається як основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості [124]. Цей підхід сприяє активізації суб'єктної позиції дошкільників, педагогів і батьків, формуванню здатності досліджуваних свідомо визначати

мету, планувати діяльність, обирати адекватні способи розв'язання проблем, регулювати та контролювати власні дії й поведінку, аналізувати та оцінювати їх наслідки для себе й інших. Формувальний вплив на виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років має базуватися на різнобічній, продуктивній, самостійній активності дітей й передбачати збагачення знань про самостійність, розуміння її значущості та ролі в житті людини, вправління в самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень і прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності.

Важливим підґрунтям для визначення організаційно-педагогічних умов виступає *компетентнісний підхід*, який якнайповніше відповідає потребам сьогодення і акцентує увагу на результативності системи дошкільної освіти. У межах нашого дослідження значимою є позиція О. Кононко, яка зазначає, що «компетентність ставить високі вимоги до самостійності дитини, її вміння брати на себе відповідальність; до здатності діяти конструктивно, раціонально, гнучко, активно, творчо; надійності в партнерстві, вміння бути самою собою; оптимістичної самовіддачі життю; здатності поєднувати свою індивідуальність з умовами життя» [109].

Бралися до уваги положення Базового компоненту дошкільної освіти України, згідно з якими сутність компетентнісного підходу полягає в спрямованості освітнього процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини). Це зумовлює необхідність засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, ставиться, оцінює), підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь [20]. Нова редакція Базового компоненту 2021 р. також зорієнтована на компетентнісний підхід у розвитку особистості дитини, який передбачає «увагу до збагачення досвіду дитини та використання комплексних психолого-

педагогічних впливів, що сприяють становленню компетентності» [21]. Смысл урахування компетентнісного підходу ми вбачали у створенні умов для збагачення у старших дошкільників досвіду самостійного прийняття рішень, здатності самостійно долати труднощі і розв'язувати проблеми.

У процесі виховання самостійності у старших дошкільників особливого значення надавалося *особистісно орієнтованому підходу* (І. Бех, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоева та ін.), згідно з яким у центрі виховного процесу знаходяться інтереси, потреби, можливості, індивідуальні особливості досліджуваних. Базуючись на ньому, на етапі формування слід підходити до дитини як цілісної особистості, індивідуальності, здатної самостійно та відповідально самовизначатися серед інших. Такий підхід дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності [82, с. 138]. На думку І. Беха, особистісно орієнтований підхід передбачає створення виховного середовища, що включає: суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, побудовані на рівності позицій, взаєморозумінні, активному діалозі, співпраці; індивідуальний підхід до кожної особистості з урахуванням її особливостей; атмосферу доброзичливості; заохочення самостійності, творчості; пріоритет саморозвитку [23].

Точкою відліку на етапі формування слугувало положення, відповідно до якого особистісно орієнтований підхід сприяє такій організації взаємодії учасників експерименту, яка уможлиблює задоволення ними своїх прав на вільний розвиток, реалізацію своїх можливостей, соціально прийнятне самовираження та самоствердження. Оригінальність ідей, своєрідність пропозицій, індивідуальні уподобання, здатність до рефлексії та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, відповідальне самовизначення у складній ситуації є важливими показниками прогресивного розвитку особистості.

Виходячи з охарактеризованих підходів та орієнтуючись на результати констатувального етапу дослідження і науковий доробок фахівців

дошкільної освіти (О. Кононко, А. Мініна, О. Зимоніна, І. Тельнюк, О. Удіна та ін.), було виділено комплекс взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов:

1. Збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі у житті людини, усвідомлення власної самостійності та уявлення про шляхи її розвитку.

2. Систематичне вправлення дошкільників у самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності.

3. Упровадження диференційованого підходу до виховання самостійності дітей різної статі віком 5–7 років.

4. Удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та просвіта батьків з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років.

Логіка наукового дослідження передбачала необхідність розкриття кожної із запропонованих вище організаційно-педагогічних умов.

Так, **перша організаційно-педагогічна умова** – *збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі у житті людини, усвідомлення власної самостійності та уявлення про шляхи її розвитку*, спирається на концептуальні ідеї пізнавального розвитку дітей дошкільного віку (В. Котирло, М. Лісіна, С. Ладивір, В. Мухіна, М. Поддьяков, Т. Ткачук, Г. Щукіна та ін.), спрямованого на стимуляцію пізнавальної активності; закріплення установки щодо отримання нової інформації; підвищення ефективності розумових операцій. У дослідженні враховано думку Г. Костюка, що це «процес взаємозв'язаних переходів від незнаного до ясного, від стійкого до нестійкого, від відомого до знову незрозумілого. Внаслідок цього дитячі уявлення, образи і елементарні поняття про предмети і явища навколишнього світу набувають все нових ознак і змінюються якісно. Це і є розумовий розвиток, обумовлений єдністю зовнішніх і внутрішніх умов»

[115, с. 72]. С. Ладивір при цьому зазначає, що творчий характер такого процесу виявляється в індивідуальній своєрідності і неповторності пізнавальної сфери дитини і неможливості її чітко регламентувати з боку дорослого [123, с. 3].

Важливими для обґрунтування цієї організаційно-педагогічної умови є нормативно-методичні підходи до збагачення знань старших дошкільників, визначені в Базовому компоненті дошкільної освіти України, Освітній програмі «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку та ін. Серед них виділимо: власний досвід дитини, пошук спільно з дорослими відповіді на питання, вибір оптимальної ситуації; накопичення інформації про явища, об'єкти природного та суспільного довкілля через спостереження, порівняння, уточнення, узагальнення, поглиблення, ускладнення, систематизацію, експериментування, підтвердження фактів, відомостей; забезпечення постійної взаємодії, спілкування вихованців з ровесниками, спільна їхня участь у порівнянні, розмірковуванні, обґрунтуванні, протиставленні, удосконаленні, ототожненні та забезпеченні коректування здобутих знань; використання життєвих ситуацій для створення міцного підґрунтя щодо становлення базових якостей особистості, в тому числі і самостійності.

Доречною для цієї організаційно-педагогічної умови є і думка М. Марусинець, яка наголошує, що пізнавальний розвиток дитини «виявляється в її прагненні самостійно щось перетворити, змінити, відкрити, пізнати ... і має два тісно пов'язані, проте не тотожні джерела – особистий досвід як наслідок її взаємодії зі світом та навчальний вплив дорослої людини. Перше джерело несе в собі відкритість світові, готовність цілісно його сприймати, зосереджувати увагу на особистісно значущому; друге – задає нормативну побудову пізнавальної діяльності» [147, с. 7].

Ураховано позицію І. Беха, який указує, що «основне завдання вихователя в роботі з дітьми виявляється не в тому, щоб дати знання, у значенні вкласти в голови готові знання, навчити. Навчання повинно бути

діалогічним, а вихователь і діти в пізнавальній діяльності мають виступати партнерами. Тоді роль вихователя виявлятиметься в допомозі дітям самим опанувати способи інтелектуальних та інших дій» [24, с. 113]. На цьому принципі партнерства наголошують і автори колективної монографії «Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ» (2015), які підкреслюють, що коли діти відчують у вихователі партнера, а не відстороненого спостерігача їхніх зусиль, вони заряджаються енергією пошуку, активніше, продуктивніше беруть участь у різних видах діяльності [43, с. 25].

У цілому ж для першої умови суттєвою є позиція О. Кононко, яка підкреслює, що ефективність дошкільної освіти оцінюється не обсягом набутих дитиною знань, а поєднанням їх з особистісними якостями та умінням користуватися ними в повсякденному житті. Науковець указує на необхідність урізноманітнення уявлень дітей про світ та самих себе; поглиблення та розширення знань про власне Я; створення умов для експериментування, дослідження, прийняття самостійних рішень; надання доступних і чітких відповідей на запитання про складне і незрозуміле тощо [102, с. 14].

Орієнтуючись на специфіку самостійності як особистісної якості, що виявляється, перш за все, у поведінці дитини, **другою умовою** в дослідженні визначено – *систематичне вправління дошкільників у самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності*. Вона базується на теоретичному доробку науковців, у працях яких виховання самостійності у хлопчиків та дівчаток віком 5–7 років розглядається в контексті пізнавальної (М. Веденькіна, Ю. Демидова), ігрової (Т. Бутусова, М. Савченко, С. Марутян, М. Сілаєва), трудової (Г. Годіна, В. Котирло, Л. Порембська, Г. Урунтаєва), мистецької (Т. Власова, О. Дронова, О. Удіна) та інших видів діяльності, у яких дитина отримує можливість самостійно спланувати і виконати ті чи інші дії, навчитись контролювати поведінку, оцінювати себе і інших тощо.

Важливим для цієї організаційно-педагогічної умови є розуміння самостійності як здатності планувати, здійснювати контроль над своєю діяльністю на основі наявних знань, умінь та навичок. На цьому акцентують увагу Р. Павелків та О. Цигипало, наголошуючи, що «дитина отримує велике задоволення, якщо самостійно робить власні висновки, проявляє бажання розмірковувати. Якщо це міркування виявляється правильним, підтриманим дорослим, то такий процес приносить моральне задоволення, підкріплюється і стає моделлю поведінки» [79, с. 121].

Важливо, щоб дошкільник оволодів уміннями виконувати звичні справи без звернення за допомогою і контролю дорослого; усвідомлено діяти в ситуації заданих та нових вимог та умов діяльності (визначити мету, врахувати умови, здійснювати елементарне планування, отримати результат); здійснювати елементарний самоконтроль і самооцінку продуктів своєї діяльності; переносити відомі способи дій в нові умови [170, с. 245].

Обґрунтовуючи вказану організаційно-педагогічну умову, орієнтуємось на обов'язкове доповнення традиційних методів організації діяльності старших дошкільників інноваційними, такими, що сприятимуть набуттю досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності за власні вибори, рішення, їх наслідки для довкілля та самих себе. Адже соціальний запит на самостійну, творчу, допитливу особистість виступає основоположним орієнтиром у структуруванні та змістовому наповненні сучасної дошкільної освіти [255, с. 22]. Цю позицію доповнює думка Н. Муравйової та О. Федорової про те, що багатовимірність взаємодії сучасної дитини з навколишнім світом та самою собою актуалізує потребу і доцільність по-різному будувати педагогічну діяльність, стимулює інноваційні процеси в освітньому просторі України, формує різноманітність сучасної педагогічної реальності [255, с. 21].

Оскільки сучасний освітній процес неможливий без інноваційного оновлення, використання нових методів, їх апробації та адаптації до

сучасних вимог, у цій організаційно-педагогічній умові пропонується доповнення виховного процесу методами моделювання проблемних ситуацій, «мозкового штурму», ігрового квесту та ін.

Так, обґрунтування доцільності й ефективності методу проблемних ситуацій для виховання самостійності старших дошкільників знаходимо у працях Т. Бабаєвої, яка наголошує, що проблемні ситуації дозволяють забезпечити можливість для кожної дитини здійснювати самостійний вибір і «відкривати себе» в різних видах діяльності. В умовах вибору найбільш активно розвиваються суб'єктні прояви дітей [19]. Необхідно, щоб проблемна ситуація створювалася вихователем за допомогою таких методів і прийомів, як: підведення дітей до протиріччя і спонукання їх самим знайти спосіб його вирішення; виклад різних точок зору на одне і те ж запитання; спонукання до порівняння, узагальнення, формулювання висновків із ситуації, зіставлення фактів; постановка конкретних запитань (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування); постановка проблемних завдань [179, с. 66]. У реалізації зазначеної умови важливо враховувати, що створюючи проблемні ситуації, вихователь спонукає дітей висувати гіпотези, робити висновки і, що дуже важливо, привчає не боятися припускатися помилок. Адже, як зазначав О. Матюшкин, боязнь допустити помилку сковує ініціативу дитини в постановці і вирішенні інтелектуальних проблем. «Боячись помилитися, вона не буде сама вирішувати поставлену проблему – вона буде прагнути отримати допомогу від всезнаючого дорослого [149, с. 83].

Доцільність використання методу «мозкового штурму» у роботі зі старшими дошкільниками висловлюється А. Богуш, Н. Гавриш, О. Рейпольською та іншими науковцями, оскільки він активізує дітей, формує в них уміння продукувати велику кількість ідей в межах заданої теми та спонукає до самостійного аналізу і вибору оригінальних рішень.

Підтвердженням вагомості другої організаційно-педагогічної умови слугує і науковий підхід М. Савченко, у якому наголошується на значному потенціалі ігрової діяльності дошкільників для виховання самостійності. Гра сприяє: активному пізнанню довколишнього середовища і себе в ньому, усвідомленню свого «Я» і своїх можливостей; прагненню застосовувати набуті знання в різних ігрових ситуаціях, уміти орієнтуватись у нових умовах; цілеспрямованості, наполегливості та рішучості в грі, долаючи різні перешкоди; самостійності у здійсненні логічних операцій, прогностичності та творчості; умінню критично оцінювати отриманий результат, прагнути до його вдосконалення, умінню приймати власні рішення; розумінню відповідальності за власні дії перед колективом, умінню діяти відповідно до встановлених правил і підпорядковувати себе їм за власною ініціативою, а не під керівництвом дорослого [203].

На думку багатьох учених (Я. Биховський, М. Бовтенко, П. Сисоєв, Б. Додж, Т. Марч і ін.) під час застосування квест-технології діти проходять повний цикл мотивації: від уваги до задоволення, знайомляться з автентичним матеріалом, який дозволяє їм досліджувати, обговорювати і усвідомлено будувати нові концепції і відносини в контексті проблем реального світу. Квест, як інноваційна педагогічна технологія, поєднує в собі елементи мозкового штурму, тренінгу, гри, і відповідно, вирішує ряд завдань, покладених на вказані методи. Аналіз методичних розробок та статей останніх років [112; 180; 226] показує все ширше застосування квест-технологій в умовах закладів дошкільної освіти для організації діяльності старших дошкільників, в тому числі і як засобу розвитку їх ініціативності та самостійності [33].

Обґрунтовуючи **третю організаційно-педагогічну умову** – *упровадження диференційованого підходу до виховання самостійності дітей різної статі віком 5–7 років*, ми виходили з суттєвих відмінностей хлопчиків і дівчаток у типах самостійності зумовлених особливостями фізіологічної,

когнітивної, емоційно-ціннісної, соціальної сфер особистості та підтверджених результатами констатувального експерименту.

Психолого-педагогічні дослідження підкреслюють, що виховання дітей із урахуванням їх статі здійснюється в умовах відповідним чином організованої і мотивованої діяльності (Л. Градусова, В. Мухіна, О. Кудрявцева, Н. Татаринцева та ін.). Розглядаючи організацію розвивального середовища диференційованого згідно зі статевими та віковими потребами і вподобаннями, ми виходили із загального розуміння середовища (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик та ін.) як того, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує особистісний розвиток, створює потенційні можливості для позитивного впливу різних факторів у їх взаємодії на інтелектуальний розвиток дитини та формування особистості [26, с. 118].

У процесі реалізації цієї умови ми спиралися на наукові теорії Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Занкова, Д. Ельконіна, у яких розвивальне середовище розглядається як певним чином впорядкований простір, у якому здійснюється ефективне навчання, та на сучасну концепцію побудови розвивального середовища дошкільного закладу (А. Асмолов, О. Кононко, Л. Кларіна, С. Новосьолова, В. Петровський, Л. Стрелкова та ін.), що передбачає актуалізацію освітнього потенціалу простору групової кімнати і матеріалів, обладнання, інвентаря для розвитку дошкільника, охорони і зміцнення його здоров'я, урахування індивідуальних особливостей, забезпечення рухової активності і спілкування, індивідуальної і спільної діяльності тощо. У дослідженні враховувалися основні підходи до створення розвивального середовища в закладі дошкільної освіти та принципи його особистісно орієнтованої побудови, висвітлені в Базовому компоненті дошкільної освіти та коментарі до нього, а також у програмі «Я у Світі».

Ми орієнтуємося на позицію О. Кононко, яка вказує, що розвивальним середовищем є таке, що створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на формування цілісної особистості: створення в групі атмосфери спокою, радості, гарного настрою, поваги, довіри до дитини; наповнення життя дітей цікавими й приємними враженнями, змістовною діяльністю; уміння дорослих володіти собою, керувати власним настроєм, емоційними станами; попередження емоційного дискомфорту та виникнення неприязних стосунків між дітьми; відмова від авторитарного способу керівництва дитячим колективом із застосуванням наказів, заборон, погроз; використання ігрової, образотворчої діяльності для підтримки стабільного емоційного стану та корекції негативних емоційних проявів; організація доцільного режиму дня для попередження перевтоми; намагання запобігти впливу на дітей негативних чинників соціального середовища: жорсткої регламентації буття, надмірної інтелектуалізації та надлишкових емоційних вражень, приниження гідності, некоректних впливів та емоційної неврахуваності дорослих і однолітків [111].

У контексті дослідження враховано концепцію статеворольового виховання Н. Татаринцевої, яка наголошувала на важливості створення спеціальних педагогічних умов для реалізації цього напрямку роботи. Як зазначає автор, розвивальний простір є сукупністю середовищ статеворольових взаємовідносин дітей [236].

У цьому плані важливим є наукове дослідження М. Веденькіної, яка вивчала проблему пізнавальної самостійності дошкільників з урахуванням статеворольових особливостей. Автор наголошувала, що продуктивність процесу формування самостійності дошкільників прямо залежить від індивідуальних, вікових та статеворольових особливостей [40].

У дослідженні І. Тельнюк схарактеризовані розвивальні можливості матеріального розвивального середовища, що дозволяють дівчаткам і хлопчикам реалізовувати задуми в самостійній діяльності, проявляти

статеворольові інтереси. Дослідниця наголошує, що в дошкільному закладі необхідно створити таке предметно-розвивальне середовище, яке відображує специфіку «чоловічої» і «жіночої» діяльності. Оформлення розвивального середовища повинне відповідати запитам дівчаток і хлопчиків, диференціації їх пізнавальних інтересів та схильності до діяльності [238, с. 112]. Дослідниця вважає, що реалізувати диференційований підхід доцільно через розподіл загальної групи дітей на дві підгрупи, які розрізняються за статевою ознакою в умовах спільного виховання дівчаток і хлопчиків в ЗДО. Істотна особливість такої диференціації полягає в тому, що представники різних статевих груп не ізольовані один від одного. Вони в природній обстановці, в процесі спільної діяльності можуть накопичувати досвід спілкування з протилежною статтю, а в процесі спеціально організованої діяльності, властивої статі, в більшій мірі розвивати особистісні якості, які прийнято вважати суто жіночими або суто чоловічими [238, с. 24].

Таким чином, реалізація виховної функції розвивального середовища в експериментальній роботі з виховання самостійності старших дошкільників посилюється за диференційованого підходу до потреб і вподобань хлопчиків і дівчаток.

Четвертою організаційно-педагогічною умовою оптимізації виховного процесу є *удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та просвіта батьків з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. У вихованні дитини дошкільного віку постаті дорослого в дослідженні надається суттєве значення. Дорослі регулюють взаємовідносини в колективі однолітків, спонукають до самоорганізації, регуляції поведінки, у тому числі, сприяють вихованню самостійності дитини.*

Наголошуючи на значущості дорослого для дитини, В. Слободчиков та Є. Ісаєв указують: «щоб забезпечити дитині умови для здорового і повноцінного життя, необхідна доросла людина... Дитинству притаманне прагнення

до доповнення, потреба і здатність до освоєння буття. Потреба у співробітництві з дорослими виникає ще в ранньому дитинстві, коли дорослий цілком забезпечує усі життєві потреби дитини» [219].

Здійснивши аналіз результатів проведеної роботи з педагогічними працівниками закладів дошкільної освіти на констатувальному етапі, ми дійшли висновку, що, здебільшого, вони не повною мірою готові до ефективного виховання самостійності у старших дошкільників. Це й зумовило вибір зазначеної організаційно-педагогічної умови дослідження. А науковим підґрунтям цієї умови є концепції підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти, в яких звертається увага на вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різні аспекти фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Голота, Л. Завгородня, Н. Денисенко, Є. Карпова, О. Кононко, О. Кучерявий, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська й ін.).

На думку О. Дубасенюк, особливості професійної діяльності педагогічного працівника закладу дошкільної освіти проявляються у взаємодії вихованця та вихователя, побудованій на суб'єкт-суб'єктному, особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах; у створенні сприятливого освітнього середовища для розвитку, виховання та навчання дітей; у виконанні суспільного замовлення; у постановці та реалізації виховних завдань, зумовлених різними ситуаціями (запланованими та стихійними); у реалізації управлінських функцій (планування, організація, реалізація, контроль, аналіз) у власній діяльності, взаємодії з дітьми та їх батьками; у якісних позитивних змінах у розвитку вихованців на кінцевому етапі педагогічної діяльності [77].

У ході реалізації цієї педагогічної умови враховувалися теорії впливу педагогічної оцінки на дитячу особистість, за якими дошкільник потребує постійної корекції своєї поведінки дорослим шляхом оцінювання, яке

оптимізує педагогічний процес. Зокрема, Б. Ананьєв виділяє дві функції впливу педагогічної оцінки на дитячу особистість: а) орієнтовну, що полегшує усвідомлення процесу діяльності; б) стимулюючу, яка впливає на афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач [10].

Відповідно до специфіки дошкільної освіти, оціночна діяльність педагога має здійснюватися у формі змістовних оцінок рівня особистісного розвитку й актуального стану дошкільника. Педагогічна оцінка повинна бути «націлена на допомогу дитині в навчанні і розвитку; виходити з її власної особистості; відрізнятися від психологічної діагностики; складатися з безлічі приватних оцінок» [279, с. 16-17].

У контексті виховання самостійності старших дошкільників важливо відмітити, що оцінка з боку дорослих сприяє формуванню їхньої самооцінки. Так, за А. Богуш, точна аргументована оцінка діяльності, поведінки дитини дорослими є сприятливою умовою для формування адекватної самооцінки. Дітей дошкільного віку вирізняє здебільшого завищена самооцінка яка виступає своєрідним захисним механізмом, що підтримує позитивне ставлення до себе. У старших дошкільників розвивається почуття власної гідності, що виявляється в умінні зберігати певну дистанцію між собою й однолітками та дорослими, відстоювати свою позицію у спільній діяльності [27].

У дослідженні виходимо з розуміння, що основною метою педагогічного оцінювання старших дошкільників є не стільки фіксація успіху, скільки сприяння набуттю ними уміння будувати смисловий ряд, порівнювати свої успіхи з досягненнями інших, пишатися своїм успіхом тощо. Отже, аналітико-рефлексивне оцінювання сприяє розвитку самостійності дитини: вона аналізує, усвідомлює свої можливості, робить власний вибір, визначає міру активності і відповідальності у своїй діяльності.

На думку О. Рейпольської, старший дошкільник висловлює своє ставлення як до себе в цілому, так і до окремих якостей своєї особистості

через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки. Оцінювання дорослих залишається для старшого дошкільника авторитетним, хоча все більше критерієм самооцінки стає власний досвід та конкретні результати індивідуальної діяльності: ігрової, образотворчої, навчальної тощо [192, с. 76].

Про особливу роль педагога у вихованні самостійності наголошує Р. Буре, яка вказує на необхідність перебудови методів виховання: «замість прямого спонукання дорослим окремих дій дитини провідними повинні бути такі, які заохочують її прагнення звільнитися від опіки дорослого, вітають будь-яку спробу дошкільника проявити самостійність, ставлять його в умови вибору змісту і засобів втілення своїх інтересів. Замість пропозицій «зроби так», «віднеси», «постав» і т. д. застосовується позитивна оцінка спроб дитини діяти самостійно, підтримка її рішень. Обов'язковими стають прийоми, що дозволяють уникати помилок, які викликають незадоволення собою і ведуть до появи заниженої самооцінки» [35]. Дослідниця визначила порядок і приблизний зміст прийомів виховання самостійності в дошкільників: 1) заохочення спроби проявити самостійність, сприяння і непомітна допомога для того, щоб у дитини склалося відчуття самостійного виконання бажаної дії; 2) позитивна оцінка дитини, яка виявляє прагнення до самостійності; організація загального позитивного ставлення до її ініціативи, ідей, дій, вчинків; 3) виховання у дошкільника здатності усвідомлювати свою відповідальність за дії, вчинки через позитивну оцінку його прагнення досягати поставленої мети, не відступаючи перед труднощами [35, с. 68].

У межах цієї умови важливим було налагодження тісного взаємозв'язку вихователів із батьками. В основу обґрунтування цієї позиції покладено сформульований сучасними науковцями (Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Г. Розлуцька, Н. Шкляр) принцип активного

залучення сім'ї до освітнього процесу ЗДО з питань виховання базових якостей. Сутність цього принципу, визнаного одним із найважливіших, ґрунтується на розумінні того, що об'єднання зусиль педагогів дитячого садка і батьків дає змогу створити єдиний розвивальний простір, комфортні умови для гармонійного становлення дитячої особистості [254, с. 27-28].

Окреслене базується на позиціях сучасних учених (О. Кононко, Ю. Косенко, І. Рогальської), які акцентують увагу на необхідності урахування у взаємодії батьків і вихователів таких основоположних засад:

- сприймання вихователями батьків «не безвідмовним, залежним, слухняним партнером, а ініціативним, активним, зацікавленим співтворцем особистості дитини» [114, с. 200];

- постійний конструктивний діалог між цими важливими агентами соціалізації дитини;

- надання пріоритетності проблемі виховання самостійності дітей;

- активізація і врахування особливостей виховання дитини в сім'ї з метою забезпечення взаємодії та підтримки набутого дитиною досвіду;

- формування в батьків суб'єктної позиції;

- варіативність змісту, форм і методів взаємодії з батьками з питань виховання самостійності дітей.

У дослідженні враховувалося також, що педагогічна культура нинішніх батьків залишається на вельми низькому рівні. Часто молоді батьки не знають, про що можна говорити з дітьми, як виховувати їх та навчати. Утім, є невелика група батьків, які фанатично впроваджують у практику різні модні методики, доводячи дитину до нестями, сильно шкодять їй. І тих, хто ігнорує процес виховання, і тих, хто занадто перевантажує дитину своїми педагогічними діями, треба активно залучати до спільного проживання теми, яке виявляється у пропозиції обговорити з дитиною окремі питання, знайти корисні матеріали, картинки, інформацію, зробити поробку, взяти участь у конкурсі, розвазі. Батьків слід регулярно

наочно інформувати про досягнення дитини. Все це позитивно впливає на стосунки батьків і дітей, батьків і педагогів [254, с. 27-28].

Узгодження позицій педагогів і батьків з питання виховання самостійності дошкільників усвідомлюється як важлива умова цього процесу (Р. Буре, Л. Островська, Т. Поніманська). Цінним з точки зору визначеної умови є дослідження А. Мініної з проблеми педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності у дітей дошкільного віку. Цю компетентність автор визначає як інтегративне особистісне утворення, що виражається в ціннісно-гуманному ставленні дорослого до дитини і представляє як сукупність взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-особистісний, гностичний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний досвід). Як зазначає фахівець, вона передбачає систему знань, педагогічних умінь, психологічних позицій, особистісних якостей і досвіду, необхідних для ефективного виховання дітей в сім'ї [152, с. 70].

Зміст кожного з компонентів педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності в дітей становить основу взаємодії педагогів з сім'ями вихованців, і є вирішальним фактором підвищення педагогічної компетентності батьків. Важливо, щоб батьки володіли інформацією про самостійність як інтегративну якість особистості, вікові особливості її проявів, сучасні методи і прийоми її виховання. Педагоги мають розвивати позитивне ставлення і інтерес батьків до самостійності дитини, сприяти появі емоційного передбачення результатів дитячої діяльності (О. Запорожець), будувати взаємини з дитиною на принципах гуманістичної педагогіки тощо.

Таким чином, у нашому дослідженні процес підвищення педагогічної компетентності батьків розуміється як цілеспрямований процес затвердження в свідомості батьків знань, способів діяльності і поведінки, оцінок, які допомагають ефективно вирішувати завдання виховання у старших дошкільників самостійності.

Зважаючи на викладене вище, варто підкреслити, що визначені в дослідженні організаційно-педагогічні умови тісно взаємопов'язані та доповнюють одна одну, і тільки комплексна їх реалізація сприятиме ефективному вирішенню завдання – виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років.

Перевірка ефективності обґрунтованих умов здійснювалась у ході формувального етапу експериментального дослідження й доповнювалась характеристикою ефективних методів виховання в дошкільників самостійності як базової якості особистості. Вони будуть детально описані в наступному підрозділі.

3.2. Програма та методика формувального експерименту

Експериментальна робота з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років передбачала поетапність та послідовність упровадження визначених у попередньому підрозділі організаційно-педагогічних умов. Розроблена програма формувального експерименту була комплексною за своїм характером і реалізовувалась за трьома *напрямами*:

1. *Розвивально-виховна робота з дітьми старшого дошкільного віку*, цілі якої:

- збагачувати знання та уявлення дітей про самостійність, її значущість і роль у житті людини;
- удосконалювати здатність дітей розв'язувати проблемні ситуації, контролювати та регулювати власну поведінку, виявляти ініціативу, винахідливість, творчість;
- сприяти виробленню в дитини ціннісного та критичного ставлення до себе.

2. *Консультативно-методична робота з педагогами закладів дошкільної освіти*, цілі якої:

- підвищувати рівень знань і усвідомлення педагогами сутності самостійності та особливостей її прояву хлопчиками та дівчатками 5–7 років;
- розширити діагностично-методичний інструментарій у педагогічній роботі з виховання самостійності старших дошкільників;
- допомогти у створенні сприятливого навчально-виховного середовища та гендерно збалансованого виховного простору для забезпечення проявів самостійності дітей;
- підвищити готовність вихователів до формування педагогічної компетентності батьків у питанні виховання самостійності старших дошкільників.

3. *Інформаційно-просвітницька робота з батьками*, цілі якої:

- інформувати батьків про сутність, значення самостійності дитини та особливості її прояву хлопчиками та дівчатками 5–7 років;

– формувати в батьків суб'єктну позицію щодо виховання самостійності дитини;

– сприяти набуттю батьками навичок розвивати позитивне ставлення і інтерес дитини до різних видів діяльності, стимулювати прояви самостійності дитини в поведінці, різних видах діяльності.

Таким чином забезпечувався комплексний підхід до процесу виховання у старших дошкільників самостійності.

Експеримент проводився на базі таких закладів дошкільної освіти: дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 9 «Лілея» м. Ніжин, дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 12 «Ромашка» м. Ніжин, дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 2 імені отця Кирила Селецького м. Дрогобич, дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Казкове сонечко» Степовохутірської сільської ради. Всього в експерименті взяли участь 106 старших дошкільників експериментальної групи (54 дівчаток і 52 хлопчики), 102 батьків, 37 вихователів. Діти контрольної групи не були учасниками формувального експерименту, їхнє виховання здійснювалося у традиційний спосіб.

Формувальний експеримент передбачав чотири основні етапи, в ході організації яких реалізовувалися зазначені вище умови. Застосовувалася сукупність спеціально дібраних і розроблених форм, методів і засобів, спрямованих на підвищення рівня сформованості компонентів самостійності дітей віком 5–7 років. Детальніше про кожний етап:

– на *підготовчому* здійснювалася організаційно-методична підготовка вихователів до експериментальної роботи з дітьми;

– на *пізнавально-мотиваційному* поглиблювалися знання та уявлення дітей і їх батьків про самостійність, її значення, формувалася вмотивованість на виховання самостійності;

– на *розвивально-практичному* увага спрямовувалася на розвиток поведінкового компоненту самостійності старших дошкільників;

– на *індивідуально-корегувальному* виявлялися та виправлялися труднощі та перешкоди в експериментальній роботі, індивідуальній роботі з окремими дітьми та корегувався виховний вплив дорослих.

Схематично програму формувального експерименту подано нижче (Рис. 3.1).

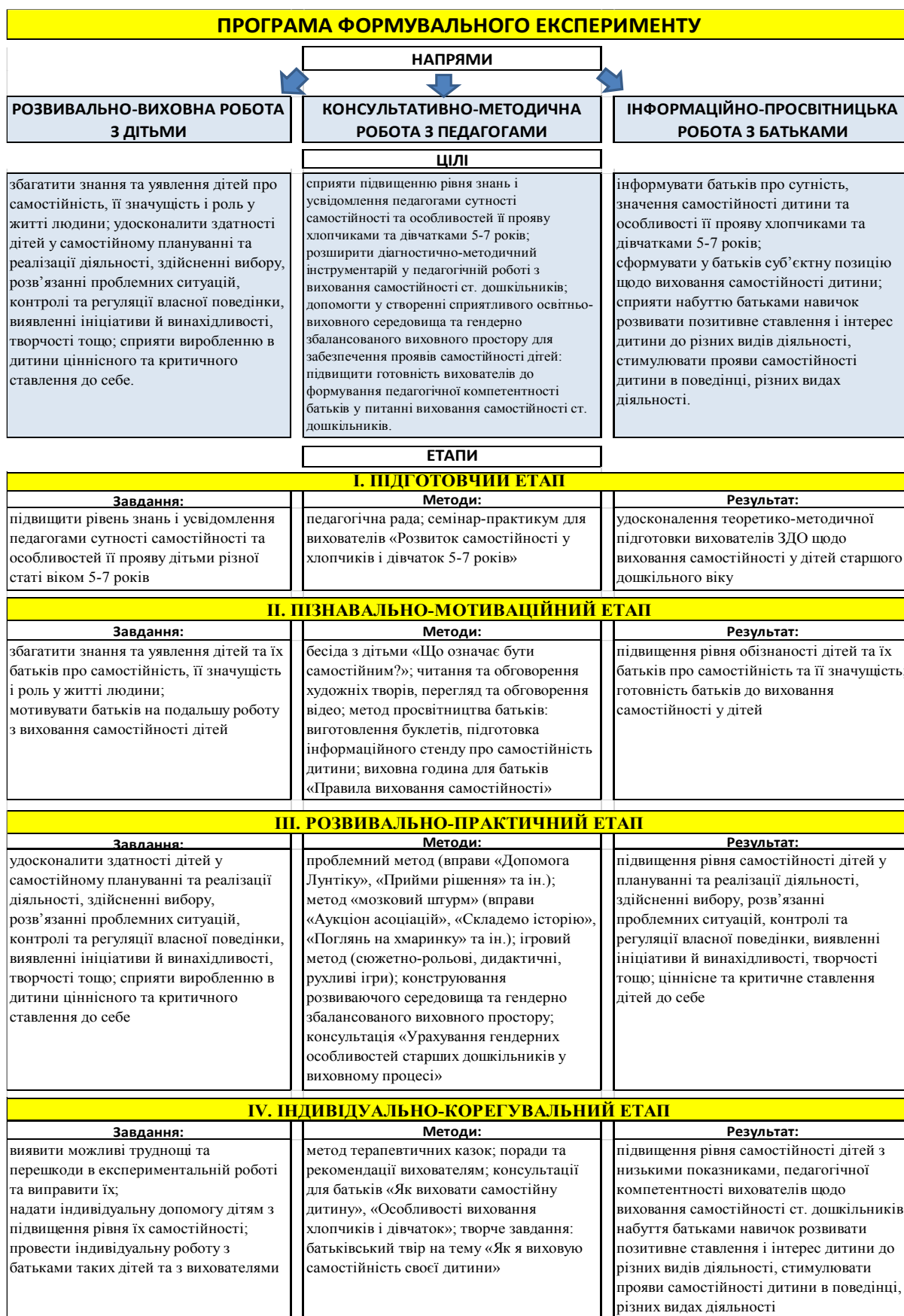


Рис. 3.1. Схематичне зображення комплексної програми
формуваального експерименту

На кожному з представлених у програмі етапів роботи реалізовувались визначені організаційно-педагогічні умови та комплекс ефективних методів. Вони представлені в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Методика реалізації організаційно-педагогічних умов

Організаційно-педагогічні умови	Методи, спрямовані на ЕГ
<p>1. Збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі у житті людини, усвідомлення власної самостійності та уявлення про шляхи її розвитку</p>	<p>1. Бесіда з дітьми «Що означає бути самостійним?»; 2. Читання та обговорення художніх творів (оповідання «Чому мама так хвалить?», «Блискучі черевики», «Самостійне життя», «Ромашка»), перегляд та обговорення відео (мультфільми «Бабусин урок», «Нехочуха», «Так згодиться», відеоказка «Самостійний стриб»); 3. Метод терапевтичних казок для невпевнених у собі, неініціативних дітей</p>
<p>2. Систематичне вправлення дошкільників у самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності</p>	<p>1. Метод моделювання проблемних ситуацій за відсутності прямих підказок дорослих (вправи «Допомога Лунтіку», «Прийми рішення» та ін.); 2. Метод «мозковий штурм» для вправлення у плануванні дій, пошуку варіантів виконання завдань (вправи «Аукціон асоціацій», «Складемо історію», «Поглянь на хмаринку» та ін.); 3. Метод гри для розвитку ініціативи й креативності, саморегуляції поведінки, критичності суджень (комплекс сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих ігор; квест «У пошуках скарбів» та ін.)</p>

<p>3. Упровадження диференційованого підходу до виховання самостійності дітей різної статі віком 5–7 років</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Конструювання гендерно збалансованого виховного простору (створення простору та ігрових зон для діяльності та самовираження і хлопчиків, і дівчаток; організація досвіду їх рівноправного співробітництва у спільній діяльності; надання їм позиції суб'єкта у тих видах діяльності, які найповніше відповідають статевим нахилам та інтересам);2. Читання та обговорення художніх творів (оповідання для хлопчиків «Хто кого веде додому?», «Як Сергійко навчився жаліти»; оповідання для дівчаток «Покинуте кошеня», «Ніна і Гусак»);3. Вправи для виховання позитивних моделей самостійної поведінки хлопчиків і дівчаток (вправи для хлопчиків «Чому побилися хлопчики», «Три подвиги Андрія»; вправи для дівчаток «Чарівна коробка», «Дитина захворіла»)
<p>4. Удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та просвіта батьків з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Семінар-практикум для вихователів «Розвиток самостійності у хлопчиків і дівчаток 5–7 років»2. Педагогічна рада «Розвивальний простір, сприятливий для виховання самостійності старших дошкільників»3. Консультації «Урахування гендерних особливостей старших дошкільників у виховному процесі», «Як виховати самостійну дитину», «Особливості виховання хлопчиків і дівчаток»;4. Поради та рекомендації вихователям («Порадник із заохочення дитини до самостійності», «Портрет самостійної дитини старшого дошкільного віку» та ін.)5. Метод просвітництва батьків: виготовлення буклетів, підготовка інформаційного стенду про самостійність дитини6. Виховна година для батьків «Правила виховання самостійності»;7. Творче завдання: батьківський твір на тему «Як я виховую самостійність своєї дитини»

Нижче схарактеризовано представлені в табл. 3.1 методи.

Методи реалізації першої організаційно-педагогічної умови

На початку експериментальної роботи в дітей важливо було стимулювати інтерес до проявів самостійності та спонукати до роздумів про власну самостійність через збагачення уявлень про самих себе, вироблення здатності об'єктивно визначати власні чесноти і вади. Тому була проведена вступна пізнавально-мотивуюча бесіда зі старшими дошкільниками.

Бесіда з дітьми «Що означає бути самостійним?»

Бесіда розроблена автором дослідження і містить життєві історії, поради та запитання до дітей для налагодження діалогу з метою уточнення сутності самостійності. У ході бесіди акцент робився на реальних прикладах із життя, обговорених разом з дітьми, визначалися ознаки проявів самостійності. Відповідаючи на питання експериментатора: «Що ж робити для того, щоб бути самостійним?», діти мали можливість самостійно визначити необхідні шляхи та дії для поступового виховання у собі відповідних якостей. Бесіда завершувалася малюванням досліджуваними портрету самостійної людини та його вербалізацією. Завдяки цьому формувалася ідеальний образ, до якого слід прагнути. Насамкінець експериментатор бажав дітям успіху, висловлював довіру можливостям кожного поводитися самостійно.

Читання та обговорення художніх творів

Важливою складовою роботи з дітьми в експериментальній групі став цикл занять з читання та обговорення художніх творів, в яких піднімалися питання, важливі для вироблення ціннісного ставлення до проявів самостійності.

Експериментатор читав дошкільникам чотири твори – по одному кожного разу. З них два оповідання В. Сухомлинського («Чому мама так хвалить?», «Блискучі черевики»), оповідання М. Магери «Ромашка», та

уривок «Самостійне життя» з книги М. Прохасько, Т. Прохасько «Куди зникло море».

У творах В. Сухомлинського описано ситуації, пов'язані з ровесниками досліджуваних, а отже близькі і зрозумілі дітям. Кожен міг перенести ситуації на власний досвід, обдумати свої можливі дії. Під час обговорення на цьому й акцентувалася основна увага. Ці оповідання успішно використовувалися і під час роботи з батьками, оскільки яскраво ілюструють правильні і неправильні моделі поведінки членів родини відносно виховання самостійності дитини.

Вибір оповідання «Ромашка» зумовлений тим, що в ньому йдеться про активні дії дівчинки старшого дошкільного віку. Її вчинки обговорювалися і аналізувалися під час бесіди з дітьми. Експериментатором робився акцент на самостійності рішень дівчинки, почутті обов'язку й відповідальності за живу істоту.

Твір «Самостійне життя» був дещо складнішим для сприйняття дітьми через свій обсяг та наявність багатьох дійових осіб. Але він дозволяв з'ясувати здатність старших дошкільників самостійно виділяти головне та важливе в оповіданні. Досвід самостійного життя звіряток, залишених без батьків, виконання ними обов'язкових справ і доручень за відсутності зовнішнього контролю формувало вміння приміряти дорослі ролі на себе. Досліджувані відповідали на запитання експериментатора: «Чому герої виконували доручені справи? Що спонукало їх до цього?» Запитання підводили до думки про важливість прийняття обдуманих самостійних рішень, відповідальної поведінки, піклування один про одного тощо.

Перегляд та обговорення відеоматеріалів

Досліджувані переглядали мультфільми «Бабусин урок», «Нехочуха», «Так згодиться», відеоказку «Самостійний стриб». Вибір зумовлювався тим, що в пропонованих відеоматеріалах піднімалося питання важливості самостійних вчинків. Після перегляду експериментатор разом з досліджу-

ваними обговорювали побачене, поведінку героїв, їхню залежність чи самостійність у різних ситуаціях. Важливо було з'ясувати ставлення дітей до героїв, їх власну інтерпретацію ситуацій та можливі дії в аналогічних випадках.

Так, першим пропонувався мультфільм «Бабусин урок», у якому бабуся лише за допомогою хитрощів змусила лінивого онука стати самостійним і відповідальним. Дітям для обговорення пропонувалися запитання: «З якою метою приїхав до бабусі онук?», «Чому в Петрика спочатку нічого не виходило робити?», «Що навчився робити самостійно Петрик у селі?», «Хто більш самостійний: Петрик чи Катруся? І чому?». На завершення експериментатор давав дітям завдання: «Давайте порівняємо образ Петрика на початку та в кінці мультфільму».

Подібний сюжет мультфільму «Нехочуха», який демонструвався дітям другим за черговістю, з одного боку також дозволяв побачити трансформацію образу головного героя, а з іншого – акцентував увагу вже на самоусвідомленні та осмисленні героєм важливості самостійності. Дітей просили відповісти на запитання: «Чому герою не сподобався його сон?», «Що поганого в тому, щоб жити як в країні Нехочусії?», «Чому герой заборонив бабусі вживати словосполучення «Не хочу»?».

Наступним для перегляду пропонувався мультфільм «Так згодиться», у якому піднімається тема безвідповідальності, невміння планувати власну діяльність та прогнозувати її результати. Діти мали відповісти на запитання: «Чому у зайчика нічого не вдавалося довести до ладу?», «Як би ви вчинили на місці зайчика?».

Підсумовуючою була відеоказка О. Демченко «Самостійний стриб» про маленьке кенгурятко, яке вчилася з дитинства бути в усьому самостійним. Діти знайомилися з моделлю самостійної поведінки з дитинства, з міркуваннями кенгурятка про важливість самостійності. Разом із експериментатором обговорювалися питання: «Чому для Стриба було важливо стати самостійним?», «Яка роль у цьому мами і тата?», «Якого результату досяг Стриб?».

Метод казкотерапії

Цей метод використовувався експериментатором як додатковий для невпевнених у собі, безініціативних дітей. За його допомогою діти мали змогу зрозуміти, що не тільки вони стикаються в житті з певними труднощами, а й герої казок. Тому, описуючи різні ситуації, казка сприяє формуванню досвіду вирішення проблем. Після прочитання казки дитину запитували, як вона ставиться до вчинка головного героя; чому, на її думку, виникла така ситуація. Для невпевнених у собі, тривожних, несамостійних дітей використано терапевтичну казку про маленьке зайченя авторів О. Хухлаєва та О. Хухлаєвої. Відповідаючи на запитання: «Чому зайченяті було погано і сумно?», «Яке правило запам'ятало Зайченя?», «Чи згоден ти з ним?», діти бачили, що герой переживає схожі проблеми й емоції. Це дозволяло подивитися на себе з боку, провести паралель між сюжетом і власним життям. Для закріплення ефекту найменш впевненим у собі дітям пропонувалася гра-інсценування за сюжетом казки, у той час як інші діти вголос оцінювали дії «акторів». Таким чином, метод казкотерапії, дозволив побудувати індивідуальну роботу з дітьми, допомагаючи їм самостійно, або за сприяння дорослого, знайти варіанти розв'язання власних проблем.

Методи реалізації другої організаційно-педагогічної умови

Моделювання проблемних ситуацій

Метод реалізовувався за допомогою вправ, спрямованих на вдосконалення умінь дітей розв'язувати проблемні ситуації за відсутності прямих підказок дорослих. Зміст модельованих ситуацій полягав у тому, що дітям наводилися приклади з різними умовами та різними обставинами, які потребували швидкого вирішення. Наприклад, «Ти залишився (лась) один вдома, батьки пішли до супермаркету і обіцяли прийти якомога швидше. Але їх довго немає, а в двері хтось постукав. Що ти будеш робити? Якими будуть твої дії?». Виконуючи такі вправи, діти здобували вміння приймати самостійні адекватні рішення в різних життєвих ситуаціях.

Близькими для дітей виявилися і проблемні ситуації, пов'язані з мультгероєм Лунтіком (авторська вправа «Допомога Лунтіку»). Дітям демонструвалися відеофрагменти або розповідалися цікаві історії про Лунтіка, акцентуючи увагу на проблемних ситуаціях, у які він постійно потрапляв. Вихователь просив у дітей поради і допомоги в тому, як герою вийти з тієї чи іншої ситуації. Наприклад, у відеофрагменті серії «Пограли» показувалося, як Лунтік і Кузя грають у бадмінтон і їх воланчик залітає у вікно до дядька Шнюка, якого немає вдома. Далі з дітьми обговорювалося, як би вони вчинили у такій ситуації. А після перегляду дій Лунтіка і Кузі аналізувалася їх поведінка. У ситуації про лінивого жучка діти оцінювали його поведінку, висловлювали своє ставлення до лінощів, обдумували ситуацію з позиції Лунтіка. Ця вправа неодноразово використовувалася у роботі з дітьми, оскільки різноманіття життєвих ситуацій, представлених у мультсеріалі, дозволило експериментатору підготувати цікаві методичні матеріали з проблеми самостійності.

Метод «мозкового штурму»

З метою вправління дітей у плануванні власних дій, пошуку варіантів виконання завдань методом «мозкового штурму» експериментатором запропоновано дошкільникам серію вправ. Кожна наступна вправа доповнювала попередню, сприяла закріпленню набутих раніше умінь поводитися самостійно. Проводилися вправи в межах різних організаційних моментів: під час заняття («Побудуй фігуру», «Аукціон асоціацій» та ін.), на прогулянках («Поглянь на хмаринку»), у вільний від занять час («Складемо історію» та ін.). Важливо було залучити до виконання вправ усіх дітей, урахувавши їх індивідуальні особливості, бажання, тип самостійності. Тому у ході експериментальної роботи діти не перевантажувалися подібними вправами, залучаючись до не більш, ніж однієї-двох протягом дня.

Метод гри

Сприяв розвитку ініціативи, креативності, саморегуляції поведінки, критичності суджень. Експериментатором було підібрано комплекс

сюжетно-рольових, дидактичних та рухливих ігор, які уможлилювали прояви дітьми самостійності на різних етапах та у різний спосіб. Усього використано вісім ігор, кожна з яких мала певну спрямованість: на активізацію самостійної поведінки (сюжетно-рольова гра «Сім'я»), на прояви ініціативності (театралізована гра «Інопланетяни»), на креативність (ігри «Нам весело», «Миша і мишоловка»), на здатність оцінити результати дій (гра «Так-Ні»). До ігор залучалися усі діти. Експериментатором передбачалося включення до ігор сором'язливих дітей і переважно на відповідальних ролях.

На особливу увагу заслуговувала інноваційна ігрова форма – *квест*, яка сприяла розвитку активної, діяльній позиції дитини у ході вирішення ігрових пошукових задач, і дозволяла здійснити комплексний виховний вплив на усі компоненти самостійності старших дошкільників: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий. Сутність квесту «У пошуках скарбів» полягала в пересуванні дітей територією закладу дошкільної освіти згідно з визначеним маршрутом з метою знаходження скарбу. Діти працювали в команді, долати 5 етапів, виконуючи на кожному різні завдання (дидактичні, мистецькі, спортивні). Учасники мали проявити свої комунікативні навички, вміння працювати в команді, здатність виявити ініціативу та креативність. Більшість дітей з великим ентузіазмом сприймали квестові пошуки, намагаючись бути активними на всіх етапах гри. В організації ігрової діяльності вихователі заохочували дітей до різносторонньої самостійної активності, стимулювали прояви ініціативності та креативності. Водночас, створювалися ситуації успіху, через акцентування не на результативності діяльності, а на інтенсивності та самостійності включення у неї досліджуваних. На перший план виходили вміння вихователів адекватно та позитивно оцінювати кожну дитину, надавати їй адекватну потребам та ситуації допомогу. Водночас вихователям наголошувалося на важливості регуляції впливу й допомоги дітям, необхідності мінімізації цього впливу,

виступаючи у процесі діяльності дитини швидше як помічники, співробітники, а не керманичи дій і вчинків.

Методи реалізації третьої організаційно-педагогічної умови

Конструювання гендерно збалансованого виховного простору

Для виховання самостійності дітей різної статі та позитивних моделей поведінки хлопчиків і дівчаток важливою передумовою виступала наявність у закладі дошкільної освіти гендерно збалансованого виховного простору. У межах експериментальної роботи під ним ми розуміємо педагогізоване середовище виховання особистості, що дає можливість хлопчикові/дівчинці диференціювати себе від представників протилежної статі, ідентифікувати себе з представниками своєї статі і розвивати індивідуальні гендерні якості особистості і форми поведінки, у тому числі виховувати самостійність. Таке середовище виховання та розвитку передбачає залучення дитини до прийнятої в суспільстві системі соціальних ролей і взаємин через освоєння гендерних ролей, норм, цінностей, ідеалів та моралі сучасного суспільства. Завдання експериментатора полягало в удосконаленні чи конструюванні гендерно збалансованого виховного простору в базових ЗДО. З цією метою зверталася увага на:

– створення простору та ігрових зон для діяльності та самовираження і хлопчиків, і дівчаток (організація міні-куточків чоловічої та жіночої праці, підбір іграшок та ігор таким чином, щоб давати можливість дівчаткам практикуватися в тих видах діяльності, які стосуються підготовки до материнства і ведення домашнього господарства, розвивати вміння спілкуватися і навички співпраці; хлопчиків повинні спонукати до винахідництва, перетворення навколишнього світу, допомагати розвинути навички, які пізніше ляжуть в основу просторових і інтелектуальних здібностей, заохочуватимуть змагальність і лідерську поведінку);

– організація досвіду рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у спільній діяльності (створення умов для комунікації та взаємодії

хлопчиків та дівчаток для виховання толерантної поведінки та поваги до протилежної статі, дружніх відносин – напр., куточок природи, центр пізнавального розвитку, простір фізичних вправ тощо);

– надання позиції суб'єкта хлопчикам і дівчаткам у тих видах діяльності, які найповніше відповідають статевим нахилам та інтересам (зняття традиційних культурних заборон на емоційне самовираження хлопчиків, заохочення їх до вираження почуттів; створення в дівчаток досвіду заохочення й підвищення самооцінки; мінімізація звернень до дорослих тощо).

Завдяки цьому в педагогічну практику впроваджувався диференційований підхід до розвитку, виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку різної статі.

Читання та обговорення художніх творів

Для виховання позитивних моделей самостійної поведінки дітей різної статі в експериментальній групі було проведено заняття з читання та обговорення художніх творів, із застосуванням диференційованого підходу до їх організації.

Хлопчикам пропонувалися оповідання В. Сухомлинського («Хто кого веде додому?», «Як Сергійко навчився жаліти»), у яких розглядаються різні моделі поведінки хлопчиків, їх взаємовідносини зі старшими, представниками протилежної статі. У творі «Хто кого веде додому?», який першим був представлений досліджуванам, розповідається про хлопчиків з різними моделями поведінки. Після розповіді дітям ставилися такі запитання: «Який хлопчик вам подобається більше?», «Що поганого ви побачили в поведінці Василька?», «Яким хлопчиком ти б хотів стати?». Діти аналізували та порівнювали поведінку хлопчиків, розмірковували, яким чином в цій ситуації вчинили б вони, про що свідчать твердження на зразок: «Я б хотів стати таким, як Толя, в усьому допомагати своїй матері». Також діти обдумували, хто з хлопчиків вчинив правильно: «Василько вчинив неправильно, тому що він думає тільки про себе...». У результаті обгово-

рення робився висновок, що потрібно турбуватися про своїх рідних, в усьому їм допомагати, а хлопчик повинен бути не тільки сильним, рішучим, вольовим, але й турботливим, дбайливим, добрим, ніжним, чутливим. Друге оповідання «Як Сергійко навчився жаліти» обговорювалось з хлопчиками на предмет поваги до дівчаток, чуйність, співчуття до ближнього та прийняття рішень про допомогу. Поведінка героя обговорювалася й аналізувалася під час бесіди з дітьми. Експериментатором ставилися запитання: «Чому слова дівчинки дивували Сергійка?», «У який момент він зрозумів і поспівчував дівчинці?», «Якби у вашому дворі була така дівчинка чи хлопчик, ви хотіли б їм допомогти?», «Як це можна зробити?».

Для *дівчаток* також були підібрані два невеличкі твори В. Сухомлинського («Покинуте кошеня», «Ніна і Гусак»), які дозволили обговорити питання впевненості дівчаток у прийнятті самостійних рішень, рішучості в екстремальних ситуаціях, потреби звернення за допомогою до дорослих. В оповіданні «Покинуте кошеня» експериментатор звертав увагу дівчаток на поведінку героїні Наталочки, на її рішучість у допомозі і швидкість прийняття рішення. Разом з дітьми обговорювалось чи були в них подібні ситуації, як би вони вчинили на місці Наталочки. Також пропонувалося продовжити це оповідання і спрогнозувати подальшу поведінку і вчинки дівчинки. За допомогою оповідання «Ніна і Гусак» зверталася увага на поведінку дівчаток у незвичних чи екстремальних ситуаціях коли слід приймати самостійні рішення. Дівчаток запитували чому гусак спочатку нападав на героїню а потім «злякався» і не чіпав її. Важливо було з'ясувати з дітьми, яка була необхідність у Ніні питати поради в мами чи вона могла самостійно вирішити свою проблему. Обговорення завершувалося обміном дівчатками власним досвідом поведінки в подібних ситуаціях.

Вправи для виховання позитивних моделей самостійної поведінки

Експериментатором було підібрано вправи для роботи окремо з хлопчиками і дівчатками. Для цього було використано методичний доробок О. Хухлаєвої [261].

Вправа для хлопчиків «Чому побилися хлопчики» мала на меті сприяти утриманню від надмірної агресії через аналізування причин і наслідків агресивної поведінки, пошук шляхів самоствердження у прийнятний для оточуючих спосіб. Хлопчикам демонструвалися малюнки із зображенням ситуації конфлікту між дітьми. Їм належало визначити причини конфлікту, придумати, чим він закінчиться, поміркувати над тим, чи будуть його учасники шкодувати про вчинене, висловити думку як можна було б вчинити по-іншому.

Ще одна *вправа для хлопчиків «Три подвиги Андрія»* також була спрямована на виховання в дітей здатності використовувати агресивні дії в соціально бажаних цілях. Вправа виконувалась як індивідуально так і в групі: одна дитина на певний час ставала основною дійовою особою, а інші спостерігали за подіями. Експериментатор розповідав історію про хлопчика Андрія, який часто бився і був зачаклований. Для його порятунку діти разом з експериментатором придумували і розігрували різні подвиги. Інші діти грали супутні ролі.

Для *дівчаток* пропонувалася *вправа «Чарівна коробка»* за допомогою якої в досліджуваних виховувалася впевненість у собі й підвищувалась самооцінка. Перед дівчинкою ставилася «чарівна коробка» (картонна коробка зі дзеркалом на дні) і дорослий запитував: «Хто найдивовижніша людина у світі»? Після відповіді дитини оголошувалось, що чарівна коробка підтвердить або спростує її думку. Їй пропонували зазирнути в коробку, вербалізувати побачене, зробити власні висновки.

Ще одна *вправа-гра для дівчаток «Дитина захворіла»* мала на меті визначення моделей поведінки у критичних ситуаціях та виховання здатності поводитися впевненіше в екстремальних ситуаціях. Дівчатка уявляли або ж відтворювали ситуацію, коли дитина потребувала додаткової уваги та опіки. Наприклад. У ситуації коли дитина тяжко захворіла, вони розділялися

на групи з трьох осіб (мати, батько, дитина) і програвали ситуацію надання допомоги хворому (самостійної чи з допомогою експериментатора).

Методи реалізації четвертої організаційно-педагогічної умови

Реалізацію цієї організаційно-педагогічної умови було розпочато ще з підготовчого етапу формувального експерименту, оскільки для упровадження дослідницьких методів важливо було напрацювати стратегію дій з педагогічними працівниками базових закладів дошкільної освіти. Метою цього етапу стало вдосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів до виховання самостійності дітей старшого дошкільного віку. Проводилися бесіди, консультації, організовувалися тематичні педагогічні ради з питання актуальних проблем виховання самостійності старших дошкільників. Головною метою цих методичних зібрань була актуалізація для педагогів важливості виховання самостійності в умовах ЗДО та створення для цього необхідних організаційно-педагогічних умов.

Доповідь на педагогічній раді

Експериментатором було озвучено й обговорено доповідь на тему «Розвивальний простір, сприятливий для виховання самостійності старших дошкільників». На початку доповіді було наголошено, що розвиток самостійності – одне з найважливіших завдань виховання дітей старшого дошкільного віку. Підкреслено, що важливою умовою для цього є створення розвивального середовища, сприятливого для становлення суб'єктної позиції дошкільників, для вияву ними ініціативності, доступної віку незалежності, креативності. Акцентовано увагу на доцільності реалізації диференційованого підходу до виховання самостійності хлопчиків і дівчаток 5–7 років. Було озвучено основні завдання в облаштуванні розвивального простору, сприятливого для виховання самостійності старших дошкільників, загальні вимоги до розвивального середовища у закладі дошкільної освіти, принципи і функції розвивального середовища та ін. Особливий акцент було зроблено на розкритті конкретних кроків в облаштуванні розвивального середовища,

сприятливого для виховання самостійності старших дошкільників. Передбачалася можливість обміну педагогами власним досвідом щодо особливостей виховання самостійності старших дошкільників, що дозволило врахувати їхні напрацювання та прогресивні ідеї в подальшій експериментальній роботі. Підсумком обговорення було рішення щодо необхідності підвищення рівня знань і усвідомлення педагогами сутності самостійності та особливостей її прояву дітьми різної статі віком 5–7 років, в удосконаленні їхньої теоретико-методичної підготовки.

Семінар-практикум

У межах експериментальної роботи було організовано ввідні семінари-практикуми *«Розвиток самостійності у хлопчиків і дівчаток 5–7 років»* для педагогів базових ЗДО. Заняття були зорієнтовані на різні види і форми роботи з вихователями, містили елементи тренінгу, гри, передбачали роздаткові матеріали. На початку семінару-практикуму, після вступних вправ для згуртування учасників, зачитувалась українська притча *«Плата за роботу»*, яка розкриває такі поняття, як самостійність та ініціативність людини. Ця притча була гарним мотивуючим фактором на подальшу роботу учасників семінару-практикуму. Наголошувалось, що лише самостійний педагог може виховати самостійну дитину. У теоретичній частині заняття обговорювався й уточнювався зміст дитячої самостійності, з'ясовувався рівень знань учасників з цього питання, розкривалися сучасні підходи до діагностики та виховання самостійності дітей 5–7 років. Для закріплення теоретичного матеріалу пропонувалася гра *«Будь уважним»*, під час якої учасники характеризували самостійну дитину. Наступний блок заняття був присвячений питанню *«Умови розвитку самостійності в старших дошкільників»*, де обговорювались основні умови, які сприяють вихованню самостійності у дітей 5–7 років: характер спілкування і оцінювання поведінки дітей, збагачення знань і розвиток навичок самостійного мислення та діяльності, облаштування розвивального простору тощо. Окремо

розглядалося питання «Педагогічні помилки в роботі з дітьми», у якому наголошувалося на необхідності уникати постійного і надмірного покарання, осуду дитини, поспіху і метушливості в діях, сарказму і зверхності у спілкуванні, неуважності або знецінення результатів дитячої праці чи творчості та ін. Останнім блоком заняття передбачалася практична робота з його учасниками на ознайомлення з методикою організації роботи з дитячою групою та індивідуальної роботи з дитиною. А також пропонувалася пам'ятка «Правила виховання самостійності», яка була розроблена з метою узагальнення інформації, отриманої учасниками на семінарі-практикумі та як вказівник для їх подальшої роботи з виховання самостійності старших дошкільників.

Індивідуальна робота з вихователями та батьками

З метою урахування статевої особливості самостійності старших дошкільників та необхідності конструювання гендерно збалансованого виховного простору у ЗДО з вихователями було проведено додаткові консультації: «Урахування гендерних особливостей старших дошкільників у виховному процесі», «Особливості виховання хлопчиків і дівчаток». Учасникам були представлені теоретичні підходи до цієї проблеми психологів, педагогів, фізіологів та обговорені гендерні аспекти, які слід враховувати у вихованні самостійності дітей різної статі віком 5–7 років. Зокрема:

- диференціація змісту освітньої програми відповідно зі статево-рольовими інтересами хлопчиків і дівчаток;
- забезпечення оволодіння дітьми як загальними, так і притаманними окремій статі видами діяльності;
- підтримка позиції суб'єкта в тих видах самостійної діяльності, які найповніше відповідають статево-рольовим нахилам та інтересам;
- конструювання розвиваючого матеріального середовища та гендерно збалансованого виховного простору;

– забезпечення тісної взаємодії вихователів та батьків.

У межах індивідуальної роботи з педагогами з метою корегування виховного впливу додатково пропонувався *«Порадник із заохочення дитини до самостійності»* (за Г. Моніною). У пораднику зібрані основні педагогічні прийоми для роботи з дітьми, наведені алгоритми їх застосування з конкретними прикладами під час безпосередньої взаємодії з дітьми. Увага приділялася як вербальним (заохочення, схвалення, повторення, узагальнення тощо), так і невербальним (кінестичні рухи, акустичні та проксомічні прийоми тощо) засобам взаємодії. Вихователям пропонувався *«Портрет самостійної дитини старшого дошкільного віку»*, який містить 19 описових рис, характерних для віку:

1. Здатна до незалежних дій, суджень.
2. Володіє ініціативністю і рішучістю.
3. Відповідально ставиться до діяльності.
4. Уміє самостійно використовувати отримані знання, вміння, навички.
5. Знаходить за власною ініціативою оригінальні способи вирішення завдань.
6. Здатна сама знайти собі заняття.
7. Володіє здатністю здійснювати самоконтроль, самооцінку своїх дій і поведінки.
8. Уміє за власним бажанням ставити мету, прагнути до неї і досягати її.
9. Прагне подолати труднощі.
10. Має оптимістичну спрямованість на процес і результат діяльності.
11. Вміє довести розпочату справу до кінця, не вдаючись без необхідності до допомоги дорослих.
12. Має бажання вносити в діяльність елементи новизни.
13. Старанно виконує задумане.
14. Володіє незалежністю дій і вчинків особистості, прагненням без сторонньої допомоги реалізувати свої плани.

15. Має здатність ініціативно, творчо ставити і вирішувати різні завдання діяльності.

16. Здатна проявляти наполегливість і відповідальність у досягненні поставленої мети.

17. Здатна до контролю та оцінки своїх дій.

18. Уміє самостійно планувати трудовий процес (визначити мету, відповідно до неї підібрати і організувати обладнання, визначити порядок трудових дій і т. д.)

19. Володіє наполегливим прагненням до самостійної участі в діяльності продуктивного характеру, до самостійного досягнення різноманітних результатів.

З окремими батьками також проводились консультації («Як виховати самостійну дитину», «Особливості виховання хлопчиків і дівчаток» та ін.), надавалися поради щодо їхньої поведінки та особливостей спілкування з дітьми 5–7 років. Консультація для батьків «Як виховати самостійну дитину» містила рекомендації щодо самоорганізації дошкільника, проявів самостійності, ролі дорослих та етапів її виховання. Наголошувалось, що не слід захищати дитину від проблем, дозволяти їй зустрічатися з негативними наслідками своїх дій (або своєї бездіяльності). Характеризувалися помилки дорослих у вихованні дитячої самостійності, до основних із яких належить гіперопіка дитини й повне усунення від самостійних практичних дій.

Просвіта батьків

Застосований нами метод просвітництва батьків передбачав виготовлення та поширення тематичних буклетів, підготовку інформаційного стенду про самостійність дитини. Усі ці наочні матеріали були корисними для батьків, зважаючи на незначну кількість методичних видань з питань виховання самостійності та недостатність часу у більшості батьків на самоосвіту та підвищення власної педагогічної компетентності. У запропонованих нами *буклетах «Про самостійність дитини»* відображені в

лаконічному форматі теоретичні питання щодо самостійності дитини та основні поради для батьків дітей старшого дошкільного віку. Ми намагалися донести до батьків думку про важливість виховання самостійності в дитини, мотивувати їх на власну активну участь у цьому процесі. Для надання батькам більш повної інформації про означену проблему в процесі проведення експериментальної роботи було також організовано інформаційні стенди.

Виховні заходи для батьків

Виховні заходи були спрямовані на активне включення батьків у виховний процес, на налагодження співпраці з педагогами, на підвищення компетентності членів родини, інформування про статевовікові особливості дошкільників та важливості їх врахування у вихованні самостійності. Експериментатором проводилася *виховна година для батьків «Правила виховання самостійності»*. Увага зверталася на важливість оволодіння дорослим сучасними технологіями виховання самостійності дошкільників. Обговорювався зміст дванадцяти правил виховання самостійності дітей 5–7 років різної статі. Для наочного підкріплення значення самостійності для підростаючої особистості для батьків пропонувалося прослухати «Притчу про жінку, яка дуже переживала за свою дитину» та обговорити її. Притча яскраво ілюструвала тему виховної години, піднімаючи проблеми гіперопіки, підвищеної тривожності за дитину.

Метод творчих завдань

Для корегування моделей поведінки батьків з дітьми було використано метод творчих завдань. Батькам було запропоновано написати невеличкий твір на тему «Як я виховую самостійність своєї дитини». Робота виконувалася батьками вдома. Процес написання твору сприяв осмисленню, іноді й переосмисленню, характеру взаємовідносин з дітьми, керування їхньою самостійною діяльністю. За словами окремих батьків, вони чи не вперше задумались, що конкретно вони роблять для того, щоб їх дитина виросла

самостійною і впевненою в собі. Окремі твори обговорювались спільно з батьками з метою випрацювання нових моделей поведінки.

Таким чином, запропонований комплекс методів роботи з дошкільниками, педагогами та батьками дозволив поетапно реалізувати організаційно-педагогічні умови виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років під час формувального експерименту та перейти до діагностичних процедур контрольного експерименту.

Аналіз результатів, отриманих за підсумками формувального експерименту, та ефективності упровадження організаційно-педагогічних умов та методів виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років буде здійснено нами в наступному підрозділі 3.3.

3.3. Оцінка ефективності результатів виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років

Перевірка ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов та методів виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку вимагала проведення контрольного експерименту. Для отримання результативних даних було проаналізовано й співставлено характеристики самостійності дошкільників на етапах констатації і контролю. Експериментальна робота здійснювалася за методикою констатувального експерименту. Ефективність запропонованих педагогічних умов оптимізації виховного процесу та методів розвитку самостійності визначалася шляхом порівняльного аналізу результатів діагностики рівнів сформованості компонентів самостійності дошкільників експериментальної та контрольної груп до та після експериментальної роботи. Узагальнення, систематизація та аналіз результатів формуального експерименту здійснювалися як за окремими компонентами (когнітивним, емоційно-ціннісним, поведінковим), так і за інтегральною характеристикою.

Установлено, що у процесі дослідження *когнітивного* компонента самостійності до проведення формуального етапу експерименту за всіма визначеними критеріями та показниками дошкільники експериментальної та контрольної груп виявили майже тотожні результати – переважно низький та середній рівні сформованості компонента. Як засвідчили дані порівняння, упровадження в педагогічну практику комплексу розроблених організаційно-педагогічних умов оптимізації виховного процесу та методів ефективного розвитку самостійності сприяло значному збільшенню кількості дітей 5–7 років, які володіли достатньою і стійкою системою знань про самостійність – визначити її сутність, схарактеризувати основні показники, оцінити її роль у житті людини, правильно обрати стратегію власної поведінки в нестандартних ситуаціях, усвідомити важливість самоаналізу дій

та вчинків. Це засвідчується позитивною динамікою кількісних показників в експериментальній групі. Це представлено графічно на гістограмі на рис. 3.2:

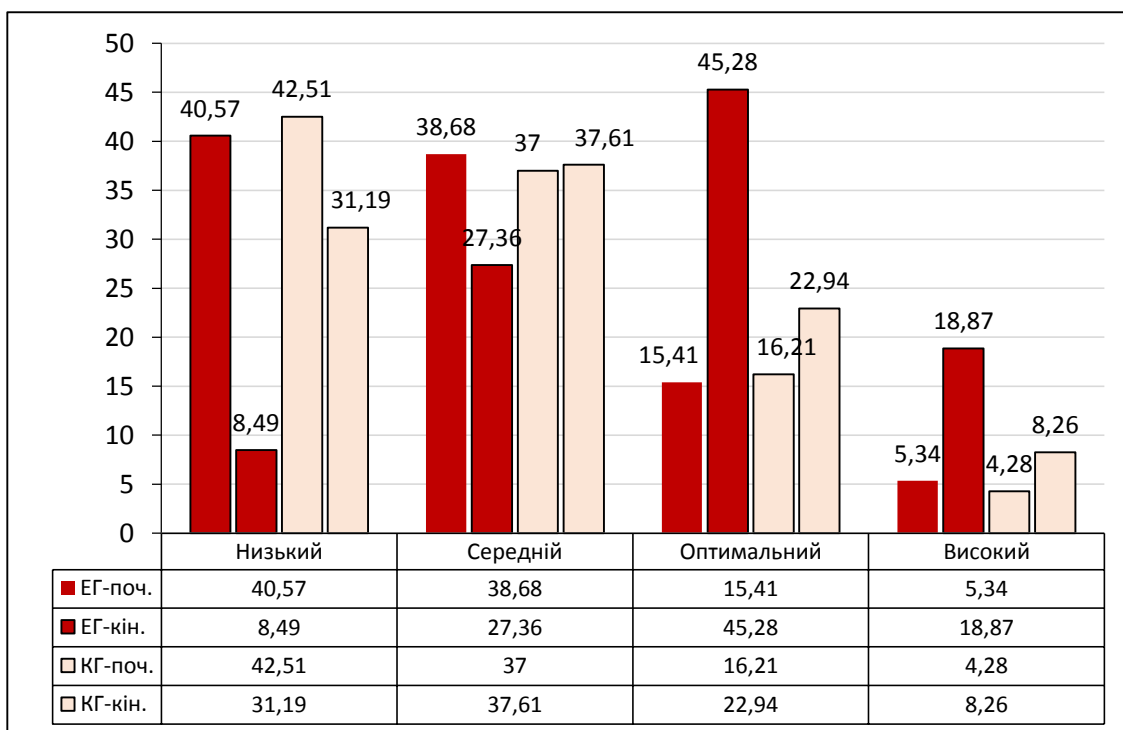


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма рівневого розподілу дітей експериментальної та контрольної груп за когнітивним компонентом до та після формувального етапу експерименту

Зафіксовано суттєву динаміку змін у рівнях вихованості когнітивного компонента самостійності у дошкільників ЕГ і КГ. Виявлено, що на низькому рівні обізнаності та усвідомлюваності самостійності на кінець експерименту залишилися лише 8,49 % дошкільників експериментальної групи з 40,57 % на початку експерименту. Водночас у контрольній групі на кінець експерименту на низькому рівні залишилось 31,19 % дошкільників з 42,51 %. Позитивні зміни відбулися в межах високого рівня в дітей ЕГ: на констатувальному етапі їх кількість налічувала 5,34 %, на контрольному – 18,87 %. Разом із тим кількість досліджуваних КГ вказаного рівня вихованості самостійності збільшилась лише до 8,26 % з 4,28 %. Кількість дітей оптимального рівня за критеріями незалежності від зовнішньої допомоги, творчої ініціативи, балансу критичності й самокритичності, а також

розумінням самостійності, плануванням дій, аналізом вчинків становить майже 2/3 в ЕГ (64,05 %) і менше 1/3 від загальної кількості в КГ (31,2 %).

Аналіз результатів контрольної діагностики рівневого розподілу дітей експериментальної та контрольної груп за *емоційно-ціннісним компонентом*, уможливив фіксацію позитивних змін за усіма показниками. Це свідчить про сформованість у дошкільників ціннісного ставлення до самостійності взагалі, і своєї власної зокрема. У процесі аналізу увагу акцентовано на тому, наскільки цінує дитина 5–7 років самостійність, чим це мотивує, як аргументує, яким проявам надає перевагу тощо. Якщо на етапі констатувального експерименту близько у половини дітей ЕГ і КГ було зафіксовано переважно низькі та середні показники вказаної здатності, то упровадження організаційно-педагогічних умов та методів оптимізації виховного процесу сприяло значному зростанню кількості дошкільників з оптимальними та високими показниками емоційно-ціннісного компоненту. Позитивну динаміку прояву всіх показників представлено графічно на гістограмі на рис. 3.3.:

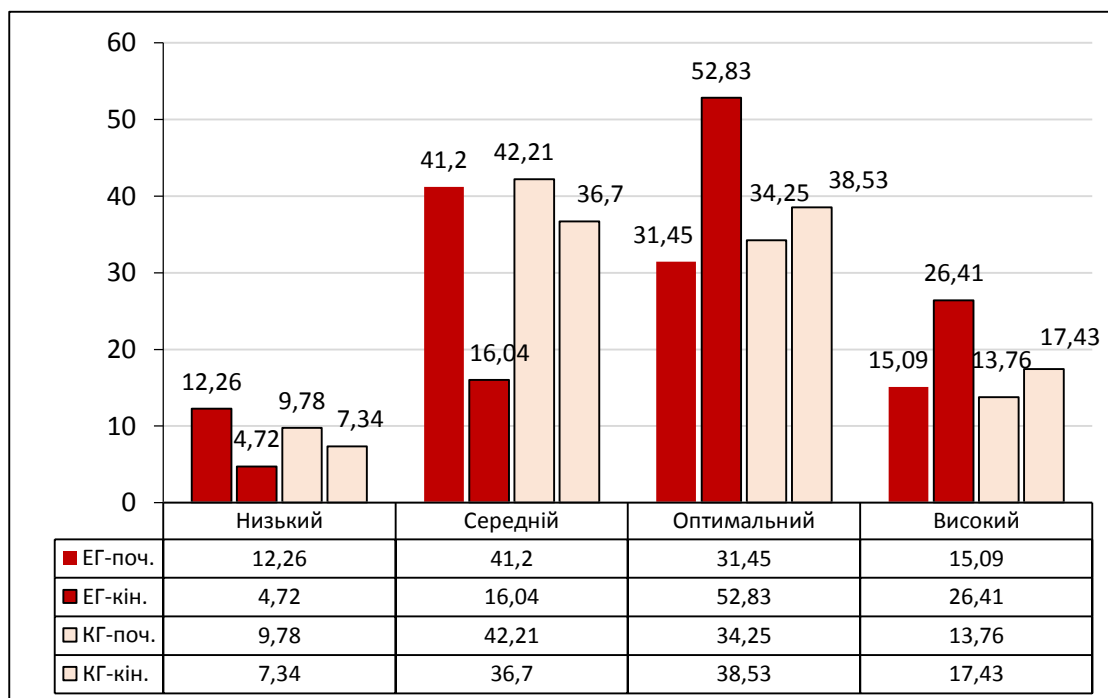


Рис. 3.3. Порівняльна гістограма рівневого розподілу дітей експериментальної та контрольної груп за емоційно-ціннісним компонентом до та після формувального етапу експерименту

Якісний аналіз поданих на рис.3.3 кількісних даних засвідчує позитивну динаміку змін у рівнях вихованості емоційно-ціннісного компонента самостійності у дошкільників ЕГ і КГ. Виявлено, що на низькому рівні усвідомлюваності значення самостійності та здатності адекватно самооцінювати її рівень на кінець експерименту залишилися лише 4,72 % дошкільників експериментальної групи з 12,26 % (на початку експерименту), тоді як у контрольній групі на кінець експерименту на низькому рівні залишилось 7,34 % дошкільників з 9,78 %.

Більш показовою виявилася динаміка змін представників середнього рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента самостійності ЕГ: кількість цих дошкільників зменшилась майже втричі (з 41,2 % до 16,04 %), тоді як в КГ ці зміни виявилися незначними – 36,7 % з 42,21%. Позитивні зміни відбулися в межах високого рівня в дітей ЕГ: на констатувальному етапі їх налічувалося 15,09 %, на контрольному – 26,41 %. У той самий час кількість досліджуваних КГ цієї категорії збільшилась лише до 17,43 % з 13,76 %. Суттєві відмінності відбулися в кількісному складі досліджуваних 5–7 років в ЕГ та КГ, віднесених до оптимального рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента самостійності – на кінець експерименту ці показники становили 52,83 % та 38,53 % відповідно.

На початковому етапі експерименту в ЕГ та КГ було зафіксовано тотожні показники *поведінкового компонента* самостійності – переважно на низькому та середньому рівнях у половини дошкільників. Натомість, упровадження на формувальному етапі експерименту організаційно-педагогічних умов та ефективних методів виховання сприяло значному збільшенню кількості дітей, здатних самостійно організувати і видозмінити свою діяльність, проявити ініціативність, лідерські якості, мобілізуватися для подолання перешкод і труднощів тощо. Це підтверджує й позитивна динаміка прояву кількісних показників за поведінковим компонентом в експериментальній групі, що відображено графічно на гістограмі на рис. 3.4.:

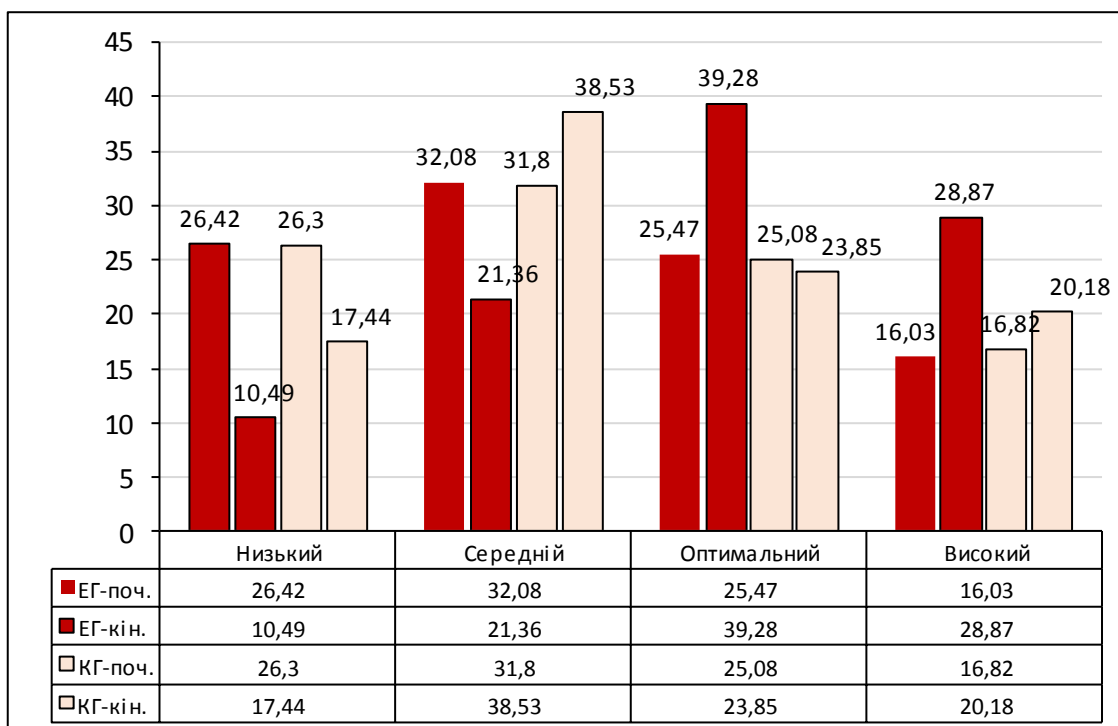


Рис. 3.4. Порівняльна гістограма рівневого розподілу дітей експериментальної та контрольної груп за поведінковим компонентом до та після формувального етапу експерименту

Експериментальні дані, представлені на рис. 3.4, засвідчують тенденцію до зменшення кількості дітей ЕГ з низьким рівнем вихованості поведінкового компонента (з 26,42 % до 10,49%); зростання кількості дошкільників з оптимальним рівнем розвитку досліджуваної якості (з 25,47 % до 39,28 %) та з високим рівнем її вихованості (з 16,03 % до 28,87 %). Це дозволяє стверджувати, що впроваджені педагогічні умови оптимізації виховного процесу та застосовані методи впливу на самостійність дошкільників виявилися ефективними. Показовими виявилися кількісні зміни в КГ – частка дітей на оптимальному та високому рівнях збільшилася лише на 2,13 %; на середньому рівні відсоток дошкільників в ЕГ зменшився (з 32,08 % до 21,06 %), тоді як в КГ аналогічні показники зросли – з 31,8 % до 38,53 %.

Наведені вище дані стосовно компонентної структури самостійності слугували відправними для визначення *інтегральної характеристики самостійності* як базової якості особистості. Взято до уваги, що на початок формувального експерименту майже дві третини дошкільників ЕГ і КГ мали або низький (30,19 % та 31,19 % відповідно), або середній (33,02 % та 35,78 % відповідно) рівень сформованості компонентів самостійності. За результатами упровадження програми формувального експерименту, виявлено, що зміни, які відбулися в ЕГ щодо сформованості компонентів самостійності старших дошкільників, суттєво відрізняються від аналогічних показників КГ.

Порівняльні кількісні дані за рівнями сформованості компонентів самостійності дітей 5–7 років контрольної та експериментальної груп, отриманих за результатами контрольного зрізу, відображено на гістограмі на рис. 3.5:

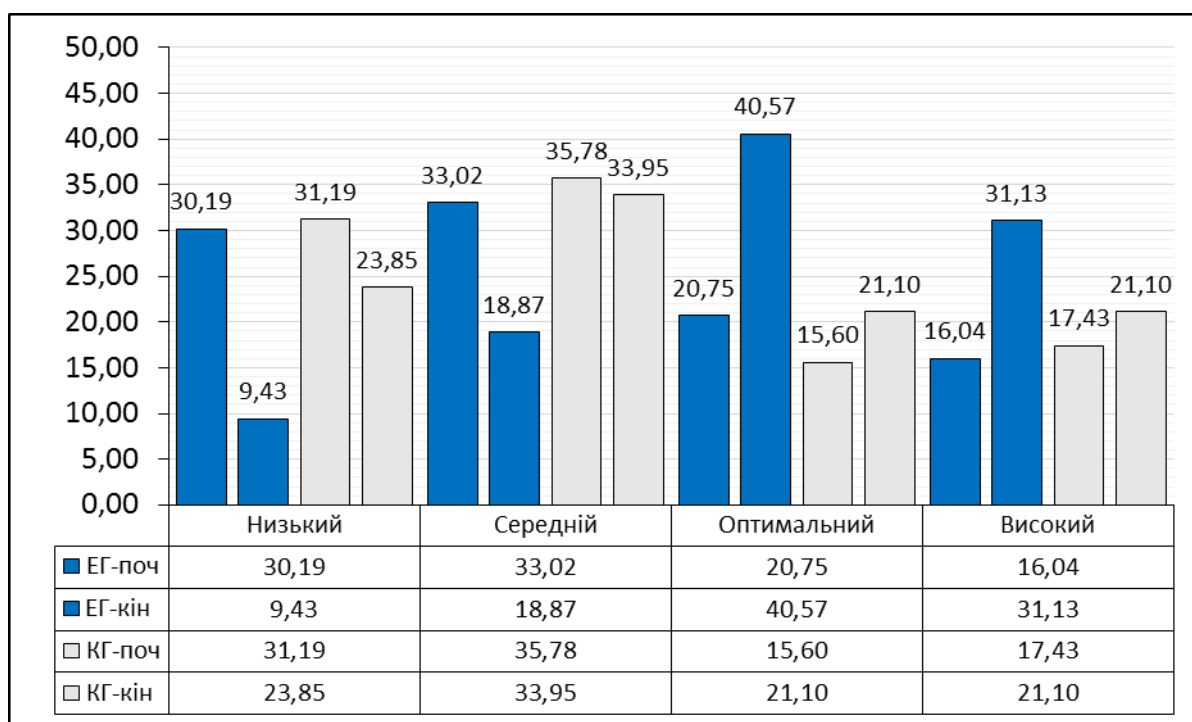


Рис. 3.5. Розподіл старших дошкільників за рівнем сформованості компонентів самостійності

Дані гістограми засвідчують, що відбулися позитивні зміни в межах *високого рівня* сформованості компонентів самостійності. Діти ЕГ, віднесені до цього рівня, характеризувалися збалансованістю когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Вони продемонстрували ґрунтовні знання сутності самостійності, усвідомлення її значення в повсякденному житті та у майбутньому. Ці дошкільники в процесі експерименту прагнули самореалізуватися, самовиразитися самоствердитися, демонстрували ціннісне ставлення до власних можливостей. Досліджувані з високими показниками всіх компонентів самостійності виявили здатність долати труднощі та перешкоди, знаходили різні способи виходу зі складних ситуацій, зверталися по допомогу лише в разі об'єктивної необхідності, здебільшого відмовлялися від втручання дорослих в їхню діяльність. Здатність таких дітей до креативності, ініціювання оригінальних ідей та рішень, адекватної оцінки результатів, самокритичності дозволяє стверджувати, що їх самостійність є запорукою успішного подальшого розвитку.

Найбільшу динаміку змін зафіксовано у представників *оптимального рівня* сформованості компонентів самостійності. Це є наслідком виховного впливу на досліджуваних із середнім та низьким рівнями сформованості компонентів самостійності. Вони набули більш широких знань про самостійність та її значення в житті, виявили спроможність ситуативно їх використовувати на практиці. Проте критичність таких дітей переважала над самокритичністю, а ініціативність не завжди реалізовувалася. Ці діти діяли переважно самостійно, не вдавалися до зовнішньої допомоги, проте часто потребували позитивної оцінки своїх дій дорослими. Періодично вони проявляли ініціативність та креативність у вирішенні завдань. Також почали усвідомлювати соціально неприйнятну поведінку та визнавати свої помилки.

На *середньому рівні* сформованості компонентів самостійності опинилися діти, які покращили свої показники порівняно з констатувальним

етапом експерименту, піднялися з низького рівня. У них підвищився обсяг та глибина знань щодо самостійності, зросло прагнення до різних її проявів, чого бракувало на початковому етапі. Водночас, подекуди їхні знання не співпадали з діями, що свідчить про дисбаланс когнітивного та поведінкового компонентів. Зазвичай ці дошкільники надавали перевагу типовим завданням виконавського рівня, орієнтуючись на однолітків або дотримуючись вимог й настанов авторитетних дорослих. Особливо чітко простежувалася зміна самостійності-несамостійності у знайомих чи нових ситуаціях. Характеристикою дітей цієї групи є і нестабільність здатності до саморегуляції поведінки, виробленні адекватної самооцінки, самокритичності тощо.

Завдяки впровадженню організаційно-педагогічних умов та сучасних методів виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку значно знизилась кількість досліджуваних ЕГ з *низьким рівнем*. У них несуттєво покращилися знання, залишившись на рівні схематичних уявлень про самостійність і нерозуміння її значущості. Ставлення й поведінка дітей характеризувалися невпевненістю, прагненням уникнути нового, невідомого, складного. У цих досліджуваних залишилися низькими самооцінка та рівень домагань, домінувала, як і раніше, безініціативність, вони залежали від розпоряджень та контролю авторитетних дорослих. Установлено, що ця категорія старших дошкільників найважче за усіх піддавалась виховним впливам. Показники самостійності в цієї групи досліджуваних звичайно підвищилися, проте компоненти самостійності залишилися незбалансованими, що в цілому не дозволило якісно покращити інтегральний показник вихованості самостійності.

У складі КГ зафіксовано несуттєве зростання кількості представників високого та оптимального рівнів сформованості компонентів самостійності (в середньому на 5 %); відповідно, менш динамічним виявилось зниження частки дітей з низьким і середнім рівнями. Для остаточного підтвердження

статистичної достовірності істотної різниці в значеннях показників ЕГ та КГ використано алгоритм розрахунку t-критерію Стьюдента (форм. 2.1 та форм.2.2), за допомогою якого було перевірено гіпотезу щодо інтегрального показника вихованості самостійності:

– гіпотеза H_{01} : показники досягнутого рівня сформованості компонентів самостійності старших дошкільників в експериментальній та контрольній групах статистично не відрізняються;

– гіпотеза H_{11} : показники досягнутого рівня сформованості компонентів самостійності старших дошкільників в експериментальній та контрольній групах статистично відрізняються.

За допомогою математичних розрахунків визначено, що $t_{\text{табл}} < t_1 = 1,96 < 8,70$, а це вказує, що гіпотеза H_{01} відхилена і прийнята гіпотеза H_{11} . Тобто між старшими дошкільниками експериментальної та контрольної груп існують статистично значущі відмінності щодо рівня сформованості компонентів самостійності на кінець експерименту, а отже виховний вплив на дітей ЕГ виявився ефективним.

Важливою складовою контрольного етапу дослідження стало з'ясування характеру змін з вихованості самостійності старших дошкільників *за статевою ознакою*. Адже на констатувальному етапі експерименту було встановлено, що статеві належності дитини є важливим чинником вихованості самостійності та характеру її проявів у різних видах діяльності і зафіксовано відмінності між хлопчиками і дівчатками у типах самостійності. Результати формувального експерименту, який передбачав і диференціацію виховних впливів відповідно до статевих особливостей дітей, показали, чи відбулися позитивні зміни у характері проявів самостійності хлопчиками і дівчатками 5–7 років. Насамперед, з'ясовано, чи відбулися зміни в розподілі хлопчиків і дівчаток за визначеними в п. 2.3 типами самостійності. Визначивши наповненість кожного типу самостійності представниками обох статевих груп (табл. 3.2), було порівняно кількісні дані співвідношення представників різної статі за кожним з типів самостійності на етапах констатації та контролю.

Таблиця 3.2

Динаміка змін у кількісному розподілі дітей різної статі віком 5–7 років за типами самостійності на констатувальному та контрольному етапах (%)

Тип самостійності	Хлопчики		Дівчатка	
	поч.	кін.	поч.	кін.
Незалежно-створювальний	73	70	27	30
Перетворювально-продуктивний	24	26	76	74
Перетворювально-репродуктивний	30	30	70	70
Залежно-репродуктивний	62	59	38	41

Як видно з табл. 3.2, розподіл старших дошкільників за типами самостійності за статевою ознакою залишився переважно пропорційним до початкового розподілу. Хлопчики в основному характеризуються незалежно-створювальним або ж залежно-репродуктивним типами самостійності. А дівчатка переважають у перетворювально-продуктивному та перетворювально-репродуктивному типах самостійності. Отже, формувальний експеримент, підвищивши рівень сформованості компонентів самостійності старших дошкільників, суттєво не вплинув на співвідношення хлопчиків і дівчаток за різними типами самостійності. У цьому контексті більш важливо проаналізувати результати спостереження за діяльністю й комунікацією представників різної статі після проведення формувального експерименту. Це дозволило визначити ефективність виховних впливів на типові для хлопчиків і дівчаток моделі негативної поведінки чи проявів самостійності.

Так, у хлопчиків ЕГ почастишали прояви поваги до представників власної та протилежної статі. Зростає здатність хлопчиків частіше ініціювати допомогу, підтримку, захист представниць слабкої статі. Зафіксовано, що більшість хлопчиків ЕК оволоділи вмінням самостверджуватися в соціально прийнятний спосіб: почали частіше дослухатися до порад і зауважень,

менше порушувати правила, у некомфортних умовах виявляти терплячість, рівновагу, намагалися утримуватися від образ, агресії чи принижень. У КГ хлопчики набагато частіше поводитися нестримано, агресивно, порушували норми. самостверджувалися за рахунок інших.

Дівчатка ЕГ значно частіше почали демонструвати вміння утримуватися від образ, негативних емоцій на адресу хлопчиків. Порівняно з констатувальним експериментом помітно поменшало скарг дівчаток на хлопчиків вихователям чи батькам. У випадку конфліктних ситуацій дівчатка теж почали менше звертатися до дорослих, а намагалися самостійно їх вирішувати. Значно впевненіше дівчатка почали поводитися в незвичних, нових ситуаціях, що теж свідчить про ефективність виховних впливів.

Зазначені позитивні зміни стали можливими, насамперед, завдяки диференційованому підходу до виховання самостійності представників різної статі, згідно з яким були реалізовані методи виховного впливу. Позитивну роль відіграло конструювання та вдосконалення в закладах дошкільної освіти гендерно збалансованого виховного простору, в умовах якого: враховувалися статево-рольові інтереси хлопчиків і дівчаток; забезпечувалось оволодіння дітьми як загальними, так і притаманними окремій статі видами діяльності; підтримувалася позиція суб'єкта у тих видах самостійної діяльності, які найповніше відповідали статевим нахилам та інтересам.

Важливим завданням контрольного етапу дослідження було визначення кількісних та якісних змін, що відбулись у типах ставлення *педагогів та батьків* до проблеми виховання самостійності старшого дошкільника.

Використання консультативно-методичної роботи з педагогами сприяло значному підвищенню у вихователів з ЕГ рівня теоретичної обізнаності та практичних навичок з виховання самостійності старших дошкільників. За результатами повторного опитування педагогів та спостереження за їх професійною практикою можемо констатувати досягнення низки завдань:

- відбулося поглиблення й систематизація знань щодо сутності самостійності та особливостей її прояву дітьми різної статі віком 5–7 років;
- зріс рівень усвідомлення вихователями значення та особливостей прояву самостійності для дитини старшого дошкільного віку;
- розширився діагностично-методичний інструментарій педагогічної роботи з виховання самостійності старших дошкільників;
- активізувалася робота зі створення сприятливого освітньо-виховного середовища та гендерно збалансованого виховного простору для забезпечення проявів самостійності дітей;
- підвищилася технологічна компетентність педагогів, зокрема в оновленні змісту та осучасненні форм роботи з батьками щодо виховання самостійності старших дошкільників.

Проведення контрольних діагностичних процедур з *вихователями* дозволило простежити динаміку змін у кількісному розподілі типів їх ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років на констатувальному та контрольному етапах експерименту. Узагальнюючі дані представлені в табл.3.3:

Таблиця 3.3

Динаміка змін у кількісному розподілі типів ставлення вихователів до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років на констатувальному та контрольному етапах (%)

Тип ставлення	Кількість вихователів (%)				
	Констат. етап	Контрольний етап			
		ЕГ – 36 вихователів	динаміка	КГ – 51 вихователів	динаміка
Конструктивний	13,79	30,55	+16,76	15,69	+1,9
Суперечливий	36,78	38,89	+2,11	37,25	+0,47
Незбалансований	33,34	19,45	-13,89	33,33	-0,01
Деструктивний	16,09	11,11	-4,98	13,73	-2,36

Дані табл. 3.3 засвідчують позитивну динаміку змін у кількісному розподілі педагогів ЕГ за типами ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Установлено, що більш ніж удвічі збільшився відсоток вихователів з *конструктивним типом*, у яких суттєво розширилися знання про самостійність старшого дошкільника, методи, форми і засоби її виховання. Це стало результатом їх активної участі в запропонованих заходах та формах роботи, долучення до експериментальної роботи, вироблення конструктивної позиції щодо інновацій та удосконалення змісту і форм роботи з дітьми та їх батьками. Зафіксовано позитивну динаміку в бажанні та вмінні вихователів сприяти самовираженню хлопчиків і дівчаток, набуттю ними навичок самооцінки та самоаналізу, розвитку критичного мислення тощо. Вихователі цієї категорії часто самі ініціювали запровадження тих чи інших форм роботи з дітьми, допомагаючи та консультуючи експериментатора, вносячи зміни до своїх планів роботи. Вони активно використовували прийоми і методи створення ситуацій успіху для дітей, акцентуючи при цьому увагу не на результативності, а на інтенсивності та самостійності включення у діяльність.

Якісний аналіз результатів контрольного зрізу показав, що вихователі *суперечливого типу* характеризувалися вищим, ніж раніше, інтересом до проблеми самостійності та її проявів у дітей старшого дошкільного віку. У порівнянні з констатувальним етапом вихователі цього типу урізноманітнили свою роботу методами та формами виховання в дошкільників самостійності, стимулювання їхньої самореалізації. Проте несистематичність цієї роботи, ситуативність використання інновацій залишилися основним недоліком організації роботи педагогів цієї категорії.

Певні позитивні зміни зафіксовано в діяльності вихователів *незбалансованого типу* ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Завдяки формувальним впливам, зокрема семінарам-практикумам, консультаціям, суттєво змінилася кількість проявів недостатньо активного ставлення до проблеми самостійності старшого

дошкільника, збільшилася кількість прибічників більш зацікавленого ставлення. У порівнянні з початковим етапом зросла кількість педагогів, які продемонстрували прагнення ефективно виховувати самостійність у дітей різної статі віком 5–7 років, оновили свій методичний інструментарій.

На жаль, у 11,11 % педагогів дошкільників ЕГ не вдалося суттєво змінити ставлення до самостійності та розуміння її важливості. У вихователів, віднесених до деструктивного типу, так і не з'явилося бажання вносити зміни у практику своєї педагогічної діяльності. Вони неохоче брали участь, скептично ставилися або уникали організованих форм роботи, запропонованого їм дидактичного матеріалу для вправління старших дошкільників у самостійному плануванні та реалізації діяльності, здійсненні вибору, розв'язанні проблемних ситуацій, контролі та регуляції власної поведінки, виявленні ініціативи й винахідливості.

Стосовно вихователів дітей КГ, які не брали участь у формульованому експерименті, співставлення даних початкового та контрольного етапів експериментальної роботи засвідчує несуттєві зміни у кількісному розподілі типів ставлення до виховання самостійності хлопчиків та дівчаток 5–7 років. Так, частка педагогів конструктивного типу ставлення зросла лише на 1,9 % (в ЕГ – на 16,76 %), а частка педагогів незбалансованого і деструктивного типів зменшилась лише на 2,37 % (в ЕГ – на 18,87 %). Це засвідчує ефективність спеціально організованої консультативно-методичної роботи з педагогами, збагачення знань і оволодіння сучасними технологіями виховання самостійності.

Аналіз результатів інформаційно-просвітницької роботи з *батьками* засвідчив, що поставлені завдання було виконано. Так, у батьків дітей ЕГ значно підвищився рівень обізнаності та практичних навичок з проблеми самостійності дітей 5–7 років. Зокрема, вони глибше усвідомили сутність, значення самостійності дитини та особливості її прояву хлопчиками та дівчатками; у багатьох з них сформувалася або почала формуватися чітка суб'єктна позиція щодо виховання самостійності дитини; розширився спектр

навичок із розвитку інтересу дитини до різних видів діяльності, стимулювання проявів самостійності в поведінці.

Проведення контрольних діагностичних процедур з батьками дозволило зафіксувати прогресивну динаміку змін у кількісному розподілі типів їхнього ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років на констатувальному та контрольному етапах експерименту. Узагальнені дані представлено в табл. 3.4.

Дані табл. 3.4 засвідчують позитивну динаміку змін у кількісному розподілі типів ставлення батьків ЕГ до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Установлено суттєве збільшення відсотку батьків з *конструктивним типом* (+11,08), зафіксовано їхню здатність реально оцінювати можливості власної дитини (ініціативність, самооцінку, самоаналіз дій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків її самостійності і залежності. Ці батьки охоче брали участь у заходах і формах експериментальної роботи і, як наслідок, підвищували педагогічну компетентність у вихованні власної дитини, навчанні її вмінню правильно поводити себе у незнайомих ситуаціях, приймати самостійні рішення тощо.

Таблиця 3.4

Динаміка змін у кількісному розподілі типів ставлення батьків до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років на констатувальному та контрольному етапах (%)

Тип ставлення	Кількість вихователів (%)				
	Констат. етап	Контрольний етап			
		ЕГ – 102 батьків	динаміка	КГ – 95 батьків	динаміка
Конструктивний	20,30	31,38	+11,08	21,06	+0,76
Суперечливий	25,38	33,34	+7,96	28,42	+3,04
Незбалансований	37,06	24,5	-12,56	35,79	-1,27
Деструктивний	17,26	10,78	-6,48	14,73	-2,53

Значно зріс відсоток батьків *суперечливого типу* ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Це відбулося за рахунок тих дорослих, які на констатувальному етапі характеризувалися незбалансованим або деструктивним типом. На них помітно вплинула система формувальних впливів, що призвело до зростання їхньої уваги до самостійності дитини 5–7 років, до більш інтенсивної участі у виховному процесі з акцентом на стимулюванні ініціативності, незалежності, креативності дошкільників різної статі.

Лише третина батьків дітей ЕГ залишилися на незбалансованому та деструктивному типах ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Причому частка батьків, які так і не змінили свого ставлення до самостійності, не сприйняли порад і рекомендацій щодо виховання у своїх дітей відповідних навичок, продовжували надміру їх опікати, зменшилася до 10,78 %. До цієї категорії увійшли переважно батьки, які проігнорували організовані заходи і форми роботи, або вирізнялися низькою педагогічною культурою, потребували подальшої індивідуальної роботи з ними.

Детальніше проаналізуємо результати щодо батьків дітей КГ. Подані в табл. 3.4 дані показують, що зрушення в їхньому ставленні до досліджуваної проблеми виявилися незначними. Кількість представників конструктивного типу ставлення до виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років збільшилася лише на 0,76 %. У межах незбалансованого і деструктивного типу залишилося 50,52 % батьків, що значно перевищує аналогічний показник у батьків дітей ЕГ. Вони не надавали належної уваги цій проблемі, не виявляли бажання її вирішувати, змінювати власну поведінку, стиль спілкування з дітьми та стратегію виховання. Ставлення таких батьків залишилося ідентичним зафіксованому на констатувальному етапі.

У цілому проведена на завершальному етапі експериментальна робота, спрямована на зіставлення результатів констатувального та контрольного експериментів, дала змогу дійти наступних висновків.

Результати контрольного етапу дослідження засвідчили, що планомірний комплексний педагогічний вплив оптимізує процес виховання самостійності у старших дошкільників, про що свідчить збільшення відсотку вихованців, які оволоділи високим та оптимальним рівнями сформованості компонентів вказаної якості. Старші дошкільники збагатилися знаннями про самостійність, її роль у житті людини; удосконалилася їхня здатність самостійно планувати та реалізовувати діяльність, здійснювати вибір, розв'язувати проблемні ситуації, контролювати та регулювати власну поведінку, ціннісно та критично ставитися до себе. Диференційований підхід до виховання самостійності хлопчиків і дівчаток дозволив зменшити негативні прояви притаманних представникам різної статі моделей поведінки чи проявів самостійності.

Завдяки формувальним впливам відбулися позитивні зміни у свідомості й поведінці вихователів: розширилися й поглибилися знання про самостійність старших дошкільників, збагатився досвід використання ефективних методів, прийомів та засобів підвищення показників вихованості самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років.

На контрольному етапі зафіксована позитивна динаміка змін у ставленні значної кількості батьків до досліджуваної проблеми: зросла обізнаність і зацікавленість членів родин проблемою самостійності дітей дошкільного віку, виникло бажання змінити стиль поведінки і ставлення до виховного процесу із забезпечення сприятливих умов для прояву ними самостійності.

Порівняно з констатувальним етапом експерименту значення показників в експериментальній групі суттєво зросли і мають статистично значущі відмінності з аналогічними показниками в контрольній групі, що вказує на високу результативність та ефективність проведеної експериментальної роботи.

Висновки до розділу 3

Теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов та методів виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років засвідчила таке.

Організаційно-педагогічними умовами виховання у дітей різної статі віком 5–7 років самостійності визначено характеристику виховного процесу, що відображає взаємопов'язані обставини і способи його організації, сукупність потенційних можливостей виховного середовища, реалізація яких забезпечить підвищення рівня сформованості компонентів самостійності старших дошкільників. До ефективних організаційно-педагогічних умов виховання самостійності хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку в дослідженні віднесено: збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі у житті людини, усвідомлення власної самостійності та уявлення про шляхи її розвитку; систематичне вправлення дошкільників у самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності; упровадження диференційованого підходу до виховання самостійності дітей різної статі віком 5–7 років; удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та просвіта батьків з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років.

Програма формувального експерименту передбачала комплексність, поетапність та послідовність упровадження вказаних організаційно-педагогічних умов і реалізовувалась за трьома напрямками: робота з дітьми старшого дошкільного віку, їхніми батьками та вихователями закладів дошкільної освіти.

Експериментальна робота здійснювалася за такими етапами: *підготовчим*, на якому вихователі включалися в експериментальну роботу з

дітьми; *пізнавально-мотиваційним*, на якому поглиблювалися знання та уявлення дітей і батьків про самостійність, її значення, формувалася відповідна мотивація; *розвивально-практичним*, спрямованим на розвиток поведінкового компоненту самостійності старших дошкільників; *індивідуально-корегувальним*, який усував перешкоди в індивідуальній роботі з окремими дітьми та корегував виховний вплив дорослих.

Зіставлення даних констатувального й контрольного етапів експериментального дослідження дозволяють кваліфікувати розроблену програму виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років як ефективну. Істотна різниця в кількісних показниках її вихованості на користь експериментальної групи доводить доцільність упровадження в педагогічну практику запропонованих організаційно-педагогічних умов та методів.

ВИСНОВКИ

У монографії запропоновано комплексний підхід до розв'язання актуальної проблеми виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Результати теоретичного й експериментального дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань.

Так, на основі аналізу філософських, психолого-педагогічних джерел з проблеми виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років з'ясовано стан досліджуваної проблеми, визначено поняттєво-категоріальний апарат дослідження; уточнено сутність поняття «самостійність дитини віком 5–7 років», яке кваліфікується як якість особистості і прояв активності, що характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням до вчинків і дій, виявляється в наполегливості, ініціативності, критичності, прагненні діяти без сторонньої допомоги, зверненні за нею лише в разі потреби. Установлено, що самостійність дитини старшого дошкільного віку проявляється в пізнавальній, емоційно-ціннісній та діяльнісній сферах і має статеві особливості її вияву. Відповідно уточнено змістову структуру самостійності дитини 5–7 років, яка представлена взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами: *когнітивним*, який містить уявлення дітей про самостійність і розуміння дітьми значущості самостійності; *емоційно-ціннісним*, який передбачає емоційне ставлення дітей до самостійності, ставлення дітей до себе і своїх можливостей, самооцінку дітьми рівня власної самостійності і готовність нести відповідальність за власні вчинки; *поведінковим*, який засвідчується вмінням визначати мету діяльності, планувати її зміст, обирати засоби діяльності, оцінювати результати діяльності, виявляти ініціативу і творчість у вирішенні завдань.

Розроблено методику вивчення особливостей прояву самостійності дошкільниками різної статі, яка базується на трьох критеріях вихованості

самостійності старших дошкільників (незалежність від зовнішньої допомоги, творча ініціатива, баланс критичності й самокритичності) та їх показниках і містить комплекс діагностичних методів (спостереження, бесіди, проєктивні методики, ігрові методи) до кожного з компонентів самостійності. Визначено й схарактеризовано чотири рівні сформованості компонентів самостійності у старших дошкільників: високий, оптимальний, середній, низький. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що більшість респондентів знаходяться на середньому і низькому рівнях сформованості компонентів самостійності.

Установлено, що суттєвим чинником впливу на вихованість самостійності у дітей старшого дошкільного віку є статеві належності. За результатами аналізу особливостей самостійності хлопчиків і дівчаток та відмінностей її проявів у пізнавальній, емоційно-ціннісній, діяльній сферах життєдіяльності старших дошкільників визначено чотири типи самостійності, притаманні представникам різної статі – *незалежно-створювальний, перетворювально-продуктивний, перетворювально-репродуктивний, залежно-репродуктивний*. З'ясовано, що хлопчики більш сміливо ідентифікують власну самостійність, оцінюють її значення, швидше вибудовують стратегію власної поведінки у нестандартних ситуаціях, менш самокритичні і рідше звертаються за допомогою. Вони переважають у незалежно-створювальному та залежно-репродуктивному типах самостійності. Дівчатка характеризуються більшою усвідомленістю і правильністю розуміння сутності поняття «самостійність», схильністю до обдуманих, зважених самостійних дій, емоційністю в оцінці результатів своєї діяльності, орієнтацією на зовнішню допомогу у складних ситуаціях, переважають у перетворювально-продуктивному та перетворювально-репродуктивному типах самостійності.

Визначено особливості впливу сімейного та суспільного виховання на самостійність дітей 5–7 років. За результатами аналізу впливу сім'ї та

закладу дошкільної освіти на самостійність дітей 5–7 років виділено чотири типи ставлень дорослих (батьків і педагогів) до виховання самостійності: конструктивний, суперечливий, незбалансований та деструктивний. Установлено, що інтерес дорослих до проблеми самостійності, усвідомлення її значущості та компетентність у її вихованні позитивно впливають на розвиток цієї якості у старших дошкільників. Байдуже ставлення батьків і педагогів до вказаної проблеми здебільшого продукують безініціативність та залежність дитини від дорослих.

Розроблено й теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років, які концептуально базуються на засадах системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого методологічних підходів і до яких віднесено: збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі в житті людини, усвідомлення власної самостійності та уявлення про шляхи її розвитку; систематичне вправлення дошкільників у самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності; упровадження диференційованого підходу до виховання самостійності дітей різної статі віком 5–7 років; удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та просвіта батьків з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. До кожної з визначених умов підібрано комплекс методів, які спрямовувались на: розвивально-виховну роботу з дітьми (пізнавально-мотивуючі бесіди, обговорення художніх творів та відеоматеріалів, казкотерапія, моделювання проблемних ситуацій, загальні та диференційовані за статтю вправи, ігри, завдання); консультативно-методичну роботу з педагогами (доповіді на педагогічній раді, семінари-практикуми, консультації, «Порадник із заохочення дитини до самостійності», «Портрет самостійної дитини старшого дошкільного віку»);

інформаційно-просвітницьку роботу з батьками (консультації, виховні години, творчі завдання, тематичні буклети, інформаційні стенди).

Здійснено експериментальну перевірку розроблених організаційно-педагогічних умов та методів шляхом реалізації комплексної програми виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. Поетапне (підготовчий, пізнавально-мотиваційний, розвивально-практичний, індивідуально-корегувальний етапи) упровадження вказаної програми шляхом застосування сукупності спеціально дібраних і розроблених форм, методів і засобів сприяло досягненню результату експериментальної роботи – підвищення рівня сформованості компонентів самостійності дітей різної статі віком 5–7 років. Це засвідчують дані контрольного зрізу щодо розподілу дітей за рівнями сформованості компонентів самостійності: високий (31,13 % – ЕГ, 21,10% – КГ); оптимальний (40,57% – ЕГ, 21,10% – КГ); середній (18,87% – ЕГ, 33,95% – КГ); низький (9,43% – ЕГ, 23,85% – КГ). Диференційований підхід до виховання самостійності представників різної статі сприяв також позитивним змінам у типових для хлопчиків і дівчаток моделях негативної поведінки чи проявів самостійності. Якісні зміни відбулися в типах ставлення педагогів та батьків до проблеми виховання самостійності старшого дошкільника. Порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів самостійності дітей за визначеними критеріями до початку експерименту та після його завершення засвідчив статистично значущі відмінності в експериментальній і контрольній групах, що підтверджує ефективність розроблених організаційно-педагогічних умов та комплексної програми їх упровадження.

Представлені у монографії результати дослідження не вичерпують всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальші наукові пошуки можуть спрямовуватися на визначення ефективних форм і методів виховання самостійності дітей молодшого шкільного віку у різних типах освітніх закладів та регіонах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 70–78.

2. Абрамов С. М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2003. 22 с.

3. Абульханова-Славская К. А. Проблема определения субъекта в психологии. *Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические философские, социокультурные аспекты)*. Москва; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С. 36-52.

4. Агіляр Туклер В. В. Ініціативність дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матеріали VI щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квіт., 2016 р.* С. 77-84.

5. Агіляр Туклер В. В. Формування самостійності у дитини раннього віку: психолого-педагогічний аспект. *Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. пр. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія*. 2009. Вип. 4. С. 138-145.

6. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. Б. Б. Айсмонтас. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 208 с.

7. Акинфиева Н. В. Развитие познавательной самостоятельности школьников при изучении предметов естественнонаучного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 1996. 24 с.

8. Амирова И. И. Влияние детско-родительских отношений на проявление самостоятельности в дошкольном возрасте. *Наука-RASTUDENT.RU*. 2014. № 2. URL: <http://nauka-rastudent.ru/2/1228/>

9. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. Под ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 382 с.

10. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Избр. психол. труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 1980. С. 128-267.

11. Ананьин Г. Е. Развитие системного подхода в теории воспитания: монография. Под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 198 с.

12. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект-Пресс, 1996. 376 с.

13. Антонова Т. В. Актуальные проблемы социального развития в дошкольном возрасте. *В кн.: Как помочь ребёнку войти в современный мир?* Москва: 1995. С. 10-27.

14. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл, 2007. 528 с.

15. Атарова А. Н. Психолого-педагогическая диагностика самостоятельности старших дошкольников в детских видах деятельности. *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-diagnostika-samostoyatelnosti-starshih-doshkolnikov-v-detskih-vidah-deyatelnosti> (дата обращения: 12.03.2019).

16. Атарова А. Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 1. С. 96-102.

17. Бабаева Т. И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе. *Воспитываем дошкольника самостоятельным: сб. ст. Росс. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена*. 2000. С. 3-13.

18. Бабаева Т. И., Римашевская Л. С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации,

игры, этюды: учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. 224 с.

19. Бабаева Т. И., Солнцева О. В. Проектирование культурных практик дошкольников в образовательном процессе детского сада. *Детский сад: теория и практика*. 2015. № 5. С. 38-47.

20. Базовий компонент дошкільної освіти України. Наук. кер.: А. М. Богущ. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

21. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): затв. Наказом МОН України від 12.01.2021, № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

22. Барышникова Е. В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации: учеб. пособ. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гу-ман.-пед. ун-та, 2017. 183 с.

23. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 342 с.

24. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

25. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. 120 с.

26. Богущ А. М., Гавриш Н. В., Котик Т. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студ. ВНЗ факультетів дошк. освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 304 с.

27. Богущ А. М., Грама Н. Г., Лучан Н. І. Розвиток особистості дитини дошкільного віку у різних видах діяльності. Одеса: Вид. Букаєв В. В., 2013. 236 с.

28. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 2000. 382 с.

29. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. *Хрестоматия по психологии: учеб. пособ. для студ. / Сост. В. В. Мироненко; под ред. проф. А. В. Петровского.* Москва. 1987. С. 408-412.

30. Болотникова О. П., Еник О. А., Ошкина А. А. Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности у детей 6-7 лет. *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 4.

31. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. Москва: Вече, Т. 1: А-О. 2000. 591 с.

32. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер. 2003. 304 с.

33. Будникова И. М., Олейникова В. В. Квест-игра как средство развития инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста. URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/doshkolnoe-obrazovanie/-kvest-igra-kak-sredstvo-razvitiya-initsiativy-i-samostoyatelnosti-detey-doshkolnogo-voznrasta>

34. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: метод. пособ. Москва: Мозаика-синтез, 2011. 63 с.

35. Буре Р. С. Современные проблемы социального становления личности дошкольника: монография. Москва, 2009.

36. Буре Р. С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1986. 349 с.

37. Бутенко О. Формування гендерної поведінки у старших дошкільників та корекція їх відхилень. *Studia Zarzadzania i Finansow Wyzszej Szkoły Bankowej w Poznaniu.* 2016. №11.

38. Бутусова Т. Ю. Воспитание самостоятельности в играх с правилами у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2015. 153 с.

39. Быховец Г. В. Воспитание самостоятельности и активности у детей 5–7 лет в условиях учреждения школа-детский сад: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1993. 20 с.
40. Веденькина М. В. Формирование познавательной самостоятельности у младших школьников с учетом полоролевых особенностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань, 2007. 200 с.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ-Перун, 2009. 1736 с.
42. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / За ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта. 2012. 416 с.
43. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: метод. посіб. Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; заг. ред. Н. Гавриш. Харків: Мадрид, 2015. 220 с.
44. Власова М. О. Методы и методика воспитания самостоятельности ребенка в ДОУ. URL: <https://docplayer.ru/44926581-Metody-i-metodika-vospitaniya-samostoyatelnosti-rebenka-v-dou-vlasova-m-o-magnitogorskiy-gosudarstvennyu-universitet-magnitogorsk-rossiya-vvedenie-v.html>
45. Власова Т. А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2000. 260 с.
46. Водовозова Е. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Кн. для воспитателей. 7-е изд., перер. и доп. Санкт-Петербург, 1913. 365 с.
47. Возрастная и педагогическая психология: учебн. для студ. пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1979. 288 с.

48. Волков Б. С. Волкова Н. В., Губанов А. В. Методология и методы психологического исследования: учеб. пособ. для вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 352 с.

49. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2014. № 2. С. 143-152.

50. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.

51. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 160 с.

52. Выготский Л. С. Кризис трех лет / Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. С. 368-375.

53. Гаврилова Н. С. Особливості формування мовленнєвих характеристик для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з вадами мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21 (1). С. 53-62.

54. Гаврилова Н. С. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. 200 с.

55. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: 2 т. Т. 2. / Сост., общ. ред. А.В. Гулыги. Москва: Мысль, 1971.

56. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 1999. 383 с.

57. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик обучения и воспитания. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 464 с.

58. Година Г. Н. Самостоятельность дошкольников и её внимание на развитие детских взаимоотношений. *Нравственное воспитание дошкольников: младший средний возраст*. Москва: Педагогика, 1972. С. 83-111.
59. Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. Москва: Педагогика, 1972. 160 с.
60. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Київ: вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. 622 с.
61. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2003.
62. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
63. Гуріна З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007.
64. Гуріна З. В. Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2007.
65. Гуріна З. В. Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 65–74.
66. Гуськова Т. В., Елагіна М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 87-95.
67. Гуськова Т. В. Психологический анализ кризиса трех лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1988. 21 с.
68. Данилюк С. Б. Особенности половой идентификации в структуре самосознания личности дошкольника, воспитывающегося в условиях

детского дома: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1993. 18 с.

69. Демидова А. С. Формуємо пізнавальну самостійність у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*, 2006. № 10. 10 с.

70. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2007. 18 с.

71. Демидова Ю. О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інститут проблем виховання АПН України, Київ, 2007.

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

73. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И. Б. Дерманова. Санкт-Петербург: Речь, 2002 (Тип. ООО ИПК Бионт). 171 с.

74. Диняева М. З. Зависимость познавательной самостоятельности детей от содержания и организации их деятельности (на материале обучения математике детей шестилетнего возраста): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 1983. 191 с.

75. Дитина у сучасному соціопросторі: навч. посіб. / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова [та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

76. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник, др. вид., доп. / за ред. А. М. Богуш. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2011. 704 с.

77. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 389 с.

-
78. Дуброва В.П. Воспитание самостоятельности у дошкольника в семье: метод. реком. Москва: Просвещение, 1985. 220 с.
79. Дудник Н. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку. *Гірська школа українських Карпат*. 2018. № 19. С. 118-122.
80. Елисеева З. В. Педагогические условия воспитания самостоятельности у детей раннего возраста в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. Москва, 1988. 16 с.
81. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Авт.-укл. Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
82. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. *Нейропсихологи учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам*. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 184 с.
83. Жарова Л. В. Учить самостоятельности. Москва: Просвещение. 1993. 205 с.
84. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 336 с.
85. Зверева С. А. Теоретические основы развития самостоятельности в трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18339> (дата обращения: 20.08.2019).
86. Зимняя И. А. Основы педагогической психологии. Москва, 1980. 425 с.
87. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
88. Зимонина О. В. Организационно-педагогические условия развития самостоятельности у детей подготовительной группы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск, 1998. 191 с.

89. Іванова В. В., Запорожану М. І. Формування ініціативності як важливої якості особистості дитини. *Наука в інформаційному просторі: матеріали XI Міжн. наук.-практ. конф., 23-24 груд. 2015 р.:* у 2 т. Т. 2: *Актуальні питання сьогодення.* Дніпропетровськ: Біла К. О., 2015. 106 с. С. 54-58.

90. Ивонин Ю. П. Философская антропология Платона. *Идеи и идеалы.* 2018. № 1 (35). С. 70-89.

91. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education.* 2012. № 1. С. 8-14.

92. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей. Ленинград: Медицина, 1988. 162 с.

93. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей: руководство для врачей. Ленинград: Медицина, 1986. 336 с.

94. Карлгрен Ф. Воспитание к Свободе / пер. с нем. Москва: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. 272 с.

95. Кашкарева Л. М., Шинкарёва Н. А. Педагогические условия развития гендерной идентичности у детей седьмого года жизни. *Молодой учёный.* 2016. № 24 (128). С. 461-463.

96. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Педагогическое наследие. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.

97. Коменский Я. А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет. В кн.: Я.А. Коменский. Учитель учителей. Избранное. Москва: Карапуз, 2008. 288 с.

98. Кон И. С. Психология половых различий. *Вопросы психологии.* 1981. № 2. С. 47-57.

99. Кон И. С. Психология самостоятельности. *Знание – сила.* 1985. № 7. С. 42-44.

100. Кононко Е. Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и детском саду: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1978. 167 с.
101. Кононко О. Л. Гендерні аспекти вольового розвитку дошкільників. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львів, 2016. № 8. С. 54 -58.
102. Кононко О. Л. Картина світу сучасного дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 1. С. 10-18.
103. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.
104. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): монографія. Київ: Стилос, 2000. 336 с.
105. Кононко О. Л. Самостійність як чинник становлення моральної позиції в дошкільному дитинстві. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 4. С. 12-24.
106. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. Київ: Освіта, 1998. 255 с.
107. Кононко О. Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ: Пед. думка, 2000. С. 234-238.
108. Кононко О. Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 5. С. 3-6.
109. Кононко О. Л. Ціннісне самоставлення як складова життєвої компетентності дошкільника: Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т.І.: Теорія та історія педагогіки. Л.: Наукова думка. 2007.
110. Кононко О. Л. Я – сам. Київ: Радянська школа, 1983. 96 с.
111. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.

112. Корзникова Т., Просоедова Н., Степанова М. Квест-игра как эффективная форма организации образовательной деятельности дошкольника. *Известия ВГПУ. Педагогические науки*. 2016. № 3. С. 21-24.

113. Коротаева Е. В., Святцева А. В. Развитие инициативности детей дошкольного возраста. *Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегод. межд. науч.-практ. конф.* 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-initsiativnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 17.03.2019).

114. Косенко Ю. М. Взаємодія вихователів і батьків у забезпеченні соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 46. С. 199-204.

115. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

116. Котирло В. К. Виховання слухняності дітей у сім'ї. Київ: Радянська школа, 1967. 104 с.

117. Котырло В. К., Ладывир С. А. Детский сад и семья. Киев: Рад. шк., 1984. 120 с.

118. Кривова П. С. Формирование умения самостоятельно организовать деятельность у детей 6-го года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1990. 16 с.

119. Круглова Н. Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка. Москва: Эксмо, 2010. 192 с.

120. Крулехт М. В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1996. 387 с.

121. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Запоріжжя, 2009. 317 с.

122. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ: Нора-прінт, 1996. 108 с.

123. Ладивір С. Не готові знання, а вміння їх здобувати. Від розвитку – до саморозвитку. *Дошкільне виховання*. 2007. № 8. С. 3-6.
124. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
125. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. В сб.: *Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии*. Москва, 1980. С. 3-32.
126. Лісовець О. В. Виховання самостійності як фактор успішного навчання дітей 6-7 річного віку. *Особливості формування соціально активної та професійно зорієнтованої особистості: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / За заг. ред. Булавенко С. Д.* Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. 360 с. С. 185-186.
127. Лісовець О. В. Врахування особливостей кризи семи років у формуванні психологічної готовності дитини до школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 161-165.
128. Лісовець О. В. Генезис проблеми самостійності дітей дошкільного віку. *Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. м. Київ, 24-25 лютого 2017 р. / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-учбовий центр прикладної інформатики НАН України*. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2017. 168 с. С. 19-22.
129. Лісовець О. В. Зміни у розвитку самостійності особистості упродовж дошкільного дитинства. *Scientia*. 2017. № 11. С. 119-125.
130. Лісовець О. В. Комплексний підхід до виховання самостійності дітей різної статі 5–7 років. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: зб. матеріалів IV Міжн. наук.-практ. конф. 30 квітня 2020 р., м.Ніжин / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 247 с. С. 225-226.

131. Лісовець О. В. Особливості виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років. *Гендерні студії: навчання, дослідження та практика: зб. матеріалів II-ї Міжн. конф. «Гендерні студії: навчання, дослідження та практика» та семінару для молодих дослідників «Гендерні студії: освіта, гендерна рівність, демократія, мир» (16-20 квітня 2018 р.) / За ред. О.В. Авраменко, Т.В. Лісова.* Кропивницький: вид. «КОД», 2018. 270 с. С. 210-212.

132. Лісовець О. В. Особливості становлення і розвитку самостійності дитини у дошкільному віці. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 3. С. 28-34.

133. Лісовець О. В. Проблема взаємодії ДНЗ та батьків у підготовці дитини до школи. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka wydanie specjalne.* Warszawa. 2016. №17-18. С. 12-13.

134. Лісовець О. В. Проблема виховання самостійності у дітей 5–7 років. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. мол. учених і студ., 27-28 жовтня 2016 р., Мукачєво / Ред.кол.: В. І. Кобаль (гол. ред.) та ін. м. Мукачєво: МДУ, 2016. 224 с. С. 132-134.*

135. Лісовець О. В. Самостійність та її значення для соціально-моральної вихованості дитини 3-6/7 років. *Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку / За заг. ред. О. Л. Кононко.* Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с. С. 58-86.

136. Лісовець О. В. Самостійність як інтегральна характеристика активності особистості дошкільника. *Personality Development In the Age of globalization: Collection of scientific papers.* Morrisville, Lulu Press., 2016. 168 p. P. 100-103.

137. Лісовець О. Організаційно-педагогічні умови виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти. *Scientia*. 2020. № 14. С. 41-49.

138. Лісовець О. Педагогічне дослідження ролі статевої належності у розвитку самостійності дітей 5–7 років. *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty edukacyjne i socjokulturowe: monografia*. Red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie; Chełmskie Towarzystwo Naukowe, 2021. 263 s. С. 235-244.

139. Лісовець О. Умови створення розвивального середовища для виховання самостійності у дітей різної статі. *Сучасні стратегії тендерної освіти в умовах євроінтеграції: зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф., 10-11 вер. 2020 р.; за заг. ред. В. П. Кравця, О. М. Кікінежді*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 288 с. С. 239-241.

140. Локк Дж. Сочинения в трёх томах. Москва: Мысль, 1988. Т. 3. 668 с.

141. Люблинская А. А. Детская психология. Москва: Просвещение, 1971. 415 с.

142. Люблинская А. А. Воспитание самостоятельности у детей. *Дошкольное воспитание*. 1962. № 2. С. 66-72.

143. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2005. 190 с.

144. Макаренко А. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей. Київ: Радянська школа, 1973. 336 с.

145. Максимова А. А. Гендерные особенности нравственных представлений у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2012.

146. Манжуло О. Ю. Половозрастные особенности нравственных представлений у старших дошкольников. *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. 2018. № 4-5 (20-21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-nravstvennyh->

predstavleniy-u-starshih-doshkolnikov (дата обращения: 10.07.2018).

147. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 1999. №12. С. 7-9.

148. Марутян С. А. Воспитание самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 1987. 25 с.

149. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. 168 с.

150. Мельникова Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13. Казань, 2009. 40 с.

151. Микерина А. С. Теоретическое обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. № 5. С. 77-81.

152. Минина А. В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2015. 220 с.

153. Мищенко Л. В. Интегративное исследование пологендерного развития индивидуальности детей дошкольного возраста: монография. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 400 с.

154. Моница Г. Б. Технология формирования у детей 6-7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА». Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2017. 176 с.

155. Моница Г. Б. Формирование инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников. URL: <http://galinamonina.ru> (дата обращения 28.12.2015).

156. Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3-х томах. Т. I. Пер. с фр. Москва: Голос, 1992. 384 с.
157. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. / Сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. Москва: Издат. дом «Карпуз», 2000. 272 с.
158. Мухина В. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд. центр «Академия», 2006. 608 с.
159. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: «НПО» «МОДЭК», 1995. 356 с.
160. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Москва: ВЛАДОС, 2016. 631 с.
161. Новик І. М., Онянова Т. В. Особливості формування предметно-ігрового середовища ДНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 264-267.
162. Новикова Л. И. Педагогика и психология для преподавателей высшей школы. Москва: РГУП, 2015. 267 с.
163. Нуреева О. С., Шейнфельд З. І. Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя. Харків: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2008. 160 с.
164. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Разработка методики самоактивации личности. *Психологические исследования*. 2018. Том 11. № 58.
165. Олексюк Н. Особливості соціального формування дитини у різні вікові періоди її розвитку. *Людинознавчі студії. Вип. 29. Педагогіка*. С. 125-134.
166. Олійник О. О. Психологічні умови формування самооцінки у старших дошкільників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2010.

167. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

168. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. Москва; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.

169. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. Москва, 1978. 198 с.

170. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента. Київ: Академвидав, 2011. 376 с.

171. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.

172. Палій А. А. Методи діагностики психічного розвитку дітей. Івано-Франківськ, 2013.

173. Палій А. А. Особливості статевої ролі уявлень дітей дошкільного віку: дис ... канд. псих. наук: 19.00.07 / АПН України. Київ, 1996. 210 с.

174. Паніна В. В. Проблема виховання самостійності в теорії і практиці дошкільної освіти. *Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2010. Вип. 16. С. 70-74.

175. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч. посіб. Київ: Україна, 1998. 343 с.

176. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: наук.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 140 с.

177. Писарчук О. Т. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2014. № 4.

178. Полякова М. Н. Диагностика самостоятельности как интегративной характеристики развития ребенка дошкольного возраста. *Детский сад: теория и практика*. 2012. №10. С. 6-18.

179. Понамарева Е. В., Пыльненькая Е. А., Булыгина И. В., Гончарова Н. Г. Проблемная ситуация как условие развития познавательной мотивации дошкольника. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2017. № 3 (09). С. 64-68.

180. Попова Н. Квест-технологии. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/kvest-tehnologi.html>

181. Порембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ленингр. гос. [пед.] ин-т им. А. И. Герцена. Ленинград, 1953. 23 с.

182. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.

183. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

184. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. (Бібліотека для батьків). Київ: Рад. школа, 1979. 88 с.

185. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности: монография. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. 408 с.

186. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда. Москва, 1997. 352 с.

187. Психодиагностика в дошкольном возрасте: практикум для студ. / сост. О. В. Конькова. Минск: БГУ, 2012. 56 с.

188. Развитие общих навыков у детей дошкольного возраста / Государственный экзаменационный и квалификационный центр; сост. и ред. Э. Кульдеркнуп; пер. с эст.: Е.Елиферова. Таллинн: Studium, 2009. 74 с.

189. Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте. *Сб. научных трудов*. Санкт-Петербург: Акцидент, 1996. 128 с.

190. Разина Н. В. Психологическое содержание кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2002. 180 с.

191. Резніченко І. Створення розвивального простору у групових приміщеннях дошкільного закладу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2011. № 1. С. 27-40.

192. Рейпольська О. Д. Особливості виховання ціннісного самоставлення у старших дошкільників та їх уявлень про самих себе. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 75–79.

193. Репина Т. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 62-71.

194. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей: монография. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 288 с.

195. Розлуцька Г. М. Взаємодія соціальних інститутів у вихованні дітей: навч.-метод. посіб. / Держ. ВНЗ «Ужгород. нац. ун-т». Ужгород: Говерла, 2018. 114 с.

196. Розлуцька Г., Сокол М., Гавриленко Т. Принцип полікультурності у організації толерантного освітнього простору українського дошкільця. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 101-106.

197. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

198. Русова С. Дошкільне виховання. Катеринослав: [б.в.], 1918. 126 с.

199. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага: Український громадський видавничий фонд, 1924. 124 с.

200. Рыжова Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений. Москва: Просвещение, 2003. 197 с.

201. Савченко М. В. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Держ. вищ. навч. закл. «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ: [б. в.], 2014. 243 с.

202. Савченко М. Вивчення проблеми виховання самостійності в сучасній практиці дошкільного навчального закладу. *Гуманітарний вісник*. № 26.

203. Савченко М. В. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності в дітей дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 358-361.

204. Савченко М. Морально-ціннісний компонент самостійності як базової якості особистості дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 4. Психологія розвитку дошкільника*. Вип. 10. 2014. С. 197-208.

205. Савченко Ю. Ю. Адекватні статево-рольові уявлення дитини-дошкільника як складова психічного здоров'я. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць*; редкол.: В. О. Огнев'юк, І. Д. Бех, Л. Л. Хоружа [та ін.] Київ: Університет, 2008. № 10 (ч. 1). С. 85-90.

206. Савченко Ю. Ю. Формування статевої свідомості дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; за ред. С. Д. Максименка*. Харків: КЦ ФОП Іванової М. А., 2015. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 11. С. 201-211.

207. Салабай О. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): методичні та практичні матеріали*. 2013. Вип. 4. С. 1-9.

208. Самодурова Т. В., Соркина Я. К. Виды самостоятельности и условия их формирования в младшем школьном возрасте. *Самостоя-*

тельность личности: история, теория, практика: монография.
Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2007. С. 160-168.

209. Свириденко С. О. Педагогічні технології виховання самостійності учня. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. пр.* Вип. 14, кн. I. С. 460-469.

210. Святцева А. В., Шухардина С. Б. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста. *Педагогическое образование в России.* 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-initsiativnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 09.08.2019).

211. Семенов О. С. Теоретико-методичні засади формування творчої спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Київ, 2017.

212. Сенько Т. В. Психология взаимодействия. Бельско-Бяла: У. Karandashev, 2012. 21 с.

213. Сенько Т. В. Успех и признание в группе: старший дошкольный возраст. Минск: Народная асвета, 1991. 112 с.

214. Сероштан О. Усвідомлена свобода як чинник виховання самостійності. *Вихователь-методист дошкільного закладу: Щомісячний спеціалізований журнал.* Київ: ТОВ «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку – Україна», 2009. № 9. 2014. С. 48-51.

215. Сіренко А. Є. Формування у старших дошкільників впевненості в собі у груповій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2017.

216. Силаева М. Н. Формирование самостоятельности у детей 6 года жизни в конструктивных играх: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1992. 20 с.

217. Силаева М. Н. Формирование самостоятельности у детей 6-го года жизни в конструктивных играх: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Российский гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург, 1993. 200 с.

218. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие. Москва: Академия. 2002. 576 с.

219. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва: Школьная Пресса. 2000. 416 с.

220. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід та ін.; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ: Наук. думка, 1970-1980. Т. 9. 1978. 920 с.

221. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 304 с.

222. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: Владос, 2003. 160 с.

223. Соломина Л. Ю. Развитие категориальной структуры нравственного сознания дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб.: РГПУ им. Герцена, 1995. 28 с.

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

225. Соціально-моральне виховання дошкільника: навч.-метод. посіб. для студ. пед. спец. / Укл.: О. Л. Кононко, Н. П. Пихтіна, С. І. Матвієнко, А. М. Аніщук, Л. В. Бобро, О. В. Лісовець; за заг. ред. О. Л. Кононко. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 415 с.

226. Стаєнна О. Квест-технологія: гра, пошук, дослідження. *Дошкільне виховання*. 2019. № 7. С. 3-6.

227. Столярчук Л. И. Педагогические аспекты полоролевого воспитания. *Педагогика*. 2003. № 5. С. 38-43.

228. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: монография. Волгоград: Перемена, 1999. 275 с.

229. Столярчук Л. И. Воспитание школьников в процессе полоролевой социализации: учеб. пособ. Волгоград: Перемена, 1997. 189 с.

230. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 68-78.

231. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников. Москва, 1976. 144 с.

232. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. Москва, 1991. С. 73-74.

233. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев. 1988. 272 с.

234. Сьоміна А., Куксенко, О. Гармаш В. Особливості гендерного виховання дошкільників різного віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 5. С. 40-52.

235. Тараканова В. В. Гендерные особенности развития познавательных процессов в дошкольном возрасте. *Эксперимент и инновации в школе*. 2013. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-razvitiya-poznavatelnyh-protsesov-v-doshkolnom-vozhraсте> (дата обращения: 10.07.2018).

236. Татаринцева Н. Е. Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону. 1999. 20 с.

237. Тельных Д. В. Предметно-развивающая среда как средство формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста. URL: http://sad12.cherobr.ru/files/statya_telnah.pdf

238. Тельнюк И. В. Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5-6 лет в условиях детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 1999. 188 с.

239. Теренік Н. С. Формування основ самостійності у дітей дошкільного віку. *Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та*

молодшого шкільного віку: матеріали обл. наук.-практ. конф. 28 бер. 2018 р. Дніпро. 531 с. С. 421-426.

240. Тихеева Е. И. Современный детский сад, его значение и оборудование. Санкт-Петербург, 1914.

241. Товкач І. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 260 с.

242. Удіна О. М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2008. 25 с.

243. Удіна О. М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Інститут проблем виховання АПН України, Київ, 2008. 25 с.

244. Удіна О. М. Проблема виховання самостійності дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Вип 6. Кн. 1. Київ-Житомир, ЖДУ, 2004. С. 145-151.

245. Удіна О. М. Своєрідність самостійності у дошкільників. *Педагогічні науки*. Вип. 13. С. 218-222.

246. Удина Е. Н. Диагностика самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности (на материале аппликации). *Педагогический дискурс: сборник научных трудов* / под ред. А. И. Сиротенко. Хмельницкий: ХГПА, 2008. С. 164-168.

247. Уланова Ю. Ю., Василенко В. Е. Протекание кризиса трех лет в связи с факторами возраста, пола, структуры семьи и социализации ребенка. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. Вып.3 (27).

248. Ульєнкова У. В. Некоторые вопросы воспитания самостоятельности мышления у детей старшего дошкольного возраста. *Ученые записки Горьковского пединститута*. 1970. Вып. 89. 89 с.

249. Урунтаева Г. А., Гошева Е. Н. Проблемные ситуации как средство педагогической диагностики воспитателем личности дошкольника. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2016. № 4 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnyye-situatsii-kak-sredstvo-pedagogicheskoy-diagnostiki-vospitatelem-lichnosti-doshkolnika> (дата обращения: 26.01.2020).

250. Урунтаева Г. А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., стер. Москва: Изд. центр «Академия», 2014. 272 с.

251. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Москва: «Академия», 2006. 368 с.

252. Усик Д. Б. Психологічні особливості саморегуляції поведінки у старшому дошкільному віці (результати експериментального дослідження). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3(2). С. 94-99.

253. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. В. Я. Струминского. Москва, 1953. Т. 1. 638 с.

254. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Острианська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.

255. Формування інноваційного простору дошкільної освіти: наук.-метод. посіб. / уряд. Н. В. Любченко, О. А. Прокопенко; А. С. Виноградова за ред. Є. Р. Чернишової / Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2012. Ч. 1. 112 с.

256. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навч.-метод. посіб. / Кононко О. Л. та ін.; НАПН України, Ін-т проблем виховання. Київ; Кіровоград: Імекс, 2013. 259 с.
257. Фребель Ф. Воспитание человека. История дошкольной зарубежной педагогики: хрестоматия / сост. Н. Б. Мчелидзе, А. А. Лебеде-денко, Е. А. Гребенщикова. Москва: Просвещение, 1974. С. 204-207.
258. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Г.Ф. Швейника; общ. ред. П. С. Гуревича. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 247 с.
259. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: навч. пос. / упоряд. З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко; заг. ред. З. Н. Борисова. Київ: Вища школа, 2004. 512 с.
260. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет: психологические игры, упражнения, сказки. Москва: Генезис, 2016.
261. Хухлаева О. В., Хухлаев О. Е. Лабиринт души. Терапевтические сказки. Москва: Академический проект, 2016.
262. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. Москва: ОИРО, 2010. 432 с.
263. Чебровская, С. В., Самодурова Т. В., Тараненко С. А. Понятие самостоятельности в психолого-педагогической науке. *Самостоятельность личности: история, теория, практика: монография*. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2007. С. 13-20.
264. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). Москва: Гардарики, 2005. 349 с.
265. Шведовская А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Москва, 2006.
266. Шевцова Л. В. Розвиток емоційно-моральної сфери дітей старшого дошкільного віку. *Соціум. Наука. Культура*. URL:

<http://intkonf.org/shevtsova-lv-rozvitok-emotsiyno-moralnoyi-sferi-ditey-starshogo-doshkilnogo-viku/>

267. Шигапова З. Ф. Розвиток у дітей самостійності ініціативи і відповідальності. URL: <http://ditsad.com.ua/konsultac/konsultac2831.html>

268. Шинкарёва Н. А., Иванова В. Э. К вопросу развития самостоятельности у мальчиков и девочек седьмого года жизни. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 2. С. 104-107.

269. Шкляр Н. А. Проблема первинної соціалізації дітей молодшого віку в сучасному науково-педагогічному просторі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19(2). С. 366-378.

270. Шкнай Л. Информационно-коммуникационные технологии в развитии детей дошкольного возраста: история и современность. *Пралеска*. 2016. № 12. С. 30-34.

271. Шкнай Л. Сущностные характеристики понятия познавательной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. *Пралеска*. 2015. № 10. С. 21-25.

272. Шмаков С. А., Безбородова Н. Я. От игры к самовоспитанию: сборник игр-коррекций. Москва: Новая школа, 1993. 80 с.

273. Шойимова Ш. С. Психолого-педагогические особенности развития самостоятельности детей дошкольного возраста. *Молодой ученый*. 2014. № 6. С. 831-834. URL: <https://moluch.ru/archive/65/10656/> (дата обращения: 16.08.2019).

274. Шоробура І. М., Савченко М. С. Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку: вимоги сучасності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 5 (264), Ч. І., 2013.

275. Шурманов В. С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2016. № 2 (70). С. 184-189.

276. Щербаков А. Н. Развитие познавательной самостоятельности и активности школьника центральная проблема педагогической психологии. *Материалы научно-теоретической конференции*. Ленинград, 1967.

277. Щербакова Е. И. О некоторых особенностях познавательной активности в процессе обучения математике. *Дошкольное воспитание*. 1983. № 9. С. 42-45.

278. Щербакова Н. М. Шляхи формування пізнавальної самостійності учнів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 1. С. 156-159.

279. Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Е. Н. Педагогическая диагностика в детском саду: пособ. для восп. ДОУ. Москва, 2002. 124 с.

280. Юсупова Г. Воспитание самостоятельности у детей. Москва: Речь, 2002. 79 с.

281. Яковлева Ю. В. Психологическое содержание, структура и особенности самостоятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Челябинск, 2011. 24 с.

282. Яковлева Ю. В. Феномен самостоятельности. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2008. № 5. С. 161-165.

283. Ярецкая А. Ю. Развивающая игра как средство интеллектуального воспитания старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2016. 221 с.

284. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

285. Bowlby J. (1956). The growth of independence in the young child. *Royal Society of Health Journal*, 76, 587-591.

286. Keogh B. K. (1972). Field Independence-dependence, Reflection-impulsivity, and Problem-solving Styles of Preschool Children. Graduate School of Education, University of California. 152.

287. Korb D. (2019). Raising an Organized Child: 5 Steps to Boost Independence, Ease Frustration, and Promote Confidence. American Academy of Pediatrics. 236.

288. Lisovets O., Niedziela K. (2020). Etyczne aspekty pracy z dzieckiem i rodziną. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* № 2. 133-140.

Наукове видання

ЛІСОВЕЦЬ ОКСАНА ВІКТОРІВНА

**ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РІЗНОЇ СТАТІ
ВІКОМ 5–7 РОКІВ**

Монографія

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка та макетування – О. В. Борщ
Дизайн обкладинки – А. В. Новгородська

Підписано до друку 01.08.2022 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Times	Обл-вид. арк. 9,61	Тираж 300 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 13,02	



Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А
(04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
vidavn@ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.