

**ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ
«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»**

Збірник матеріалів

**III Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених**

(3 листопада 2023 року)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СІМЕЙНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Збірник матеріалів
III Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 3
3 листопада 2023 року

Одеса
Видавництво ТОВ «Лерадрук»
2023 рік

Рекомендовано до друку Вченою радою університету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Педагогічний альманах «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика»: збірник матеріалів III Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (3 листопада 2023 року). Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. Вип. III. 272 с.

Організаційний комітет:

- Богуш А. М. – дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (голова);
- Бабчук О. Г. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (заступник голови);
- Кавиліна Г. К. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (відповідальний секретар);
- Булгакова О.Ю. – доктор психологічних наук, доцент, декан факультету дошкільної педагогіки та психології;
- Левицька М.І. – методист кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології

Матеріали збірника відображають наукові дослідження і їх результати, здобуті в процесі науково-дослідної роботи студентів та молодих науковців, які навчаються у закладах вищої освіти України.

Відповідальність за зміст, точність цитат, прізвищ і представлених даних несе автор.

ЗМІСТ

Розділ I. Теоретичні аспекти дошкільної освіти у сучасному вимірі

<i>Булгакова О. Ю., Вельченко Л. О.</i> Особливості соціального розвитку дітей дошкільного віку.....	7
<i>Кудрявцева О. А., Сергєєв О. В.</i> Проблема формування моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку засобами казкотерапії.....	14
<i>Гуцова Я.</i> Мовленнєва компетентність у старших дошкільників: теоретичний аспект.....	21
<i>Кіосе О.</i> Особливості адаптації дітей до закладу дошкільної освіти.....	27
<i>Мардарова І. К., Мельник А. Д.</i> Система роботи з формування ігрових навичок старших дошкільників засобами театралізації народних творів.....	33
<i>Монке О. С., Кушнір І.</i> Культура поведінки старших дошкільників: поняття та складники.....	39
<i>Монке О. С., Любович Л.</i> Формування комунікативних умінь старших дошкільників та виховання почуття приналежності до групи дитячого садка у площині соціально-комунікативного розвитку.....	46
<i>Постоян Т. Г., Киселюк Т. М.</i> Формування та розвиток медіативної компетентності дітей старшого дошкільного віку.....	51
<i>Постоян Т. Г., Колесникова Г. Д.</i> Організаційна культура та лояльність персоналу закладу дошкільної освіти: теоретичний аспект.....	59
<i>Романова А. О.</i> Самооцінка дітей дошкільного віку.	65
<i>Станська Г. Р.</i> Виховання морально-етичних цінностей у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності.....	72
<i>Станська Г. Р.</i> Зміст морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку в освітніх програмах.....	77

<i>Cojocari L., Gînju S. Valorificarea agendei ecologice în formarea reprezentărilor despre schimbările sezoniere în natură la copii.....</i>	85
---	----

Розділ II. Інноваційні методи та технології у просторі дошкільної освіти

<i>Бабчук О. Г., Сікора О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування толерантності у студентів..</i>	93
<i>Бабчук М. І. Арт-терапевтичні заняття з дітьми дошкільного віку.....</i>	99
<i>Березовська Л. І., Царенко К. В. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку.....</i>	104
<i>Кримова Н. О., Івченко Л. І. Методи арт-терапії для виявлення та подолання тривожності у дошкільників.....</i>	110
<i>Кудрявцева О. А., Заліська К. А. Розвиток творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку засобами технології Джекі Сілберг.....</i>	116
<i>Кудрявцева О. А., Папук А. О. Розвиток пам'яті молодших дошкільників засобами технології Макато Шічіда.....</i>	124
<i>Гончарова Л. В. Сучасні технології дошкільної освіти: переваги та можливі ризики.....</i>	130
<i>Колотюк Л. П. Конкурси як інноваційна форма розвитку професійної компетентності педагога.....</i>	133
<i>Мардарова І. К., Резниченко Т. В. Система роботи з формування стратегічного мислення старших дошкільників під час ігрового проектування.....</i>	136
<i>Булгакова О. Ю., Кузнецова О. М. Формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку...</i>	142
<i>Сторож В. В. Гейміфікація в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.....</i>	151
<i>Баранова В. В. Цифрові інструменти в роботі вихователя сучасного закладу дошкільної освіти.....</i>	158

Ohrimenco (Bořan) A. Crearea fişelor de lucru interactive în liveworksheets..... 164

Розділ III. Особливості інклюзивних підходів

Коргун Л. М., Малиш В. О. Подолання стертої дизартрії у дітей старшого дошкільного віку..... 173

Литовченко О. В., Окснер Х. А. Корекція брадилалії та тахілалії у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритмічних вправ..... 179

Литовченко О. В., Романенко Г. М. Розвиток словника дітей з загальним недорозвиненням мовлення засобами LEGO-конструювання..... 188

Кавиліна Г. К. Образотворча діяльність у дітей раннього дошкільного віку із легким ступеням розумової відсталості..... 197

Тубичко Ю. О. Особливості розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю..... 202

Розділ IV. Професійні якості майбутніх фахівців дошкільних закладів

Асєєва Ю. О. Превенції та профілактика суїцидальної поведінки серед населення України..... 210

Бондарєва Е. Психологічні основи формування патріотичних почуттів засобами української народної казки дітей старшого дошкільного віку..... 216

Василишина Ю. В. Розвиток професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільної освіти в умовах сучасності..... 222

Булгакова О. Ю., Васильєва К. О. Особливості уявлень дітей дошкільного віку про світ професій..... 226

Булгакова О. Ю., Демчук С. А. Проблема визначення та класифікації емоції страху в психології..... 233

Булгакова О. Ю., Соколов П. В. Проблемні аспекти пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку..... 238

<i>Кириченко Б. В.</i> Пізнавальний інтерес дітей середнього дошкільного віку.....	245
<i>Кузнецова Н.</i> Страх і причини його виникнення у старшому дошкільному віці.....	251
<i>Лисенок А. В.</i> Підготовка дитини до школи як психолого-педагогічна проблема.....	257
<i>Мунтян О.</i> Особливості тривожності дітей дошкільного віку.....	263
<i>Ярова О. П.</i> Психолого-педагогічна діяльність як умова формування гуманістичних відносин старших дошкільників.....	267

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ВИМІРИ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Д. психол. н., проф. **О. Ю. Булгакова**
Магістрантка **Л. О. Вельченко**

Сучасні тенденції соціально-економічного, соціально-демографічного та соціокультурного розвитку України призвели до руйнування звичного способу життя. Те, що нещодавно стало сенсом життя, сягає минулого: цінності, ідеали і люди часто залишаються безсилими в нових умовах.

Дошкільне дитинство – це період у житті дитини, коли вона вчиться або опановує навички без особливих зусиль, робить все з задоволенням та інтересом, дитина занурюється у соціальний простір сім'ї та навколишнього середовища, де закладаються основи його формування як особистості, сутністю якої є процес дорослішання та входження до соціального світу дорослих. Саме з дошкільного віку необхідно розвивати соціальні якості, такі як уміння спілкуватися з однолітками та дорослими на теми, що виходять за межі безпосереднього сприйняття ситуації, виховувати позитивне ставлення до оточуючих, прагнення самостійних починань, здатність вирішувати свої проблеми власними силами, оскільки адаптуватися до довкілля можуть лише особи, які мають соціокультурний, інтелектуальний потенціал.

У державному освітньому стандарті дошкільної освіти виділено цільові орієнтири, необхідних вирішення завдань взаємодії із сім'ями вихованців, зокрема з розвитку у

дітей дошкільного віку основ соціальної активності [1]. Розвивати соціальні якості дитини необхідно розпочинати вже з молодшого дошкільного віку. Але особливо актуально це у старшому дошкільному віці, оскільки попереду на дитину чекає навчання у школі. До цього часу від дитини буде потрібно вміння самостійно знаходити рішення будь-яких навчальних завдань, вміння спілкуватися з дорослими та однолітками, не боятися виявляти ініціативу та активно працювати в класі.

Для соціального розвитку в дошкільному віці характерно формування моральних уявлень про те, що таке добре, а що таке погано. Дитина в цей період невпевнена у своїй компетентності і дуже сприйнятливий до засвоєння і правил, диктованих дорослими. У цей період ще не розвинений довільний контроль за власними вчинками, тому за відсутності постійного зовнішнього контролю, дитина починає випадати з рамок правильної поведінки. Тут слід зазначити, що у віці дуже сильний механізм наслідування. Дитина легко та із задоволенням копіює різні моделі поведінки, як хороші, так і погані.

У процесі спілкування дитина набуває соціального досвіду, який надає їй найближче оточення: батьки, педагоги та однолітки. Соціальна компетентність досягається завдяки тому, що дитина активно спілкується та обмінюється інформацією. Соціально неадаптовані діти частіше заперечують досвід інших людей і не входять у контакт з дорослими та однолітками. Це може призвести до асоціальної поведінки в майбутньому, незважаючи на засвоєння культурних навичок та необхідних соціальних якостей.

Основні засади організації процесу соціального розвитку дітей дошкільного віку [2, 4, 6]:

- індивідуальна допомога у ліквідації конфліктних та критичних ситуацій у соціальній взаємодії особистості, ціннісному становленні її життєвих відносин;

- виховання в людині здібностей та потреб відкрива-

ти та творити самого себе в основних формах людської діяльності;

- розвиток здібності самовизначення, самоактуалізації на основі відтворення, освоєння, присвоєння культурного досвіду саморозвитку людства;

- становлення потреби та здатності спілкування зі світом на основі гуманістичних цінностей та ідеалів, прав вільної людини.

Таким чином, реалізація завдань соціального розвитку дітей дошкільного віку найефективніша за наявності цілісної педагогічної системи, побудованої відповідно до основних підходів загальнонаукового рівня методології педагогіки. Це акмеологічний, культурологічний, гуманістичний, антропологічний, синергетичний, полісуб'єктний, системно-структурний, комплексний, діяльнісний, середовищний підходи.

Історично обрану та зафіксовану в культурі систему відносин дитини певного віку із суспільством Л.С. Виготський визначав, як соціальну ситуацію розвитку у цьому віці. Соціальна ситуація розвитку – це «цілком своєрідне і специфічне для даного віку (5-6 років), виняткове, єдине і неповторне ставлення між дитиною та навколишньою її дійсністю, насамперед соціальною». Для кожної окремої дитини вона втілюється в її конкретних відносинах зі своїм оточенням (батьками, вихователем, однолітками). Ці відносини разом утворюють міжособистісну ситуацію розвитку [3].

Соціальна ситуація розвитку дитини індивідуальна і визначається дорослими та індивідуальними особливостями дитини, особливостями її поведінки та діяльності, відносинами до дитини дорослих, характером виховання, ставленням до дитини однолітків [5].

Дошкільний вік можна поділити на три етапи соціального розвитку. Кожен період має особливості.

Три роки – віковий період, коли малюкові потрібне суспільство однолітків. Для дитини, яка відвідує дитячий

садок, створені відповідні умови для адаптації. Їй доводиться приймати норми поведінки, щоб однолітки захотіли грати з нею. У адаптаційний період малі діти потребують допомоги з боку дорослих. Емоційний стан малюків у комунікативному середовищі буде проявлятися адекватно, якщо вони відчують підтримку та схвалення

Батьки чи педагоги повинні вчасно підказати своєму підопічному, що робити у тій чи іншій ситуації. Маля має розуміти, що таке погано. Йому необхідно знати, чи можна, не спитавши дозволу, брати чужу іграшку, чи добре ділитися з іншими, чому не можна ображати однолітків, чи варто прислухатися до старших. Крім того, є ще правила поведінки за столом. Тому дуже важливо показувати дітям позитивний приклад гуманних та добрих стосунків:

- навчити дитину, як можна втішити скривджену людину;

- пояснити, чому необхідно ділитися та пригощати сторонніх;

- навчити допомагати людям і радувати у скрутну хвилину.

Саме вплив та приклад батьків допоможе дітям визначати в міміці та жестах людей ту чи іншу емоцію, і своїм прикладам показуючи вірне реагування, як цього вимагає ситуація. Схвалення поведінки дитини з боку дорослих позитивно впливає на прагнення дітей, спрямованому на соціальний розвиток, підвищує самооцінку, яка починає високо цінуватися дитиною. Також серед особливостей дітей дошкільного віку виділяється висока збудливість та майже повна відсутність гальмівних процесів, і для компенсації необхідна регулярна зміна занять. Це суттєво допоможе дітям дошкільного віку заспокоїтись та відновити свої сили.

Від чотирьох до п'яти років – віковий період, що відрізняється від попереднього. Дитину починають цікавити відповіді на численні питання про все. Щоб на них відпові-

сти, нерідко дорослим доводиться поламати голову. Загальна характеристика – період першого дитинства. Емоційне спілкування дошкільника стає багатшим, воно спрямоване на пізнання навколишнього світу. Неправильне виховання закріплює егоїзм та надмірну вимогливість до інших.

Діти цього віку відрізняються високою активністю, що відкриває їм нові можливості і дозволяє проявити свою індивідуальність. У дошкільнят спостерігається розвиток підвищеного інтересу до рухливих ігор, які стають основною формою організації їхньої життєдіяльності. Діти починають виявляти інтерес до загальноприйнятих правил. Саме в цьому віці від них починають надходити скарги на поведінку інших дорослих чи однолітків. Це свідчить про те, що дитина вже змогла прийняти загальноприйняті правила, і ситуація з їх порушенням розглядається як щось погане, і вимагає обов'язкового втручання з боку дорослих. Для нього дуже важливо буде отримати від старших підтвердження своєї правоти, і тому не зайвим буде обговорити з дитиною те, що трапилося, попутно роз'яснюючи йому повторно про неприпустимість такої поведінки з його боку.

Від шести до семи років – період, коли для комунікації характерна особистісна форма. Тепер дитину цікавить людська суть. Потрібно постійно пояснювати, що відбувається. Дорослі повинні з розумінням ставитись до дітей, давати їм поради та підтримувати їх. Характеристика, дана цьому тимчасовому відрізьку, свідчить про його важливість у становленні дитини як особистості, тому що починає формуватися її індивідуальність.

Основним видом діяльності у цьому віці вважаються сюжетно-рольові ігри. Граючи, малюк переймає необхідні моделі поведінки. Він виконує певні події, програючи конкретну життєву ситуацію. Йому цікаво, як люди будують свої відносини, він починає замислюватися над змістом трудової діяльності дорослих. В іграх малюки намагаються точно імітувати прийоми поведінки, побачені в реального

життя чи кіно. Ігри-ситуації дозволяють побути у ролі мами чи тата, офіціанта чи бізнесмена.

Безпосередньо спілкування впливає на периферичну структуру образу себе, де оцінюються конкретні знання, вміння та деякі якості особи дитини. На початковому етапі з інформації, що з периферією, ядро відбирає лише те, що відповідає, тобто. відомості про позитивне ставлення до себе, все інше відкидається. Проте поступово до кінця дошкільного дитинства складаються і канали негативної інформації, що з периферією, на ядерні структури образу. Тим самим спілкування однолітків починає глибше впливати на розвиток образу себе у дошкільника. Одночасно з цим процесом змінюється і ставлення до іншої дитини: «невидима дзеркальність» поступається місцем інтересу до неї самої як такої, а її образ починає наповнюватися позитивним змістом [7].

Починає усвідомлювати статеві відмінності та ставить із цього приводу багато питань. Також починає ставити питання, пов'язані зі смертю. Можуть посилюватись страхи, що проявляються вночі та в період засинання.

Ближче до 7-ми рокам дитина готова сприймати нові правила, зміну діяльності та ті вимоги, які будуть пред'явлені їй у школі.

Відбуваються зміни у стосунках із дорослими. Діти хочуть більше самостійності, гірше сприймають вимоги, але з власної ініціативи роблять добре і із задоволенням. Інтерес до сторонніх дорослих значно зростає.

Таким чином, соціальний розвиток дитини дошкільного віку – це двосторонній процес, що включає в себе з одного боку засвоєння дітьми соціального досвіду, ідеалів, цінностей та норм культури шляхом входження до соціального середовища, у систему соціальних взаємодій з іншими людьми, а з іншого боку процес активного відтворення соціального досвіду, цінностей, норм, стандартів поведінки за рахунок його активної соціальної діяльності, особистісної

переробки та видозміни соціального досвіду [5].

Необхідно пам'ятати про те, що якщо у дорослого погане самопочуття чи настрої, то не варто організовувати спільні заходи з дитиною. Адже вона відчуває лицемірність та обман. А тому може скопіювати таку поведінку. До того ж, науково доведено, що дитина дуже тонко відчуває настрої матері. Краще в такі моменти відволікти дитину чимось іншим, наприклад, дати їй фарби, папір і запропонувати намалювати гарну картину на будь-яку обрану вами тему [8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 р. № 615.

2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 3-тє вид. Київ : Каравела, 2012. 344 с.

3. Грицишина Т. І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. №12 (55). С. 12–15.

4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

5. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 3–5.

6. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 431 с.

7. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2009. 45 с.

8. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасека О.В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

**К. пед. наук, доц. О. А. Кудрявцева
Магістрант О. В. Сергєєв**

Одним із пріоритетних напрямків дошкільної освіти є формування всебічно розвиненої особистості, розвиток творчості та креативності у дитини, а також формування моральних якостей та моральної свідомості дошкільника, найвищого морального почуття – патріотизму. Проаналізувавши нормативно-правову базу дошкільної освіти, визначено, що одним із основних пріоритетів є формування у дітей дошкільного віку системи моральних знань, еталонів та якостей.

У Базовому компоненті дошкільної освіти акцентується увага на формуванні всебічно розвиненої особистості дошкільника, одним із головних завдань дошкільного дитинства є формування моральної сфери розвитку особистості. В дитини формуються системи моральних знань, вмінь, система оцінювання вчинків як самої себе, так і оточуючих, формується моральна поведінка [2].

Проблему морального виховання дошкільників розглядали такі вчені як: С. Ф. Русова, О. В. Сухомлинський, К. Д. Ушинський; сучасні дослідники: А. М. Богуш, О. Т. Губко, О. І. Кисельова, І. А. Княжева, В. Л. Короленко, Л. В. Лохвицька, О. С. Монке, І. М. Проценко, О. А. Сурмило та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи занять з ознайомлення з художньою літературою з використанням засобів казкотерапії у формуванні моральної свідомості старших дошкільників.

Пропонуємо уточнити сутність понять «мораль» та

«казкотерапія».

А. Ю. Арапіна зазначала, що мораль поєднує як моральну свідомість, так і моральну практику (моральні взаємовідносини), які дитина використовує при взаємодії із природним та соціальним оточенням, саме дані якості та властивості формуються під впливом педагога та багатогранних процесів виховання [1].

О. І. Кисельова надала власне бачення поняття «мораль», педагогиня зазначає, що мораль взаємозалежна від запитів суспільства та суспільних норм, таким чином вважаючи мораль явищем соціально-історичним, через те, що мораль має властивість змінюватися під впливом часу та запитів соціуму [5].

Х. В. Барна, А. М. Керестей під поняттям «мораль» вважали систему норм та правил поведінки людини, її ідей та принципів, які повинні ґрунтуватися на основах гуманізму та демократії [3].

Таким чином робимо висновок, що мораль є певним феноменом, яким керується особистість під час певних дій, стосунків, вчинків, поведінки в соціокультурному середовищі, але при цьому яка має властивість змінюватися від соціо-історичних аспектів суспільства.

Вивченням проблеми казки та казкотерапії займалися дані вчені: С. О. Амонашвілі, А. М. Богуш, О. В. Каплуновська, А. В. Карноухова, Л. В. Лохвицька, О. С. Монке, Л. О. Скорба, В. О. Сухомлинський, Л. А. Шик та інші.

Погодимося з Л. А. Шик, Г. В. Гаркуша, Л. В. Тур, О. А. Рудик, які зазначають, що казка є методом, який допомагає малечі та дорослим подолати внутрішні переживання, фобії, невпевненість, натомість їм дається змога поринути у чарівний світ фантазії та креативності, отримавши розуміння, що все можливо. Вони наголошують, що казкотерапія повинна проводитися в системі, через те, що це складний та кропіткий процес взаємодії терапевста на особистість з певною метою, а не одиничний сеанс [4].

Дослідники І. А. Темнікова та В. О. Темніков настановлюють на таке розуміння поняття, що казкотерапія – це цікавий процес поринання особистості дошкільника в заворожуючу атмосферу, де завжди відбуваються пригоди, фантастика та цікавинки, але як зазначають дослідники казка – це й світ проблем особистості дитини, де вона може зіштовхнутися із «ворогом» обличчям, при цьому зрозумівши чому саме так відбувається, знайти вирішення та подолати його, ставши при цьому більш «дорослим» у власному баченні, і сформувавши власне відношення до різних проблемних ситуацій та як їх перемогти [7].

Л. О. Скорба наголошує на позитивному впливі системи казок саме О. В. Сухомлинського, за допомогою яких в дітей формується позитивні взаємовідносини із своїми однолітками, при цьому як зазначає дослідниця, дані казки формують такі важливі аспекти моральних якостей як: толерантність, ввічливість, гуманність, вміння товаришувати [6].

З метою діагностики рівнів сформованості моральної свідомості старших дошкільників проведено педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний та контрольний етапи, на базі Одеського закладу дошкільної освіти «Ясла – садок № 293» міста Одеси. В даному дослідженні брали участь 52 дітей старшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі дослідження визначено компоненти та показники сформованості моральної свідомості старших дошкільників: гносеологічний компонент (обізнаність дітей з моральними категоріями, моральними якостями, нормами, обізнаність дітей із казками морально-етичного напрямку, розуміння моралі в казках), оцінно-рефлексивний компонент (оцінка моральних вчинків та поведінки героїв казок, оцінювання власних моральних вчинків та поведінки, оцінка моральних вчинків та поведінки однолітків), почуттєво-ціннісний компонент (уміння співчувати героям казок, уміння допомагати молодшим та поважати старших, уміння зробити моральний вибір).

Схарактеризовано чотири рівні сформованості моральної свідомості старших дошкільників (Високий, Достатній, Середній, Низький).

Задля визначення ступеню прояву показників сформованості моральної свідомості старших дошкільників було використано наступні діагностувальні методики: педагогічне спостереження, діагностувальна методика О. І. Кисельової, діагностувальне заняття за адаптованою методикою Л. В. Лохвицької на тему: «Будь добрим – і тобі добре буде».

За результатами констатувального етапу дослідження робимо висновок: дітей старшого дошкільного віку з високим рівнем сформованості моральної свідомості в групі «Веселка» – немає, а в групі «Сонечко» – 1 дитина (4%); з достатнім рівнем сформованості моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку в групі «Веселка» – 2 (7%), в групі «Сонечко» – 5 дітей (20%); із середнім рівнем сформованості моральної свідомості старших дошкільників у групі «Веселка» – 8 дітей (31%), а в групі «Сонечко» – 10 (38%); з низьким рівнем моральної свідомості старших дошкільників в групі «Веселка» – 16 (62%), а в групі «Сонечко» – 10 дітей (38%). Таким чином експериментальною буде група «Веселка», а контрольною – «Сонечко».

Метою формувального експерименту є визначення доцільності використання системи занять з художньої літератури з використанням казкотерапії з дітьми старшого дошкільного віку для формування моральної свідомості та підвищення рівню прояву показників. Даний етап експерименту проводиться тільки з експериментальною групою «Веселка».

Зі старшими дошкільниками проведено систему занять з ознайомлення з художньою літературою з використанням засобів казкотерапії. Було запропоновано адаптовану систему занять з художньої літератури Л. В. Лохвицької: «Гарних манер набувати і ввічливим ставати», «Про

мораль знати – негарздів уникати», «Довіру проявляти і співпереживати», «Дорослих поважати і чемним зростати», «У злагоді бути – про образи забути», «Себе оцінити і кращим зробити», «З дітьми дружно жити і їх розуміти», «Добрі справи творити і завжди їм радіти». Наведемо приклад конспекту заняття з художньої літератури з використанням засобів казкотерапії «Дорослих поважати і чемним зростати»

Мета заняття: вчити дітей мовленнєвій культурі (вітатися, прощатися, просити, відмовляти, пропонувати, заперечувати); продовжувати ознайомлювати з казками В. О. Сухомлинського, розуміти зміст прочитаного твору, оцінювати поведінку героїв казки; розвивати мовлення, мислення, уяву, міміку, жести; спонукати до рухової активності; виховувати позитивне світосприйняття, чемність, слухняність.

Матеріал: ароматичне масло, обруч, прикрашений гірляндами, м'які іграшки, ілюстрація до казки «Скажи людині «Здрастуйте!», кольорові камінчики, тематичні ілюстрації до творчого завдання «Привітай людей», квіти до етюду «Сонечко і квіти»

Попередня робота: читання казок В. О. Сухомлинського «Черствість, байдужість», «Чому дідусь такий добрий сьогодні», «Пробачте, тату».

Організація обстановки: заняття проводиться в груповій кімнаті, діти стоять напівколо, вихователь пропонує пройти через прикрашений обруч.

Хід заняття

1. Організаційний момент.

Вихователь пропонує відправитися у подорож до чарівного світу казки. За допомогою прикрашеного обруча та ароматичної олії, діти ніби переносяться до світу казки.

2. Основна частина.

Мовленнєва гра «Привітаємось» – Діти за сигналом вихователя кажуть іграшкам слова привітання та комплі-

менти, по сигналу міняються іграшками.

Читання казки В. О. Сухомлинського «Здрастуйте». Бесіда за змістом казки. (Що дітям сподобалось у казці?, Які головні герої?, Що питав син і що відповідав батько?, Який настрій був у оточуючих?).

Мовленнєва гра «Камінчики ввічливості» – Діти беручи камінчики розповідають про момент, де вони поводити себе ввічливо. Вправа «Придумай приказку» – за прочитаною казкою треба придумати приказку на тему ввічливості. Психологічний етюд «Сонечко та квіточки» – вихователь виступає у ролі сонця, а діти – квіточки. Метою даної сценки є розвиток міміки та жестів). Творче завдання «Привітай людей» – вихователь роздає картинки парі дітей, де їм потрібно розіграти сценку із даної картини.

3. Підсумок

Вихователь повідомляє дітям про закінчення подорожі до країни казки та проводить рефлексію заняття.

На контрольному етапі педагогічного дослідження проводимо ту ж саму діагностичну систему методів для визначення ступеню прояву показників, що і на констатувальному етапі в обох групах (і в експериментальній, і в контрольній).

За результатами контрольного етапу експерименту робимо висновок: дітей старшого дошкільного віку з високим рівнем сформованості моральної свідомості в групі «Веселка» – 3 (12%), а в групі «Сонечко» – 1 дитина (4%); з достатнім рівнем сформованості моральної свідомості дітей старшого дошкільного віку в групі «Веселка» – 8 (31%), в групі «Сонечко» - 6 дітей (23%); із середнім рівнем сформованості моральної свідомості старших дошкільників у групі «Веселка» – 9 дітей (34%), а в групі «Сонечко» – 12 (46%); з низьким рівнем моральної свідомості старших дошкільників в групі «Веселка» – 6 (23%), а в групі «Сонечко» – 7 дітей (27%).

Проаналізувавши результати контрольного експери-

менту можемо зазначити, що в групі «Веселка» показники сформованості моральної свідомості стали не тільки набагато кращими, ніж на початку даного експерименту, але й кращими ніж в контрольній групі «Сонечко».

Таким чином можемо констатувати, що дана система занять з ознайомлення з художньою літературою з елементами казкотерапії є доцільною у використанні в роботі вихователів та фахівців реабілітаційних закладів з дітьми старшого дошкільного віку.

Вважаємо, що запровадження даної системи занять покращить як моральний стан вихованців, так і покращить загальний рівень моральної культури нашого соціуму. Перспективою дослідження вважаємо пошук нових підходів до формування моральної свідомості старших дошкільників засобами інноваційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арапіна А. Ю. Казкотерапія як засіб психолого-педагогічного впливу на дошкільників. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матеріали науково-практичної конференції. Чернігів: ЧНТУ, 2020. С. 180–186.

2. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція / Байер О. М. та ін.; під наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 37 с.

3. Барна Х. В., Керестей А. М. Моральна свідомість як складова суспільної свідомості. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р. Мукачево: МДУ, 2017. С. 38–39.

4. Казкотерапія в роботі з дошкільниками / упоряд. Л. А. Шик, Г. В. Гаркуша, Л. В. Тур, О. А. Рудик. Харків: Вид-во «Основа», 2013. 236 с.

5. Кисельова О. І. Морально-етичне виховання старших дошкільників засобами українського фольклору: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім.

К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 279 с.

6. Скорба Л. О. Проблема формування у дітей старшого дошкільного віку доброзичливого ставлення до однокласників засобами казок В. О. Сухомлинського. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 402–406.

7. Темнікова І. В., Темніков В. О. Казкотерапія у вихованні дітей дошкільного віку. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2018. Вип. 2. С. 35–44.

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Магістрантка Я. Гуцова

Дошкільний вік – період інтенсивного розвитку особистості, який характеризується як становленням цілісності свідомості як єдності емоційної та інтелектуальної сфер, так і формуванням засад самостійності та творчої індивідуальності дитини в різних видах діяльності [5].

В умовах сучасної мовної освіти, коли створено передумови для розвитку творчої ініціативи, відкрито широкий простір для висловлення різноманітних думок, переконань, оцінок, формування вмінь і навичок продуктивного спілкування слід розпочинати з наймолодшого віку і продовжувати все життя, тому що серйозне ставлення до вміння володіти рідним мовленням є запорукою життєвого успіху.

Характеризуючи на сьогоднішній день стан сформованості у дітей дошкільного віку комунікативної компетентності, можна дійти висновку, що в психологопедагогічній літературі багато аспектів комунікативних умінь залишаються мало розробленими. Недостатньо розкрито зміст комунікативних умінь, не визначено послідовність включення дошкільника в процес їх формування. Отже, це дає змогу виокремити суперечність між значущістю

комунікативних умінь у вихованні особистості дитини як суб'єкта комунікативної діяльності та не розробленістю методичного інструментарію щодо формування цих умінь, відповідно до вимог державного стандарту дошкільної освіти. Ця суперечність дала змогу виявити проблему, як у сучасній дошкільній освіті зробити процес формування комунікативних умінь найуспішнішим і найпродуктивнішим.

М.Ф. Квінтіліан, античний оратор і автор фундаментальної праці на допомогу вчителям риторики та майбутнім ораторам, наполягав на навчанні дітей риторики із семирічного віку, «бо все, чого в ніжному й недосвідченому віці вчишся, глибше в умах укорінюється» [6]. Зрозуміло, сучасні діти і ті, що жили два тисячоліття тому, відрізняються один від одного, але незмінним залишається той факт, про який писав великий оратор – у цьому віці «діти прикидаються ще не вміють, а більше слухаються повчань» [6].

Мовленнєва компетентність дошкільника, на наш погляд, є наскрізною компетенцією, бо знайшла своє відображення майже в усіх сферах життєдіяльності дитини.

А. Богуш, аналізуючи змістовий аспект культури мовлення та мовленнєвого спілкування, як провідних складових риторики останніх десятиліть, у програмах дошкільних закладів, наголошує та тому, що формування культури мовленнєвого спілкування в програмах «Малятко», «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», «Базовому компоненті дошкільної освіти» є базисною характеристикою випускника дошкільного закладу, є обов'язковим для всіх дітей 6-7 років [1, 2].

У старшому дошкільному віці стрімко наростає запас слів, відбувається швидкий розвиток лексичної сторони мовлення дітей. Звичайно, лексикон, що розуміється як запас слів рідної мови, широко варіює навіть у дітей одного віку. У середньому загальний обсяг словникового запасу, що включає активний словник (сукупність слів, якими користується дитина під час побудови висловлювань) і па-

сивний словник (слова, які людина розуміє, але не використовує у своєму мовленні), досягає, за оцінками різних фахівців, 3,5-5 тис. слів. Це дуже вагома цифра, досить сказати, що більшість із нас, дорослих, у своєму повсякденному житті вживають близько 4 тис. слів [3].

Засвоєння рідної мови, що інтенсивно йде саме в дошкільному віці і полягає в оволодінні всією її морфологічною системою, пов'язане з надзвичайною активністю дитини по відношенню до мови.

Важливим моментом у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку є збільшення кількості узагальнених слів і зростання підрядних речень. Це свідчить про розвиток у старших дошкільників абстрактного мислення.

До початку шкільного віку дитина вже такою мірою опановує складну систему граматики, включно з найтоншими діючими в мові закономірностями синтаксичного та морфологічного порядку, що мова, яку вона засвоює, стає для неї дійсно рідною.

Щодо розвитку звукової сторони мовлення, то до кінця дошкільного віку дитина правильно чує кожен фонему мови, не змішує її з іншими фонемами, опановує їхню вимову. Однак цього ще не достатньо для переходу до навчання грамоти.

Майже всі психологи, які займалися цими питаннями, одноставно підкреслюють, що для цього дуже важливо мати чітке уявлення про звуковий склад мови (слів) і вміння аналізувати його. Уміння чути кожен окремих звук у слові, чітко відокремлювати його від сусіднього, знати, з яких звуків складається слово, тобто вміння аналізувати звуковий склад слова, є найважливішою передумовою для правильного навчання грамоти. Навчання грамоти - найважливіший етап розвитку усвідомлення звукової сторони мови.

У зв'язку з цим становить інтерес дослідження можливостей дитини-дошкільника аналізувати звуковий склад слів. Водночас у деяких щоденниках з розвитку дітей є

вказівки на те, що деякі діти задовго до початку навчання грамоти самостійно намагаються аналізувати звуковий склад слів.

У дошкільному віці дитина досягає такого рівня осягнення мови, коли мова стає не тільки повноцінним засобом спілкування і пізнання, а й предметом свідомого вивчення. Слова, що перебувають у мовленнєвій компетенції дітей старшого дошкільного віку, як правило, належать до основного словникового фонду мови (часто зустрічаються, найуживаніші та позначають усі існуючі частини мови, застосовуються в найрізноманітніших граматичних формах і поєднаннях).

Окрім лексичної, діти старшого дошкільного віку успішно опановують і морфологічну структуру рідної мови, їм знайомі основні типи відмінювань і дієвідмінювання, сполучні сполучники, більшість поширених суфіксів. Зростає здатність дітей до послідовного, образного, точного, зв'язного викладу своїх думок. З цією метою діти часто вдаються до допомоги складних речень.

Дітям старшого дошкільного віку властивий загострений інтерес до слова, вони залюбки йдуть на «експериментування» зі словами, із задоволенням займаються словозміною, словотворенням, словотворчістю, створюють безліч неологізмів. Діти 5-6-річного віку прагнуть зрозуміти й розуміють значення великої кількості абстрактних слів, переносне значення образних слів, їхній словник насичений узагальнювальними словами, що позначають різні зв'язки об'єктивного світу, властивості предметів і явищ.

Про високий рівень мовленнєвої компетентності свідчить і та обставина, що діти дедалі краще розуміють прочитане чи почуте, відповідають на дедалі складніші запитання за змістом казок і віршів, уміють їх переказувати, викладати сенс літературних творів, мовлення дорослих або однолітків своїми словами, застосовуючи як пряме, так і непряме мовлення.

Нерідко діти старшого дошкільного віку демонструють зразки емоційного, образного, виразного мовлення. У їхньому мовленнєвому арсеналі широко представлені засоби інтонаційної виразності. Залежно від ситуації, діти говорять сумно, весело, урочисто; володіють оповідною, питальною, наказовою, вигуковою інтонаціями. Діти старшого дошкільного віку широко застосовують і засоби мовленнєвої виразності: гіперболи, епітети, порівняння, метафори, синонімічні вирази, антоніми, багатозначні слова. Якщо в більш ранньому віці дитина добре орієнтувалася лише в мовленні, що стосується актуальної, конкретної ситуації, свідком або учасником якої їй довелося бути, то в старшому дошкільному віці ми вперше можемо говорити про міцне, стійке, а найголовніше, поза-ситуативне розуміння дитиною мовлення партнера по спілкуванню. Уже з 5 років більш привабливим партнером по спілкуванню для дитини стає не дорослий, а одноліток. Стосовно однолітка дитина застосовує найрізноманітніші комунікативні дії: критикує, сперечається, нав'язує свою волю, вимагає, наказує, обманує, заспокоює, жаліє [2, 4, 5].

Діти старшого дошкільного віку вміло користуються мовленням як засобом об'єктивації, вираження своїх думок, здатні «перекладати свої образи й уявлення в точну форму, яка піддається мовному кодуванню», і «передавати їх партнерам зі спілкування у вигляді «словесних картинок» [4].

І, нарешті, старший дошкільний вік - період початкового освоєння дитиною діалогічного мовлення, формування навичок справді діалогічної взаємодії. Зазначимо, що діалогічне мовлення – абсолютно особливий і дуже складний вид мовлення. Специфіка діалогічного мовлення полягає у відсутності заздалегідь продуманого плану, а також у потребі «вміти слухати й чути іншого», спільно з партнером, у режимі обміну висловлюваннями, ставити перед собою спільну комунікативну мету та разом досягати її, спрямовувати свої зусилля для розкриття обговорюваної

теми, шукати засоби досягнення порозуміння, адекватного передання власних думок. Хоча в старшому дошкільному віці ініціативні комунікативні дії дитини переважають над відповідними, і, звісно ж, в очах дитини найбільшу вагу мають її власні репліки та висловлювання, але загалом спілкування дітей не розпадається на ланцюг погано узгоджуваних монологів, а будується як діалог у повному розумінні цього слова [3, 5].

Вищевикладені спостереження підтверджують значущість педагога у формуванні мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. Саме дорослі сприяють розвитку в дітей почуття відповідальності за дане слово, допомагають розпізнавати емоційні переживання, опанувувати різні способи розв'язання конфліктних ситуацій, домовлятися, встановлювати нові контакти, продуктивно спілкуватися.

Один із найважливіших напрямів сучасної педагогічної роботи пов'язаний із застосуванням інформаційних технологій. Поєднання емоційної привабливості, що притаманні грі, та аудіовізуальних, обчислювальних, інформаційних можливостей електронної техніки несе в собі великий дидактичний потенціал, що може й має бути реалізований у практиці навчання. Використання сучасних інформаційних технологій сприяє формуванню високого рівня мовленнєвої компетентності старшого дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А.М. Богущ. К. : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник К. : Вища шк., 2007. 542 с.
3. Богущ А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Слово, 2004. 374 с
4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. посіб.

Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392с.

5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. для самост. роботи студ. Київ: Ака-демвидав, 2011. 373 с.

6. Квінтіліан Марк Фабій Повчання оратору. URL: https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Quintilian/Institutio_Oratoria/home.html

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Магістрантка О. Кіосе

Вступ до дитячого закладу становить для дитини значні труднощі. При цьому багато дітей стають неспокійними, плаксивими, замкнутими. Тривожний стан, емоційна напруженість пов'язані з відсутністю близьких для дитини людей, зміною побутової обстановки, звичних умов і ритму життя. Функціональна незрілість, вразливість ускладнюють пристосування дитячого організму до нових умов.

Із приходом до дитячого садка змінюється і соціальне становище дитини. У сім'ї вона була в центрі уваги, спілкувалася з обмеженим колом людей, найчастіше з членами сім'ї. У дошкільному закладі вона стає членом дитячого колективу, рівним серед інших дітей. У зв'язку з цим дитині необхідно психологічно перебудуватися, змінити свою поведінку, вступати в контакт із незнайомими дорослими та однолітками. Усе це призводить до порушень сформованих стереотипів у діяльності та поведінці дитини, потребує біологічної та соціальної адаптації до нових умов [4].

Період легкої адаптації триває один-два тижні. У дитини досить швидко нормалізуються сон і апетит, емоційний стан, взаємини з новими людьми, відновлюється активна діяльність. Стосунки з близькими людьми не порушу-

ються, гострих захворювань не виникає, зниження захисних сил організму виражене незначно, до кінця третього тижня вони приходять у норму.

Під час адаптації середньої тяжкості порушення в поведінці та загальному стані дитини виражені яскравіше, звикання до дитячого садка триває довше. Сон і апетит відновлюється тільки через 15-40 днів; настрій нестійкий протягом місяця, значно знижується активність малюка. Він часто плаче, малорухомий, не проявляє інтересу до іграшок, відмовляється від занять, не користується мовленням. Виразно виражені зміни в діяльності вегетативної нервової системи: це можуть бути функціональне порушення випорожнення, блідість, пітливість, тіні під очима, можуть посилитися прояви ексудативного діатезу. Особливо яскраво ці прояви вирізняються перед початком захворювання, яке протікає, як правило, у формі гострої респіраторної інфекції [2, 5].

Особливу тривогу батьків і вихователів викликає стан важкої адаптації. Дитина починає тривало і тяжко хворіти, одну хворобу майже без перерви змінює інша. Захисні сили організму підірвані і вже не виконують свою роль - не оберігають його від інфекції.

У деяких випадках неадекватна поведінка малюка настільки яскраво виражена, що межує з невротичним станом. Апетит знижується сильно і надовго, може виникнути стійка відмова від їжі або невротична блювота при спробі нагодувати його. Вона погано засинає, скрикує і плаче уві сні, прокидається зі сльозами; сон чуйний і короткий. Під час неспання дитина пригнічена, не цікавиться оточенням, уникає інших дітей, поводить себе агресивно. Тихо плаче і апатична, байдужа до їжі, до мокрих штанців, постійно притискає до себе свою улюблену іграшку, байдужа до вихователів і однолітків або, навпаки, бурхливо виражає протест проти нових умов криком, примхами, істериками, розкидає пропоновані їй іграшки, агресивна - такою може

бути дитина в період важкої адаптації. Поліпшення її стану відбуваються дуже повільно, протягом кількох місяців. Темпи розвитку сповільнюються в усіх напрямках [3, 6].

Основними причинами, що ускладнюють і затягують соціальну адаптацію в багатьох дітей, є розлука з близькими, незначний досвід спілкування з іншими людьми [1]. Тому в перші дні перебування дитини в дитячому закладі допустима присутність матері в групі, яка допомагає освоїтися в незнайомій обстановці, установити контакт із вихователем, а потім і співпрацю з ним. Періодичне перебування на руках, увага, лагідне поводження, похвала з боку вихователя створюють довіру і позитивне ставлення до неї, слугують основою для налагодження контактів з іншими дорослими і дітьми. Завдяки позитивним емоціям, прив'язаності до вихователя, який вводить дитину в нове мікросоціальне середовище, у неї формується інтерес і бажання спілкуватися з однолітками. При цьому важливо, щоб у групі працювали постійні вихователі, які дотримуються єдності вимог до дитини [7].

Ігри - заняття, спільні ігри з вихователями, а надалі й епізодичне підключення до ігор інших дітей дають змогу встановити контакти в діях, розширити коло спілкування дитини, розвинути її самостійність. Рухливі ігри, спільні дії на фізкультурних і музичних заняттях знімають емоційне напруження, приносять радість і задоволення, формують потребу в спілкуванні. Таким чином, розширення соціальних контактів, правильна організація педагогічного впливу полегшують перебіг адаптаційного періоду, дають змогу швидше долучити дитину до спільного способу життя з іншими дітьми [1].

Найважливіше значення для благополучного перебігу адаптаційного періоду має ставлення педагогів до дитини, емоційна атмосфера в групі та дитячому закладі загалом.

Важливо правильно і грамотно організовувати адаптаційний період. Вихователю необхідно попередньо поз-

найомитися з дитиною та її батьками. Насамперед вихователю потрібно добре усвідомлювати необхідність спільної роботи з батьками, яка має починатися до приходу дитини до дитячого садка. Головне для вихователя - зацікавити малюка новою для нього ситуацією, викликати в нього бажання ще раз прийти до дитячого садочка, попередити появу страху перед сторонніми людьми та новим середовищем.

Перед вступом дитини до дитячого садка вихователю слід обговорити з батьками низку проблем:

- ✓ дізнатися його розпорядок дня;
- ✓ поцікавитися, як вона користується туалетом;
- ✓ як засинає і прокидається, в який час краще спить;
- ✓ чи вміє їсти сама, якій їжі віддає перевагу;
- ✓ чи є в сім'ї ритуали з приводу режимних моментів.

Також вихователь має познайомити батьків із розпорядком дня в садочку, обговорити проблему узгодження його з розпорядком у сім'ї, отриману інформацію враховувати в процесі послідовної індивідуальної роботи з дитиною.

Вихователю необхідно дізнатися, якому типу спілкування віддає перевагу малюк. Якщо превалює емоційно-особистісне спілкування з близькими, потрібно порадити батькам побільше гратися з дитиною в ігри з предметами та сюжетними іграшками. Вихователь має знати, якою мірою дитина володіє навичками самообслуговування. Якщо вона звикла, що все за неї роблять дорослі, потрібно звернути увагу батьків на те, щоб заохочували в ній прагнення зробити щось самостійно, підтримували бажання самій їсти, одягатися.

Необхідно з'ясувати, як дитина ставиться до сторонніх дорослих. Якщо вона лякається їх, плаче, ховається за маму, відмовляється від спілкування з ними, можна порадити батькам розширити коло спілкування малюка: запрошувати в гості знайомих, ненадовго водити дитину до своїх друзів. Розширення кола її спілкування в домашній обстановці виховуватиме в ній довірливість до людей, відк-

ритість, вміння ладнати з ними. Позбавлення від надмірної прихильності до рідних допоможе швидше звикнути до нового оточення в дитячому садку.

Слід дізнатися, чи вміє дитина спілкуватися з іншими дітьми. Якщо вона відчуває труднощі в цій сфері, потрібно порадити батькам частіше водити її на дитячі майданчики, запрошувати в гості однолітків, налагоджувати спільну гру з ними.

Розглянемо педагогічні прийоми, що сприяють адаптації дитини до дитячого садка. Перша зустріч дитини з вихователем надзвичайно важлива для розвитку подальших взаємин між ними. Тому головне для педагога на початковому етапі адаптації - налагодити контакт із дитиною, завоювати довіру дитини, її прихильність. Потрібно дати їй відчуття, що її розуміють і приймають. Якщо ж вона не відпускає вихователя від себе, постійно кличе маму, педагог не повинен ігнорувати бажання дитини, а тим паче дражнити її та сварити. [7].

Коли малюк звертається до дорослого зі словами: «мама прийде?», це означає, що насправді він не впевнений у цьому, боїться, що мама не повернеться, шукає в дорослого підтвердження свого найбільшого бажання. Тому на кожне запитання «де мама?» потрібно обов'язково відповідати ствердно, допомагаючи малюкові повірити в те, що він обов'язково побачить свою маму.

Підбадьоривши малюка, вихователь намагається переключити його увагу на іграшки, пропонує роздивитись, що знаходиться в приміщенні; деякий час грається разом з малям, а потім пропонує йому трохи погратися самостійно наодинці, пообіцявши скоро повернутися. Свою обіцянку необхідно виконувати, тоді дитина зрозуміє, що дорослий завжди поруч. Якщо ж вона постійно слідує за дорослим, її можна долучити до своєї справи, що дасть змогу вихователю виконувати свої обов'язки, перебувати поруч із малюком і водночас поступово збільшувати дистанцію між ним і дитиною.

Якщо дитина байдужа до оточення, їй слід приділити більше уваги, підібрати таке заняття, яке відволікло б її від переживань. Якщо малюк не відгукується на пропозицію дорослого погратися, вихователь використовує непрямі способи залучення його до тієї чи іншої діяльності; наприклад, сідає поруч із ним і починає малювати картинку, ліпити фігурку, розмовляти з лялькою тощо. Для таких випадків бажано мати в групі привабливі загадкові іграшки, які викликають особливий інтерес у дітей. Інтерес дитини може викликати гра дорослого з іншими дітьми неподалік від неї. Для деяких дітей ефективним способом зняття емоційної напруженості будуть такі ігри, як «ладушки», «по купинах», «хованки» та інші. Включення дитини в розпорядок дня слід проводити з особливою увагою і до її індивідуальних уподобань.

Ознакою завершення періоду адаптації є гарне фізичне та емоційне самопочуття дитини, її захоплена гра з іграшками, доброзичливе ставлення до вихователя та однолітків.

Найважливішими факторами, що визначають характер перебігу адаптаційного періоду є фізичний стан дитини, сформованість спілкування з дорослими та однолітками, рівень розвитку предметної діяльності.

Для полегшення адаптації педагоги мають створювати спеціальні умови: організувати попереднє знайомство із сім'єю; узгодити режим і виховні впливи педагогів і батьків; залучати матір або близького дорослого до участі в режимних моментах, прогулянках, іграх і заняттях групи; налагоджувати емоційні та ділові контакти з дитиною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2009. 391 с.
2. Заїка Н. Супровід новачків: організовуємо роботу: практичний психолог: дитячий садок. 2018. №5. С. 4 – 7.
3. Захарова Н. Адаптація дітей до дитсадка : Дошкільне виховання. 2006. №4. С. 8 – 10

4. Костюченко Ю. Дошкільник уперше йде до дитячого садка. Практичний психолог: дитячий садок. 2015. №5. С. 18 – 23.

5. Мушинський В. Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу. Психолог. 2004. №25–26. С. 3–12.

6. Нуреева О.С. Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя. Х. : Вид. група «Основа»: «Тріалда», 2008. 160 с.

7. Пихтіна Н. П. Організаційно-педагогічні умови адаптації дошкільників до ДНЗ (за вимогами КМС ОНП) для студентів спеціальності «Дошкільне виховання» : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 338 с.

СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ІГРОВИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ НАРОДНИХ ТВОРІВ

**К. пед. наук, доц. І. К. Мардарова
Магістрантка А. Д. Мельник**

Дошкільний вік характеризується особливим проявом ігрової діяльності, оскільки діти обіграють, наслідують та трансформують поведінку дорослих та однолітків, розігрують різні ігрові ситуації, активно взаємодіють у соціальному довір'ї та отримують необхідний життєвий досвід. Наразі, вирішуються проблеми використання різноманітних систем, алгоритмічних технологій та технік ігрової діяльності дітей задля формування в них ігрової компетентності, навичок програвання ігрових ролей, засвоєння моделей безпечної ігрової поведінки, що дозволить їм активно, безконфліктно взаємодіяти та отримувати необхідний досвід задля ефективного прояву себе в суспільному житті. Педагоги стикаючись з проблемами запам'ятовування дітьми правильного розігрування певних ігрових дій (у

зв'язку з віковими особливостями), намагаються створити інноваційний ігровий простір в якому відбувається системне повторення, поєднання або взаємозаміна різних видів ігор, що дозволяє дітям не втрачати ігровий інтерес та активно демонструвати засвоєнні навички ігрових дій.

Про це зазначають дослідження (О. Голюк, О. Демченко, Н. Ковалевської, Т. Кривошеї, Н. Кудикіної, Н. Луцан, Т. Піроженко, М. Федорової та інших), що присвячені формуванню ігрової компетентності дітей дошкільного віку.

У працях (М. Айзенбарт, Д. Горнбурк, Г. Іваниці, Г. Кіт, І. Лапшиної, Л. Любчак, О. Мельниченко, А. Пасічніченко, Г. Тарасенко та інших) розглядаються умови формування ігрових навичок дітей. Дослідники стверджують, що спеціально або вільно організована ігрова діяльність призводить до автоматизації ігрових умінь розігрування певних життєвих обставин задля отримання необхідного досвіду функціонування в соціумі та демонстрації себе як соціальної особистості.

Аналіз літератури [1, 5, 7] дозволив схарактеризувати критерії та показники сформованості ігрових навичок старших дошкільників, а саме:

Навички сценарно-ігрового планування: дитина ініціює ігрову діяльність, самостійно розробляє та пропонує на розгляд оригінальний, деталізований сюжетно-ігровий план; дитина може запропонувати корективи в ігровий сюжет, урізноманітнити або заплутати хід подій задля кращої реалізації ігрового задуму та підтримки ігрового інтересу; дитина продумує реалізацію ігрових дій, враховує наявність необхідних ігрових атрибутів, передбачає ігрові наслідки.

Навички ігрової поведінки: дитина для кращого виконання ігрового завдання та обрання необхідних ігрових дій аналізує потрібну інформацію, фокусує свою увагу на її значних деталях, визначає специфічні особливості; дитина самостійно розподіляє ігрові ролі відповідно харак-

терних ознак персонажів, здібностей та власних вподобань, охоче міняється роллю у разі ігрової потреби; дитина при демонстрації рольової поведінки та передачі образу ігрового персонажа вільно використовує різноманітні засоби виразності (вербальні/невербальні).

Навички безконфліктної партнерсько-ігрової взаємодії: дитина встановлює та дотримується обговорених ігрових правил, спостерігає за діяльністю ігрового партнера, контролює та спокійно зупиняє порушників ігрового процесу, стримує власні бажання, якщо вони порушують ігровий задум та заважають діям партнера; дитина вступає в безпечне діалогічне спілкування задля отримання більш детальної інформації щодо вирішення ігрової ситуації, вміє ставити запитання та вислуховує партнера по грі; дитина узгоджує власні ігрові дії з діями інших учасників гри, справедливо розподіляє ігрові атрибути відповідно завдання або ролі, самостійно, мирно та спокійно розв'язує ігрові суперечки, допомагає та підтримує партнера по грі.

Реквізиторсько-сценічні навички: дитина вміє добирати ігрові матеріали згідно ігрового сюжету, завдання або обраної ролі; дитина пропонує допомогу дорослому при розробці ігрової атрибутики, бережливо ставиться до ігрового обладнання та сценічного оформлення; дитина самостійно підбирає предмети-замінники згідно ігрової ситуації, застосовує різні матеріали (малюнки, фігури, іграшки тощо), демонструє приклади та називає способи їх використання.

Розроблену систему роботи з формування ігрових навичок старших дошкільників засобами театралізації народних творів упроваджували з дітьми експериментальної групи під час формувального експерименту, сутність її полягала в систематичному щоденному використанні засобів театралізації у вигляді предметних і предметних ігор наповнених фольклорним змістом під час навчання та дозвілля.

Упроваджена система роботи з формування ігрових навичок старших дошкільників засобами театралізації народних творів складалася з:

- авторських театралізованих занять: «Допоможи пригадати улюблену казку», «Допоможемо Котику і Півнику», «Катруся майбутня акторка» та театралізованого заняття «Подорож до країни казок» за технологією М. Добровольської [3];

- вправ з імпровізації та імітації: «Мій казковий герой», «Потрібні слова», «Казкова примірювальна», «Чарівні герої», «Складемо казку», «Рухаємося як герої казок», «Впізнай за музикою», «Від реальності до казки», «Чий силует» за технологією Л. Шик [6], «Жестами все покажу» за технологією М. Добровольської [2]; творчих вправ: «Казковий реквізит», «Улюблений герой», Казкове інтерв'ю»;

- гри-пантоміми: «Зайчик і їжачок» за технологією М. Добровольської [3];

- ігор-інсценізацій: «Коза і козенята», «Коза-Дерева і Рак-неборак», «Котик, Півник та Лисичка», «Покажи, які дружні казкові герої» (з використанням настільного театру); «Зайчикові друзі» (з використанням пальчикового театру) за технологією М. Добровольської [3];

- гри-драматизації: «Котик і Півник на новий лад»;

- показу відео лялькових вистав: «Пан Коцький», «Рукавичка», «Солом'яний бичок», «Колобок», «Котик та Півник»;

- відеороликів на театральну тематику: «Подорож в чарівний світ театру», «Як поводитись у театрі»;

- віртуальної екскурсії: «Ласкаво просимо до театру»;

- мультиплікацій: «Вовк і семеро козенят», «Коза-дерева», «Котик-братик та Півник», «Пан Коцький», «Зайчикова хатка»;

- рольового проектування «Казковий світ театру» з організацією дитячого свята – театралізованої вистави

«Пан Коцький та лісові звірі» (гра-драматизація за технологією Т. Олексін [4]), роботи з батьками: створення афіші до вистави «Пан Коцький та лісові звірі».

Отже, у процесі театралізації використали наступні фольклорні твори: казки «Вовк і семеро козенят», «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Котик і Півник», «Зайчикова хатка», приказки та прислів'я про дружбу, колискову «Умостився котик», мирилку «Я твій друг», скоромовки, чистомовки.

Зазначимо, що проведена система роботи сприяла формуванню ігрових навичок дітей, вони із захопленням грали в предметні та непередметні театралізовані ігри, вчилися складати ігрові сценарії, демонструвати за допомогою засобів виразності ігрові образи, вносили корективи в ігровий сюжет, урізноманітнювали хід подій задля кращої реалізації ігрового задуму, дотримувались ігрових правил (за наявності), контролювали дії ігрових партнерів, підказували, як краще продемонструвати характери героїв, узгоджували власні ігрові дії із діями інших учасників гри, намагалися справедливо розподіляти ігрові атрибути відповідно завдання або ролі, вчилися спокійно розв'язувати ігрові суперечки, якщо вони виникали (наприклад, бажали виконувати однакові ролі), підбирали предмети-замінники та створювати ігрову атрибутику, бережно до неї відносились.

Порівняльні результати сформованості ігрових навичок дітей в контрольній та експериментальній групах після проведеного контрольного зрізу. Так, на високому рівні в експериментальній групі 12 (50%) дітей, а в контрольній групі лише 6 (25%) дітей. Середнього рівня сформованості ігрових навичок досягли 8 (33,3%) дітей в експериментальній групі порівняно з 7 (29,2%) дітьми в контрольній групі, базовий рівень залишився лише у 4 (16,7%) дітей експериментальної групи та у 11 (45,8%) дітей контрольної групи.

Таким чином, проведений контрольний зріз довів ефективність використання системи роботи з формування ігрових навичок старших дошкільників засобами театралізації народних творів. Матеріали проведеного дослідження можуть бути використані в роботі закладів дошкільної освіти, при розробці освітніх програм і методичних посібників для вихователів та батьків з проблем формування ігрової компетентності, ігрових навичок та організації театралізованої діяльності старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція. Наказ МОН України від 12.01.2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 25.04.2023).

2. Добровольська М. П. Конспект інтегрованого заняття в старшій групі з елементами театралізованої діяльності «Скринька казок». URL: <https://vseosvita.ua/library/konspekt-intehrovanoho-zaniattia-v-starshii-hrupi-z-elementamy-teatralizovanoi-diialnosti-skrynka-kazok-589213.html> (дата звернення 23.04.2023).

3. Добровольська М. П. Подорож в країну казок і фантазії: конспект театралізованої діяльності для дітей 4-5 років. URL: <https://vseosvita.ua/library/konspekt-teatralizovanoi-diialnosti-dlia-ditei-4-5-rokiv-podorozh-v-krainu-kazok-i-fantazii-589206.html> (дата звернення 23.04.2023).

4. Олексін Т. М. Театралізована гра за мотивами української народної казки «Пан Коцький». URL: <https://vseosvita.ua/library/teatralizovana-gra-za-motivami-ukrainskoi-narodnoi-kazki-pan-kockij-dla-ditej-5-go-roku-zitta-397910.html> (дата звернення 23.04.2023).

5. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти / авт. кол.

Г. Тарасенко, Н. Гавриш, Н. Кудикіна, Н. Лисенко, Л. Калмикова, Т. Поніманська та ін; за ред. Г. С. Тарасенко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 320 с.

6. Шик Л. А. Театралізована діяльність. Художньо-естетичний розвиток дошкільників. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 176 с.

7. 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. К.: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

КУЛЬТУРА ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ПОНЯТТЯ ТА СКЛАДНИКИ

**Д. пед. наук., проф. О. С. Монке
Магістрантка І. Кушнір**

Культура поведінки, як одна з провідних якостей вихованої особистості є сукупністю сформованих, соціально значущих характеристик людини, її повсякденних вчинків у суспільстві, заснованих на нормах моральності, етики, естетичної культури. Культурна людина знаходить не тільки правильну форму поведінки у певній ситуації, а й уміє орієнтуватися у нових для неї обставинах.

У площині формування культури поведінки особистості надзвичайно важливим є розвиток сигніфікації і прийняття відповідних культурних інструментів (символів, значень, сценаріїв, цілей тощо) людської діяльності, і постановка педагогом дитини «у центр своєї виховної дії як незалежного суб'єкта, відмежованого від інших у своїх реальних здобутках» [11; 1]. Все це є основними викликами виховання і навчання культури поведінки в дошкільному дитинстві.

У сучасній українській та зарубіжній психолого-педагогічній науці проблема виховання культури поведін-

ки особистості розглядається переважно в таких аспектах: теоретико-методологічні засади виховання культури поведінки (С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Вебер, В. Малахов, В. Соловійов, В. Франкл); особистісно орієнтований підхід до виховання (І. Бех, А. Богуш, А. Бойко, О. Кононко, В. Кузь, О. Савченко); особливості виховання культури поведінки на різних етапах онтогенетичного розвитку (Ф. Алімов, Л. Артемова, В. Білоусова, О. Богданова, В. Горєва, В. Нечасва, М. Левківський, С. Петеріна, Н. Хамська й інші); розвиток моральних переконань і морально-духовних цінностей (М. Боришевський, М. Губрненко, О. Монке); формування культури взаємин дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Киричок, Н. Хіміч, О. Яницька); вплив соціальних емоцій на поведінку дітей старшого дошкільного віку (С. Бакуліна, І. Княжева, Ю. Приходько, Т. Шевчук, М. Яновська); виховання культури спілкування дошкільників і молодших школярів (Г. Лаврентьєва, Т. Поніманська, С. Хаджирадєва); естетичні аспекти культурної поведінки (М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Федь).

Розглянемо сутність і основні складові культури поведінки, зокрема культури поведінки старших дошкільників.

Так, у педагогічному словнику культура поведінки тлумачиться як дотримання основних вимог і правил соціуму, вміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими [9].

О. Газман, дає наступне визначення цього феномену: «культура поведінки – це необхідний мінімум загальних здібностей людини, її ціннісних уявлень і якостей, без яких неможлива як соціалізація, так і оптимальний розвиток генетично задуманих обдарувань особистості людини» [5, с. 10]. І. Дубровіна розглядає культуру поведінки, як спосіб життя та дій, що відображає сутність особистості людини, особливості її характеру, темпераменту, а також потреби,

погляди, переконання, смаки, звички, бажання [4]. Особливості прояву культури поведінки залежать від різних видів діяльності у соціумі. Соціально прийнятними якостями особистості і вчинками, сформованими в людини як у члена суспільства, визначає культуру поведінки П. Бархатова [2]. Авторка вказує, що ці якості особистості мають бути сформовані у вигляді присвоєння людиною загальнолюдських моральних цінностей, морально-етичних норм поведінки, естетичної культури. І. Курочкіна, С. Петеріна виділяють два аспекти розуміння культури поведінки: моральні вимоги суспільства, закріплені у нормах, принципах та ідеалах; стани, закріплені у суспільстві як соціально прийнятні, і такі що спрямовують, регулюють, контролюють вчинки та дії людей суспільстві [8]. Дослідниці зазначають, що на культуру поведінки впливають два фактори: зовнішній фактор – відповідає за регулювання поведінки та діяльності людини в суспільстві; внутрішній фактор – полягає в особливостях індивідуальних можливостей особистості конкретної людини [8].

Аналіз підходів до визначення культури поведінки різних авторів показав, що всі вищевказані сутнісні характеристики феномену «культура поведінки» не суперечать одна одній, а певним чином доповнюють одна одну. По-перше, культура поведінки виражає моральні вимоги суспільства, які закріплюються в нормах, принципах та еталонах, по-друге – засвоєння положень, які спрямовують, регулюють та контролюють вчинки та дії. У культурі поведінки проявляється єдність зовнішніх факторів, що регулюють діяльність і поведінку, і внутрішніх, що полягають в особливостях індивідуальних можливостей особистості. Правила культури поведінки, освоєні людиною, перетворюються на важливу якість особистості – вихованість, яка передбачає: дотримання правил етикету; дотримання правил спілкування; підтримка загальнолюдських моральних цінностей. Під культурою поведінки ро-

зуміється сукупність корисних суспільству стійких форм повсякденної поведінки в побуті, у спілкуванні, у різних видах діяльності. Культура поведінки означає як дотримання формального етикету, так і нерозривність зв'язку з моральними почуттями і уявленнями.

Культура поведінки дітей старшого дошкільного віку включає три складові: *культура діяльності* – сформоване у дитини вміння стежити за порядком, чистотою того місця, де вона займається якоюсь діяльністю: ігрова, навчальна, трудова; *культура спілкування* – мається на увазі сформоване у дитини вміння поважати оточуючих, враховувати їхню думку та бажання, знання ввічливих правил спілкування з дорослими та однолітками; *культурно-гігієнічні навички* – являють собою сформовані у дитини та закріплені в її поведінці навички охайності, акуратності, вміння тримати в чистоті своє тіло та одяг, необхідність дотримання яких продиктована не лише нормами чистоти, а й нормами людських відносин [8].

Культура діяльності є дотримання старшими дошкільниками основних правил організації та здійснення індивідуальної та спільної діяльності, користування інструментами та матеріалами, дотримання норм співробітництва, відповідальності, організованості. Культура діяльності старшого дошкільника проявляється у його поведінці на заняттях, в іграх, під час виконання трудових доручень та інших занять. Виховувати у дитини культуру діяльності — означає виховувати в неї вміння тримати в порядку місце, де вона грається, трудиться, навчається; звичку доводити до кінця розпочату справу, дбайливо ставитися до книг, речей іграшок. Важливим показником культури діяльності є природний потяг до цікавих, змістовних занять, уміння цінувати час. У старшому дошкільному віці дитина вчиться регулювати свою діяльність та відпочинок. Це є необхідною основою для формування в неї навичок ефективної організації праці. При цілеспрямованому вихованні в дітей з віком виробля-

ються такі звички: бути зайнятим, самостійно організовувати свої справи, здатність займатися тим, чим необхідно, витратити свою енергію на необхідну діяльність.

Культура спілкування є знанням правил спілкування та вміння співвіднести їх з тією чи іншою ситуацією. Культура спілкування дітей старшого дошкільного віку встановлює норми та правила відносин дитини з людьми різного віку в сім'ї, в ЗДО, в громадських місцях. У вихованні культури спілкування передбачається освоєння дитиною культурних норм монологічного та діалогічного мовлення, дотримання вимог мовного етикету, грамотності мови. Культура спілкування передбачає розвиток у дітей старшого дошкільного віку вміння розуміти зовнішній вираз різних емоційних станів людей, з урахуванням почуттів та емоцій, які вони переживають, а потім обрати відповідні способи поведінки та спілкування. обов'язковими якостями культури спілкування є: ввічливість; делікатність; тактовність; товариськість; привітність; доброзичливість [7]. Культура спілкування передбачає виконання дитиною старшого дошкільного віку норм та правил спілкування з дорослими та однолітками, заснованих на повазі та доброзичливості, з використанням відповідного словникового запасу та форм звернення, а також ввічлива поведінка у громадських місцях, у побуті. Культура спілкування дитини старшого дошкільного віку передбачає не тільки вміння діяти необхідним чином, а й утримуватися від недоречних у цій обстановці дій, слів, жестукуляції; культуру мовлення, тобто наявність достатнього запасу слів, вміння говорити лаконічно, зберігаючи спокійний тон [6].

Щодо культурно-гігієнічних навичок, то їх визначають як «виконання будь-якої дії на автоматі, що у цілому регулюється свідомістю, сприяє прояву охайності, чистоти обличчя, рук, тіла, зачіски, одягу, взуття» [10]. Культурно-гігієнічні навички є однією з найважливіших складових

культури поведінки старшого дошкільника. Необхідність охайності, утримання у чистоті обличчя, тіла, зачіски, одягу, взуття обумовлена як вимогами гігієни, а й нормами людських відносин.

Діти старшого дошкільного віку вже повинні розуміти, що у дотриманні культурно-гігієнічних правил проявляється повага до оточуючих, про те, що неохайна людина, яка не вміє стежити за собою, своєю зовнішністю, вчинками, як правило, недбала в будь-якій іншій своїй діяльності. У старшому дошкільному віці у дітей мають бути засвоєні певні навички туалету, навички вмивання, навички одягання та роздягання, навички та правила культури їжі, інакше кажучи, мають бути сформовані стійкі звички культурно-гігієнічних навичок.

Культура поведінки не належить до категорії вроджених чи біологічно успадкованих властивостей, а формується у процесі індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку, як наслідок навчання та виховання. Появі перерахованих якостей передують період накопичення обов'язкового мінімуму знань про навколишнє предметне та соціальне середовище, розвиток порівняно стійкого емоційного ставлення до матеріальних та моральних цінностей, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності та об'єкта впливу. На цій основі можливе формування певних переконань, життєвих позицій людини, спрямованості особистості, її внутрішніх моральних якостей і зовнішнього прояву, тобто культури поведінки.

Отже, зміст культури поведінки дітей старшого дошкільного віку представлено елементарними уявленнями про культурно-гігієнічні навички, про культуру спілкування, про культуру діяльності, а також відповідні їм вміння та навички. Тобто, культура поведінки старшого дошкільника усвідомлюється як сукупність корисних суспільству стійких форм повсякденної поведінки у побуті, спілкуванні, та у різних видах діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Як формувати особистісну зрілість дошкільника. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 10. С. 4–5.
2. Бархатова П. І. Виховання культури поведінки. *Дошкільне виховання*, 2018. № 11. с. 18–25 с.
3. Гарбар, С. В. Виховання основ культури поведінки дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема. *Наукові часописи Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 75 (Т.1). К., 2020. с. 34-39.
4. Дубровина І. В. Вікова і педагогічна психологія: *Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів*. Видавничий Центр «Академія», 2017. 320 с.
5. Газман О.С. Педагогіка свободи: шлях в гуманістичну цивілізацію ХХІ століття. *Нові цінності освіти*. 2018. № 6. с. 10–38 с.
6. Єжкова Н. С. Теоретичні основи дошкільної освіти: навч. посібник. В-во Юрайт, 2018. 183 с.
7. Ковальова М.В. До питання виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку на заняттях. *Молодий вчений*. 2016. № 7. 39 с.
8. Курочкіна І.Н. Про культуру поведінки і етикет. *Дошкільне виховання*. № 10., 2017. с. 30–34.
9. Новіков О. М. Педагогіка: словник системи основних понять. Видавничий центр ІЄТ, 2017. 268 с.
10. Петеріна С.В. Виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку. ІНФРА-М, 2017. 143 с.
11. Bredikyte M., Cole M., Hakkarainen P., Magnus V. Culture and Early Childhood Learning. *Encyclopedia of early childhood development*. Culture, 2023. URL:<https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/culture/according-experts/culture-and-early-childhood-learning/> (Дата звернення: 09.10.2023).

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ПРИНАЛЕЖНОСТІ ДО ГРУПИ ДИТЯЧОГО САДКА У ПЛОЩИНІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ

**Д. пед. наук, доц. О. С. Монке
Магістрантка Л. Любович**

Дошкільне дитинство – початковий етап соціального життя людини. Одним із основних завдань, що стоять перед педагогами і батьками, є підготовка дитини до життя, соціалізація, де здатність дитини до спілкування, комунікації є провідною. Тобто підготовка дитини до життя включає в себе соціально-комунікативний розвиток, в якому чи не найголовнішу роль набуває сформоване вміння будувати відносини передусім із собою, з іншими людьми та навколишнім світом. Соціально-комунікативний розвиток спрямований на засвоєння норм і цінностей, прийнятих у суспільстві, включаючи морально-духовні цінності, формування шанобливого ставлення і почуття приналежності до своєї сім'ї, до співтовариства дітей і дорослих [1, с.11]. Актуальність соціально-комунікативного розвитку зростає і залежить від особливостей соціального середовища дитини, в якому, на жаль, у взаєминах людей часто відсутні вихованість, доброта, доброзичливість, мовленнєва культура. Водночас, проблема формування шанобливого ставлення та почуття приналежності до сім'ї та до спільноти дітей та дорослих у системі дошкільної освіти та виховання є однією з найважливіших сьогодні [1]. У площині соціально-комунікативного розвитку педагогу ЗДО довірено відповідальну роботу з виховання у старших дошкільників почуття приналежності до групи дитячого садка та формування комунікативних навичок, які допоможуть дитині відбутися їм у дорослому житті.

Формування комунікативних умінь, як одна з найва-

жливіших сторін та результатів розвитку дитини формується у спілкуванні дітей з дорослими та однолітками. Ю. Смолянко, А. Рой розглядають комунікативні уміння і навички як здатність взаємодіяти з іншими людьми, адекватно інтерпретувати отриману інформацію, а також правильно її передавати [3]. Важливо, що комунікативні навички розвиваються лише у процесі реальної взаємодії, спільної з однолітками діяльності.

Формування комунікативних умінь дошкільників визначається соціальним замовленням суспільства. Комунікативні уміння дозволяють дитині вирішувати різного роду завдання, що виникають у спілкуванні: долати егоцентризм (тобто розуміти позицію та стан іншої людини, що не збігаються з її власними), розпізнавати різні комунікативні ситуації та правила дії в них, вибудовувати в комунікативній ситуації свою поведінку адекватно та творчо [2].

Виділяють три форми спілкування дошкільників з однолітками, які послідовно змінюють одна одну протягом п'яти років їхнього життя (2-7 років). Перша – емоційно-практична форма спілкування дітей з однолітками (2-4 роки життя дитини). Основні приводи спілкування один з одним виникають у процесі ігор, занять, виконання побутових обов'язків. Діти хочуть привернути увагу, отримати оцінку себе. Помітна вибірковість спілкування. Друга – ситуативно-ділова форма спілкування дітей з однолітками (4-6 років) та третя – позаситуативно-ділова форма спілкування дітей з однолітками (6-7 років) [2]. У ситуативно-діловій формі, контактуючи з однолітками, дошкільники прагнуть налагодити між собою ділове співробітництво. Ця спрямованість і становить основний зміст їхньої комунікативної потреби. Потреба в ігровому співробітництві визначається у ділових мотивах спілкування дітей. Всі основні приводи для звернення один до одного виникають у дітей у процесі занять, ігор, виконання побутових робіт та бажання привернути увагу до себе. Ділові якості самої ди-

тини та її товаришів, які є причиною їхнього звернення один до одного, відрізняються надзвичайною ситуативністю. «Зараз і тут» — ось що бере до уваги дитина. Для спілкування між собою дошкільники використовують усі три категорії засобів: виразні, образотворчі та знакові. Як і раніше, переважають емоційне забарвлення всіх контактів, легкість переходу від одних емоцій до інших, часто з протилежним знаком. Ситуативно-ділова форма спілкування однолітків - основний для дошкільного дитинства різновид комунікативної взаємодії. Для неї характерна потреба у співпраці та визнанні, що реалізується в колективній сюжетно-рольовій грі. Ця потреба опредмечується у ділових мотивах, які мають виражений ситуативний характер і націленість на самопізнання та самооцінку.

Ситуативно-ділове спілкування однолітків сприяє розвитку основ особистості та самосвідомості, а також допитливості, сміливості, оптимізму, активності, творчого та самобутнього початку у найширшому значенні цього слова. Неблагополуччя у сфері спілкування з однолітками заважає цим найважливішим процесам: діти стають пасивними, замкнутими, тримаються недоброзичливо. Становлення ситуативно-ділової форми спілкування потребує контролю та турботи з боку дорослих, особливо у випадках затримки її розвитку, бідності утримання. Позаситуативно-ділова форма спілкування формується наприкінці дошкільного віку (6-7 років). Вона спостерігається у небагатьох дітей. Але водночас тенденції до її розвитку намічаються досить ясно, і елементи формуючого контуру вимальовуються чітко в усіх старших дошкільників. Та й сама логіка руху дітей від одних форм спілкування до інших пророкує перетворення контактів однолітків саме у напрямку позаситуативно-ділової комунікації. Щодо старшого дошкільного віку, в основному, можна говорити про становлення певного рівня соціальної зрілості, відповідно до вікових особливостей, що виявляється у психофізичних, особисті-

сних досягненнях розвитку, відносної автономності та самостійності дітей у поведінці, вирішенні елементарних побутових проблем, організації доступних дитині видів діяльності, а також у характері взаємодії з однолітками та дорослими. Важливим досягненням дошкільного дитинства стає формування такої особистісної якості, як комунікативні навички. Є інша відмінна риса спілкування однолітків, яка виявляється у переважанні ініціативних дій над діями у відповідь. Особливо яскраво це проявляється у неможливості продовжити і розвинути діалог, що розпадається через відсутність активності у відповідь партнера по грі. Для дитини набагато важливіша її власна дія або висловлювання, а ініціатива однолітка в більшості випадків не підтримується. Ініціативу дорослого діти цього віку приймають та підтримують приблизно в 2 рази частіше.

Важливо усвідомлювати, що комунікативні уміння дошкільника формуються виключно у процесі реальної взаємодії з дорослими та спільної діяльності з однолітками. Кордони соціального простору у дошкільному віці розширюються, насамперед, завдяки тому, що з 4 років у житті дитини, крім значущих дорослих, з'являється і збільшується значущість однолітка, оскільки саме з цього віку останній є невід'ємною частиною формування самосвідомості дитини. Група однолітків дітей дошкільного віку стає референтною [4]. Ось чому у виборі засобів розвитку комунікативних навичок провідна роль належить грі. Дитина під час взаємодії з іншими «освоює простір спілкування і взаємодії, що забезпечує розвиток її соціального пізнання формує позитивні взаємини із соціальними партнерами [1, с. 11].

Як зазначено в методичних рекомендаціях до Базового компонента «якщо у дитини не розвинене почуття приналежності до групи дитячого садка то вона демонструє такі ознаки як ізольованість себе від інших, у неї мало друзів, вона агресивно ставиться до інших, залякує, дражнить дітей намагається привернути увагу будь-яким способом,

хвалиться, намагається прибрехати щось про себе, про свої переваги перед іншими [1, с.11]. Педагогу потрібно допомогти дитині освоїти способи надання допомоги іншим; забезпечити визнання досягнень, талантів дитини; спонукати дитину ділитися своїми почуттями, планувати участь в загальній роботі, спільній діяльності, розвивати навички співпраці вміння взаємодіяти з партнерами по грі та в інших різних видах діяльності [1].

Почуття приналежності, інтерес і повагу до своєї сім'ї, її традицій і звичаїв допоможуть вихователям сформувати різноманітні тематичні освітні проєкти, які можна упроваджувати разом з батьками, створюючи з дітьми різноманітні колажі, теки, куточки, проводячи бесід, спільні заходи [1, с.11].

Формувати комунікативні уміння і виховувати почуття приналежності до групи у дошкільників можливо в процесі організації гри. Наведемо приклад такої гри:

«Маленькі кухарі»

Мета: розвиток комунікативних умінь і навичок, виховання почуття приналежності до групи.

Вік: для дітей старших 4 років.

Кількість гравців: група дітей.

Короткий опис гри: Всі діти встають у коло - це «каструля» або «миска». Потім діти домовляються, що вони «готуватимуть» — суп, компот, салат і т. ін. Кожен вигадує, чим він буде: картоплею, м'ясом, морквою, чи ще чимось. Ведучий – дорослий, який вигукує назви інгредієнтів. Названа дитина стрибує в коло, «наступний компонент» бере його за руку і т. ін. Коли всі діти опиняться знову в одному колі, гра закінчується, можна приступити до приготування нової страви.

Коментар: добре, якщо ведучий виконуватиме будь-які дії з «продуктами»: різати, кришити, солити, поливати і т. д. Можна імітувати закипання, перемішування. Ця гра також допомагає зняти м'язові затиски, скутість через легкий імітаційний масаж.

Насамкінець зазначимо, що самореалізація та самоактуалізація особистості в соціумі безпосередньо залежить не тільки від розвитку комунікативних навичок, а й від її почуття приналежності. Все це входить у розвиток сфери спілкування – що є необхідною умовою як загального психічного розвитку дитини, так і її позитивної соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. Лист Міністерства освіти і науки України від 16.03.2021 № 1/9-148 «Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення 10.10.2023).

2. Смолянюк Ю., Рой А. Педагогічні умови формування комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 6, 2021, с. 22–27. doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.6.4>

3. Peter Karlsudd. Improving Children's Sense of Belonging through Group-Orientated Individualisation. *British Journal of Special Education*, v48 n4 p417-437 Dec 2021. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383>

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К. пед. наук, доц. Т. Г. Постоян
Магістрантка Т. М. Киселюк

Особливість мислення, почуттів, емоцій, характеру, проявляється в потребах, мотивах, інтересах, установках, цілях, характері діяльності особистості. Індивідуальні реа-

кції на життєві ситуації, визначення вірогідності виникнення стресів, конфліктів, афектів зумовлюється сукупність вищеназваних чинників [2].

Б. Бехтерев, О. Лурія, В. Мясішев зазначили, що міжособистісний конфлікт важко й болісно переживається дітьми і може по різному вплинути на дитину: вони ускладнюють психологічний бік життя дитини, сприяють її переходу на нові рівні її діяльності; можуть стати тригером порушення гармонічної взаємодії з людьми, що навколо та затримати соціалізацію особистості [5].

Здатність почути співрозмовника у конфліктній ситуації, запобігти конфлікту визначається як медіація. У психології актуалізується концепція компетентності, основна мета якої полягає у формуванні особистості здатної в умовах, що змінюються у сучасному житті діяти адекватно, брати на себе відповідальність, адекватно застосовувати отримані знання та досвід у нових умовах, співпрацювати, домовлятися.

Формування медіативної компетентності є важливим аспектом у розвитку людини, що починається з дошкільного віку. На шостому році життя для дитини спілкування з однолітками набуває неабиякого значення. Соціальні зв'язки дітей старшого дошкільного віку набувають вибіркового характеру, а дружба стає значущою у міжособистісних взаємостосунках. Водночас у ході активної співпраці, у дітей часто з'являються конкурентні відносини, в яких першочерговим бажанням дитини є бажання повернути до себе увагу інших, іноді це відбувається у ворожій, агресивній формі.

Дослідники визначають взаємодію як процес впливу різних об'єктів один на одного, їхня взаємна зумовленість, зміна стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [4, с. 35].

Вимоги щодо формування вміння взаємодіяти, розвитку доброзичливих взаємовідносин за соціально-громадянським та мовленнєвим напрямками (зміст освіти)

визначено у Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Так, у стандарті визначено такі медіативні вміння та навички: «... розуміє переваги розв'язання конфліктів, суперечок мирним шляхом. Уміє порозумітися, домовитися з іншими в конфліктних ситуаціях, уміє розв'язувати конфлікти шляхом діалогу [1, с.17]. Цінує гарні стосунки, тому намагається не конфліктувати. Може проаналізувати та пояснити причини виникнення суперечливих чи конфліктних ситуацій, виявляє суперечливості та аргументи «за» і «проти». Бере участь у перемовинах...» [1, с. 19]. Отже, проблема розвитку медіативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку є актуальною і розглядається на рівні обов'язкових вимог до дошкільної освіти.

Для кожного віку існує своя специфічна соціальна ситуація, свої провідні психічні функції та своя провідна діяльність. У дошкільному віці провідним видом діяльності є ігрова діяльність. У грі дитина навчається основам взаємодії з однолітками або дорослими. Гра, що займає провідну позицію у житті дитини дошкільного віку, забезпечує сприятливе підґрунтя для соціалізації особистості [6].

Для кожної людини міжособистісні відносини є важливими. Значущість міжособистісних відносин ґрунтується на тому, що контакти та сприятливі відносини з іншими людьми необхідні для задоволення фундаментальних потреб особистості серед яких потреби у самоідентичності та самоцінності, реалізація яких неможлива без підтвердження буття особистості, усвідомлення власної визначеності, власного «Я». Такі компоненти як інтерес, увага, прийняття людини іншими, особливо значущими для неї, близькими їй людьми, є необхідною умовою такого «підтвердження» [5].

О. Косарева акцентує увагу на тому, що саме у взаємодії з дорослим дитина входить у навколишній світ, опановує цінності, норми й правила, що прийняті в суспільстві [7].

У старшому дошкільному віці комунікація між одно-

літками стає обов'язковим компонентом ігрової діяльності. У старшому дошкільному віці дитина готова спілкуватися з однолітками, опановуючи у спілкуванні правила взаємодії з рівними собі. Поряд з сюжетно-рольовими іграми активно організовуються ігри за правилами, у змісті яких формується механізм управління власною поведінкою, що потім використовується в інших видах діяльності. У цьому віці дитина потребує зовнішнього контролю з боку товаришів з гри. Діти контролюють спочатку один одного, а потім кожен сам себе.

Старший дошкільний вік є важливим віком у розвитку пізнавальної сфери дитини – інтелектуальної та особистісної. Це базовий вік, в якому закладаються різні особистісні аспекти, відбувається становлення «Я»-концепції. У п'ять – шість років закладаються практично всі риси характеру дитини. Це сенситивний вік, що визначає соціальне майбутнє людини.

Співробітництво у дошкільному віці формує у дітей толерантність, вчить формулювати власну думку, з'ясовувати думку партнерів, намагатися вирішити розбіжності без конфліктів, аргументуючи власну позицію.

Співпраця з однолітками потрібна для формування медіативних компетентностей, таких як:

- здатність будувати власну поведінку з урахуванням поведінки партнера;

- розуміти та приймати думку один одного, вміти враховувати індивідуальний емоційний стан партнерів;

- бути ініціативним, здатним знаходити необхідну інформацію;

- вміти розробляти план спільної діяльності;

- вирішувати конфлікт, проявляючи самокритичність та дружність в оцінці учасника спільної діяльності [10].

Зазначимо, що у п'ять років змінюється ставлення до однолітків, відносини поступово набувають значущості для дитини старшого дошкільного віку. До цього головним у житті дитини був лише дорослий [8].

На шостому році життя дитини поєднуються різні лінії психічного розвитку, утворюючи сприятливі умови для появи нового типу взаємовідносин з однолітками. Розвиток мовлення сприяє взаєморозумінню. Накопичується внутрішній багаж завдяки різним знанням та інформації про навколишнє, які дитина осмислює та впорядковує і якими прагне поділитися з оточуючими [2].

Науковці дійшли висновку, що порівнюючи себе з оточуючими однолітками, дитина точніше уявляє власні можливості, які вона демонструє у різних видах діяльності. В ході спілкування з однолітками розвивається адекватна самооцінка дітей старшого дошкільного віку [9].

Проблема формування комунікативної компетентності розглядається дослідниками у контексті системного, діяльнісного підходів, теорії спілкування та міжособистісних відносин.

Так, М. Лісіна розглядає спілкування як самостійний вид діяльності та як умову формування особистості в цілому. На думку дослідниці метою спілкування є пізнання себе та інших людей. Потреба у спілкуванні формується прижиттєво, через розвиток потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками. Результатом розвитку є зміна потреб, мотивів, засобів спілкування. У дошкільному віці дитина проходить декілька стадій розвитку спілкування з дорослими та однолітками (форм за М. Лісіною) [9].

На думку Л. Виготського, М. Піаже та ін., спілкування є необхідною умовою розвитку пізнавальної сфери. Спілкування впливає на емоційне благополуччя протягом усього життя, але особливе значення має у ранньому дошкільному віці та протягом дитинства [9].

Спілкування відіграє провідну роль і у процесі пізнання себе та законів соціальної дійсності (пізнання інших людей, особливості взаємодії, взаємин між людьми). Взаємодія з оточуючими людьми є центральним компонентом цілісного ставлення дитини до себе, до інших людей,

до предметного світу в цілому [9].

Розвиток у дітей довільності, загального інтелектуального та особистісного розвитку створюють умови самостійно, без дорослого налагоджувати та здійснювати спільну гру. Діти старшого дошкільного віку здатні розподілити ролі до початку гри, будувати власну поведінку, дотримуючись ролі. Ігрова взаємодія супроводжується мовою, що відповідає за змістом та інтонацією взятій ролі. Мова, що супроводжує реальні відносини дітей, відрізняється від рольової мови.

Зазначені аспекти розвитку у сукупності призводять до суттєвих змін у житті дітей. По-перше, відбуваються зміни у значенні взаємовідносин дитини старшого дошкільного віку з однолітками, зміни у її емоційному житті та серйозності цих взаємовідносин. По-друге, з'являється інтерес до особистості та особистісних якостей однолітків. Формується оцінне ставлення до дітей помітних і популярних, котрі користуються симпатією і повагою однолітків, і малопомітних, які не викликають інтересу.

Оскільки провідним видом діяльності у дошкільному віці є ігрова діяльність, тут найчастіше і виникають конфлікти між дітьми. На думку, Д. Ельконіна, саме через правила гри у старшому дошкільному віці найчастіше виникають конфлікти [6].

Зазначимо, що конфлікт є усвідомленим зіткненням, протистоянням двох людей, груп, їх взаємно протилежних інтересів, цілей, оцінок, установок, що є несумісним для особистості або групи. Конфліктна ситуація є можливістю, а не реальним конфліктом, що визріває поступово, з розвитком і загострення протиріч, які його викликають [5].

У колективі дітей старшого дошкільного віку конфлікти між дітьми виникають часто. Діти цього віку не поступаються один одному, не вмюють ділитися, знаходити шляхи вирішення суперечок. Тому вихователю, реалізуючи вимоги державного стандарту, необхідно приділяти увагу навчанню дітей старшого дошкільного віку домовлятися.

Діти не мають вроджених навичок соціальної комунікації, вони набувають їх взаємодіючи у спільній діяльності. Спільну діяльність дітей характеризує невміння домовлятися, йти на поступки та миритися. Найчастіше конфліктні ситуації вирішуються ультимативно: «Я з тобою більше не граю!». Може бути й агресивна реакція на дії інших дітей, якщо дитина розцінює це як зазіхання на її особистий простір [10]. Діти використовують в'їдливі прізвиська, скаржаться один на одного, проявляють агресію: штовхаються, псують чужі речі тощо. Такі дії викликають образи, які діти самотійно усунути не можуть. Для того щоб допомогти подолати дитячу неспроможність домовитися, необхідно зрозуміти причини конфліктної поведінки дитини щодо інших дітей. Переважна їх більшість криється у психологічних особливостях дітей старшого дошкільного віку насамперед це емоційна нестабільність, сутність якої полягає у тому, що:

–звична поведінка відбувається за моделлю «Хочу – не хочу, подобається – не подобається»;

–дитячі вчинки переважно залежать від настрою, яким діти старшого дошкільного віку не вміють керувати;

–у конфліктній ситуації дошкільник найчастіше діє під впливом негативних імпульсів;

–у дитини несформована установка «треба», що є причиною розладу між його внутрішнім станом та загальноприйнятими нормами поведінки [10].

Вагомою причиною виникнення дитячих конфліктів є не лише невміння налагоджувати контакти, а й відсутність досвіду соціального спілкування [3]. Цим пояснюється те, що діти не прагнуть домовлятися самі, а звертаються за допомогою до дорослих. Іноді дитина навіть не думає про те, що сама може розв'язати проблему і знайти спосіб взаємодії.

Треба враховувати й те, що в цьому віці діти зосереджені лише на власних почуттях і у них відсутнє відчуття співпереживання (за незначним виключенням). Вони непо-

ступливі тому, що не розуміють бажань та інтересів іншої дитини – партнера по спільній діяльності. Невміння дітей домовлятися може бути й наслідком неправильного сімейного виховання, коли батьки не намагаються шукати компроміси з дитиною, а лише висувають низку вимог [8].

У деяких випадках даються ознаки негативного соціального досвіду. Так, якщо дитину не сприймали однолітки й вона знаходилася під агресивним тиском з їхнього боку, то це відбивається на характері та моделі поведінки дошкільника.

Отже, у психології конфлікт визначається як відсутність згоди між двома або більше сторонами. У разі міжособистісного конфлікту сторони розуміються як особи чи групи.

Проблема формування та розвитку медіативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку розглядається на рівні обов'язкових вимог до дошкільної освіти.

Причини конфліктної поведінки криються у психологічних особливостях дитини старшого дошкільного віку.

Розвиток мовлення сприяє взаєморозумінню, взаємодії, а співпраця з однолітками виступає умовою формування медіативної компетентності дитини старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. МОН. Наказ від 12.01.2021. №33.

2. Богуш А. М. Екологія емоційно-психічного здоров'я у системі взаємодії дорослих і дітей. *Дошкільне виховання*. 2014. № 5. С. 9–12.

3. Дитячі сварки: як залагодити конфлікт між дітьми. URL: <https://www.sadochok.net.ua/dityachi-svarki-yak-zalagoditi-konflikt-mizh-ditmi/>

4. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.

5. Кавиліна Г. К. Конфліктологія: навчальний посібник

для здобувачів вищої освіти спеціальності: 012 Дошкільна освіта. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2021. 153 с.

6. Карасьова К. Дослідження питань розвитку ігрової діяльності дошкільників у вітчизняній психології. URL: https://lib.iitta.gov.ua/4616/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82_Microsoft_Office_Word.Pdf

7. Косарева О. І. Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. Рівне, 2006. 251с.

8. Кравчук Н. П. Передумови та причини виникнення конфліктних ситуацій у батьківсько-дитячій взаємодії. URL: http://www.pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2021/part_1/6.pdf

9. Модель розвитку спілкування М. І. Лісіної. URL: http://ni.biz.ua/10/10_4/10_42953_model-razvitiya-obshcheniya-mi-lisinoi.html

10. Основи конфліктології для маленьких дітей URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/conflict/33/>

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ТА ЛОЯЛЬНІСТЬ ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

**К. пед. наук, доц. Т. Г. Постоян
Магістрантка Г. Д. Колесникова**

Організаційна культура є ключовим поняттям у сфері управління людськими ресурсами, що охоплює цінності, норми, переконання, ставлення та поведінку, що поділяються в організації. Він представляє колективну ідентичність компанії та формує те, як співробітники сприймають, думають та взаємодіють у своєму робочому середовищі. Організаційна культура може мати значний вплив на лоя-

льність персоналу, тобто готовність співробітників залишатися залученими до закладу протягом тривалого часу.

На думку А. Ліпенцева «організаційна культура» відноситься до цінностей, норм і переконань, яких дотримується більшість співробітників в організації. Вона передбачає підтримку творчих ідей окремих членів, а також сприйняття колективних традицій новими співробітниками. Це підтверджується різними роботами з вищезгаданих областей, які описують організаційну культуру як сукупність цінностей, відносин, норм, звичаїв, традицій, прагнень, позицій, ідеології та знань, що існують всередині організації [5]. Ці неписані правила впроваджуються і підтримуються керівництвом для забезпечення ефективного функціонування співробітників.

Організаційна культура – це набір цінностей, норм, переконань і практик, що поділяються всередині організації [6]. У контексті дошкільних установ організаційна культура має особливе значення. Це створює середовище, сприятливе для добробуту та задоволення вихователів та персоналу, що призводить до кращої якості освіти та розвитку дітей.

Г. Захарчин вказує, що організаційна культура включає в себе зіставну систему цінностей, переконань, звичок, традицій, правил та норм, що розробляються та встановлюються керівництвом організації і реалізуються через активну участь співробітників [2].

Крім того, організаційна культура включає в себе побутові і несвідомі положення і правила поведінки членів, а також їх ставлення один до одного. Найважливіші припущення, що сприймаються членами організації, виражаються в оголошених організацією цінностях, які визначають орієнтири поведінки і дій кожного члена. Крім того, відносини будуються на основі цих припущень, зобов'язуючи співробітників сприймати «мислення і дії» організації та виконувати раціональні дії, які служать для підтримки внутрішньої інтеграції та адаптації організації до зовнішнього середовища [6].

Організаційна культура також підтримує творчих особистостей, їх плани, ідеї та ініціативи. Це сприяє розвитку власної кар'єри, сприяє взаємному діловому співробітництву, визнає лояльність і владу, а також використовує винагороди для заохочення виконання завдань.

У дослідженнях Р. Черновол-Ткаченко описується важливість здатності керівника створювати організаційну культуру, яка підтримує ріст і розвиток організації [8].

Організаційна культура закладу дошкільної освіти, як стверджує С. Бацмай, відіграє найважливішу роль у формуванні цілей, завдань, змісту, цінностей закладу. До носіїв цієї культури відносять керівника установи, педагогічний колектив, вихованців та батьків. Організаційна культура однаково важлива у сприянні розвитку дітей та пропаганді загальнолюдських цінностей і гуманних якостей [1].

Вплив організаційної культури на лояльність персоналу пояснюється декількома ключовими аспектами:

1. Залучення та ідентичність: сильна та послідовна організаційна культура сприяє почуттю приналежності та відданості серед працівників. Коли вони поділяють цінності та цілі організації, вони, швидше за все, повністю інвестують у свою роботу та залишаються лояльними до закладу.

2. Клімат довіри та співпраці: організаційна культура, заснована на довірі, співпраці та взаємній повазі, створює позитивне робоче середовище. Співробітники відчують себе в безпеці, щоб висловлювати ідеї, проявляти ініціативу і працювати в команді, що зміцнює їх прихильність до організації.

3. Визнання та цінність: культура, яка цінує внесок співробітників та визнає їхні досягнення, зміцнює їхню мотивацію та почуття задоволення на роботі. Коли співробітники відчують, що їх цінують вони, швидше за все, залишаться лояльними до організації.

4. Прозора комунікація: Відкрита та прозора комунікація в організаційній культурі сприяє плавному обміну інформацією та загальному розумінню цілей та очікувань.

Це допомагає зміцнити довіру між співробітником і організацією, що може підвищити їх лояльність.

5. Професійний розвиток: культура, яка заохочує професійний розвиток співробітників і надає можливості для навчання і зростання, зміцнює їх прихильність до організації. Коли вони сприймають, що організація інвестує в їх розвиток, вони з більшою ймовірністю залишаться лояльними і активно сприяють успіху закладу [7].

Як результат, позитивна та чітко визначена організаційна культура сприяє лояльності персоналу, що створює почуття приналежності та гордості серед співробітників та підсилює їх прихильність до організації. Коли вони ототожнюють себе з цінностями та цілями закладу освіти, вони, швидше за все, залишаться лояльними та сприятимуть його довгостроковому успіху.

Щоб культивувати позитивну організаційну культуру та сприяти лояльності персоналу, заклади дошкільної освіти повинні дотримуватися стратегії:

- Набір та відбір: визначте кандидатів, які поділяють цінності та бачення організації, щоб сприяти культурному узгодженню з самого початку.

- Навчання та професійний розвиток: забезпечити безперервну освіту та можливості професійного розвитку, щоб зміцнити навички співробітників та заохотити їх залишатися залученими та мотивованими.

- Комунікація та участь: встановити відкриті канали комунікації та залучити співробітників до прийняття рішень, щоб сприяти почуттю власності та відповідальності.

- Визнання та винагороди: впроваджуйте формальні та неформальні механізми визнання для визнання внеску та досягнень працівників.

- Баланс між роботою та особистим життям: сприяти здоровому балансу між роботою та особистим життям, надаючи пільги, гнучку політику відпусток та підтримку для зменшення стресу та вигорання [3].

На думку А. Яцинік, організаційна культура не може нав'язуватися довільно, але вона вибудовується і розвивається з плином часу. Керівники закладів дошкільної освіти відіграють ключову роль у створенні та просуванні позитивної організаційної культури, яка сприяє лояльності співробітників. Цього можна досягти шляхом встановлення чітких цінностей, сприяння відкритій комунікації, визнання працівників та надання можливостей для професійного розвитку [9].

Унікальність організаційної культури полягає в тому, що вона є досягненням системи внутрішніх ціннісних установок і правил, що панують в організації. Ці цінності знаходять своє втілення у символах, легендах, героях, девізах, церемоніях та організаційні ритуали. Вони допомагають формувати колективну ідентичність і зміцнювати почуття приналежності співробітників. Наприклад, символами можуть бути логотип компанії або конкретні об'єкти, пов'язані з її історією або місією. Легенди та історії, розказані в організації, передають важливі цінності та уроки. Герої представляють окремих осіб або групи, які втілюють бажані цінності та поведінку, і служать надихаючим прикладом для інших в організації. Девізи, з іншого боку, – це фрази, які узагальнюють фундаментальні принципи та переконання організації.

Церемонії та ритуали – це регулярно проводяться заходи, такі як збори колективу, святкування річниці закладу або церемонії нагородження, які зміцнюють зв'язки між співробітниками та зміцнюють цінності та норми організації. Вони допомагають створити почуття товариства та приналежності, дозволяючи співробітникам обмінюватися спільним досвідом та святкувати колективні успіхи.

Важливість цих культурних елементів полягає в їх здатності впливати на ставлення і поведінку співробітників. Коли організаційні цінності та стандарти чітко визначені та повідомлені, вони служать керівництвом для працівників у їхніх рішеннях та діях всередині організації. Символи, легенди, герої, девізи, церемонії та ритуали під-

силують ці цінності, роблячи їх відчутними та вписаними в повсякденне життя організації [9].

Крім того, сильна організаційна культура сприяє позитивному робочому середовищу, що характеризується довірчими відносинами, відкритим спілкуванням та взаємною підтримкою. Співробітники відчувають, що їх цінують і підтримують, що підвищує їх мотивацію і задоволеність роботою. Вони також з більшою ймовірністю залишаться вірними організації, коли у них складаються позитивні відносини з колегами і начальством

Усталена організаційна культура може служити диференціатором на ринку праці. Компанії, які культивують сильну та привабливу культуру, з більшою ймовірністю залучатимуть та утримуватимуть кваліфіковані таланти. Потенційних кандидатів приваблюють організації, які поділяють їхні цінності та пропонують позитивне робоче середовище.

Організаційна культура відіграє ключову роль в утриманні персоналу в закладах дошкільної освіти. Створюючи позитивну культуру, яка цінує залученість, визнання, спілкування та добробут співробітників, заклади можуть сприяти повноцінному та мотивуючому робочому середовищу. Це призведе до більшої лояльності персоналу, освітньої безперервності для дітей та загального покращення якості дошкільної освіти. Інвестуючи в сильну організаційну культуру, заклади дошкільної освіти можуть створити освітню спільноту, де персонал сприяє розвитку підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацмай С. А. Сучасні концептуальні підходи до розвитку організаційної культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів: гендерний аспект // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 5-8.

2. Захарчин Г. М. Ціннісно-регулятивні аспекти організаційної культури підприємства // Вісник Національно-

го університету «Львівська політехніка». Проблеми економіки та управління : зб. наук. праць. 2015. № 815. С. 46–50.

3. Зімовін О. Що означає «лояльність персоналу». Оплата труда. 2016. № 14/1. С.4-6.

4. Короткий словник термінів для професійного мовлення вчителя / уклад. : Л.П. Ходанич, Т.В. Палько. Закарпаття, 2018.

5. Ліпенцев А. В. Розвиток клієнтоорієнтованої організаційної культури в органах публічної влади. *Ефективність державного управління*. 2014. Вип. 39. С. 130-144.

6. Монастирський Г. Л. Теорія організаційної культури підприємства : підруч. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 288 с.

7. Никоненко А. В. Методичні підходи до визначення сутності лояльності персоналу та її оцінки. *Інтернаука*. 2020. № 5. URL:<https://doi.org/10.25313/2520-2294-2020-5-5969>. (дата звернення: 20.06.2023).

8. Черновол-Ткаченко Р. І. Техніка управлінської діяльності. Харків : Вид. група «Основа», 2016. 128 с.

9. Яцинік А. В. Формування організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки. *Наукові записки кафедри педагогіки* 2015. №37. С. 373-380. URL:<https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2315>. (дата звернення: 05.06.2023).

САМООЦІНКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка А. О. Романова

Дошкільний вік вважається початковим етапом формування особистості. У цьому віці, у дітей виникають такі особистісні новоутворення, як формування довільності поведінки, підпорядкування мотивів і засвоєння моральних норм. Формування нових психологічних механізмів поведінки і діяльності починається в даний період життя, тому

старший дошкільний вік відіграє особливу роль у формуванні особистості в цілому [1, 4].

Дитина у старшому дошкільному віці починає усвідомлювати та узагальнювати свої переживання, формується внутрішня соціальна позиція, більш стійка самооцінка та відповідне їй ставлення до успіху та невдачі у діяльності. У цей період життя дитина вчиться опановувати соціальний простір, завдяки спілкуванню з однолітками та дорослими. І в процесі оволодіння цим простором дитина починає усвідомлювати своє соціальне «Я», у дитини у спілкуванні з людьми формується внутрішня соціальна позиція. І вже завдяки цьому у дитини формується уявлення про себе в цілому. Діти старшого дошкільного віку знайомляться із життям дорослих багатьма шляхами – спостерігаючи їхню працю, слухаючи розповіді, вірші, казки. Як зразок для нього виступають поведінка тих людей, які викликають любов, повагу та схвалення оточуючих. Дорослі навчають дитину правила поведінки, і ці правила ускладнюються протягом дошкільного дитинства [1, 2, 4].

Також саме дорослі організують повсякденну поведінку дітей та забезпечують вправу у позитивних вчинках. Пред'являючи дітям вимоги та оцінюючи їх вчинки, дорослі вимагають від дітей виконання правил. Поступово і самі діти починають оцінювати свої вчинки, виходячи з уявлень про те, якої поведінки чекають від них оточуючі. У цьому віці змінюється ставлення до самого себе, тому що дитина починає усвідомлювати свої бажання, мотиви, переживання, а не тільки дії та загальні якості, це теж впливає на формування самооцінки.

Підпорядкування мотивів одна із важливих новоутворень у розвитку особистості дошкільника. Виникаюча послідовність мотивів надає певну спрямованість всієї поведінки. З розвитком з'являється можливість оцінювати як окремі вчинки дитини, а й її поведінка загалом, як хороше і погане. Якщо головними мотивами поведінки ставати сус-

пільні мотиви, дотримання моральних норм, дитина в більшості випадків діятиме під їх впливом, не піддаючись протилежним спонуканням, що штовхає його на те, щоб, наприклад, образити іншого або збрехати. Навпаки, переважання у дитини мотивів, що змушують отримувати особисте задоволення, демонструвати свою дійсність чи уявну перевагу над іншими, може призвести до серйозних порушень правил поведінки. Тут будуть потрібні спеціальні виховні заходи, спрямовані на перебудову основ особистості, що несприятливо складаються [4].

Після виникнення підпорядкування мотивів, дитина який завжди керується одними й тими самими мотивами. Такого немає і в дорослих. У поведінці будь-якої людини виявляється безліч різноманітних мотивів. Але підпорядкування призводить до того, що ці різноманітні мотиви втрачають рівноправність, вишиковуються в систему.

Дитина у старшому дошкільному віці починає усвідомлювати все більш ясний звіт про спонукальні сили і наслідки своїх вчинків. Це стає можливим у зв'язку з тим, що у дошкільника розвивається самосвідомість - розуміння того, що він являє собою, якими якостями володіє, як ставляться до нього оточуючі і чим викликано це відношення. Найбільш явно самосвідомість проявляється у самооцінці [2].

Таким чином, до кінця старшого дошкільного віку дитина не тільки стає суб'єктом діяльності, але й починає усвідомлювати себе суб'єктом. Формується його самосвідомість, здатність до особистих оцінок своїх дій, вчинків, переживань.

Поява та розвитку самосвідомості відбувається у різних видах діяльності. При цьому дорослий, організуючи на ранніх етапах цю діяльність, допомагає дитині опанувати засоби самосвідомості.

У старшому дошкільному віці дитина вчиться відокремлювати себе від оцінки іншого. Пізнання дошкільником самого себе відбувається не тільки на основі спілку-

вання з дорослими чи однолітками, а й власного практичного досвіду. Діти із завищеними чи заниженими уявленнями про себе більш чутливі до оцінних впливів дорослих і легко піддаються їх впливу [5].

У той самий час істотну роль розвитку самооцінки в дітей віком старшого дошкільного віку грає спілкування з однолітками. Певне ставлення до однолітків виникає під час обміну оцінок, дитині можна побачити себе очима інших дітей. Вміння дитини аналізувати результати своєї діяльності прямо залежить від її вміння аналізувати результати інших дітей. Так, у спілкуванні з однолітками формується здатність оцінювати іншу людину, яка спонукає дитину бути більш вимогливою до себе. Однак однолітка оцінити простіше, ніж самого себе [4].

Самооцінка дошкільника дуже емоційна, часто позитивна. Негативні самооцінки у старших дошкільнят спостерігаються дуже рідко. У дітей старшого дошкільного віку найчастіше неадекватно завищена самооцінка, це пов'язано з тим, що дитина такого віку ще не до кінця здатна відокремити свої вміння та дії від власної особистості в цілому, тому для такої дитини зробити щось гірше за інших, значить бути взагалі гіршою від інших. З віком самооцінка у старшого дошкільника стає дедалі сформованішою і повніше відбиває його реальні можливості. Спочатку вона виникає в продуктивних видах діяльності та в іграх з правилами, де наочно можна побачити та порівняти свій результат із результатом інших дітей. Маючи реальну опору: малюнок або, наприклад, конструкцію, дошкільнятам легше дати собі правильну оцінку [3].

У грі діти вчаться співпрацювати, співпереживати, узгоджувати свої дії один з одним, вони впізнають один одного і самих себе. Задовольняється потреба у визнанні та здійснюється самопізнання. Моделюючи форми поведінки, діти вчаться взаємодіяти, пробують себе у різних соціальних відносинах. Саме в процесі гри формуються та розкриваються ос-

новні особистісні характеристики дітей дошкільного віку [2].

Існує припущення, що діти, які наполегливо прагнуть виділитися в діяльності, частіше завищують свою оцінку, а діти, що виділяються через сферу взаємин, навпаки, занижують її [1, 5].

Важливо відзначити, що у регулюванні поведінки, самооцінці належить особлива роль, вона виступає «стрижнем» всього процесу саморегулювання поведінки на всіх етапах його здійснення. Разом з тим у процесі саморегулювання поведінки у різних видах соціальної взаємодії самооцінка безперервно розвивається, коригується, поглиблюється та диференціюється. У старшому дошкільному віці дитина, досить повно, представляє правильно оцінювати свої фізичні можливості. У цьому віці починає складатися уявлення про особистісні якості та розумові можливості [4].

Позитивна самооцінка заснована на самоповазі, відчутті власної цінності та позитивного ставлення до всього, що входить у уявлення про себе. Негативна самооцінка виражає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. У визначенні різних типів самооцінки дітей старшого дошкільного віку зазначають: дітей із неадекватно завищеною самооцінкою, з адекватною самооцінкою та дітей із заниженою самооцінкою [2,3].

Діти з неадекватно завищеною самооцінкою дуже рухливі, нестримні, швидко перемикаються з одного виду на іншу, часто не доводять розпочату справу до кінця. Вони не схильні аналізувати результати своїх дій та вчинків. Найчастіше вони намагаються вирішувати будь-які, зокрема і дуже складні завдання швидко, не розібравшись остаточно. Найчастіше вони не усвідомлюють своїх невдач. Ці діти схильні до демонстративної поведінки та домінування. Вони прагнуть завжди бути на увазі, хваляться своїми знаннями і вміннями, намагаються виділитися фоні інших хлопців, звернути на себе увагу.

Якщо з якихось причин вони не можуть забезпечити

повну увагу дорослого успіхами в діяльності, то роблять це, порушуючи правила поведінки. На заняттях можуть вигукувати з місця, коментувати вголос дії вихователя, балуватися. Це зазвичай зовні привабливі діти. Вони прагнуть до лідерства, але в групі однолітків можуть бути не прийнятні, тому що спрямовані на себе і не схильні до співпраці та дружби [4].

До похвали вихователя, діти з неадекватно завищеною самооцінкою ставляться, як до чогось звичайного. Але відсутність похвали може викликати в них здивування, тривогу, образ, іноді роздратування, агресію або сльози. На осуд вони реагують по-різному. Одні діти ігнорують критичні зауваження на свою адресу, інші відповідають на них підвищеною емоційністю. Деяких дітей однаково приваблюють і похвала і осуд, головне, що вони в центрі уваги, і зовсім неважливо з приводу. Діти з неадекватно завищеною самооцінкою нечутливі до невдач, їм властиві прагнення успіху та високий рівень домагань.

Діти з адекватною самооцінкою здебільшого схильні аналізувати результати своєї діяльності, намагаються з'ясувати причини своїх помилок. Вони впевнені в собі, активні, врівноважені, швидко перемикаються з одного виду на інший, наполегливі у досягненні мети. Прагнуть співпрацювати, допомагати іншим, вони досить товариські та доброзичливі. При попаданні в ситуації невдачі намагаються з'ясувати причину та обирають завдання дещо меншої складності. Успіх у діяльності стимулює їхнє бажання спробувати виконати більш складне завдання. Дітям з адекватною самооцінкою властиве прагнення успіху [4, 5].

Діти із заниженою самооцінкою в поведінці найчастіше нерішучі, малотовариські, недовірливі до інших людей, мовчазні, скуті у своїх рухах. Вони дуже чутливі, готові розплакатися будь-якої миті, не прагнуть співпраці і не здатні постояти за себе. Діти із заниженою самооцінкою тривожні, не впевнені у собі, важко входять у діяльність.

Вони заздалегідь відмовляються від вирішення завдань, які здаються їм складними, але за емоційної підтримки дорослого легко справляються з ними. Дитина із заниженою самооцінкою здається повільною. Він довго не приступає до виконання завдання, побоюючись, що він не зрозумів, що треба робити або, що виконає все неправильно. У роботі з дітьми дошкільного віку, із заниженою самооцінкою, слід пам'ятати, що для них дуже значуща оцінка педагога. Емоційна підтримка, похвала можуть частково зняти невпевненість у собі та тривожність.

Особливості прояву самооцінки дітей старшого дошкільного віку залежить від багатьох причин. Найважливіша з таких причин – умови розвитку дитини, склад сім'ї, домашня обстановка. В одних випадках неадекватно завищена самооцінка у старшому дошкільному віці обумовлена некритичним ставленням до дітей з боку дорослих, бідністю індивідуального досвіду та досвіду спілкування з однолітками, недостатнім розвитком здатності усвідомлення себе та результатів своєї діяльності, низьким рівнем афективного узагальнення та рефлексії. В інших формується в результаті надмірно завищених вимог з боку дорослих, коли дитина отримує тільки негативні оцінки своїх дій. Тут завищена самооцінка виконуватиме скоріше захисну функцію. Свідомість дитини як би «вимикається»: вона не чує травмуючих її, критичних зауважень на свою адресу, не помічає неприємних для неї невдач, не схильний аналізувати їх причини [4, 5].

У незнайомій ситуації, а саме, у навчальній діяльності діти ще не можуть правильно оцінити себе, самооцінка в цьому випадку, знову ж таки, завищена.

Таким чином, формування адекватної самооцінки, вміння бачити свої помилки та правильно оцінювати свої дії – основа формування самоконтролю та самооцінки. Це має велике значення для подальшого розвитку особистості, свідомого засвоєння норм поведінки, дотримання позитивних зразків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук О.Г. Конспект лекцій до дисципліни «Діагностика психічного розвитку дітей з практикумом» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, додаткової спеціальності 053 Психологія. Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2021. 80 с.
2. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424с.
3. *Павелків Р. В.*, Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ. Академвидав, 2015. 400 с.
4. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навч.-метод, посіб. Т.: Мандрівець, 2010. 136 с.
5. 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.

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Магістрантка Г. Р. Станська

Дитина рано починає пізнавати моральну сторону життя людей. Її цікавлять питання «що таке добре і що таке погано», вона звертає увагу на свої моральні якості, які дозволяють їй увійти до дорослої та дитячої спільноти. Моральне виховання підростаючого покоління цілком залежить від демонстрації дорослими провідних морально-етичних принципів, завдяки яким у вихованців складається наочно-образний взірєць, на який їм хотілося б рівнятись. Моральний ідеал набуває системного багатовекторного

характеру. На думку Н. Андрусенко, диференційований підбір прикладів та педагогічно зважена послідовність їх демонстрації, забезпечує становлення морально-вихованої особистості, готової до активної дії [1].

Більшість вихователів звикли, що виховання відбувається засобами бесіди, розповіді. Натомість не можна забувати, що у дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра, під час якої діти освоюють й інші види діяльності. Саме гра є ефективним засобом формування морально-етичних цінностей у дітей дошкільного віку.

Проблема морально-етичного виховання дітей була об'єктом пильної уваги таких відомих класиків зарубіжної та вітчизняної педагогіки, як І. Ф. Герbart, Я. А. Коменський, Дж. Локк, О. С. Макаренко, Й. Г. Песталоцці, Н. І. Пирогова, Ж. Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін. Натомість з урахуванням соціально-економічних змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, наявний матеріал з проблеми формування морально-етичної вихованості підростаючого покоління потребує додаткового аналізу та переосмислення, використання нових ефективних методів навчання і виховання, серед яких гра посідає особливе місце.

Мета статті – розкрити особливості виховання морально-етичних цінностей у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності.

Відзначимо, що ряд зарубіжних дослідників (У. Магдауолл, Г. Мерфі, Ф.Я. Бентендейх і ін.) висували тезу, що гра – це такий собі «соціальний інстинкт», властивий кожній людині. Представники культурознавчого підходу (наприклад, І. Хейдінге) вважають, що гра прикрашає життя, доповнює її, тому вона є життєво необхідною кожній людині. Німецький психолог К. Бюллер визначав гру як діяльність, що здійснюється заради отримання «функціонального задоволення» [5].

На відміну від сюжетно-рольових ігор взагалі, гра, яку пропонує педагог, має суттєву ознаку – чітко постав-

лену мету і відповідний педагогічний результат. Ігрова форма занять створюється з використанням ігрових прийомів і ситуацій як засіб спонукання, стимулювання до певної діяльності.

Сутність ігрового методу полягає в тому, що в ньому важливий не результат, а сам процес, процес переживань, пов'язаний з ігровими діями. Ця специфічна особливість гри містить великі виховні можливості, оскільки, керуючи змістом гри, педагог може програмувати в дітей певні позитивні почуття. Місце і роль ігрової технології в цьому процесі багато в чому залежать від розуміння педагогом функцій ігор. Найбільш важливими функціями гри, як педагогічного феномена культури є: соціокультурна, комунікативна, діагностувальна, терапевтична, корекційно-розважальна [1].

Основні принципи організації гри:

- відсутність примусу будь-якої форми у процесі залучення дітей до гри;
- принцип розвитку ігрової динаміки;
- принцип підтримки ігрової атмосфери (підтримка реальних почуттів дітей);
- принцип взаємозв'язку ігрової та неігрової діяльності;
- принцип переходу від найпростіших ігор до складних ігрових форм (від ігрового стану до ігрових ситуацій, від наслідування – до ігрової ініціативи, від локальних ігор – до ігор-комплексів тощо) [1].

Значення гри неможливо переоцінити. Будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости у терапію, в модель типу людських відносин з іншими людьми та із самим собою.

У практиці ЗДО використання ігор має великі можливості, оскільки у процесі гри дитина досліджує різні аспекти довколишнього світу, а також міжособисті відносини та людське «Я». Ігрова форма занять передбачає використання ігрових прийомів і ситуацій як засобів спонукан-

ня, стимулювання до певної діяльності.

Сутність ігрового методу полягає в тому, що у грі важливий не результат, а сам процес, процес переживань, пов'язаний з ігровими діями. Ця специфічна особливість гри несе великі виховні можливості, оскільки, керуючи змістом гри, педагог може розвивати у дітей певні позитивні почуття. Розглянемо деякі приклади таких ігор, спрямованих на формування морально-етичних цінностей старших дошкільників.

Гра «Компліменти». Мета: допомогти дитині побачити позитивні зовнішні та внутрішні якості в інших людях, і власні позитивні риси з боку; дати відчуття, що їх цінують інші діти; вчитися ввічливості і взаємоповаги. Хід гри: Стоячи в колі, всі беруться за руки. Дивлячись в очі сусіду, дитина промовляє: «Мені подобається в тобі ...». Інша дитина хитає головою і відповідає: «Дякую, мені дуже приємно». Діти передають свої компліменти по колу. Після гри обговорюють, що відчували учасники, що несподіваного вони дізналися про себе, чи сподобалося їм дарувати компліменти.

Гра «Казкова скринька». Мета: формування культури мовленнєвого спілкування, ввічливості. Хід гри: Ведучий повідомляє дітям, що Фея казок принесла свою скриньку – в ній сховалися чарівні слова. Послухайте ввічливі слова і скажіть, для чого і коли використовується кожне з них (для подяки, вибачення, привітання тощо): дякую, будь ласка, вибач, добрий день, до побачення. Які ще ввічливі слова ви знаєте? Для чого вони використовуються? Тепер поверніть чарівні слова Феї, склавши з ними речення.

Гра «Квітка-семибарвиця». Мета: Вчити дітей контролювати свої бажання і обирати найбільш значимі з них, і ті, які не несуть шкоду оточуючим, виховувати бажання турбуватися про інших. Хід гри: Кожна дитина пише на пелюстках квітки свої бажання. Приходить Фея і пропонує виконати одне з бажань, але дитина повинна пояснити, чо-

му саме його, і яка від нього буде користь іншим.

Гра «Як треба дбати». Мета: формування уявлень про добро, любов і турботу. Хід гри: Діти стають у коло. Педагог обходить коло і вкладає до рук дітям різних іграшкових тварин, а потім називає одну іграшкову тваринку, наприклад, кішку. Той, у кого в руках виявляється кішка, виходить на середину кола і просить дітей по черзі розповісти, як треба дбати про кішку. Дитина в центрі кола дарує свою іграшку тому, чия розповідь сподобалася їй найбільше.

Висновки. Отже, гра сприяє формуванню адекватної самооцінки та вміння оцінювати позитивні риси зовнішності інших людей. Гра вчить поважати, любити, співчувати, співпереживати, розвиває рефлексію, формує почуття власної гідності та поваги до інших людей, загалом – сприяє формуванню морально-етичних цінностей старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агіляр Туклер В.В. Психолого-педагогічна характеристика сюжетно-рольової гри дітей. URL: molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/20feb2017/67.pdf (дата звернення: 23.07.2023).
2. Андрусенко Н. У вихованні немає дрібниць. *Учитель початкової школи*. 2015. № 2. С.27-28.
3. Басюк Н. Орієнтири вчителя у моральному вихованні молодших школярів. *Рідна школа*. 2007. № 3. С.21-22.
4. Генік М. С. Формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами українського народознавства.: Дис. ... канд. наук: 13.00.07. 2008.
5. Крутій К. Самоосвіта: Ельконін Д.Б. Психологія гри. URL: ukrdeti.com/samoosvita-elkonin-d-b-psixologiya-gri/ (дата звернення: 23.07.2023).
6. Січко О. І. Формування морально-етичних цінностей учнів у контексті педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. *Педагогічні науки*. Київ, 2013. Вип. 1.47 (114). С. 245-249.

ЗМІСТ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ

Магістрантка Г. Р. Станська

Дитина рано пізнає моральний бік життя людей. Її цікавлять питання «що таке добре і що таке погано», вона звертає увагу на свої моральні якості, які дозволяють їй увійти до дорослої та дитячої спільноти. Як відзначає А. Богуш, «дитинство – це період народження і становлення особистості з її майбутніми духовними, етичними, моральними і релігійними цінностями, період пізнання соціуму та її величності Людини; відкриття дитиною Бога, царини Життя на планеті Земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними (вічними цінностями) і негативними проявами» [1]. Тому морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку є одним з найважливіших аспектів їхнього розвитку, що відображено у нормативних освітніх документах.

Мета статті – розглянути зміст морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку в освітніх програмах.

У Законі України «Про дошкільну освіту» вказано, що дошкільна освіта є обов'язковою первинною ланкою системи безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта – це цілісний процес, спрямований на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психологічних і фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дітей морально-етичних уявлень, набуття ними життєвого соціального досвіду [4].

Закон України «Про дошкільну освіту» визначає морально-етичне виховання як один із важливих аспектів дошкільної освіти. Згідно з цим законом, морально-етичне виховання спрямоване на формування особистості дитини,

її моральних цінностей, етичних норм поведінки та соціальної відповідальності [4].

У Законі зазначено, що морально-етичне виховання повинно забезпечувати: 1. Формування в дітей почуття любові, поваги, толерантності, справедливості та інших моральних цінностей. 2. Виховання в дітей етичних норм і правил поведінки, культури спілкування, поваги до інших людей та довкілля. 3. Розвиток соціальної відповідальності, усвідомлення своїх прав та обов'язків у спільноті. 4. Формування етичних стандартів, які ґрунтуються на загальноприйнятих моральних цінностях та культурних традиціях. 5. Стимулювання розвитку самосвідомості, самоконтролю та саморегуляції дітей [4].

Закон також передбачає, що дошкільні навчальні заклади повинні створювати умови для здійснення морально-етичного виховання, використовуючи науково обґрунтовані підходи та методи. Зокрема, це може включати впровадження особистісно-орієнтованого підходу, моделювання морально-етичних ситуацій, розгляд етичних проблем та дискусії, формування моральних уявлень через літературу, музику, мистецтво та інші засоби [4].

Розглянемо також освітні програми щодо реалізації потреби морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Значної уваги у програмі «Українське дошкільня» відведено освітній лінії «Дитина в соціумі», яка представлена розділом «Формування основ духовно-моральних якостей». Програмою для дітей старшого дошкільного віку передбачено такі освітні завдання: збагачувати знання дітей про пріоритети загальнолюдських цінностей: справедливості, чесності, доброти, поваги та ін.; створювати сприятливі умови для розвитку соціальної компетентності дитини, розвивати соціальні емоції (співчуття, бажання допомогти), відстоювати власні інтереси; збагачувати досвід спілкування з людьми різного віку та статі; розширити уявлен-

ня дітей старшого дошкільного віку про авторитет і людські чесноти; навчитися розуміти інших і враховувати чужу думку; виховувати культуру діяльності: уміння планувати, організовувати ігри, уроки, свою роботу, прагнення досягти позитивного результату в індивідуальній та спільній діяльності; формувати вміння оцінювати свої вчинки та вчинки інших людей [7, с. 191].

Програмою визначено такі показники компетентності дитини: 1) знає, що таке гріх, намагається поводитися відповідно до норм християнської моралі; 2) виявляє любов і повагу до батьків, близьких та оточуючих; 3) вміє поводитися з людьми відповідно до їх віку, фізичного стану та настрою; 4) володіє навичками спілкування з дорослими та дітьми, виявляє ввічливість; 5) виявляє стриманість у висловлюванні негативних суджень; 6) виявляє дружні та товариські стосунки з дітьми, допомагає молодшим; 7) вміє покірливо і ввічливо поводитися з дітьми протилежної статі; 8) усвідомлює різницю між хорошим і поганим, вміє пояснити, схвалити чи засудити свої вчинки; 9) може визнати свою провину, поступитися власними інтересами заради загального блага; 10) уникає конфліктів, вміє ладити, не нав'язує власну думку; 11) допомагає батькам та іншим членам родини; 12) вміє шанобливо ставитися до літніх родичів, знайомих і незнайомих людей; 13) здатний до самоконтролю та саморегуляції; 14) враховує думку інших; 15) аналізує свою поведінку [7, с. 192-193].

Отже, програмою «Українське дошкілля» передбачено формування основ взаємин в сім'ї, ставлення до ровесників та дорослих, основ спілкування, культури поведінки в побуті та у громадських місцях.

Комплексна програма «Соняшник» визначає основні завдання розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку, формування їх тіла, душі та розуму згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (державним освітнім стандартом).

Мета програми «Соняшник» – виховання серця, душі,

тіла і розуму, творчої, щасливої в житті дитини. Вона передбачає реалізацію основних ідей видатних учених минулого і сучасності, що стосується морально-духовного розвитку дітей [5, с. 5].

Морально-етичне виховання у цій програмі визначено в розділі «Розвиток і виховання душі та серця». Ось які показники цього розвитку визначено для дітей старшого дошкільного віку:

- Зовнішнє етичне виховання (звичаї, манери, мовленнєвий етикет тощо). Ознайомлення з нормами мовленнєвого етикету («чарівні слова»: будь ласка, вітаю, дякую, вибачте, добраніч) та дотриманням етичних принципів спілкування. Розвиток уваги та поваги до мовця (уважно слухати, дивитися в очі). Закріплення та розвиток стійких навичок дотримання правил гідної поведінки та спілкування. Формування навичок ввічливої поведінки вдома та в громадських місцях. Виховання корисних звичок у дитини (бути слухняною, ввічливою, наполегливою, сміливою у досягненні мети, визнавати помилки та виправляти їх).

- Відповідальність. Розвиток умінь дітей відстежувати причинно-наслідкові зв'язки між діями, вчинками та їх наслідками. Привчання до відповідальності за вчинки, пов'язані з благополуччям навколишнього середовища (формування усвідомлення того, що власна поведінка впливає на оточуючих та їхнє ставлення до дитини), за своє здоров'я, безпеку та життя (формування навичок усвідомлювати, що деякі дії можуть бути небезпечними); за домашніх тварин (визначення невеликих, але щоденних обов'язків по догляду за тваринами, рослинами); за свої речі (навчання відповідальності за порядок у куточку іграшок, на полиці з одягом тощо); за сказане слово, прийняте рішення або обіцянку: «Ти обіцяв прибрати іграшки — тримай слово»; за успіхи і невдачі (формування вміння долати труднощі для досягнення мети; підтримка самостійних зусиль з боку дитини); за навколишнє природне середовище (виховання бережливого, відповідального ставлення до

навколишнього природного середовища: не викидати сміття, не кидати упаковку на землю тощо); за власну поведінку.

- Самостійність. Створення умов для прояву самостійності дитини при пізнанні нового навколишнього світу. Спонування до самостійного впровадження набутих знань, умінь і навичок, до виконання будь-якої роботи. Стимулювання самостійності при висловленні думки, виборі позитивної лінії поведінки під час ігор, прибирання іграшок, самообслуговування тощо.

- Прощення. Вчити дітей прощати і не ображатися на рідних і однолітків.

- Щирість, правдивість. Формування у дітей чесної, правдивої поведінки.

- Гуманні почуття. Виховання таких гуманних почуттів, як доброта, чуйність, комунікабельність, співчуття, милосердя, любов. Розвиток мотивів суспільної користі, бажання працювати для інших, приносити користь рідним і близьким. Виховання галантності у хлопців, поваги до дівчат, бажання брати на себе складніші обов'язки. Виховання дівчаток у ніжності, дбайливого підходу до хлопчиків [5, с. 150-152].

Отже, бачимо, що в програмі «Соняшник» визначено різні важливі компоненти морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку., звернено увагу на форми їх виховання.

Варто згадати також книгу «Скарбниця моралі» авторки Л. Лохвицької, яка є парціальною програмою з морального виховання дітей дошкільного віку (3- 6/7 років). Програма «Скарбниця моралі» упорядкована відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція). Програма поглиблено висвітлює змістові компоненти, що розкривають питання морального виховання дітей, які представлені в усіх освітніх лініях інваріантного складника: формування етичних уявлень, розвиток моральної свідомості і саморегуляції, гуманних почуттів і емоцій, навичок моральних взає-

мин з довколишніми і моральної поведінки, моральних якостей тощо.

У програмі виокремлено такі завдання виховної роботи:

- Розкрити дітям особистісний зміст моральних цінностей (справедливість, чесність, доброта, повага тощо);

- Формувати у дітей моральні норми поведінки на основі засвоєння ними норм і правил;

- Закріпити раніше засвоєні уявлення про моральну поведінку; сприяти оволодінню новими – проявляти увагу, турботу, доброзичливість, взаємодопомогу;

- Виховувати толерантність, доброзичливі, соціальні стосунки з однолітками та іншими людьми;

- Продовжувати виховувати вміння шанобливо ставитися до старших, виконувати їхні вимоги, встановлені правила поведінки;

- Розвивати емоції та моральні мотиви поведінки, що сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками. Виховувати у дітей чуйність до однолітків і старших, розвивати здатність до співчуття, вміння вирішувати конфлікти та бажання допомогти;

- Продовжувати формувати у дітей етичні уявлення про добро, чуйність, правдивість, справедливість, мужність і боягузтво, скромність і знання; виховувати гуманні почуття та негативне ставлення до аморальних якостей;

- Посилити увагу до формування основ морально-вольових якостей особистості дитини: організованості, дисциплінованості, самостійності у поведінці, стосунках і спільній діяльності, відповідальності та наполегливості в досягненні позитивних цілей;

- Виховувати етичні та цінні засоби спілкування. Вчити дітей контактувати під час спілкування;

- Розвивати вміння адекватно оцінювати свої вчинки та вчинки інших людей;

- Продовжувати формувати звички культурної поведінки, підтримувати спілкування з однолітками та дорослими;

виховувати культуру діяльності, прагнення до досягнення позитивного результату в індивідуальній та спільній діяльності. Удосконалювати знання правил та навички поведінки в громадських місцях [6, с. 63].

У програмі також подано тематичні модулі з детальним поясненням форм роботи щодо морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

У змісті програми «Я у світі» щодо проблеми морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку зазначається: потрібно формувати елементи культури мовлення (уважно слухати співрозмовника, не перебиваючи його, говорити чітко, ввічливо, у природному темпі, дивлячись у вічі, вживати етикетну лексику та кличну форму при звертанні). Розвивати такі уміння: уважно слухати й розуміти зміст повідомлення; приязно звертатися один до одного із запитанням, проханням, запрошенням, подякою тощо [1, с. 160].

Здійснюючи аналіз програми «Дитина» розділ «Ми розмовляємо» зверталася увага на те, що дитину треба учити культурі спілкування (дивитись в очі співбесіднику, коли запитуєш, відповідаєш, розповідаєш; стояти прямо, не озиратись, не тримати руки в кишенях). Привчати у розмові з дорослими, однолітками вживати слова ввічливості (дякую, прошу, вибачте, даруйте, будь ласка та інші). Висловлювати ставлення до власних вчинків та вчинків інших людей [3, с. 170]. У розділі «Родина. Культура родинних стосунків» треба розвивати цікавість дітей до імен, символічних значень їх, зокрема значень імен тата, мами, та інших родичів. Виховувати повагу до рідних, любов, ніжність, ввічливість, тактовність, бажання допомагати старшим. Активізувати в мовленні дітей вживання слів ввічливості при зустрічі й прощанні, висловлюючи прохання, вдячність [3, с. 175].

Як бачимо, у чинних програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку добре висвітлено змістову сторону формування морально-етичної культури у дітей старшого дошкільного віку. Так, у програмі «Дитина» акцентується

увага на мораль та етику в підрозділі «Ми розмовляємо» і «Родина, Культура родинних стосунків». У програмі «Я у світі» більше охарактеризовано формування у дітей мовленнєвої культури. На наш погляд, найкраще розкрито питання морально-етичного виховання дітей старшого дошкільного віку у програмах «Скарбниця моралі» авторки Л. Лохвицької, а також у програмі «Соняшник» (А. Калуська) та «Українське дошкілля» (О. Білан).

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : У 2 ч. Ч II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР Україна», 2014. 452 с.
2. Богущ А. Морально-духовні цінності дошкільного дитинства. URL: [https://ird.npu.edu.ua/files/12\(2\).pdf](https://ird.npu.edu.ua/files/12(2).pdf)
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко [та ін.] ; наук. ред.: Г.В. Беленька, М.А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
5. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
6. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку. «Українське дошкілля» / О. І. Білан; за заг. ред. О. В. Низковської. 256 с.

VALORIFICAREA AGENDEI ECOLOGICE ÎN FORMAREA REPREZENTĂRILOR DESPRE SCHIMBĂRILE SEZONIERE ÎN NATURĂ LA COPII

**Doctor, conferențiar universitar L. Cojocari,
Doctor, conferențiar universitar S. Gînju**

Natura reprezintă un sistem complex, cu legături strânse și complicate între elementele sale. Unitatea științelor despre natură oglindește integritatea naturii, legăturile obiective care există între diferite corpuri naturale, între diferite forme și mișcări. [4, p. 3]. De ce oare plouă, apare curcubeul, după zi vine noapte. Corpurile din natură se află într-o legătură strânsă. Solul, împreună cu apa și soarele, alimentează plantele. Plantele hrănesc o mare parte din animale. Pentru că se folosesc nechibzuit, unele plante și animale sânt pe cale de dispariție. [7].

Toate fenomenele și obiectele naturii care înconjoară copiii, sunt obiecte și fenomene ale unui sistem biologic. Mediul înconjurător reprezintă un conținut destul de amplu în ansamblul familiarizării copiilor cu natura, implicit și cu schimbările sezoniere. Pe cât de importante sunt aceste conținuturi, pe atât de complicate sunt pentru copii [3, p.24].

Formarea reprezentărilor despre schimbările sezoniere în natură se regăsește și în noua paradigmă a învățământului preșcolar, axată pe abordarea holistică, pornind de la premisa centrării pe cel ce învață și solicită formarea competențelor la copiii de vârstă timpurie și preșcolară, după cum este reflectat în Curriculum pentru educație timpurie din 2019 [2, p.13].

Analizând curriculum educației timpurii estimăm, că formarea reprezentărilor despre modificările sezoniere în natură este vizată de unitățile de învățare al domeniului de activitate Științe și Tehnologii, fiind sistematizată pe trei perioade de vârste - 1,5 - 3 ani, 3 - 5 ani și 5 - 7 ani, precum se regăsește și în indicatorii din Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la vârsta de 7 ani

(SÎDC) [6, p. 9]. Corelarea standardelor de învățare și dezvoltare a copilului cu indicatorii ce atestă schimbările sezoniere în natură este redată în figura 1.

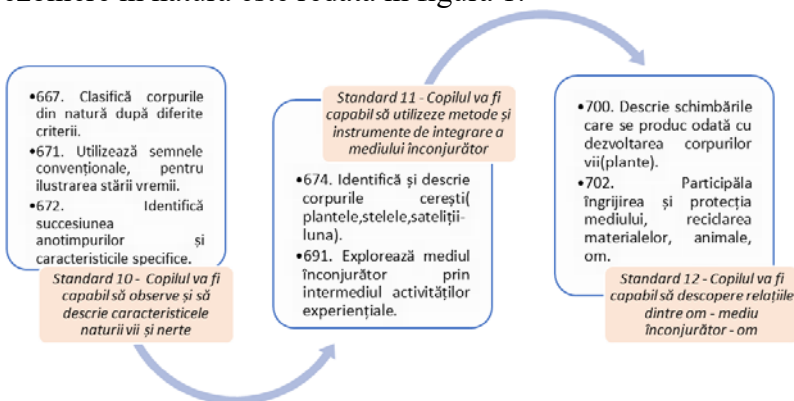


Figura 1. Corelarea standardelor de învățare și dezvoltare a copilului cu indicatorii ce atestă schimbările sezoniere în natură.

Pentru studierea schimbărilor sezoniere în natură la etapa contemporană la nivelul educației timpurii sunt aplicate diverse metode, tehnologii. Însă a rămas o problemă pentru cadrele didactice - integrarea independentă a acestora în procesul de studiere a schimbărilor sezoniere în natură. În acest context, ca mijloc de formare a reprezentărilor privind schimbările sezoniere în natură la copiii de 5-6 ani ne-am propus aplicarea agendei ecologice.

Potrivit mai multor cercetători, agenda ecologică are la bază integrarea unor activități precum observarea, experimentarea, activitatea artistică și lecturarea, comunicarea. Îndeplinirea unei agende ecologice este însoțită de aducerea unor dovezi cu argumente, discuții-reflecție. Lucrul cu agenda ecologică contribuie la educația pentru mediu a preșcolărilor, permite implementarea unor tehnologii personale în organizarea activităților copiilor care vizează descoperirea lumii naturale, inclusiv și a schimbărilor sezoniere. Agenda ecologică

presupune un complex de activități practice la care se revine sistematic și care permite urmărirea constantă a proceselor care se desfășoară în natură; conține informații importante despre schimbările sezoniere care apar în natură în diferite perioade ale anului, precum și ghicitori, poezii, sarcini practice pentru lucrul independent și în grup a copiilor sub egida cadrului didactic. La baza agendei ecologice stă observația, care este o activitate cognitivă complexă, ca o percepție intenționată a calităților și proprietăților obiectelor și a fenomenelor relațiilor lor. În procesul de observare, se stabilește legătură între un obiect sau fenomen cu alte obiecte/fenomene, dezvoltarea, schimbările ce au loc și cauzele acestora. Activitatea de observare, bazată pe percepția senzorială a obiectelor, include și interpretarea, înțelegerea informațiilor primite. Observația este privită ca abilitatea de a observa cu precizie și sistematic. Efectuarea unei observații fenologice trebuie să fie o activitate care prevede o serie de etape consecutive logice [8, p. 44]: introductivă, concentrarea atenției asupra obiectului: studiul obiectului observat (etapa senzorială, etapa abstractizării, etapa fixării însăși a imaginii obiectului) și rezumarea concluziilor.

Pentru valorificarea rolului agendei ecologice în familiarizarea copiilor cu schimbările sezoniere în natură în investigații au fost implicați 63 copii cu vârsta cuprinsă între 5-6 ani.

În acest context am identificat instrumentarul de diagnostic a formării a reprezentărilor despre schimbările sezoniere în natură la copii care s-a axat pe metodologia lui O.A. Solomennikova [10], S. Jurat [5], N.Carabet [1] și a inclus mai multe probe:

- jocul „*Ghici când se întâmplă?*”, care a avut ca scop dezvoltarea cunoștințelor copiilor despre fenomenele sezoniere ale naturii, capacitatea de a stabili legăturile dintre din natura nertă și naura vie induse de schimbările sezoniere; jocul „*Primo, secundo!*”, care a avut drept scop identificarea cunoștințelor copiilor despre fenomenele sezoniere în natură;

de a determina abilitățile copiilor de a stabili diferite tipuri de relații (cauză-efect, temporare, secvențiale) în relațiile dintre natura vie și nertă;

- *conversația "Animalele", care a avut ca scop identificarea capacității de a stabili conexiuni între anotimpuri și modificările din viața animalelor (de exemplu, Cum se adaptează animalele la diferite anotimpuri; Ce mănâncă animalele /păsările vara, iarna, primăvara, toamna etc.)*

În urma analizei rezultatelor exteriorizate de copiii implicați în studiu am stabilit următoarele niveluri ale formării reprezentărilor despre schimbările sezoniere în natură:

- nivel avansat la 28,57% din copii – ei cunosc denumirea celor patru anotimpuri și caracteristicile lor; au identificat comportamentul animalelor, schimbările din viața plantelor vizavi de alternanța anotimpurilor, au determinat în mod independent și corect caracteristicile comportamentului animalelor și plantelor în diferite perioade ale anului; au stabilit relațiile dintre modificările vremii și schimbările în comportamentul naturii vii;

- nivel mediu la 42,85% din copii, ei cunosc practic caracteristicile generalizate ale anotimpurilor, denumirea anotimpurilor; au corelat parțial anotimpurile și caracteristicile comportamentului animalelor, modificărilor în viața plantelor; cu suportul educatorului au stabilit relație între modificările vremii și schimbările în comportamentul naturii vii;

- nivel mic 23,8% din copii; ei au comis mai greșeli în ceea ce privește corelarea anotimpurilor și caracteristicilor comportamentului animalelor, structurii și creșterii plantelor; nu au putut stabili corelații între modificările vremii (scăderea temperaturii, etc.) și comportamentul obiectelor naturii vii.

Deci, rezultatele obținute au scos în evidență predominarea la copii nivelului mediu a formării reprezentărilor despre schimbările sezoniere (42,85%), ceea ce ne-a orientat spre următoarea etapă a studiului nostru –

elaborarea, valorificarea agendei ecologice. În acest scop ne-am axat pe recomandările de lucru cu agenda ecologică a cercetătorilor N.O. Nikonova, M.I. Talyzin.

Luând în considerare particularitățile psihofiziologice ale copiilor de vârstă preșcolară, sarcinile agendei ecologice au fost structurate pe anotimpuri și a inclus diverse acțiuni ale copilului: termină desenul, colorează, încercuiește, povestește, adaugă, gândește, explică. Introducerea sarcinilor a fost sub forma unui cuvânt literar, semne populare, ghicitori. Înainte de fiecare serie de sarcini timp de o lună, a fost inclus un element - „Observații”, care implica sarcini precum „găsiți un arțar sau un mestecăn/molid pe teritoriul grădiniței, aruncați o privire mai atentă asupra copacului pe care frunzele vor începe să cadă mai devreme; aruncați o privire mai atentă - veți întâlni insecte în ... și unde au plecat ”.

Pentru fiecare anotimp s-a respectat același algoritm (fig. 2): identificarea lunilor anotimpului; evidențierea trăsăturilor anotimpului; imagini ale anotimpului cu diverse aspecte pe care copiii urmează să le soluționeze/rezolve în baza observațiilor în natură; observații - asupra naturii neînsuflețite (de exemplu, puritatea zăpezii, etc.), asupra plantelor, asupra animalelor, asupra comportamentului uman în coraport cu condițiile meteorologice, și fixarea ulterioară a observațiilor și concluziilor respective în agendă prin diverse simboluri, etc.

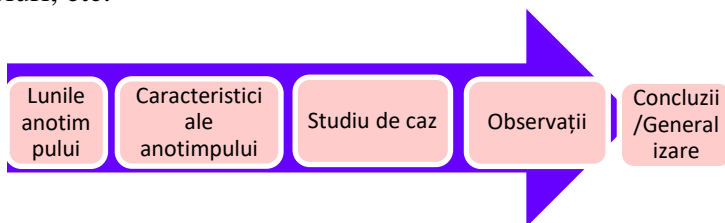


Figura 2. Algoritmul descrierii sarcinilor în agenda ecologică

De exemplu, pentru anotimpul primăvara - în martie,

apar primele flori, așa că se solicită copiilor să analizeze care sunt florile de primăvară și să-și amintească ce flori sunt oferite mamelor în dar, iar pe baza rezultatelor studierii acestei probleme, copiii îndeplinesc sarcina „Care sunt florile la începutul primăverii, să le identifice din cele propuse și să le coloreze”. Pentru a confirma expresia „Martie este izvorul luminii”, se propune realizarea unui experiment simplu care scoate în evidență rolul luminii în viața plantelor (cum cresc plantele la lumină și la întuneric) și altele. La sfârșitul compartimentului „Primăvara”, copiii au răspuns la întrebările: „De ce le place plantelor ploaia?”, „De ce este luna mai este și caldă, și rece?”, „Unde poți găsi cele mai multe insecte la plantele cu flori?”

În urma aplicării agendei ecologice în familiarizarea copiilor cu schimbările sezoniere în natură am aplicat același instrumentar de diagnostic. Am constatat o îmbunătățire a performanțelor copiilor, fapt vizat de sporirea cantitativă și calitativă a nivelului avansat cu 10,52% comparativ cu indicii inițiali (fig. 3).

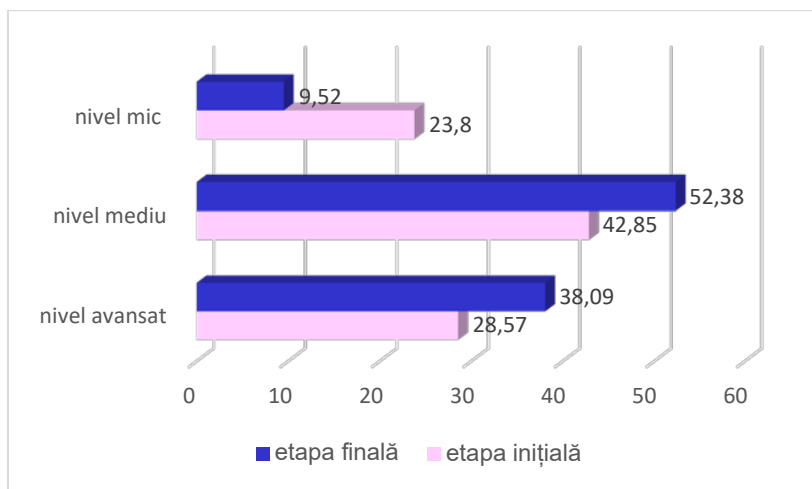


Figura 3. Rezultatele studiului comparativ al exteriorizării nivelului de familiarizare a copiilor cu schimbările sezoniere în natură, %.

Astfel, rezumând cele relatate mai sus și rezultatele obținute, concluzionăm că studiul schimbărilor sezoniere este o componentă importantă a conținutului educației științifice din educația timpurie; principiul sezonier este cel mai important în studiul naturii de către copiii atât la nivelul educației timpurii, cât și celui primar, potrivit datelor lui S. Gînju, A. Teleman, iar în acest sens este binevenită agenda ecologică care permite studierea interdependenței obiectelor și fenomenelor sezoniere ale naturii, consolidarea trăsăturilor caracteristice anotimpurilor și dependenței naturii vii de cele nerte. Agenda oferă posibilitatea fixării vizuale a ideilor și cunoștințelor primite, asigurând o mai bună asimilare și sistematizare; posibilitatea de a reflecta vizibil reprezentările despre schimbările sezoniere, ceea ce facilitează formarea cunoștințelor despre natură. Pentru eficientizarea procesului de formare a reprezentărilor despre schimbările sezoniere la copiii de 5-6 ani prin intermediul agendei ecologice este necesar ca activitățile preconizate să se desfășoare prin implementarea sarcinilor pas cu pas, începând toamna. Pentru a înregistra observații în agendă se recomandă utilizarea semnelor convenționale, colorarea desenelor schematice, schițarea fenomenelor sezoniere, etc.

BIBLIOGRAFIE

1. Carabet N. Autoreferatul tezei de doctor. Formarea reprezentărilor despre schimbările sezoniere din natura nertă și vie la preșcolarii de vârstă mare (5-7 ani). Chișinău, 2001. 22 p.

2. Curriculum pentru educație timpurie / MECC al RM. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. "Tipografia Centrală"), 2019. 128 p.

3. Filipescu E., Teodorescu N. et al. Cunoasterea mediului: nivel 5-7 ani. București: Tiparg. S.L., 2007. 32 p.

4. Gînju S., Teleman A. Educație ecologică: (pentru specialitatea Pedagogie preșcolară): Suport de curs. Chișinău, 2014. 142 p.

5. Jurat S. Metodica familiarizării copiilor cu natura. Chișinău: Lumina, 1992. 175 p.

6. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. ”Tipografia Centrală”), 2019. 92 p.

7. Андриященко О. А. Технология формирования системы знаний о сезонных изменениях в природе у детей старшего дошкольного возраста., 2012. 46 с.

8. Иванова А.И., Михайленко В.А. Сезонные наблюдения в детском саду: методическое пособие. ТЦ Сфера, 2010. 80 с.

9. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие для студентов. Академиям 2013. 184 с.

10. Соломенникова О.А. Диагностика экологических знаний дошкольников. 5-е изд., стереотип. Просвещение, 2014. 263с.

Розділ II

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОСТОРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

**К. психол. н., доц. О. Г. Бабчук
Магістрантка О. Сікора**

Звертаючись до принципів та умов формування толерантності, ми виходимо з того, що з усіх форм і видів толерантності найбільш значущою для цілей сучасної освіти є міжособистісна толерантність - особливий спосіб побудови взаємовідносин, міжособистісної взаємодії та спілкування з іншими людьми, зокрема – «іншими». Саме в цьому виді толерантності найяскравіше проявляються всі основні аспекти проблеми толерантності - як з погляду її вивчення, так і з погляду формування та розвитку [6].

Наукових робіт щодо формування та розвитку толерантності, з позначенням певних принципів і умов для цього - чимала кількість. Деякі роботи (А. Панфілової, Л. Почебут та ін.) виходять із «просвітницької» позиції основна думка яких полягає в тому, що головний наголос під час формування толерантності в освітньому процесі має бути зроблено на передачу знань і понять про толерантність та її необхідність. Інша частина робіт (Н. Глуханюк, М. Петрової, І. Слободчикова та ін.) говорить про обмеженість такої «просвітницької» позиції у формуванні толерантності, кажучи про те, що самі лише лекції не розв'яжуть проблеми формування толерантності, тому що не можна «натаскати» на толерантність, навчити вимовляти «правильні» слова, обмежуватися лише «знаннєвою складовою», говорячи про необхідність

зовсім інших умов формування толерантності.

На сьогоднішній день, безліччю вчених серед одних із найефективніших засобів формування толерантності позначаються інтерактивні методи навчання. Для розуміння сутності інтерактивних методів навчання необхідно звернутися до поняття методів навчання взагалі.

Термін «метод» походить від грецького слова «methodos», що означає шлях, спосіб просування до істини, очікуваного результату. У педагогічній практиці під методом за традицією прийнято розуміти впорядкований спосіб діяльності з досягнення навчально-виховних цілей. Під методами навчання розуміють сукупність шляхів, способів досягнення цілей, вирішення завдань освіти. Можна зустріти й таке визначення: «Методи навчання - система послідовних, взаємопов'язаних дій учителя й учнів, що забезпечують засвоєння змісту освіти, розвиток їхніх розумових сил і здібностей, оволодіння засобами самоосвіти та самонавчання» [2, 5].

Інтерактивні методи навчання є складовою частиною всіх методів навчання. Як слово, що визначає головну особливість цих методів навчання, використовується прикметник «інтерактивний» (від англ. «inter» – заємний і «action» – дія), що означає «такий, що ґрунтується на взаємодії». Однак, взаємодія, будучи основоположним елементом будь-якої освітньої діяльності, більшою чи меншою мірою присутня при використанні практично будь-якого методу навчання. У такому разі цілком природно виникає необхідність розібратися в сутності поняття «інтерактивність» [1, 4].

Американський соціолог і психолог Д. Мід, основоположник інтеракціонізму, розглядав розвиток суспільства і соціального індивіда («соціальне Я») в нерозривній єдності. Він вважав, що походження Я цілком соціальне, а головна його характеристика - ставати об'єктом самоспостереження, саморефлексії та самоконтролю.

Представники «символічного інтеракціонізму» (Г. Блумберг, Р. Сірс) розглядали взаємодію між людьми

як безперервний діалог, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють одне одного.

Представники пізнішого інтеракціонізму (М. Кун, Т. Шібутані), досліджуючи природу соціальних процесів, вбачали в їхній основі вироблення та зміну соціальних значень, постійне визначення та перевизначення ситуацій взаємодії їхніми учасниками. Структура особистості з точки зору інтеракціонізму залежить від характеру безпосередньої взаємодії з оточуючими, що забезпечує її активність і контроль над власною поведінкою відповідно до соціальних норм, ролей, рольових очікувань, соціальних настанов партнерів по взаємодії.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в контексті навчання під інтерактивністю розуміють не просто процес взаємного впливу об'єктів один на одного, а спеціально організовану пізнавальну діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість.

Отже, до інтерактивних методів навчання можуть бути віднесені методи навчання, що організовують процес соціальної взаємодії, на основі якого в учасників виникає якесь «нове» знання (новоутворення), яке народилося безпосередньо під час цього процесу або стало його результатом.

Важливо зазначити, що інтерактивне навчання - це навчання, занурене в спілкування, але не заміщене ним. Воно зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, але видозмінює форми транслявальних (передавальних) на діалогові. Часто інтерактивні методи об'єднують під поняттям «навчанням через спілкування», через досвід. Інтерактивні методи – «навчання через спілкування» - ґрунтуються на вмінні прийняти чужу точку зору та підтримці, атмосфері, що сприяє чесності та відкритості комунікації, на заохоченні та керівництві, на згоді та довірі учасників процесу. Інтерактивні методи навчання - це модель відкритого обговорення, що розвиває в людях уміння сперечатися, дискутувати та вирішувати конфлікти мирним шляхом [1,

3, 4].

Одним з основних, і найбільш популярним дискусійним методом є «мозковий штурм» - використовуваний для групового вирішення проблеми. Мозковий штурм спрямований на генерування ідей і пошук рішень як теоретичних, так і практичних проблем. Спочатку потрібно проаналізувати проблему, а потім виробити рішення. Мозковий штурм сприяє активній участі та передбачає її. Він стимулює учасників використовувати максимально творчий підхід до проблеми. Сутність мозкового штурму в тому, що абсолютно кожен з учасників, у спеціально організованому порядку пропонує свої ідеї з приводу обговорюваної проблеми. Під час мозкового штурму записуються тільки ідеї. На цій стадії не вимагають пояснення і не допускають критики або втручання у висловлені ідеї. На наступному етапі отримані ідеї розподіляються за категоріями та аналізуються.

Говорячи про ігрові методи навчання, доцільно поділити їх на операційні та рольові.

Одним із різновидів операційних ігор є – «ділова гра». Нині в нашій країні зареєстровано понад двохсот найменувань ділових ігор різних типів - навчальних, дослідницьких, корекційних тощо.

Ділові ігри проходять, як правило, у формі узгодженого групового розумового пошуку, із залученням до комунікації всіх учасників гри. Суть ділової гри являє собою змодельовану ситуацію з різними, часто протилежними інтересами її учасників і необхідністю ухвалення будь-якого рішення після закінчення або під час гри. Наприклад, один з учасників є автором, який висловлює свою точку зору на змодельовану проблемну ситуацію. Другий учасник є реципієнтом, який, сприймаючи авторський текст, будує образ того, що зрозумів, щоб реконструювати авторську точку зору. Третій учасник комунікації в рамках ділової гри може бути критиком, який, спираючись на результати ухваленого рішення, виробляє свою власну точку зору,

більш оформлену і досконалу. Четвертий учасник - організатор комунікації - узгоджує всі види робіт і перетворює розрізнені зусилля на цілеспрямований рух з удосконалення авторської точки зору тощо. Завершується ділова гра підбиттям підсумків, де основна увага спрямована на аналіз її результатів, найбільш значущих для практики. Однак завершальну фазу може бути розширено до рефлексії всього перебігу гри. Об'єктами такої рефлексії можуть стати: динаміка індивідуальних, групових, міжгрупових траєкторій руху мисленневих процесів; динаміка утворення колективної думки на основі змін у міжособистісних відносинах; позиційність гравців і міжпозиційні відносини тощо.

Ще більший інтерес для вдосконалення особистості становлять рольові ігри, за умов яких індивіда зіштовхують із ситуаціями, релевантними тим випадкам, що характерні для його реального життя та діяльності, і коли ставлять перед необхідністю змінити свої установки. Тоді створюються умови для формування нових, більш ефективних комунікативних навичок.

Тренінг - заслуговує на особливу увагу в контексті цієї дипломної роботи, оскільки, будучи одним з інтерактивних методів навчання, з одного боку, він одночасно є й основною формою організації всіх інших інтерактивних методів навчання, тобто проведення тренінгу має на увазі використання всіляких інтерактивних методів навчання і групової взаємодії.

У широкому сенсі слова під тренінгом розуміють таке навчання, в якому основна увага приділяється практичному відпрацюванню досліджуваного матеріалу, коли в процесі моделювання спеціально заданих ситуацій ті, хто навчається, мають можливість розвинути й закріпити необхідні знання та навички, змінити своє ставлення до власного досвіду та застосованих у роботі підходів. Він навчає нових навичок, допомагає освоїти інші психологічні можливості. Його особливість у тому, що той, хто навчається, займає актив-

ну позицію, а засвоєння навичок відбувається в процесі проживання, особистого досвіду поведінки, відчуття, діяння.

Розглянувши інтерактивні методи навчання, ми можемо говорити про те, що сутність їх дуже співзвучна із суттю формування толерантності. Також за допомогою них можливе створення необхідного сприятливого простору для її формування, адже інтерактивні методи навчання мають низку специфічних особливостей і можливостей для цього.

Отже, інтерактивні методи навчання створюють атмосферу доброзичливості та підтримки, що дає можливість переживання позитивних емоцій з приводу конструктивної взаємодії з іншими людьми, що видається вкрай важливим у формуванні толерантності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дуткевич Т.В. Методи інтерактивного навчання на практичних заняттях з психології. Методичні рекомендації. Вид-во КНТ, 2022. 84с.

2. Пометун О. І., Пироженко Л. В.. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2003. 192 с.

3. Провоторова Н. В. Застосування інтерактивних методів при формуванні мотивації до професійної діяльності державних службовців як представників соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 7. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. С. 561-571.

4. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб.. К. : Таксон, 2006. 88 с.

5. Туриніна О. Л. Методологія та методи психологічного дослідження: навч.-метод. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2018. 206 с.

6. Уолцер М. Про толерантність. / пер з англ. М. Луцкішко. Х. : РА-Каравела, 2003. 148 с.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Викл. М. І. Бабчук

Благодійний вплив мистецтва на розвиток особистості давно привертає увагу фахівців різних профілів: філософів, художників, лікарів, педагогів, психологів, психотерапевтів, дефектологів, соціологів та ін, але досі багато в чому залишається загадкою. Відомо, що мистецтво дозволяє людині передати не тільки те, що він бачить у навколишньому житті, а й свої фантазії, дати волю своїй уяві, відчувати себе творцем власного життя, усвідомити та змінити своє емоційне ставлення до тих чи інших явищ або подій, промальовуючи їх.

Формування вищих почуттів завжди має соціальне походження. Вищі почуття пов'язані з культурними традиціями, звичаями, морально-етичними нормами і опосередковуються різними «психологічними знаряддями» – знаковими системами, зокрема різними видами мистецтва. Образотворча діяльність сприяє культурному розвитку особистості, важлива для емоційного та інтелектуального розвитку людини, формування його особистісної зрілості; формує потребу людини в духовному самовизначенні, здобуття своєї самосвідомості, у твердженні своєї неповторної індивідуальності [1, 6].

Згідно з даними вчених [2, 3, 5, 7 та ін.], образотворча діяльність сприяє культурному розвитку особистості, важлива для емоційного та інтелектуального розвитку людини, формування його особистісної зрілості; формує потребу людини в духовному самовизначенні, здобуття своєї самосвідомості, у твердженні своєї неповторної індивідуальності.

Корекційно-розвивальні та психотерапевтичні можливості мистецтва обумовлені головним чином наданням людині з обмеженими можливостями здоров'я і внаслідок цього особливими освітніми потребами практично необ-

межених можливостей для самовираження самореалізації як у процесі творчості, так і в його продуктах, затвердження та пізнання свого «Я». Терапевтичний ефект виникає як додаткова функція мистецтва, що допомагає позбутися стресів, страхів та інших психологічних проблем [4].

Починати займатися мистецтвом необхідно з самого раннього віку, оскільки це сприяє гармонійному та всебічному розвитку особистості, у тому числі дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Такі матеріали, як воскова кольорова крейда, використовується універсально у всіх галузях художньої діяльності дітей дошкільного віку. Воскова кольорова крейда на наш погляд – один з кращих матеріалів для творчості дошкільнят, вони ідеальні для початкових дитячих каракулів та перших кроків у творчості. Вони потрібні всім дітям, але особливо корисні дітям з обмеженими можливостями здоров'я, оскільки багато видів завдань розвивають увагу, моторику, довільність рухів, допомагають дитині реалізовувати свій творчий потенціал [7].

Заняття з крейдою сприяють розвитку вищих психічних функцій. Крейди важливі для розвитку навичок письма. Малюючи крейдою, діти можуть тренувати лінійні переміщення та кругові рухи передпліччя, зап'ястя, кисті. Спочатку їх рухи здаються мимовільними, неплавними, невпевненими. Поступово розвивається координація та ритмічність рухів. Це готує руку до листа, для якого необхідні подібні, але більш цілеспрямовані рухи.

Крейда має певні переваги порівняно з іншими мистецькими матеріалами. Звичайно, діти роблять подібні рухи і тоді, коли використовують пензлі та фарби, проте образи, створені за допомогою пензля, зазвичай виходять менш чіткі, ніж акуратно вирівняні малюнки, зроблені крейдою. Крім того, живопис з використанням пензля вимагає основному рухів плеча і передпліччя, в той час як малювання крейдою більше розвиває зап'ястя, кисть та тонку моторику пальців рук.

Однак, на відміну від фарб, для їх використання не потрібна вода, їх не потрібно викладати на палітру, тому немає потреби в активній допомозі дорослого. Діти старшого дошкільного віку, які мають звичку роботи з ними, можуть навіть самостійно користуватися ними, не забруднивши при цьому все навколо. Дорослому залишається лише навчати дошкільнят створювати за допомогою крейди власні оригінальні художні твори.

Кольорові крейди дозволяють дітям висловлювати свої почуття і, що дуже важливо, емоційно розряджатися у соціально-предметній формі. Навіть дворічні діти можуть відчувати задоволення від кінестетичних відчуттів, які виробляють їхні каракулі, запаху воску і слабого звуку крейди, що шкрябає по паперу.

На заняттях з крейдою необхідно стежити, щоб діти не клали їх у рота і малювали ними тільки на спеціально призначеній для цього поверхні. Короткі, тверді крейди зручні тим, що малюкам легко їх утримувати, тому їх можна використовувати принаймні до трирічного віку. Дітям молодшого дошкільного віку потрібно давати товсту крейду, яку вони можуть захопити всією долонею та пальцями. Деякі крейди зроблені з «шишечкою» на одному кінці, щоб їх було легше захопити. Діти чотирьох і п'яти років можуть малювати крейдою звичайного розміру. Будь-яка товста крейда хорошої якості служить настільки довго, наскільки великий вміст воску, і є досить твердим, щоб швидко не руйнуватися.

Для роботи з молодшими дошкільнятами краще використовувати не круглі крейди, які катаються по поверхні столу, а з гранями, що їм легше тримати у руках. Для більшої зручності на гранях можна зробити зазубрини. Не слід вирізати на гранях більше, ніж чотири зубчики. Більша кількість зубчиків призводить до нечіткості малюнку. На коротких, товстих крейдах для малюків зручно вирізати зубчики. Така крейда може використовуватися і старшою дитиною, наприклад які мають обмежені можливості здоров'я.

Слід враховувати, що маленькі діти швидко втомлюються, тому перші заняття не повинні бути надто тривалими. Лише коли дитина зможе робити більш тонкі точні рухи і краще контролювати скорочення м'язів пальців, можна їм запропонувати працювати вже крейдою звичайного розміру. Такі крейди можна пропонувати дітям приблизно з 5,5-річного віку, але тільки у тому випадку, якщо вони вже мають достатній контроль тонкої моторики кистей та пальців рук. Кожному, хто навчається, виділяють власну барвисту картонну коробку з крейдою трьох, шести або восьми кольорів. Під час заняття їх слід привчати тримати крейди ліворуч від паперу, так як це той бік, звідки, зрештою, починають писати.

З дитиною час від часу слідуює проводити заняття, наприклад, мета яких – навчити його розрізняти темні та світлі тони; враховуючи вік та можливості дітей, їм слід показати різницю між темним і світлою крейдою.

Дітям старшого дошкільного віку слід пояснювати різні нюанси. Наприклад, крейда темних кольорів м'якша, ніж світла, тому що містить більше воску і це робить її непрозорою, вона залишає на поверхні щільніший слід. Коли світлий папір покривається темним воском або їм зафарбовуються крейди більше світлих кольорів, відтінки, що виявляються внизу практично не видно крізь верхній шар. Слід показати це дитині. Слід також сказати дитині, що світлозabarвлені крейди містять менше воску і вони твердіші, ніж темні. Ця твердість не дає світлим крейдам залишати товстіший шар на поверхні, яку вони покривають, тому з їх допомогою отримують більше прозорий колір, ніж за допомогою темної крейди. Покриваючи світлими крейдами інший, темний колір, можна отримати третій колір, світліший, ніж основа. Можна попросити дитину не натискати занадто сильно на крейду, звернути його увагу на те, що чим менше воску залишається на папері, тим більше його прозорість.

Також дитину слід навчати роботі з флуоресцентною крейдою. Вони є оптимальними на просунутих стадіях навчання для нових сміливих експериментів. Цією крейдою найкраще працювати на гарному акварельному папері, до якого вони прилипатимуть краще, ніж до глянцевого. Кольори ефектніші всього виглядатимуть на білому фоні, оскільки вони прозоріші, ніж отримані з допомогою традиційних крейд.

З дітьми раннього та дошкільного віку також можна проводити заняття з використанням колажів з деталями. Для таких занять зручні чорні крейди геометричної форми. У віці 2 років діти можуть малювати по колажу крейдою. У міру того, як їх перцептивні можливості розвиваються, вони поступово починають робити невизначені контури навколо геометричних фігур. В кінці кінців, діти починають позначати геометричні форми чорною крейдою.

Вони можуть навіть намагатися копіювати деякі форми в іншому місці на паперу. Усе це – природні процеси. Щоб їх прискорити, дорослий може обвести рукою дитини геометричні контури колажу. Діти 4–5 років можуть чорною крейдою щось обводити у своїх картинах, написаних темперою. Це розвиває просторові уявлення, розуміння того, як використовувати малюнок і колір. Діти старшого дошкільного віку особливо люблять щось виділяти на своїх малюнках.

Отже, можемо констатувати, що сьогодні технологія арт-терапії та широкий спектр її видів є вкрай затребуваними й необхідними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арт-терапевтичні техніки у роботі практичного психолога: рекомендації щодо використання арт-терапевтичних технік у роботі практичного психолога закладів освіти. URL: https://static.klasnaocinka.com.ua/.../art_terapiya_u_roboti_psiholo

2. Ільченко І.С. Арт-терапія : навчальний посібник.

Умань: Видав. центр «Візаві», 2013. 150 с.

3. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.

4. Колпакчи О.С. Арт-терапія: курс лекцій : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2018. 288 с

5. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : науково-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 140 с

6. Сорока О.В. Арт-терапія: теорія і практика : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2014. 195 с.

7. Хижна О., Сакалюк О., Куцин Е. Арт-педагогіка і арт-терапія в соціальній реабілітації дітей. Вид-во: КНТ, 2022. 148с.

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Д. пед. н., проф. Л. І. Березовська
Магістрантка К. В. Царенко**

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією з актуальних проблем української дошкільної лінгводидактики. Її актуальність визначається у Законі України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти (2021 р.), які спрямовані на модернізацію й оновлення змісту, форм, методів і технологій навчання дітей дошкільного віку, розвиток культури мовлення та спілкування. На сьогодні, розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є провідним завданням у формуванні мовленнєвої компетенції дитини, яка у Базовому компоненті дошкільної освіти (далі БКДО) визначається як здатність дитини продукувати свої звернення, переваги, думки, враження у будь-яких формах мо-

вленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів [8].

Важливу роль у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку відіграють ігрові технології, зокрема театралізовані ігри.

Вплив театралізованої діяльності на виховання дітей висвітлено у працях А. Коменського, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. На сучасному етапі вплив театралізованої діяльності на розвиток мовлення дитини висвітлено у дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, Н. Водолаги, Н. Гавриш, В. Захарченко, Н. Луцан, Л. Любчак, Т. Караманенко, Д. Менджерицької та ін. Учені наголошують на необхідності використання театрального мистецтва в організації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. У процесі ігрової діяльності здійснюється вплив на мовлення дитини, її становлення та розвиток.

У словниках поняття вона «гра» співвідноситься з поняттями «жарт», «сміх», «легкість», «задоволення» та вказує на зв'язок цього процесу з позитивними емоціями. В Українському тлумачному словнику поняття «гра» визначено як забава, заняття, що є розвагою [4, с. 240].

Гра для дитини – це життя, у якому пізнає світ, відкриває таємниці невідомого, реалізує свої бажання, виявляє творчі здібності. У процесі гри дитина вчиться самостійно думати, приймати рішення, оволодіває більш складними видами діяльності, формами соціальної взаємодії, що зумовлює перехід до нових стадій інтелектуального, соціального, морального розвитку. Гра позитивно впливає на емоційний стан дитини, дарує радість і сміх, що є важливим для її розвитку, задоволення індивідуальних потреб, набутті нових вражень. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, набувають умінь взаємодіяти з людьми, вчать пояснювати свої дії та наміри, узгоджувати їх з однолітками. У грі виховується активність, наполегливість, творчість; гра привчає дитину докладати певних зусиль

зусиль для досягнення результату, ділити радість із друзями, співпереживати невдачам, виховувати ціннісні орієнтації. У грі вдосконалюється мовлення дитини, що позитивно впливає на її розвиток.

Учені (І. Заплішний, С. Матвієнко) зауважують, що зацікавленість дітей ігровою діяльністю пов'язана, з одного боку, із задоволенням потреби дитини у русі, а з іншого – прагненням до пізнання довколишнього світу, спілкуванням з оточуючими людьми. Гра займає більшу частину життя дитини. Вона є важливим засобом самопізнання, розумового, естетичного та творчого розвитку.

Зауважимо, що світ ігрової діяльності, доступної для дітей дошкільного віку надзвичайно різноманітний. Важливе місце у розмаїтті засобів впливу гри на формування особистості дитини посідає театралізована діяльність. Цей особливий вид мистецтва поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, живопис, музику, літературу. Він допомагає дитині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення в процесі театралізованої діяльності [7].

Учені (О. Амацьєва, А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) театралізовану діяльність визначають як один із компонентів художньо-мовленнєвої діяльності, засіб розвитку образного, літературного мовлення, що дає дитині змогу виразити свої емоції, ставлення до літературного образу, ввійти в роль казкового героя, самостійно побудувати зв'язне висловлювання, засвоїти художні образи, усвідомити зміст художнього твору через сприйняття його засобами театру. Учені зауважують, що театралізовані ігри за змістом художніх творів, сприяють розвитку зв'язного мовлення дітей.

Театралізовані ігри Л. Артемова поділяє на дві групи:

- режисерські – дитина не є дійовою особою, а лише керує роллю персонажа твору;

- ігри-драматизації – дитина виконує роль персонажа, але при цьому може використовувати ляльки бі-ба-бо чи

персонажі театру «рукавички», пальчикового, застосовуючи такі засоби виразності, як міміка, інтонація, пантоміма. До режисерських ігор учена відносить настільний, тінювий театр, фланелеграф. До ігор-драматизацій – власне драматизацію, ігри-драматизації з пальчиками та ляльками бі-ба-бо, імпровізацію [1].

У театралізованій грі створюється ситуація вільного вибору різноманітних суспільно значимих ролей. З цього приводу, А. Шевчук зауважує, що через рольові висловлювання, драматичну сюжетну лінію літературних творів дитина засвоює зміст твору, експериментує зі словом, мімікою, жестами, рухами; оволодіває різними способами думок, характеру, образу героїв вистави.

Поділяючи погляди Н. Володаги, можемо стверджувати, що театралізована діяльність впливає на розвиток мовленнєво-творчої діяльності дітей дошкільного віку, оскільки пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням їх в ігровій формі.

У науковій літературі визначено такі види театралізованої діяльності, як:

- розігрування та перегляд сценок, мінівистав, які діти самостійно створюють;
- інсценування картин відомих художників;
- імпровізація;
- гра з ляльками-маріонетками (розігрування імпровізованої вистави) [5].

Відповідно до видів театру в закладах дошкільної освіти, організація театралізованої діяльності передбачає такі основні напрями роботи, як:

- пізнавальний – формування в дітей старшого дошкільного віку знань, умінь, уявлень про театр, театральну термінологію, формування художньо-естетичного сприймання;
- ігровий – створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у іграх-драматизаціях та імпровізованих іграх;

- сценічний – формування театральних дій, відпрацювання елементів сценічної виразності. Цей напрям роботи включає репетиції, вправи, підготовку до вистави [3].

Отже, театралізована ігрова діяльність акцентує на мовленнєвому розвитку дітей, адже кожен із складників цієї діяльності (сприймання літературних творів засобами театру, театралізована гра, як гра для себе, та інсценування, як підготовлений виступ дітей для глядачів), виконує свої завдання. Так, під час роботи над виразністю слів героїв художнього твору, активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи певну роль, дитина вчиться виразно та інтонаційно правильно вимовляти текст, оволодіває літературною мовою. У неї вдосконалюється діалогічне мовлення, його граматична будова.

У програмі «Українське дошкілля» [2], підрозділ «Зв'язне мовлення» діти старшого дошкільного віку мають брати активну участь у бесіді, відповідати на запитання виховательки, доповнювати відповіді інших дітей, формулювати запитання, будувати різні типи висловлювань (описові, розповідні), брати участь у переказуванні художніх текстів. У цей період активно розвивається мовленнєво-творча діяльність, яка за умови правильно організованого навчання сприяє розвиткові початкових літературно-художніх здібностей дітей. Разом із тим у багатьох дітей ці вміння нестійкі, їм важко добирати факти для своїх розповідей, логічно та послідовно будувати зв'язні висловлювання, структурувати їх у текст [2].

У підрозділі «Театралізована діяльність» зазначено, що дитина має розуміти зміст вистави, співпереживати разом із героями твору, порівнювати вчинки персонажів із своїми вчинками та вчинками однолітків, оцінювати їх. Дитині імпонують вчинки позитивних героїв твору, вона оцінює та характеризує їх, долучається до гри-драматизації, бере участь у підготовці театралізованих дійств, творчо перевтілюється в образ запропонованого персонажа [2].

Таким чином, аналіз програми свідчить, що перед вихователями закладів дошкільної освіти стоїть важливе завдання – розвиток у дітей зв'язного мовлення на основі використання різних видів мовленнєвих ігор, у тому числі ігор-драматизацій, інсценізацій, сюжетно-рольових, театралізованих та режисерських ігор, створення ігрових мовленнєвих ситуацій.

Аналіз особливостей використання театралізованої діяльності в роботі з дітьми старшого дошкільного віку дає можливість виокремити її переваги у процесі розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, а саме:

- збагачення й активізація словника дітей новими словами та виразами;
- відпрацювання інтонаційної виразності мовлення;
- виховання культури мовленнєвого спілкування, вміння діяти узгоджено в колективі, пояснювати певні дії;
- удосконалення моторики, координації, плавності рухів;
- розвиток психічних процесів: уваги, пам'яті, сприймання, уяви.

Отже, театралізована діяльність дітей дошкільного віку є одним із ефективних засобів розвитку мовлення. Діти вчаться спілкуватися, вести діалог, оволодівають темпо-ритмічною стороною мовлення, вчаться «входити в образ» і «утримувати» його упродовж усієї театралізованої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Театр і гра : навч. посіб. Київ : Топіріс, 2002. 286 с.
2. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». За заг. ред. О. В. Низковської. ТОВ «Мандрівець», 2017. 256 с.
3. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Київ, 2008. 266 с.
4. Великий тлумачний словник української мови /

уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ : Ірпінь, ВТФ «Перу», 2005. 1728 с.

5. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. № 7. С. 12-14

6. Колеснік К., Комарівська Н., Карук І., Пахальчук Н. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами театралізації. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022, № 17, Т.2 С. 104-115.

7. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2006. 467 с.

8. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Наказ МОН від 12.01.2021 року № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>

МЕТОДИ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

**К. психол. н., доц. Н. О. Кримова
Магістрантка Л. І. Івченко**

У контексті пошуку нових ефективних методів і методик щодо подолання тривожності у дітей дошкільного віку фахівці фокусуються саме на корекційно-розвивальних технологіях – арт-терапії. Вимір арт-терапії надає можливість виявляти, розуміти власні образи, почуття. Така художньо-творча діяльність дитини має діагностичний, розвиваючий, корекційний аспекти, при цьому встановлюються емоційні, довірливі комунікативні контакти в системах «дитина-дитина», «дитина-батьки», «дитина-фахівець».

Використання арт-терапевтичних технологій дозволяє

здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери дитини, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію [4]. Арт-терапевтичні методи надають можливість дитині створювати власний простір, в якому є місця для таємниць, страхів, жаху, але водночас виникає доступ і до внутрішніх психологічних ресурсів. Психологічний розвиток дитини внаслідок контейнування страхів, тривожного ускладнюється, а саме методи арт-терапії надають змогу вербалізувати почуття, опрацьовувати травматичний досвід, налагоджувати зв'язок з реальністю, наповнювати змістом і сенсом образи творчості. Прийоми арт-терапії дозволяють ще раз пройти шлях видового розвитку через свій особистісний розвиток, сприяють отриманню власного емоційного, тілесного та когнітивного досвіду у безпечних умовах, усвідомлено і продуктивно, для формування особистості в межах свого віку, а також конструктивного функціонування у подальшому житті [1].

Тривожні стани у дітей дошкільного віку іноді важко розпізнати, тому завдяки роботі арт-терапевтичними методами є можливість вчасного виявлення та надання психологічної допомоги. Саме методи арт-терапії найкраще підходять для діагностування тривожних станів та зниження тривожності у дітей дошкільного віку.

Для виявлення і подолання тривожних станів дітей були застосовані методи арт-терапії в Одеському дошкільному навчальному закладі «Ясла – садочок» № 88, участь прийняли 14 дітей старшої групи, віком 5-6 років, 8 хлопчиків та 6 дівчат. Враховуючи мету та завдання дослідження, було використано та опрацьовано з дітьми дошкільного віку наступні методики: «Страхи» (В. Панок, Л. Батищева); «Страхи в будиночках» (О. Захарова, М. Панфілова); «Смайлик» (С. Фальмана); «Малюнок сім'ї» (А. Захарова, В. Хьюлса, Л. Кормана); «Неіснуюча тваринка» (М. Друкаревича); тести «Будинок, дерево, людина» (Р. Берні); «Вартегга»

(Е. Вартегга); «Кактус»; «Помагайко»; «Боротьба зі страхами»; «Шлях героя»; «Подушка безпеки»; «Жирафа – вище страху»; «Впевнений лев»; «Мандала» (В. Назаревич).

Методика «Страхи» (В. Панок, Л. Батищева) направлена на промальовування всіх страхів. Застосовується для того, щоб визначити, чого боїться дитина, що її тривожить. Методику можна застосовувати як індивідуально, так і в групі. Дитина малює, а потім проговорює про те, що її турбує, що або кого вона боїться. Аналіз результатів показав, що діти бояться дорослих чоловіків, тварин, вогню та інше.

Методика «Страхи в будиночках» (О. Захарова, М. Панфілова) – дозволяє проаналізувати та виокремити домінуючі страхи дітей дошкільного віку. Метою тестування є виявлення страхів у дітей старше 3-х років. Отже, дитина має розселити страхи із запропонованого списку в чорний і червоний будиночки. У дітей запитують: «Скажи, ти боїшся або не боїшся ...». Дитині пропонують намалювати самій два будинки – червоний та чорний, або дати листок з промальованими будинками. Методика направлена на дослідження емоційної та особистісної сфери дитини, виявлення наявності агресії, її направленості і інтенсивності. Аналіз результатів свідчить про те, що найбільше страхів у дівчат (14), ніж у хлопчиків (9). І у хлопчиків, і у дівчаток перевищено рівень норми, і це може бути через нові загрозові чинники сьогодення.

Методика «Смайлик» (С. Фальмана). Дітям показують смайлики з різними емоціями і пропонують намалювати той, який їм більше запам'ятався, який більше сподобався і який схожий на саму дитину. Мета методики по малюнках смайликів виявити емоції, які обрала дитина. Після малювання обов'язково треба проговорити з дитиною про кожну емоцію, яку вона намалювала. Враховуємо всі три малюнки і опис вибраних дитиною смайликів. За аналізом результатів: більшість хлопчиків сказали, що вони схожі на Смайлик, у якого емоція злості, дівчатка навпаки обра-

ли веселого, спокійного та радісного Смайлик.

Доповненням до методики «Страхи» та «Страхи в будинках» в дослідженні тривожних станів у дітей, можуть бути проєктивні методики такі, як: «Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина» та тести «Будинок, Дерево, Людина» та «Вартегга».

Проєктивний тест «Малюнок сім'ї» (А. Захарова, В. Хьюлса, Л. Кормана) дає можливість виявити емоційне ставлення дитини до сім'ї: емоційне благополуччя, емоційну нестабільність, емоційне неблагополуччя і ті страхи, які є для нього актуальними. За допомогою методики можемо дізнатися: - хто важливий і дорогий, кого боїться дитина; - стосунки між членами родини; - авторитет і вплив у сім'ї; - відчуття безпеки або його нестача в сім'ї. До схеми спостереження включено такі основні ознаки тривожності: підвищена збудливість, напруженість, погані спогади, страх перед новим, очікування неприємностей, незнайомим, невпевненість у собі, занижена самооцінка, розвинуте почуття відповідальності, безініціативність, пасивність. Аналіз проєктивного тесту свідчить про наявність тривожності майже в кожному рисунку або через вибір персонажів, або через графічні елементи: штриховку, використання одного кольору, сильний тиск олівця і так далі.

Проєктивна методика «Неіснуюча тварина» запропонована М. Друкаревич. Тест рекомендовано використовувати з дітьми старшого дошкільного віку 5-6 років. За допомогою нього можна досліджувати загальні особливості дитини, труднощі у спілкуванні, агресивність. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, її сприйняття оточуючого середовища. Розглянувши малюнки у дітей, бачимо, що дівчата малювали тваринок різнокольоровими, маленького розміру, веселих. А хлопчики навпаки, малювали тварин великими, злими, з ріжками, кігтями, одним кольором. Якщо особистісна тривожність виступає як результат конфлікту тенденцій або потреб, то агресивні імпульси утворюють головне джерело невротич-

ної тривожності [5].

Тест «Будинок, дерево, людина» (Р. Берні) надає можливість виявити взаємини з навколишнім світом та людьми. Під час виконання дитиною завдання необхідно звернути увагу на витрачений час, на виконання роботи, послідовність зображення деталей кожного об'єкта, емоції під час виконання, коментарі, якщо є. Аналіз малюнків: діти малювали дерева і великими і малими; з квітами і без, з листочками і без них. Будинки з вікнами і без, з дверима і без. Людей діти теж намалювали і великими і малими, без статті, деякі малювали чоловіків, деякі жінок, деякі дітей. Малюнки були і веселі, різнокольорові і навпаки сумні, і намальовані одним кольором.

Графічний тест «Вартегга» (Е. Вартегга) у вигляді бланку з 8-ю квадратами, в кожному треба зобразити малюнок простої фігури чи лінії. У кожному квадраті міститься малюнок, який потрібно продовжити. Дитина зазвичай починає з тих квадратів, які їй «подобаються», «легкі», «зрозумілі», тобто з тих, які для неї найбільш актуальні, важливі. А квадрати, які «не подобаються», «якісь незрозумілі», «складні» залишає на потім. Розробники тесту вважають, що у квадратах № 1, 2, 7 і 8 – має бути намальовано щось живе: природа, люди, тварини. В квадратах № 3, 4, 5 і 6 – розташовуються неживі предмети, створені людиною. Якщо є відхилення від цього правила – треба шукати в цьому квадраті проблему. Аналіз малюнків свідчить, що більшість хлопців намалювали в 4 квадраті саме живі об'єкти. В квадраті №4 дитина малює щось, що означає символ тривоги, небезпеки, страху, провини. Зміст квадрату показує ставлення до життєвих перешкод, небезпек, труднощів, психологічного навантаження дитини. Тобто, отримуємо інформацію про те, що відбувається з дитиною, чому це відбувається, як давно це відбувається, що закладено від природи і є незмінним, а що сформувалося під впливом навколишніх умов, виховання, тимчасових стресів.

В. Назаревич розробила багато ефективних методик щодо подолання тривожності дітей дошкільного віку. Найбільш цікаві такі, як: «Жирафа-вище страху», «Боротьба зі страхами», «Терапевтичні їжачки», «Шлях героя», «Кактус», «Впевнений лев», «Мандала», «Подушка безпеки» [3]. На сьогодні актуальною є вправа «Подушка безпеки». Необхідно взяти аркуш паперу і намалювати стільки «подушок безпеки», скільки дитина собі захоче, а зверху намалювати себе без тривоги. І щоразу, коли напад тривоги знову повертається, можна знову малювати свої подушки безпеки у будь-якій зручній формі та образі. Дитина має проговорити: 1. Скільки подушок безпеки вона намалювала? 2. Що кожна з них означає для дитини? 3. Як вона почуватиме себе, коли у неї будуть ці «подушки безпеки», які допоможуть впоратися з тривогою? 4. Як змінюється стан дитини після малювання та проговорено про «подушки безпеки»? Більшість подушок безпеки намалювали дівчинки – і для батьків, для бабусь-дідухів, для сіблінгів, для улюбленців (собак-котів), подружок, хлопчики – для батьків, бабусь-дідухів, улюбленців (собак-котів). Малюнок, казка, гра містять образи, символи, що з'єднують несвідоме зі свідомим, тому є змога як виявити витіснені емоції, так і опрацювати їх.

Отже, арт-терапевтичні методи – це діагностика и корекція водночас за допомогою елементів творчості, рисунка, казкотерапії, ігрової терапії та інше. Методи творчості дають можливість дитині легко знайти, що намалювати, зліпити або створити казку. Малюнок, казка – це розповідь про себе, про те, як дитина сприймає себе та своє оточення. Малюнок відображає внутрішній світ дитини та взаємини з іншими людьми, це засіб невербального спілкування. Творча діяльність створює умови для самоприйняття, самовираження, адаптації до оточуючого середовища.

За умов впливу негативних чинників та стресових переживань, які виникають у тяжких життєвих ситуаціях, тривожність стає загрозливою, негативно впливає на поведінку,

психічне та фізичне здоров'я дитини. Головною задачею арт-терапії є збереження здоров'я та допомога дітям дошкільного віку справлятися із власними емоціями. Коли дитина перебуває у стресовому стані, охоплена гнівом, страхом чи замикається в собі, арт-інструменти дозволять і батькам самостійно використовувати та допомогти дитині в їх подоланні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
2. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей // *Початкова школа*. 2002. №3. С. 4-7.
3. Поради арт-терапевта В. Назаревич URL : <https://regional-lyceum.zt.ua/home/psykholohichna-sluzhba/79-poradi-art-terapevta-viktoriji-nazarevich.html>
4. Серєда І.В., Збишко Є.А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі // *Корекційна педагогіка*. Випуск 10. Т. 1. 2019. С. 63-66.
5. Шевченко Н.Ф. Тривожність як чинник дитячого неврозу: теоретичне обґрунтування // *Проблеми сучасної психології*. 2015. Випуск 30. С. 689-701.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ДЖЕКІ СІЛБЕРГ

К. пед. наук, доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка К. А. Заліська

Дитинство — ідеальний час для розвитку різноманітних навичок, у тому числі й творчих. Дитина дошкільного віку дуже допитлива і прагне пізнавати навколишній світ. Це пов'язано з відсутністю стереотипів і незалежністю мислення. Творчий потенціал дорослої людини багато в чому

залежить від того, наскільки інтенсивно у дитини дошкільного віку розвинуто творчі здібності і використано для цього всі можливості. Розвиток творчих здібностей у дошкільників є важливим завданням, оскільки він сприяє їхньому загальному розвитку, розвитку мислення, вираженню емоцій та креативному потенціалу.

Розвитку креативності дітей необхідно присвячувати багато уваги саме в період дошкільних років. На цьому етапі відбувається стрімкий фізичний і психічний розвиток, ознайомлення дитини з довкіллям, соціалізація, формування цінностей, стосунків з дорослими та однолітками, дитина розкривається як індивідуальність. Цей період є сензитивним для розвитку її творчих здібностей та креативності. Опрацювання наукових джерел дозволило зазначити, що дослідники приділяють багато уваги розвитку креативності дошкільників різними засобами. Але на даний час недостатньо дослідженою є проблема розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку засобами інноваційної технології Джеккі Сілберг.

Питання розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку досліджували науковці: Г. Беленька, В. Ваколюк, М. Вацьо, В. Виноградова, К. Волинець, О. Волков, С. Гаврилук, О. Гопка, В. Гринько, О. Демченко, В. Дифта-Кіфф, Н. Дмитрук, М. Замелюк, А. Зубалій, Л. Іваніщева, Д. Карпенко, Н. Козак, І. Кондратець, С. Лозинська, Ю. Мартиненкова, Л. Михайлова, М. Рагуліна, А. Руденюк, О. Стахова, О. Чаяло та ін.

Мета статті — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність технології Джеккі Сілберг для розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку.

Спочатку зазначимо теоретичні аспекти дослідження, зокрема, яке значення для дошкільників має ігрова діяльність. Дослідники приділяють багато уваги ігровій діяльності у різних напрямках розвитку дошкільників, у тому

числі і для розвитку творчих здібностей.

Л. Усачова зазначає, що гра для дошкільника є досить ефективним засобом формування таких якостей, як організованість і самоконтроль. Її, обов'язкові для всіх, правила регулюють поведінку дітей, обмежують їхню імпульсивність. Поступово виникають передумови для формування свідомої поведінки і самоконтролю, практичного засвоєння етичних норм [5, с. 153].

І. Замелюк зазначає, що у процесі гри дошкільник залучається до інноваційної продуктивної діяльності та формує нові способи творчого самовираження, які кидають виклик традиційним типологіям та оцінкам індивідуальної креативності. Ігрова діяльність у творчому розвитку дітей визначається як внутрішньо вмотивований, автономний та інтерактивний процес, що сприяє демократичній участі та співпраці, імпровізації, сприйняттю, ризику, множинній ідентичності, творчому та індивідуальному мисленню, і який можна легко відтворити в різних культурах, різних вікових групах, з високими та низькими ресурсами навколишнього середовища [1].

А. Пилипчук, В. Холоденко вказують на те, що гра створює місток до дійсності, сприяє соціалізації дитини, її підпорядкуванню ігровій спільноті і сприяє розвитку певних здібностей. Дитячі ігри дають первинний поштовх розвитку творчості в основі якого лежать творчі здібності [2].

На думку М. Рагуліної успіх в іграх надихає малюків на нові перемоги. Формуючи творчі здібності дитини у процесі гри, необхідно прагнути до того, щоб радість від ігор переходила в радість від навчання [3].

На думку, А. Руденюк та О. Гуменної, особливої уваги для розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку заслуговує інноваційна технологія Д. Сілберга, бо саме ігри – базисна засада її технології. Д. Сілберг визначала наступні аспекти у роботі з дітьми: розподіл ігор за віком – досить умовний; слід ретельно спостерігати за дитиною, вибирати саме ті ігри, які цікаві дитині та підхо-

дять за її розвитком [4].

У своїй технології Д. Сілберг пропонує дотримуватися наступних принципів гри з дошкільниками: давати дитині ту іграшку, яка цікавить її більше; не існує ігор суто дівочих чи хлопчикових; навчати дитину фантазувати під час гри з іграшками; грати із задоволенням в іграшки з дитиною. Д. Сілберг, у своїй інноваційній технології, об'єднала величезну кількість ігор на різний вік: ігри для розвитку творчих здібностей, ігри-досліди, ігри для емоційного розвитку, ігри для навчання і розвитку дитини.

Для дітей середнього дошкільного віку Д. Сілберг написала книгу «300 трьохвилинних розвиваючих ігор». Посібник призначено для роботи з дітьми з 2 до 5 років. Він включає ігри: «Ігри про тварин», «Ігри з книжками», «Ігри у ванній», «Рухливі ігри», «Ігри під час очікування», «Перемикаючі ігри», «Інтелектуальні ігри», «Ігри з плюшевими звірятами», «Ігри в будинку», «Казки», «Тихі ігри», «Ігри у воді», «Музикальні ігри», «Ігри на уяву».

З метою перевірки ефективності технології Д. Сілберг у розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку було проведено педагогічний експеримент на базі ЗДО № 141 міста Одеса. У дослідженні брали участь 56 дітей середнього дошкільного віку.

На констатувальному етапі дослідження було визначено такі компоненти та показники творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку: когнітивний (уявлення дитини про способи творчих дій, наявність творчого та нестандартного мислення у дитини, наявність у дитини творчої уяви, наявність допитливості у дитини); діяльнісний (здатність дитини опановувати нові знання, вміння та навички у творчій діяльності; уміння дитини застосовувати отримані знання, навички в різноманітних ситуаціях у творчій діяльності; уміння дитини продукувати оригінальні ідеї та навички, уміння знаходити оригінальні рішення поставлених завдань); мотиваційно-вольовий (вміння знахо-

дити способи подолання труднощів під час створення творчого виробу, бажання дитини створювати творчий об'єкт, інтерес до творчої діяльності, здатність мобілізувати творчі зусилля для досягнення мети, ініціативність дитини під час творчого процесу). Також схарактеризовано три рівні розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку: високий, середній, низький.

Для визначення ступеню прояву показників творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку було застосовано такі діагностувальні методи та методики: технологія «друдли» Роджера Прайса; діагностичні завдання для оцінки розвитку творчих здібностей дошкільників (Леонід Венгер, Еліс Пол Торренс, Віра Котирло, Світлана Кулачківська, Зінаїда Мануйленко), Методика Ірини Новоселицької.

На констатувальному етапі дослідження отримано такі результати: у групі «Соняшники» високий рівень сформованості творчих здібностей не виявлено жодної дитини; з середнім рівнем – 6 дітей (21,42%), з низьким рівнем – 22 дитини (78,57%); у групі «Бджілки» з високим рівнем розвитку творчих здібностей виявлено – 2 дитини (7,14%), з середнім рівнем – 9 дітей (32,14%), з низьким рівнем – 17 дітей (60,71%). На наступному, (формуальному) етапі експериментального дослідження вирішено експериментальною обрати групу «Соняшники», а групу «Бджілки» — контрольною, тому що у групі «Соняшники» виявлено більший відсоток дітей з низьким рівнем розвитку творчих здібностей, а у групі «Бджілки» зафіксовано більший відсоток дітей із середнім рівнем, та менший — з низьким рівнем.

На формуальному етапі дослідження розроблено систему ігор з елементами технології Джекі Сілберг: «Камінці на березі», «Фантазери», «Оригінальна книга», «Летимо на місяць», «Будинок, який збудували ми», «Танці з шарфами», «Кольорова крейда», «За кермом», «Граємо роль», «Давай прикидатися», «Я – це Ти, а Ти – це Я», «Крила». Наведемо конспекти деяких з них.

Дидактична гра на тему «Летімо на місяць».

Мета гри: розширити уявлення дітей про способи творчих дій, розвивати творче мислення та уяву, виховувати ініціативність.

Дидактичний матеріал: картинки місяця, космічного корабля.

Правила гри: слухати педагога та за командою виконувати вказівки.

Організація обстановки: актовa зала закладу дошкільної освіти.

Хід гри: Педагог разом із дитиною розказує вірш і виконує наступні дії: Полечу я на Місяць, / На всіх хватить місяця. / Хочеш полетіти зі мною / Залазь в корабель, зроблений мною / (Зробіть вигляд, ніби деретеса сходами. / На всіх хватить місяця / Летимо до Місяця! / Десять, дев'ять, вісім, сім, шість (Поступово згинайтеся до землі.) / П'ять, чотири, три, два, один, Пуск! / (Високо підстрибніть і лясніть у долоні).

Результат гри: розширено уявлення дітей про способи творчих дій, розвинене творче мислення та уява, вихована ініціативність.

Дидактична гра на тему «Крила».

Мета гри: вчити імітувати, розвивати творчу уяву, виховувати самостійність.

Дидактичний матеріал: вірш «Сірий горобець».

Правила гри: Педагог з дітьми виходить на вулицю та розмовляє із дітьми про те, хто літає у небі, а потім спостерігають за птахами та виконують вказівки педагога.

Організація обстановки: на вулиці, на ділянці ЗДО.

Хід гри: Педагог запитує у дітей про те, де живуть птахи і пропонує дітям знайти гніздо. Після цього, педагог пропонує дітям уявити, що вони – птахи, політати небом і опуститися у своє гніздо. У процесі польоту педагог декламує такі рядки: Я маленький сірий горобець, / Я з гілки на гілку літаю. / І пташок, що пурхають в рядах. / Веселим

«чірик» я зустрічаю. / Але за день трошки втомився, / Мабуть, вже час відпочити, / Влаштувавшись в гніздечку теплом, / Намагаюся швидше заснути.

Результат гри: діти навчилися імітувати політ птахів.

Після проведення системної роботи з підвищення рівнів розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку засобами технології Джекі Сілберг було проведено контрольний етап експерименту – здійснено аналіз та опис отриманих результатів та перевірка ефективності застосування технології Джекі Сілберг у розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку. Для дослідження рівня розвитку творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку використовувалися такі ж методи дослідження, як і на констатувальному етапі дослідження.

На контрольному етапі дослідження отримано такі результати: у групі «Соняшники» високий рівень розвитку творчих здібностей виявлено у 8 дітей (28,6%); з середнім рівнем – 13 дітей (46,4%), з низьким рівнем – 7 дітей (25%); у групі «Бджілки» з високим рівнем розвитку творчих здібностей – 2 дитини (7,12%), з середнім рівнем – 9 дітей (32,2%), з низьким рівнем – 17 дітей (60,71%). У групі «Соняшники» значно підвищилася кількість дітей з високим рівнем розвитку творчих здібностей та зменшилася кількість дітей з низьким рівнем. У контрольній групі «Бджілка» результати залишилися без змін.

Варто відзначити динаміку позитивних змін у розвитку творчих здібностей дітей саме групи «Соняшники», з якими проводилась робота щодо покращення розвитку творчих здібностей засобами технології Джекі Сілберг, тому можна переконатися в ефективності даної технології для розвитку творчих здібностей дошкільників. Доцільно зауважити, що діти групи «Соняшники» мали мотивацію до пізнання та створення нових виробів, були активними та цілеспрямованими при виконанні завдань. Таким чином, можна зауважити, що технологія Джекі Сілберг не

тільки ефективна, а й цікава для дітей середнього дошкільного віку.

Вважаємо, що розроблена програма розвитку творчих здібностей із застосування технології Д. Сілберг є ефективною, цікавою та мотивуючою для дітей. Використання ігор, розроблених на основі інноваційної технології Д. Сілберг сприяють розвитку як творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку, так і їх мотивації до навчання та загального розвитку. Перспективу дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов розвитку творчих здібностей дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Замелюк М. І. Від гри до творчого розвитку дитини. *Академічні студії*. 2021. Вип. 3, ч. 2. С. 31–38.
2. Пилипчук А. С., Холоденко В. О. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку засобами музично-хореографічної гри. *Проблеми сучасної мистецької освіти: матеріали звітно-наукової конференції*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 9. С. 139–145.
3. Рагуліна М. Ігрові методи творчих здібностей у дітей дошкільного віку в музичній діяльності. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2023. № 27. С. 178–188.
4. Руденюк А. І., Гуменна О. В. Ігрова діяльність як складова сучасних методик розвитку дитини. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. №6. С. 85–90.
5. Усачова Л. В. Специфіка розвивальних психотехнік у роботі психолога-консультанта з дітьми дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2017. № 6 (51). С. 151–157.

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ МАКАТО ШІЧІДА

**К. пед. наук, доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка А. О. Папук**

У сучасних умовах система освіти в Україні акцентує увагу на вирішенні завдань, спрямованих на формування особистості та підтримку її бажання до саморозвитку. Особливий акцент робиться на розвиток дітей дошкільного віку [7].

Важливо відзначити, що в молодшому дошкільному віці починають формуватися основні навички навчальної діяльності, які в подальшому стають надзвичайно корисними для дитини. Результатом навчання є не лише засвоєння знань і вмінь, але також і зміна самої особистості дитини та її інтелектуальний розвиток. Саме тому у цьому віці варто прикласти великих зусиль для формування пам'яті [4].

У освітній програмі розвитку «Дитина» зазначено, що розвиток пам'яті у дітей четвертого року життя відзначається поступовими змінами. Відбувається фіксація різноманітного сенсорного, рухового та емоційного досвіду. Образи предметів стають більш складними з часом. До закінчення третього року життя малюки можуть впізнавати не лише своїх близьких, а й інших людей, різні предмети, відомі пісні, казки та вірші. У них розвивається образна пам'ять краще, ніж словесно-логічна, що допомагає їм краще запам'ятовувати емоційний матеріал, особливо коли він супроводжується наочними та звуковими ілюстраціями. Процеси пам'яті в цьому віці є мимовільними [1].

Програма «Українське дошкілля» також освітлює активний розвиток пам'яті у молодшому дошкільному віці. Діти швидко вивчають нові слова, вирази, вірші, казки та різноманітні ігри. Мимовільна пам'ять в цей час є більш активною та важливою, ніж довільна пам'ять. Особливістю

цієї пам'яті є її образність: діти краще запам'ятовують те, що було пов'язане з їхніми іграми та емоційно насиченим досвідом [5].

Такі науковці, як: С. Бочарова, Н. Дубравська, О. Дяченко, А. Ільченко, Д. Максименко, Т. Поніманська, Л. Савченко, досліджували розумове виховання та розвиток пам'яті дошкільників.

Н. Доброштан, О. Куліш зазначають, що пам'ять є певною психічною властивістю людини, яка дає можливість накопичувати отриманий за життя досвід. Завдяки цьому люди здобувають інформацію, засвоюють нові знання про світ, розвивають свої вміння та навички [2].

Раніше у дослідженнях пам'яті здебільшого робився акцент на вивченні кількісних параметрів та її характеристик, однак сучасні підходи до її аналізу визнають пам'ять як складний та структурований процес.

Пам'ять – основна система, що забезпечує функціонування мнемічних, сенсорних, інтелектуальних і моторних компонентів діяльності та їх взаємодію. Когнітивні та продуктивні функції пам'яті розглядаються як нерозривні, і наголошується на їхній важливій ролі у структурі повного операційного складу цілісної діяльності [6].

О. Дяченко звертає увагу на важливість уяви як значимого засобу розвитку саме образної пам'яті. Уява є певним засобом відтворення вже відомої інформації та її реалізації у новому контексті. Тому наголошувалося на користі фантазування для розвитку уяви та відповідно й пам'яті [3].

Педагогічний експеримент проводився з метою виявлення дієвості технології Макато Шічіда у розвитку пам'яті молодших дошкільників. Сутність даної технології полягає у задіянні правої півкулі мозку, яка відповідає за довготривалу пам'ять, їй приділяється недостатньо уваги. Тому саме цю технологію буде покладено у основу експерименту.

Базою дослідження було обрано ЗДО «Берізка» м. Одеса, Одеська область. В експерименті приймали участь

40 дітей молодшого дошкільного віку групи «Бджілка» та групи «Сонечко».

На констатувальному етапі дослідження було встановлено наступні компоненти та показники, які визначають рівень розвитку пам'яті дітей молодшого дошкільного віку: соціальний компонент (здатність до сприйняття та запам'ятовування інформації, що стосується взаємодії з іншими людьми, включаючи сприйняття соціальних ролей (діти повинні знати та називати членів сім'ї, їхні імена; розрізняти добрі та погані вчинки); здатність дитини сприймати та розуміти культурну інформацію, таку як мова, традиції, звичаї (діти повинні знати народні забавлянки, потішки; розрізняти предмети українського побуту; знати звичаї традиції та свята: День Святого Миколая, Різдво, Великдень, Стрітєння); здатність дитини зберігати та відтворювати інформацію про власну соціальну ідентичність, таку як національність, етнічна належність (повинні знати, що вони українці, розрізняти український національний одяг, знати державні символи України (Прапор, Герб, Гімн). Мотиваційний (прагнення до запам'ятовування нової інформації при використанні зовнішніх стимулів (словесна підтримка дорослого, приз за гарний результат (наліпки, грамота); здатність доцільного використання запам'ятованої інформації в залежності від нагород та стимулів (словесна підтримка дорослого, приз за гарний результат (наліпки, грамота); зацікавленість дитини в самому процесі запам'ятовування та використанні інформації, без залежності від зовнішніх нагород чи стимулів (словесна підтримка дорослого, приз за гарний результат (наліпки, грамота). Метакогнітивний (здатність дитини контролювати та регулювати власну увагу та пам'ять (концентрує увагу на процесі запам'ятовування на протязі 10 хвилин); здатність дитини запам'ятовувати і відтворювати послідовність дій задля досягнення потрібного результату (виконує почерговість кроків у іграх); здатність адаптуватися до но-

вих ситуацій, використовуючи запам'ятовану інформацію (отримані раніше знання використовує на заняттях та у процесі ігор). Відповідно визначено чотири рівні розвитку пам'яті молодших дошкільників: високий, достатній, середній та низький.

У результаті застосування обраних діагностувальних методик («Заучування 10 слів» (Лурія), «Запам'ятай малюнки», «Картинки», «Дізнайся фігури»), було отримано наступні результати: у групі «Бджілка»: з високим рівнем – 1 дитина (5%), з достатнім – 3 (15%), з середнім – 7 (35%), з низьким – 9 (45%). У групі «Сонечко» з високим рівнем розвитку пам'яті є 2 дитини (10%), з достатнім – 4 (20%), з середнім – 7 (35%), з низьким – 7 (35%).

Група «Бджілка» має більший відсоток дітей з низьким рівнем розвитку пам'яті і менший відсоток дітей з високим та достатнім рівнями у порівнянні з групою «Сонечко», де результати виявилися трохи кращими. Тому, експериментальною обрано групу «Бджілка». Група «Сонечко» є контрольною.

Мета формувального експерименту полягає у поліпшенні розвитку пам'яті молодших дошкільників експериментальної групи «Бджілка». Задля цього було розроблено систему дидактичних ігор («Відгадайка», «Уяви себе», «Ланцюжок подій», «Де сховалось?», «Фотопам'ять», «Повтори за мною») та занять з розвитку пам'яті («Вивчаємо тварин», «У казковому світі») з елементами технології Макато Шічіда і застосовано у роботі з дітьми експериментальної групи «Бджілка». Нижче наведено конспект однієї з ігор:

Дидактична гра «Де сховалось?»

Мета: вчити дитину сприймати та розуміти культурну інформацію, таку як традиції, мова (вчити розрізняти предмети українського побуту); розвивати здатність доцільно використовувати запам'ятовану інформацію; виховувати дисциплінованість. Розвивати зацікавленість дитини в самому процесі запам'ятовування та використанні інформації.

Матеріал: картки із зображеннями українського національного одягу та предметів побуту.

Правила гри: потрібно розмістити картки у відповідності до зразку.

Організація обстановки: групова кімната, стіл та стільці.

Попередня робота: розгляд карток з обговоренням того, що на них зображено (вишиванка, шаровари, вінок, глиняний глечик, дерев'яна ложка, тарілка).

Хід гри: Експериментатор розкладає на столі перед дитиною картки у декілька рядів (починати варто з сітки 2x2, тобто чотирьох картинок). Дитина має розглядати картинки на протязі 10 секунд. Експериментатор видає дошкільнику такі самі картки, а перші закриває.

Завданням дитини є розмістити свої картки у тій самій послідовності, як на зразку. Коли дитина виконає завдання, експериментатор відкриває зразок і звіряє результат. Якщо дошкільник повністю впорався із завданням, можна збільшити кількість карток.

Результат гри: під час гри діти проявили високий рівень уваги та інтерес до культурної інформації, зокрема традицій та предметів українського побуту. Гра сприяла розвитку здатності дітей сприймати і запам'ятовувати інформацію, а також розвивалися навички логічного мислення та послідовності. Діти продемонстрували вміння використовувати запам'ятовану інформацію для досягнення поставленої мети. Загальний результат гри свідчить про успішне виконання завдання та високий рівень підготовки дитини до сприйняття та розуміння культурної спадщини.

На контрольному етапі експерименту проводилася оцінка впливу обраної технології на поліпшення показників розвитку пам'яті у дітей молодшого дошкільного віку засобами технології Макато Шічіда. Використовувалися такі діагностувальні методики: «Заучування 10 слів» (Лурія), «Запам'ятай малюнки», «Картинки», «Дізнайся фігури».

За результатами контрольного етапу експерименту

виявлено, що у експериментальній групі «Бджілка» дітей з високим рівнем стало більше на 20% (5 дітей), з достатнім – на 35% (10 дітей), з середнім – знизилося на 20% (3 дитини), з низьким – знизилося на 35% (2 дитини). У свою чергу, у групі «Сонечко»: на високому рівні не відбулося змін – 10% (2 дитини), на достатньому рівні – відбулися незначні зміни – збільшився лише на 5% (5 дітей), з середнім рівнем – також незначні зміни – знизився на 5% (6 дітей), з низьким рівнем – не відбулося змін.

Проаналізувавши отримані результати, можна прийти до висновку, що використання технології Макато Шічіда для розвитку пам'яті дітей молодшого дошкільного віку є дієвим та придатним для застосування. Перспективу дослідження вбачаємо у розробці нових методів розвитку пам'яті молодших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, В. М. Вертугіна та ін.; наук. ред. Г. В. Беленька. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 440 с.

2. Доброштан Н., Куліш О. Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету*. 2020. Вип. 7. С. 37–44.

3. Дяченко О. Пам'ять і феноменологія уяви. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2010. № 20. С. 10–11.

4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / кер. О. І. Білан. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.

6. Скляренко О. М. Проблема розвитку пам'яті на ранніх стадіях онтогенезу. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 187–190.

7. Шах Т. Г., Лукашук М. І., Шпирковська Л. В., Че-

гус О. В. Пізнавальний потенціал дошкільника. Вивчення та розвиток. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 1 (106). С. 46–52.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА МОЖЛИВІ РИЗИКИ

Вихователь Л. В. Гончарова

В українській та зарубіжній психолого-педагогічній науці визнається унікальність і особлива значимість дошкільного дитинства як самоцінного періоду життя.

Справді, все починається з дитинства, коли дитина активно входить у світ людської культури, що долучає її до загальних цінностей. У цей період дитина набуває базовий соціокультурний досвід, починає формуватись її особистість, виявлятися індивідуальність.

Це зумовлює підвищений інтерес до дошкільної освіти як ефективного засобу виховання та розвитку дошкільнят.

Термін «педагогічні технології» набув досить широкого поширення в контексті сучасної української дошкільної освіти, що знаходить відображення в численних публікаціях; тим не менш, видається, що його наповнення потребує спеціальних коментарів. Не ставлячи завдання повного розкриття всіх інтерпретацій даного терміну, зазначимо, що він наповнюється різним змістом:

- інструментарій;
- цілеспрямоване використання об'єктів, подій та відносин у освітньому процесі;
- система інноваційних методів, способів та засобів навчання, виховання та розвитку особистості дитини в сучасних соціокультурних умовах та ін., але не визначена основна сутність технології як нової категорії дошкільної педагогіки, її якісна відмінність від методики виховання та

навчання дошкільнят.

Разом з тим, сутнісна своєрідність педагогічної технології полягає в тому, що це компонент педагогічної системи, який створений в освітній організації; спосіб проектування та конструювання освітнього процесу, що дозволяє реалізувати цілі дошкільної освіти. Технологія вибудовується як система взаємозалежної діяльності всіх учасників освітнього процесу; має етапи; до її структури входить педагогічна діагностика. Важливим компонентом технології є чіткий опис необхідного предметно-розвивального середовища.

Аналіз матеріалів анонімного опитування 100 вихователів дитячих садків Житомирської області (дані 2019 р.) підтверджує, що для вихователів безпосередньо працюючих з дітьми та їх батьками, відмінність термінів «педагогічна технологія» та «методика» є незрозумілою. Можливо, це пов'язано з тим, що у підручниках з дошкільної педагогіки для вузів цей термін використовується, але не розкривається. Однак без розуміння сутності педагогічної технології, що базується на досягненнях психолого-педагогічної науки про дошкільне дитинство, є чималий ризик втратити якість дошкільної освіти.

Сучасні технології дошкільної освіти розглядаються як перспективний напрямок підвищення якості виховання та розвитку дітей дошкільного віку.

Безперечною перевагою є спрямованість на вирішення актуальних завдань збереження та зміцнення дитячого здоров'я, виховання основ здорового способу життя («здоров'язберігаючі технології»); адаптація дитини із сім'ї переселенців у дитячому садку; формування основ культури споживання та ін.).

Слід зазначити про технології соціально-культурної діяльності та розвитку творчих здібностей дітей. Особливий інтерес становлять технології організації цілісного освітнього процесу з урахуванням методу проєктів. Дані технології враховують специфіку дошкільної освіти, відсутність жорсткої предметності, пропонуючи інтегрований зміст,

що відповідає субкультурі сучасних дошкільнят, своєрідності пізнавальних інтересів дівчаток та хлопчиків.

Все більше у практиці дитячого садка використовуються сучасні інформаційні технології: мультфільми, дитячі розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні презентації та ін. При всіх плюсах їх використання для збагачення соціокультурного досвіду дітей за рахунок розширення віртуального освітнього простору, не можна забувати про важливість накопичення дитиною різноманітного сенсорного досвіду традиційним шляхом пізнання світу. Домінування комп'ютерних ігор містить небезпеку деформації досвіду соціальної взаємодії з дорослими та однолітками.

Таким чином, сучасні технології дошкільньої освіти знаменують якісно новий етап розвитку. Застосування, а тим паче самостійна розробка педагогічних технологій вимагає принципово іншого рівня професіоналізму – професійної компетентності, базовою складовою якої є розуміння сутісної своєрідності цього виду технологій як соціальних, у яких вихідним та кінцевим результатом виступає людина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовть О.Б. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1–2. С.110–116.

2. Олійник Ю. І. Способи використання інформаційних комп'ютерних технологій у підготовці фахівців галузі дошкільньої освіти. *Зб. наук. праць Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 403–408.

3. Орлова Т.В. Історія сучасного світу (XV– XX століття). Київ.: Вікар, 2007. 552с.

4. Усик О. Соціальна компетенція дітей старшого дошкільнього віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: науково-теоретичний збірник*. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. 345 с.

КОНКУРСИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Муз. керівник Л. П. Колотюк

У сучасних умовах, коли на державному рівні визнаються пріоритетними процеси виявлення, підтримки та поширення найбільш цінних змістовних ініціатив педагогів та освітніх закладів, конкурси педагогічної майстерності набувають особливого сенсу як найважливіше джерело модернізації сучасної освіти.

Нерозривно пов'язані з інноваційними процесами в освіті та спрямовані на пропаганду педагогічних ідей та досягнень, професійні конкурси сприяють відкритості освітньої системи, її сприйнятливості до запитів громадян та суспільства, підвищення соціального статусу та професіоналізму працівників освіти, становлення громадянського суспільства та сучасного освітнього менеджменту.

Істотне значення має те що, участь у професійних конкурсах є важливою складовою професійного розвитку педагога в частині набуття здібностей по системному баченню педагогічної реальності, розуміння необхідності володіння сучасними освітніми технологіями, формування готовності до дисемінації інноваційного педагогічного досвіду. У зв'язку з цим, конкурс є особливою інноваційною формою підвищення кваліфікації, засіб розвитку професійної компетентності педагога.

Значимість професійних конкурсів особливо проявляється у контексті зростаючої потреби у розкритті творчого потенціалу особистості педагога, що у свою чергу, є однією з умов становлення сучасної якості освіти.

Конкурс створює сприятливе мотиваційне середовище для професійного розвитку педагогів, поширення інноваційного досвіду, що сприяє професійному самовизна-

ченню молодих спеціалістів.

Конкурсні змагання – це місце зустрічей, розширення можливостей для професійного спілкування, здобуття нової інформації. У програму конкурсів можуть бути включені круглі столи, дискусії на педагогічні теми, зустрічі з педагогами-новаторами, поїздки в інші міста та регіони на зустрічі з колегами та ін.

Мета професійних педагогічних конкурсів – висвітлення пріоритетів сучасної освіти, формування позитивного уявлення суспільства про педагогів, які творчо працюють, підвищення престижу педагогічної професії.

Конкурс вирішує свої конкретні завдання:

- виявляє найкращих педагогів;
- оцінює професіоналізм учасників;
- стимулює розвиток системи освіти;
- створює умови для обміну досвідом та розповсюдження в професійному середовищі найбільш затребуваних та популярних ідей.

Конкурс – це відкрите педагогічне змагання педагогів, орієнтованих на практику, що розвивається, полімотивовану діяльність, спрямовану на демонстрацію кращих професійно-особистісних якостей його учасників та їх саморозвиток. У цих заходах беруть участь як педагогічні колективи, так і діти – учасники освітнього процесу, їхні батьки. Конкурс – це своєрідний ритуал єднання професійної спільноти та колективів освітніх закладів.

Методично грамотно підготовлений та проведений професійний конкурс може доповнити та навіть замінити керівникам освітніх закладів та міського управління освіти адміністративні методи оцінки професійної діяльності членів колективу: поточний контроль, моніторинг задоволеності якістю освіти, атестація, рейтинг освітнього закладу. Конкурс є демократичним механізмом оцінки та винагороди праці педагога та керівника.

Основні форми методичної роботи як попередній

етап участі у професійних конкурсах з педколективом дитячого садка: виступи на педагогічних нарадах з демонстрацією нового досвіду (на тему самовдосконалення, підвищення професійної майстерності); показ відкритих заходів; семінари-практикуми та консультації, причому, з активним використанням комп'ютерних презентацій; робота мікрогруп: підготовка до педрад, семінарів – практикумів; робота творчих груп: підготовка та проведення районних методичних об'єднань, підготовка до участі у конкурсах, конференціях різного рівня. Величезне значення має і демонстрація свого досвіду у конкурсах «Педагог-новатор», «Аукціон педагогічних ідей».

Учасниками конкурсів стають ті, хто, по-перше, бачить у конкурсі цінність для себе – це бажання підвищити свою педагогічну майстерність та отримати досвід роботи на публіці та, по-друге, впевнений, що може отримати бажане – отримати блискучу можливість заявити про соціально значущі ідеї, по-третє, отримати визнання з боку колег та прагнення стати кращим. Крім того, серед конкурсантів найчастіше зустрічаються люди, найбільш орієнтовані на досягнення громадського визнання.

Педагоги, отримавши методичну підтримку з боку адміністрації ДНЗ та практичний досвід реалізації своїх досягнень готові до подальшого етапу підвищення своєї кваліфікації – до конкурсів професійного майстерності, що виходять за межі своєї освітнього закладу.

Конкурси педагогічної майстерності дозволяють не лише продемонструвати найкращий досвід роботи, але й ретранслювати його в інші освітні заклади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богосвятська А. І. Інноваційні форми поширення професійного досвіду вчителя. *Педагогіка*. 2015. №10. С. 22-28.

2. Інноваційні процеси в освіті: загальна характеристика і тенденції розвитку. *Шкільна бібліотека*. 2008. №6. С.40.

3. Гильмеева Р. Развитие профессиональной компетентности учителя в системе повышения квалификации. Методист. 2002.

4. Мурованая Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. Севастополь, 2006.

СИСТЕМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ІГРОВОГО ПРОЄКТУВАННЯ

**К. пед. наук, доц. І. К. Мардарова
Магістрантка Т. В. Резниченко**

Реформування системи дошкільної освіти ставить вимоги до підвищення рівня готовності дитини справлятися з різними життєвими обставинами, опановувати освітні компетентності, оволодівати навичками стратегічної діяльності (висувати припущення та прогнозувати результати дій), задля досягнення запланованих результатів тощо.

Процес формування стратегічного мислення старших дошкільників виявляє певні суперечності між: модернізацією освітньої системи, переосмисленням пріоритетів, з орієнтуванням на розумовий розвиток, зокрема на формування стратегічного мислення дітей як процесу оволодіння навичками планування, обмірковування та прораховування майбутніх результатів діяльності, що сприяє кращій готовності до оволодіння освітніми компетентностями під час майбутнього навчання в НУШ та недостатнім рівнім організації цього процесу, відсутністю систематичної роботи вихователів з формування стратегічного мислення старших дошкільників, зокрема, під час ігрового проєктування; потребою у використанні інноваційних технологій в роботі з

дошкільниками, наприклад елементів ігрового проектування та недостатнім рівнем матеріально-технічного та освітньо-дидактичного оснащення проектно-ігрової діяльності в умовах ЗДО.

Проблеми формування мисленнєвої діяльності дітей розкриті у дослідженнях Л. Артемової, О. Башманівського, І. Білої, Т. Богдан, В. Борисова, Л. Гайдаржійської, С. Дорофей, Л. Ільченко, Ю. Коваль, Н. Козакевич, А. Кравченко, О. Литвиненко, С. Лупінович, Л. Мацко, О. Нікітіної, Л. Олійник, С. Скворцової, Л. Цибух, Н. Чернеги, С. Чупахіної та інших; особливості формування стратегічного мислення розглянуті у дослідженнях науковців (В. Березін, Дж. Геддіс, А. Гриценко, В. Вакуленко, І. Величко, О. Дроб, О. Духновська, В. Клак, І. Романова, С. Тригоб'юк, М. Шевчук, Б. Фенюк та інші). Вчені вказують, що сформованість навичок стратегічного мислення дозволяє дітям усвідомлювати поставленні завдання, осмислено планувати діяльність, використовуючи причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати різні ситуації та власні дії, що до них призводять, прораховувати результати майбутніх вчинків та застосованих дій тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1, 2, 3, 4, 5, 8] дозволив визначити критерії і показники сформованості стратегічного мислення старших дошкільників:

Критерій стратегічне бачення: дитина схильна до швидкого розпізнавання важливих елементів досліджувальних об'єктів або явищ; дитина розуміє мету поставленого завдання, здатна проєктувати образ майбутнього вирішення завдання, обмірковувати та надати різні варіанти його проходження, обрати найліпший з них; дитина визначає та передбачає наслідки своїх дій та дій опонентів, обмірковує як використати стратегію опонента на свою користь.

Критерій стратегічне планування: дитина виявляє пізнавальний інтерес, вмє ставити запитання, щоб здобути найбільш детальну інформацію стосовно проблемного за-

вдання; дитина аналізує та систематизує отриману інформацію, суперечливі данні задля продумування власної програми стратегічних дій; дитина відповідально відноситься до планування та продумування власної стратегії, прислуховується до порад, усвідомлює, що правильно спланована стратегія дозволить отримати виграшний результат.

Критерій стратегічні дії: дитина виявляє активність, використовує сплановані моделі стратегічної поведінки та дій, що призведуть на її думку, до передбачуваних наслідків, швидко переключається у разі необхідності, з одного способу розв'язання ситуації на інший, визнає переваги або помилки обраних стратегічних дій; дитина проявляє творчість, вміння реалізувати творчі задуми, використовувати нестандартні варіанти виходів із проблемних ситуацій, надає оригінальний результат вирішення проблеми; дитина адекватно оцінює себе та свої можливості, проявляє лідерські та організаційно-комунікаційні якості (самостійність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність) задля використання найліпших стратегічних кроків досягнення запланованого результату.

Задля підвищення рівня сформованості окреслених критеріїв та показників стратегічного мислення старших дошкільників організували з дітьми експериментальної групи ігрове проєктування, яке включало систематичну організацію різних варіантів пошуково-ігрових та стратегічних дій протягом двох місяців.

Упроваджена система роботи з формування стратегічного мислення старших дошкільників під час ігрового проєктування складалась з: ігрових проєктів «Казкова плутанина: допоможемо Колобку», «Відбудуємо іграшкову країну», «Колобок і Біла Королева». Під час яких застосовувались:

- проєктно-ігрові заняття: «Казкові завдання для Колобка», «Колобок допомагає лялькам країни Іграшок», «Колобок і мат Чорному Королю»;
- педагогічно-ігрові ситуації: «Склади казку за карти-

ною», «Заплутані зображення», «Зниклі герої»;

- шахові стратегічно-ігрові завдання: «Шахівниця для Білої королеви», «Фігури – що спільного?», «Позиції шахових фігур», «Найкоротший шлях до Чорного Короля», «Не захищена фігура», «Зміна вартових Чорного Короля», «Атака на Чорного Короля», «Шах Чорному Королю», «Подвійний напад на Чорного Короля», «Чи брати фігурою Чорного Короля?» за технологіями В. Семизорової [6, с. 12, с. 17, с. 19, с. 21, с. 36, с.52], В. Купрієнко [7, с. 123, с. 126, с. 132, с.140];

- стратегічні онлайн-ігри: «Ферма», «Міні зоопарк», «Зоряне кафе Діснея»;

- сюжетно-рольові та театралізовані ігри: «Червона шапочка в безпеці», «Що трапилось з рукавичкою?», «Найкраще меню», «Бабусина ферма», «Пригоди в зоопарку» з елементами стратегічних дій;

- мультфільми: «Колобок», «Рукавичка», «Червона шапочка», «Солом'яний бичок», відео «Ходи шахових фігур» (за О. Олексієнко).

- стратегічно-творчі завдання: малювання, ліпка, фотографії казкових героїв, складання лепбук-посібників «Казковий довідник: хто з якої казки», «Казки на новий лад», макет країни Іграшок, план шахово-ігрової стратегічної поведінки «Виграшна партія».

За результатами експериментального дослідження доведено, що упроваджена система роботи з формування стратегічного мислення старших дошкільників під час ігрового проєктування в експериментальній групі, сприяла значному підвищенню рівнів сформованості у них показників стратегічного мислення порівняно з контрольною групою (достатній рівень в ЕГ у 58,8% дітей, а в КГ лише у 17,6 % дітей; середній рівень в ЕГ у 23,6% дітей, в КГ у 29,4% дітей; базовий рівень в ЕГ у 17,6% дітей, в КГ у 53% дітей).

Рекомендаціями щодо організації ігрового проєкту-

вання старших дошкільників з метою формування їх стратегічного мислення, є:

- створення проектно-ігрового середовища з відповідним технічно-дидактичним обладнанням (конспекти проектно-ігрових занять, педагогічно-ігрових ситуації, шахово-стратегічних ігор, рольових та театралізованих ігор з елементами стратегування, посилань на мультиплікацію, відео та онлайн-ігри), що сприяє здатності до обмірковування педагогічно-ігрових ситуацій та розробки стратегічної програми їх вирішення;

- упровадження та дотримання в роботі з дітьми чітких етапів ігрового проектування (визначення стратегічно-ігрових завдань, планування діяльності, організація процесу дослідження та обігравання стратегічних ролей, презентування результатів);

- щоденна різноманітність ігрового проектування, реалізація різних видів ігор (стратегічні онлайн ігри, шахові ігри, творчі ігри) спрямованих на перевірку здатності дитини до обмірковування та розробки стратегії власної поведінки;

- стратегічно-змістове наповнення ігрового проектування, тематична проблематика та використання стратегічних завдань, педагогічно-ігрових ситуацій, спрямованих на передбачення власних дій та дій партнерів по грі, з метою можливого прогнозування бажаного результату діяльності;

- активізація стратегічного мислення та стратегічної діяльності дошкільників, здатності до упровадження спланованих стратегічних дій, продумування та зміни моделі стратегічної поведінки у разі потреби;

- педагогічний контроль (демонстрація дітям елементів стратегічного планування, стратегічної діяльності, прогнозування), спонукання дітей до отримання спрогнозованого позитивного результату діяльності;

- мотивування дошкільників на розробку програми стратегічних дій під час пошуково-ігрової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція. Наказ МОН України від 12.01. 2021). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_no_vu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 25.04.23).
2. Гайдаржийська Л. П. Розумовий розвиток як одна з проблем підготовки дітей до школи. *Педагогічні науки*. Херсон: Видавництво ХДУ, Випуск 49. 2008. С. 57–60.
3. Козакевич Н. В. Розвиток наочно-образного мислення дітей старшого дошкільного віку на заняттях ФЕМУ. *Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*. Житомир: ФОП «Левковець», 2015. С. 45–46.
4. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. Педагогіка українського дошкільця : навч. посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. Ч. 2. 360 с.
5. Любченко І. Педагогічні засади розвитку логічного мислення в старших дошкільників URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_1_23.pdf (дата звернення: 22.12.2023).
6. Мудрі шахи: методичні рекомендації з навчання дітей старшого дошкільного віку гри в шахи до програми «Мудрі шахи»/ укл. В.В. Семизорова, О.І. Духновська, А. Б. Кольба. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 72 с.
7. Шаховими стежинами: програма та методичний посібник з навчання дітей старшого дошкільного віку гри в шахи/ укл. В. І. Купрієнко, О. Ю. Ходосенко, О. Д. Сандакова. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 216 с.
8. Я у світі: програма розвитку дитини від народження до шести років/ Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; науковий керівник О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Д. психол. н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрантка О. М. Кузнецова**

Проблема збереження і зміцнення здоров'я дітей є однією з ключових завдань держави, яка визначена різними нормативними актами. У базовому компоненті дошкільної освіти особлива увага приділяється необхідності формування свідомого ставлення дитини до її власного здоров'я як до важливої цінності і розуміння його значення для повноцінного функціонування. Крім того, акцентується на необхідності набуття дитиною елементарних знань і навичок щодо основних аспектів збереження здоров'я. Підходження дитини до власного стану здоров'я є фундаментальним, і саме на цьому фундаменті можна будувати бажання приділяти увагу здоровому способу життя. Ця потреба виникає і розвивається в процесі самоусвідомлення дитиною свого статусу як особистості.

Слід зауважити, що стан здоров'я людини залежить від різних факторів, включаючи об'єктивні і суб'єктивні. Однак наукові дослідження показують, що близько 50-55% впливу на стан здоров'я залежить від способу життя самої особи. Отже, важливу роль у збереженні та зміцненні здоров'я дітей відіграє сама дитина. Таким чином, розвиток культури здорового способу життя є актуальною задачею в сучасному суспільстві.

Запитання про ступінь освіченості та розвитку проблеми здоров'я підростаючого покоління різними епохами вивчалось різними способами. В історії зазначено приклади фізичного виховання в таких культурних центрах як Спарта, Афіни, школа Вікторіно де Фельтре в Мантуї, а також в освітній системі Монтеня. Філософи Сократ, Платон і Аристотель в своїх працях наголошували на значенні

фізичних вправ для підтримки здоров'я і загартування організму дітей. У середньовіччі виховання вважалося синонімом оздоровлення душі, ідея гармонії душі і тіла як основи здоров'я існувала давно. Фраза Джона Лока, що «здоровий дух в здоровому тілі», а також внески Я.Г. Песталоцці, Я.А. Коменського та інших відзначених вчених підкреслювали важливість фізичної культури.

В Україні, завданням зміцнення здоров'я дошкільників присвячені дослідження О.Л. Богініч, А.В. Беленької, Е.С. Вільчковського, Г.І. Григоренка, Н.Ф. Денисенка, Л.В. Калуської, Л.А. Сварковської, Н.В. Маковецької, М.А. Машовця, С.О. Юрочкиної та інших вчених. Також, питання підготовки майбутніх педагогів до валеологічного виховання дітей дошкільного віку вивчались В.В. Нестеренко, А.П. Кошель, Т.В. Книш та іншими дослідниками.

Аналіз доступної літератури свідчить про те, що проблема формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку в наш час залишається актуальною, оскільки педагогічні умови щодо її реалізації досі не забезпечені належним чином. Також потребується подальший пошук нових підходів до впровадження завдань з формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у практику дошкільних освітніх установ.

Метою даної статті є розкриття важливості та необхідних умов формування культури здорового способу життя серед дітей дошкільного віку, які відвідують заклади дошкільної освіти.

Основним аспектом, на який звертається увага у формуванні культури здорового способу життя, є спрямованість особистості. Вирішення завдань, пов'язаних із збереженням власного здоров'я, залежить від внутрішньої мотивації особистості і її здатності дотримуватися правил здорового способу життя. Важливо, щоб діти усвідомлювали, що лише фізично і морально здорова людина може бути продуктивною і корисною для суспільства. Тому важливо

виховувати у майбутньому поколінні усвідомлення та цінність здоров'я, його збереження та підтримку.

Засади здоров'я клацуться ще до народження і формуються в перші роки життя. В цей період розвиваються етичні якості, інтелектуальні здібності, менталітет, і це визначає майбутній спосіб життя особистості. У віці шести років дитина усвідомлює свою фізичну сутність та її значущість у структурі своєї особистості. У молодшому дошкільному віці ставлення дитини до власного здоров'я формується під впливом найближчого оточення, особливо батьків. Роль дорослих полягає в наданні допомоги у вивченні дітьми дій, спрямованих на поліпшення стану їх здоров'я та розвиток фізичних якостей.

Ставлення дитини до власного здоров'я безпосередньо залежить від того, наскільки вона розуміє та усвідомлює це поняття. У дітей дошкільного віку можна визначити певні передумови, які сприяють стійкому формуванню уявлень про здоровий спосіб життя [4, с. 82]:

1. Активний розвиток психічних процесів.
2. Позитивні зміни в фізичному функціональному розвитку.
3. Збереження та демонстрація правильної постави.
4. Самостійне виконання побутових завдань та волеві зусилля для досягнення цілей в ігровій та фізичній активності.

На фізіологічний стан дітей дошкільного віку впливає їх психоемоційний стан, який, у свою чергу, залежить від ментальних установок [5, с. 52]. Таким чином, для формування здорового способу життя в дошкільному віці важливо враховувати такі аспекти:

1. Емоційне самопочуття, включаючи психогігієну та вміння ефективно управляти власними емоціями.
2. Інтелектуальне самопочуття, означаючи здатність розуміти та використовувати нову інформацію для оптимальних дій у нових ситуаціях.

3. Духовне самопочуття, включаючи здатність встановлювати цілеспрямовані та значущі життєві цілі та прагнення до їх досягнення, а також оптимізм.

Необхідно також враховувати, що кожний віковий період має свої особливості, які слід брати до уваги під час роботи з формуванням здорового способу життя. Діти дошкільного віку розуміють поняття хвороби, але їхня здатність надавати йому конкретну характеристику ще обмежена, тому ставлення до нього у маленьких дітей практично не сформоване [3, с. 24]. Отже, дошкільний вік є чутливим для формування основ здорового способу життя.

Для успішного впровадження та формування культури здорового способу життя у закладах дошкільної освіти необхідно створити відповідні умови. Ці умови включають наступне:

1. Організація раціонального режиму дня та забезпечення повноцінного харчування.

2. Створення можливостей для оптимального фізичного активності, проведення оздоровчих та загартовуючих заходів.

3. Забезпечення атмосфери емоційного благополуччя та безпеки.

Успішне вирішення цієї проблеми можливе, якщо в закладі дошкільної освіти буде впроваджена ефективна система роботи з популяризації здорового способу життя, включаючи:

1. Зміцнення морального та фізичного здоров'я дітей та акцентування уваги на важливості його збереження.

2. Розвиток у дітей умінь і навичок з підтримання свого здоров'я.

3. Стабільне дотримання принципів здорового способу життя.

4. Інформування дітей про негативний вплив шкідливих звичок та спрямоване участь батьків та громадськості в спільній роботі щодо реалізації принципів здорового

способу життя.

Зазначимо п'ять основних напрямків для формування культури здорового способу життя:

1. Розширення знань та розвиток інтелектуальних здібностей.
2. Формування фізичної культури та спортивних навичок.
3. Розвиток соціально-духовних цінностей.
4. Популяризація культури здорового харчування.
5. Залучення до оздоровчої діяльності та спорту.

Давайте проведемо докладний аналіз та розглянемо це питання детально. У відношенні першого напрямку роботи, головним завданням є впровадження та закріплення у дітей, які перебувають в закладах дошкільної освіти, гігієнічних навичок і звичок відповідно до їх віку. При цьому важливо розвивати у них усвідомлене ставлення до здоров'я, особистої та громадської безпеки.

Метою цілеспрямованої роботи з формування культури здорового способу життя є сприяння самостійному розвитку відповідних переконань у дитини на основі набутого знання та досвіду. Ці переконання створюють сприятливі умови для розвитку стійкої мотивації дитини вести здоровий спосіб життя та готовності до активних дій щодо збереження її власного здоров'я.

На етапі дошкільного віку основними завданнями є виховання позитивної мотивації до здоров'я та орієнтація дитини на культуру здорового способу життя. Для досягнення цієї мети враховуються такі умови формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дошкільників:

1. Організація навчально-виховного середовища, що заповнене термінами, символами, атрибутами та традиціями культури здорового способу життя.

2. Створення позитивної психологічної атмосфери під час занять оздоровчого спілкування.

3. Наявність підтримуючого оточення для дітей, які відображає важливість здорового способу життя.

4. Формування активної позиції дітей у процесі засвоєння знань, умінь і навичок здорового і зберігаючого характеру.

5. Урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей під час організації занять оздоровчого спілкування.

Оточення дітей з самого раннього дитинства повинно бути організоване таким чином, щоб воно було насичене атрибутами, символікою, термінологією, знаннями та ритуалами, спрямованими на збереження здоров'я. Це сприятиме формуванню у них потреби ведення здорового способу життя, свідомого ставлення до збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих, а також оволодінню необхідними практичними навичками і вміннями для досягнення цієї мети.

Формування здорового способу життя нерозривно пов'язане з фізичною активністю. Важливо формувати інтерес дітей до фізкультурної діяльності, щоб стимулювати їхню мотивацію до здорового способу життя та сприяти засвоєнню практичних навичок для забезпечення здорової життєдіяльності.

Рухова активність в системі формування здорового способу життя важлива, оскільки вона пов'язана з отриманням задоволення від участі в руховій діяльності, потребою у співпереживанні під час взаємодії та спілкування, а також потребою в самореалізації.

Мікросередовищем дитини у дошкільному віці є сім'я та дитячий сад, де вона взаємодіє з групою своїх ровесників. Це є важливими соціальними спільнотами, де діти об'єднуються спільними інтересами та діями. Співпраця в цих групах сприяє формуванню культури здорового способу життя.

Сім'я є найближчим оточенням дитини, і, отже, педагогам закладу дошкільної освіти необхідно проводити система-

тичну роботу з батьками для формування культури здорового способу життя.

Система дошкільних установ має широкий спектр можливостей для виконання завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку, які можуть бути розділені на такі групи:

1. Оздоровчі завдання.
2. Формування рухових навичок і вмінь, розвиток фізичних якостей.
3. Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і вмінь здорового способу життя.

Ця робота здійснюється через різноманітні форми фізичної активності, включаючи фізичні заняття, оздоровчу фізичну культуру, фізичну реабілітацію, загартовувальні процедури, а також через вивчення та поширення знань про здоровий спосіб життя. Також важливо залучати батьків та громадськість до спільної роботи з реалізації принципів здорового способу життя.

Ефективність процесу формування культури здорового способу життя залежить від належної спрямованості виховного процесу, а також від форм і методів його організації. При цьому важливу роль відіграють активні методи, які базуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють розвитку критичного мислення, ініціативи та творчості у дітей.

Доцільно також використовувати традиційні методи, такі як бесіда, спостереження, роз'яснення, переконання, використання позитивних і негативних прикладів, методи формування звичок, методи контролю та самоконтролю. Застосування цих методів сприяє формуванню мотивації у дітей для прийняття здорового способу життя.

У вихованні дітей дошкільного віку також ефективно застосовуються нетрадиційні методи, такі як «педагогічна психотерапія», включаючи методи саморегуляції та рефлексотерапії. Ці методи взаємодоповнюють один одного і створюють єдність в процесі виховання.

Основними формами роботи з формування у дітей дошкільного віку потреби у здоровому способі життя є проведення занять і ігор-тренінгів, організація консультацій для батьків, а також проведення батьківських конференцій.

Велике значення в виховному процесі приділяється грі, оскільки вона дозволяє дитині виявити свою активність і найбільш повно виявити себе. Ігровий простір повинен мати гнучкі рамки, що надають дитині можливість для винахідливості і творчості.

Залучення дітей дошкільного віку до питань збереження свого здоров'я є, перш за все, процесом соціалізації та виховання. Це формує високий рівень душевного комфорту, який закладається з дитинства і супроводжує людину протягом усього життя.

Наша переконання полягають у необхідності спільних зусиль батьків та педагогів для формування у дітей уявлень про здоровий спосіб життя та розвитку в них відповідних навичок і звичок. Ця спільна праця має потенціал ефективно впливати на заходи соціального захисту здоров'я дітей. Кожен аспект формування культури здорового способу життя вимагає проведення систематичних заходів, в основі яких лежать щоденні практики.

Багато з цих практик слід робити настільки звичними, щоб вони автоматично виконувалися, наприклад, ретельне розтирання тіла після гімнастики або полоскання рота після їжі. При визначенні норм і стандартів для кожного напрямку важливо враховувати мінімальні, оптимальні та максимальні значення. Деякі виховні завдання можуть постійно еволюціонувати, пристосовуючись до вікових особливостей дітей, однак частина завдань залишається незмінною для дітей будь-якого віку.

Постійне вдосконалення професійних навичок педагогів у сфері фізичного розвитку дітей включає в себе пошук нових підходів, які базуються на багатофакторному аналізі зовнішніх впливів, моніторингу стану здоров'я ко-

жної дитини, врахуванні і використанні її фізіологічних особливостей та індивідуальності, індивідуалізації програми фізичного розвитку та здоров'я для кожної дитини і багато інших факторів.

Тільки вдумливі педагоги, спільно з однодумцями, які особисто розуміють цінність культури здорового способу життя і активно займаються підтримкою свого здоров'я, можуть належним чином передавати ці знання дітям дошкільного віку та створювати умови для формування культури здорового способу життя в закладах дошкільної освіти. Кожна особа має свій власний досвід у формуванні або руйнуванні свого здоров'я, і цей досвід є індивідуальним для кожного.

Особливу увагу слід звертати на компетентність педагогів, які володіють науковими знаннями про філософські, біологічні та соціальні аспекти здоров'я, і мають розуміння наукових підходів і принципів здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ленисенко Г. Формування свідомого ставлення до здоров'я. *Дошкільне виховання*. 2008. № 9. С. 68-85.
2. Кононко О.Л. Субсфера «Я – фізичне»; Субсфера «Я – психічне» : коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні. Київ : Дошкільне виховання. 2003. 243 с.
3. Лісневська Н.В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі : дис ... канд. пед. наук; спец. 13.00.08. Київ, 2016. 345 с.
4. Нестеренко В.В. Проблема виховання у дошкільників навичок здорового способу життя. *Наука і освіта*. №9. 2015. С. 138-143.
5. Федько О. Здоровий спосіб життя як цінність: проблеми формування. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України*. Вип. 43. С. 369-379.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

К. пед. н., викл. В. В. Сторож

З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і доступністю різних індивідуальних електронних пристроїв, спектр ігор, який став сьогодні доступний як дітям, так і педагогам, значно розширився. На протязі останніх років, враховуючи умови навчання дітей, набули поширення методи та технології гейміфікації, як засіб підвищення мотивації та залучення до навчання. В даний час у навчальному процесі освітніх установ різних рівнів все частіше використовуються технології гейміфікації. Застосування даної технології в умовах цифрового освітнього середовища закладу дошкільної освіти неможливо без розуміння сутності феномену «Гейміфікація».

Гейміфікація – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення користувачів до вирішення проблем [2].

Гейміфікація в освіті — це інтерактивність. Сміливе використання новітніх технологій у навчальному процесі, розкриття візуальної майстерності предмету, перетворюючи навчання на цікаву гру, яка сприяє зацікавленості [3].

Отже, гейміфікація в освіті – це процес розповсюдження гри на різні сфери навчання, який дозволяє розглядати гру, як метод навчання та виховання, форма виховної роботи та спосіб організації цілісного навчального процесу.

На сьогодні існує багато робіт (І. Атталі, Ю. Олійник, О. Орлова, Л. Шелдон, Ф. Файєлла та ін.), присвячених уточненню розуміння феномена гейміфікації та її швидкому розвитку. Так, у роботах І. Атталі пропонується підхід, у якому гейміфікація сприймається як інструмент підвищення залученості користувачів [4, с. 250-251]. У дослідженнях Ю. Олійника здійснено огляд підходів до розк-

риття сутності феномена «гейміфікація». У своїх дослідженнях О. Орлова обґрунтовує, що впровадження комп'ютерних ігор у навчальний процес не лише збагачує мотивацію, а й «сприяє підвищенню інтересу до завдання, збільшує ймовірність досягнення поставленої мети з отриманням якісних результатів» [5, с. 44-47]. Дослідники Х. Дічев (С. Dichev) і Д. Дічева (D. Dicheva) розуміють гейміфікацію як «розвивальний підхід для підвищення мотивації та залучення учнів до навчання шляхом застосування елементів ігрового дизайну в освітньому середовищі» [6, с. 275–278].

Розглядаючи різні трактування поняття «гейміфікація», виявлено що всі вони зводяться до використання ігрових технологій у неігрових ситуаціях. Гейміфікація освітнього процесу підвищує цікавість та прискорює опанування теми, забезпечує миттєвий зворотний зв'язок, сприяє соціалізації, заміняє застарілі системи оцінювання. Вона непомітно спонукає здобувача освіти на досягнення поставлених цілей. Гейміфікація освіти підвищує пізнавальний інтерес, саме тому питання впровадження її в освітній процес ЗДО є актуальним, адже вона допомагає достукатися до сучасних дітей, які звикли грати в комп'ютерні ігри і спілкуватися в соціальних мережах. Безмежно значущим фактом є те що навчання має приносити радість, воно може і має бути цікавим. Дошкільний вік є важливим періодом життя людини, в якому закладаються основи особистості. Стандартні методи навчання можуть негативно позначитися на дитині як відсутність бажання до подальшого навчання.

Методологічну основу нашого дослідження складають праці видатних класиків психологів, педагогів, які розглядали залучення здобувачів освіти до ігрових ситуацій (такими як Л. Виготський, О. Леонтєв, Д. Ельконін, В. Сухомлинський, Б. Сьютс, К. Ушинський та ін.) і аналіз сучасної відповідної джерельної бази дозволяє окреслити

спільні ознаки для гри та ігрового навчання.

Метою статті є ознайомлення з дидактичними можливостями, інструментами та технологіями гейміфікації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, методами створення, зберігання та поширення.

У ході аналізу досліджень з гейміфікації ми визначили, що у науковій спільноті поки що немає єдиного усталеного трактування даного поняття. Проте, вченими пропонуються підходи, у яких гейміфікація сприймається як використання елементів ігрового дизайну у неігровому контексті (контекст – це ситуація) і сприймається як інструментарій підвищення залучення користувачів. Крім цього, дослідниками підібрано синоніми визначення, а саме «ігровий дизайн», «прикладна програма», «гра», «ігрова взаємодія», «забава», які доповнюють сутнісні характеристики цього феномену.

Використання гри в неігровому контексті ділиться на дві групи: застосування тільки елементів гри чи застосування повноцінної гри. Ігрові елементи поділяються на ігрові технології, ігровий дизайн та ігрову практику, але найбільше на гейміфікацію схожий ігровий дизайн.

На підставі вищесказаного можна зробити висновок, що: гейміфікація – це використання елементів дизайну, що стосується гри, незалежної від намірів користування; гейміфікація використовує ігрові функції (елементи, механіка, рамки, естетику, мислення, метафори) у неігрових ситуаціях; обґрунтовано визнаємо, що термін «гейміфікація» може використовуватися по відношенню до багатьох аспектів діяльності, від повсякденного життя до процесів навчання, розвитку та пізнання.

Враховуючи сформульовані висновки, цікавим є питання розглянути можливості гейміфікації в освітньому процесі закладів дошкільного освіти. Впровадження гри в освітній процес ЗДО не є інновацією, адже саме вона є провідним видом діяльності дошкільнят. Класик педагогі-

ки К.Д. Ушинський, підкреслюючи значення гри, писав, що вона замінює дійсність і робить її більш цікавою та зрозумілою. Створюючи свій світ, дитина занурюється в нього повністю, в тому числі і емоційно, і керує ним. Фахівці також зазначають, що під час використання візуалізації у навчанні підвищується його ефективність.

Просте читання казки замінюється захоплюючою подорожжю з її героями у вигляді різних комп'ютерних додатків, курси освітніх напрямностей переробляються на набори презентацій та відеороликів (ілюстративний матеріал), флешроликів (інтелектуальних ігор) та наочних посібників. Процес гейміфікації не обов'язково передбачає використання тільки комп'ютерних ігор, адже і настільні, рухливі, рольові ігри також допомагають підвищити мотивацію та зацікавити дитину. Гейміфікація включає встановлення та проходження дітьми певних етапів, візуальне підкріплення (наклейки, бейджі, фішки), використання елементів змагання, синтезування нових знань.

Наприклад, у середньому дошкільному віці при вивченні теми «Одяг та взуття» можна скомбінувати костюмовані ігри, «Майстерню одягу», оригамі конструювання та дозвільні заходи, такі як «Модний показ», а також квест із батьками. При достатній оснащеності закладу також можна використовувати спеціальні комп'ютерні програми для «пожвавлення» ляльок-моделей (наприклад, Wombo). При освоєнні освітньої галузі «Пізнавальний розвиток» для створення умов становлення математичних уявлень та логічного мислення використовуються такі елементи гейміфікації: діти виконують завдання лісових звірів (наприклад, допомагають зайцю порахувати, скільки овочів він зібрав на зиму і чи вистачить їх для трьох зайчат); допомагають лисиці перейти річку через різнокольоровий місток (викладають послідовність фішками різних кольорів); допомагають сові відгадати загадку (прибирають не підходящу до відгадки картинку - «те, що не літає»). Персона-

жив-звірів можна «оживляти» за допомогою комп'ютерної програми та підготувати короткі кліпи-мультфільми для їхнього представлення. При успішному виконанні завдань діти отримують наклейки, які потім обмінюють на ключ від скриньки, де знаходиться сюрприз.

Проаналізувавши, ми зробили висновок в тому, що гра використовується не найефективнішим способом, якщо вона є лише нагородою за навчання. Дітям необхідно показати цінність навчання самого по собі, а не лише його миттєву користь для проходження гри та отримання нагороди. Взаємодія дитини дошкільного віку з цифровими технологіями стало природним простором життєдіяльності та фактором його розвитку, проте надаючи дітям можливість використання гаджетів, батьки стурбовані появою у дітей залежності від мобільних пристроїв. Даний інноваційний проект можна здійснювати в ЗДО з участю сімей вихованців. Беручи участь у розробці та апробації гейміфікованих ігор, батьки вчаться робити грамотну розстановку різних елементів гейміфікації та форм її подання, комбінуючи традиційні ігри та комп'ютерні, адекватно оцінюють розвиваючий потенціал даної технології у пізнавальному та соціальному розвитку дітей, що спонукає підвищення інтересу у дітей, мотивації до вивчення нового матеріалу.

Використовувати гейміфіковані ресурси, а саме комп'ютерні ігри, відео заняття, онлайн – тренінги, ресурси електронних книг, навчальні кросворди з метою підвищення педагогічної компетентності батьків. Інтеграція традиційних (папки-пересування, стенди, буклети, пам'ятки) та гейміфікованих ресурсів у взаємодії з батьками сприятиме подоланню формальному процесу взаємодії з батьками, надання їм більшої мобільності, гнучкості, доступності для різних категорій батьків. Творчий пошук педагогічного колективу у цьому напрямі змінює мотивацію батьків з пасивних споживачів інформації вони перетворюються на активних зацікавлених її користувачів, здатних до самос-

тійного пошуку відповідей у сфері виховання та освіти дітей дошкільного віку.

Використання комп'ютерних програм у вивченні матеріалу підвищує інтерес до навчання дошкільнят. Для того щоб уникнути негативного впливу комп'ютерних технологій необхідно використовувати дані технології в комплексі з іншими методами навчання, наприклад, фізична активність. Сукупність комп'ютерних технологій спільно з стандартними методами навчання розширює кругозір дитини, розвиває творчі здібності.

Гейміфікація завдяки своїй наочності показує можливість, тип мислення, логічні здібності окремої дитини. На підставі цього професійний фахівець ЗДО зможе безпомилково визначити схильність дитини до певної діяльності, спрямувати подальший розвиток її навичок у потрібному напрямленні.

Гейміфікація є широким способом навчання. На занятті можуть бути використані різні елементи та прийоми залежно від особливостей дітей. Дидактичні ігри сприяють розвитку умінь розмірковувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. Також за допомогою ігрової діяльності у дітей розвивається нестандартне мислення, уява під час вирішення проблемних ситуацій. Виховні ігри сприяють розвитку самостійності дитини, а також формують її комунікативні здібності. Розвиваючі ігри покращують пам'ять, мовлення, мислення, розвивають у дитини вміння знаходити оптимальні рішення у поставлених завданнях. Соціалізуючі ігри сприяють розвитку стресового контролю, саморегуляції, долучають до норм та цінностей суспільства.

Отже, в умовах розвитку та прогресу ІТ технологій існує затребуваність гейміфікації, як технології в освітньому процесі сучасного ЗДО, але виявлено методичні проблеми для педагогів закладу дошкільної освіти, які пов'язані з необхідністю вибору інструменту гейміфікації, технічного вивчення роботи з платформами та сервісами, розроблення

принципово нових сценаріїв освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку. Для реалізації розвиваючого потенціалу гейміфікації педагог повинен мати відповідні компетенції як у галузі проектування, розробки, використання комп'ютерних ігрових сервісів, так і при оцінюванні якості ігрового освітнього продукту.

Таким чином, перспективи подальших досліджень мають бути спрямовані на вивчення можливостей впровадження технології гейміфікації в процес сучасної дошкільної освіти шляхом створення нових гейміфікованих дидактичних додатків та розробки методик до їх застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брайченко О. Гейміфікація: коли книжка перетворюється на гру [Електронний ресурс] / Олена Брайченко // Читомо: культура читання і мистецтво книговидавництва. URL: <http://www.chytomo.com/hejmefikatsiia-koly-knyzhka-peretvoriuietsia-na-hru/> (Дата звернення 23.09.2023).

2. Гейміфікація. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>.

3. Гейміфікація, як засіб формування пізнавального інтересу у навчанні. URL: <https://arbook.info/gejmifikacziya-yak-zasib-formuvannya-piznavalnogo-interesu-u-navchanni>.

4. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії : зб. матеріалів IV Всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 27 жовт. 2022 р. / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 250-251.

5. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67. Т. 1. С. 44–47.

6. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С. 275–278.

7. Perejaslavskaja, S., & Smahina O. (2019). Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*, С.250–260. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24> .

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

К. пед. н., доц. В. В. Баранова

Сучасна парадигма освіти яка передбачає інтерактивність, індивідуалізацію та активне залучання вихованців до освітньої діяльності ставить перед вихователями питання: які цифрові інструменти використовувати у процесі своєї педагогічної діяльності. Сучасні цифрові інструменти можуть значно полегшити та покращити роботу вихователів в закладах дошкільної освіти і допомогти забезпечити зручне та ефективне виховання дітей. Вони необхідні при організації дистанційного навчання.

Робота з цифровими інструментами вимагає навчання та розвитку нових навичок у вихователів – цифрових навичок (digital skills). Педагоги повинні вміти використовувати ці інструменти ефективно та безпечно. Використання цифрових інструментів у роботі вихователя дошкільного закладу поступово стає надзвичайно важливим для покращення якості.

Мета статті: огляд цифрових інструментів в роботі вихователя дошкільного закладу для покращення процесу навчання, організації навчальної діяльності, спілкування з батьками, розвитку дітей та підготовки до життя в цифровому суспільстві.

Що таке цифровий інструмент в освіті. Розглянемо

визначення цього поняття.

Цифровий інструмент в освіті – це підгрупа цифрових технологій, які розробляються для підвищення якості, швидкості та привабливості передання інформації в освітньому процесі. Цифрові інструменти обираються закладом дошкільної освіти та вихователем відповідно до навчальних цілей.

Для чого можуть використовуватися цифрові інструменти у закладі дошкільної освіти? Це можуть бути: електронні журнали і документація, використання мультимедійних матеріалів на заняттях та розвагах, організація навчальних процесів (дистанційного навчання), комунікація з батьками, онлайн-ресурси для вихователів, мультимедійні ігри та додатки.

Цифрові інструменти можна поділити на такі групи: програмне забезпечення для відеоконференцій, текстові редактори, графічні редактори, програми роботи з аудіофайлами, відеофайлами. Також слід зазначити що це можуть бути програми, які встановлені на комп'ютері (Zoom, Teams, Microsoft Office) чи бути представлені у виді web-ресурсів, де взаємодія користувача з програмою здійснюється за допомогою веб сторінки (Big Blue Button, Canva, Learningapps, Liveworksheets).

Проаналізуємо найпоширеніші з них.

Програми для вебінарів та відеоконференції. Для проведення онлайн-уроку педагоги часто використовують відеоконференції. Перевагами використання відеоконференцій є: можливість віддаленого проведення занять, можливість запису занять, необмежена кількість слухачів, можливість використання додаткових матеріалів.

Основними функціями відеоконференцій є: демонстрація екрану чи файлів (презентація, відео, фото), групове спілкування, онлайн-дошки (whiteboard) з можливістю залишати на них свої коментарі (це може бути не тільки текст але й малюнок), також деякі сервіси дозволяють передати управління екраном. Це спільний простір для коментарів, малюнків всіх учасників, текстовий чат (спільний та для

особистих повідомлень). Вони дозволяють демонструвати екран того, хто виступає, проводити опитування та голосування для організації зворотного зв'язку з аудиторією. До програм які дозволяють організувати відеоконференцію належать: Zoom <https://zoom.us/postattendee?id=6>, Google Meet <https://meet.google.com>, Microsoft Teams <https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/download-app> та BigBlueButton <https://bigbluebutton.org/>.

Сама найпоширеніша на теперішній час програма для організації он-лайн навчання є платформа Zoom. В при користуванні Zoom Basic (яка є безкоштовною) педагог може використати 40 хвилин для 100 учасників для проведення відеоконференції, але кількість таких сесій необмежена. Перевагою є можливість приєднатись до вебконференції без додаткової реєстрації. За бажанням програма Zoom встановлюється на пристрій (це може бути телефон, планшет чи комп'ютер) у цьому разі з'являється можливість планувати та організувати конференції з встановленого додатка. Перевагою є і те, що всі онлайн-зустрічі можна запланувати заздалегідь, а запис завантажити на комп'ютер. Тут можна об'єднувати учнів у підгрупи та відкривати для них окремі сесійні зали, в які педагог може підключитися у бідь який момент.

Microsoft Teams на відміну від інших програм для відеоконференцій пропонує додаткові інструменти для спільної роботи – чати, сховище файлів, безплатні веб-версії програм Word і Excel, інструменти адміністрування спільної роботи. Відеоконференції – не головна та не єдина функція програми, тож у сенсі організації відеоконференцій Teams може програвати своїм вузькоспеціалізованим конкурентам.

Перевагами BigBlueButton є безкоштовність та відсутність потреби його інсталяції на пристрої учасників, можливість налаштування україномовного інтерфейсу. Ця платформа дозволяє створювати віртуальні класи, де учасники можуть спілкуватися в режимі реального часу, надавати пре-

зентації, обговорювати матеріали, працювати над проектами та використовувати різноманітні інструменти для спільної роботи. Запис вебінару зберігається в обліковому записі того, хто ініціював його, та доступний до перегляду за наявності дозволу автора. Для роботи з різними учнями можна використати різні кімнати з одним і тим самим доступом в різний час.

Наступною великою групою цифрових інструментів в освіті будуть цифрові інструменти для створення інтерактивного контенту. Розглянемо деякі з них.

Онлайн-дошка Padlet (<https://padlet.com>) — віртуальна онлайн-дошка, на якій можна розмістити текстовий, графічний і мультимедійний контент (відео, аудіо, інші дошки). У налаштуваннях можна встановити рівень доступу до ресурсу (читання, редагування, модерація) за посиланням або QR-кодом та реакції користувачів (наприклад, оцінювання в балах, схвалення).

Jamboard Онлайн-дошка (<https://jamboard.google.com>) — спільна онлайн дошка для проведення обговорення (створення наліпок, додавання зображень, малювання) для запрошених користувачів.

LearningApps (<https://learningapps.org/>) — безкоштовний сервіс для створення інтерактивних мультимедійних дидактичних вправ різними мовами. Цей сервіс містить бібліотеку вже готових вправ, яка відсортована за темами та доступна для використання за посиланням з будь-якого пристрою, але також тут є можливість завантаження завдань в режимі offline. Режим створення вправи дозволяє редагувати вже наявні вправи та конструювати власні на основі 19 готових шаблонів («знайди пару», «кросворд», «вікторина», «перший мільйон», «вільна текстова відповідь», «аудіо- і відеоконтент» тощо). При створеному акаунті є можливість робити закладки та зберігати власні вправи, також можна зберігати статистику проходження вправ учнями, які також приєднались до системи).

Wizer (<https://app.wizer.me>) — сервіс для створення інтерактивних зошитів. Кожен зошит може містити аркуші із завданнями різних типів: відкриті запитання, множинний вибір відповіді, порівняння, встановлення відповідності, упорядкування, додавання коментарів до зображення, таблиці, аудіозапис фрагменту, додавання відео, частин з інших сервісів, заповнення пропусків в тексті, наприклад, модулів LearningApps чи Liveworksheets.

Liveworksheets (www.liveworksheets.com) – це сервіс для створення інтерактивних зошитів з можливістю створювати інтерактивні зошити з різними типами завдань, та автоматичною перевіркою їх. Тут можна формувати класи та зберігати результати дітей. Також є можливість об'єднуватись з іншими педагогами та обмінюватися своїми розробками на платформі.

Google Form (https://www.google.com/intl/ru_ua/forms/about) - сервіс для створення анкет та тестів. Автоматизована перевірка результатів з можливістю експортувати в таблиці. Можливість закривати доступ до надсилання повторних відповідей тощо.

Childdevelop (<https://childdevelop.com.ua/>) це сайт де зібрано велику кількість завдань для дітей різного віку від дошкільного віку до початкової школи, шаблоні дипломів, навчальні програми, також на сайті представлені генератори завдань дня дітей із можливістю створювати свої завдання та розвиваючи он-лайн ігри.

Он-лайн редактори для створення та редагування відео та презентацій.

Нині з'являються численні повністю або частково безкоштовні інструменти, за допомогою яких педагоги можуть створювати якісний візуальний контент. Один із таких сервісів – Canva. Цей сервіс створений як конструктор: усі елементи перетягуються мишкою, що робить його доступним для будь-якого користувача. За допомогою величезної кількості шаблонів, ви можете створювати яскра-

ві навчальні матеріали всього за декілька хвилин. За допомогою цього інструменту можна: редагувати фотографії (використання фільтрів, кадрування, вдосконалення якості); створювати презентації, плакати, буклети, пости для соцмереж, розклад занять; використовувати бібліотеку зображень, кліпартів; додавати у наявні шаблони власні зображення; спільно редагувати проекти. Також слід зазначити, що ця платформа наявна також у Google Play, що дає змогу користуватися нею з планшетів та телефонів.

Генератор анімаційних презентацій Powtoon – це онлайн-сервіс, який можна використовувати для різних цілей: особистих, професійних та навчальних. По принципу роботи програма для презентацій Powtoon схожа на PowerPoint. Тут наявна велика кількість шаблонів, які ми обираємо та оформляємо слайди. На слайдах можна розміщувати текст, звук, фігури і графіку. Текст можна як набирати, так і писати від руки. Створену презентацію можна відразу експортувати на YouTube. Є можливість записувати аудіо, а також загрузати своє відео в презентації.

Цифрові інструменти роблять роботу вихователів більш ефективною, ефективною та зручною, дозволяючи більше уваги приділяти самому процесу виховання дітей. Вони дозволяють персоналізувати навчання для кожної дитини, враховуючи її потреби та темп розвитку. Це сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Також використання інтерактивних та візуальних навчальних матеріалів може зробити процес навчання більш привабливим та цікавим для дітей. Цифрові комунікаційні інструменти дозволяють вихователям спілкуватися з батьками та іншими педагогічними працівниками швидко та ефективно, що сприяє кращій співпраці та розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Powtoon – інструмент для створення анімованих презентацій: URL: <http://smd.univ.kiev.ua/?p=12595> (дата

звернення 2.10.2023)

2. Дистанційні заняття з дошкільниками: дев'ять нових ідей. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/3072-distantsyn-zanyattya-z-doshklnikami-devyat-novih-dey> (дата звернення 5.10.2023)

3. Дистанційні платформи для навчання, саморозвитку та отримання допомоги й перевіреної інформації. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platformi-dlya-navchannya-samorozvitku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informaciyi> (дата звернення 5.10.2023)

4. Скрипник Н., Когутюк, О., Волкотруб, А. Сучасні освітні інструменти як ефективний засіб підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності вчителя-словесника. *Молодий вчений*. №1.1 (113.1), С. 75-81. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-18> (дата звернення 2.10.2023)

5. Сервіс Canva: якісне створення візуального контенту. URL: <https://naurok.com.ua/post/servis-canva-yakisne-stvorennya-vizualnogo-kontentu> (дата звернення 2.10.2023).

CREAREA FIȘELOR DE LUCRU INTERACTIVE ÎN LIVEWORKSHEETS

Doctor, conferențiar universitar A. Ohrimenco (Boțan)

Evaluarea este un instrument complex utilizat în scopul de a primi o referință clară pentru educatori, părinți și alți experți în dezvoltarea timpurie a copilăriei, cu privire la informații esențiale despre dezvoltarea și creșterea copiilor. Evaluarea preșcolarului este esențială în identificarea punctelor forte și, mai cu seamă, a domeniilor care necesită sprijin suplimentar pentru a înlătura eventuale lacune, potențiale dizabilități de învățare sau întâzieri de dezvoltare. Identificarea acestora, va oferi cadrului didactic oportunitatea de a adapta strategiile de predare și intervenție într-un

satisfacerea nevoilor individuale a copiilor, ca impact semnificativ asupra succesului școlar.

Educatorii au responsabilitatea de a efectua evaluări eficiente ale copilului, prin crearea unui mediu încurajator și susținător în care copii să se simtă confortabil și motivați de a-și demonstra abilitățile. Se recomandă a utiliza diverse instrumente și tehnici de evaluare pentru a înțelege în mod cuprinzător dezvoltarea fiecărui copil și abordarea lor bazată pe activitatea ludică. La etapa actuală, avem un contingent de copii - utilizatori fideli de gadget-uri pe care este greu să îi antrenăm în activitatea de învățare într-un context tradițional [1, p. 6]. Prin urmare, interesul copiilor față de tehnologiile moderne impune în fața cadrului didactic dezvoltarea unor competențe de utilizare a fișelor interactive.

Astfel, tehnologiile informaționale au conceput în domeniul educațional oportunități și experiențe de învățare și evaluare, prin intermediul platformelor educaționale, cu eficacitate înaltă în dezvoltarea cognitivă a preșcolariilor. Problema utilizării tehnologiilor interactive în cadrul activităților școlare sunt reflectate în lucrările cercetătorilor A. Андреев, Ю. Зотов, В. Селевко, В. Ушалов, ș.a. [5, p. 44], care evidențiază că aceste instrumente s-au dovedit a fi utile în promovarea învățării timpurii și măsurarea progresului fiecărui copil.

Cercetările Cunningham Stanovich, Muhlestein Croft susțin că copiii sunt pregătiți pentru dezvoltare și capabili să se implice în învățarea digitală, constatări marcate prin faptul că copiii repovestesc mai structurat în urma unor prezentări grafice pe computer (comparativ cu o prezentare statică), care asigură o conexiune stabilă între imaginile vizuale și auditive. Exercițiile și tutorialele de instruire asistate de calculator îi ajută pe copii să își dezvolte abilități de alfabetizare, prin asimilarea fenomenelor lingvistice, măresc vocabularul. În mod similar, ajută copiii mici să dezvolte abilități matematice, cum ar fi numărarea, sortarea, simetria, ordinea spațială. Copiii preșcolari cu nevoi speciale au înregistrat, de asemenea,

progrese în domeniile de dezvoltare, inclusiv socio-emoțional, motricitate grosieră, comunicare [apud 6, p.8-11].

În cadrul acestei direcții, se implementează abordarea modelelor interactive, spre exemplu platforma Liveworksheets, care încorporează activități de învățare și evaluare ce provoacă copiii și permit cadrului didactic să alinieze sarcinile de lucru cu cerințele curriculare. Cu ajutorul aplicației educaționale Liveworksheets, educatorul reușește să extindă orice fișă de lucru PDF și să le transforme în materiale digitale captivante, exerciții interactive cu autocorecție, numite „foi de lucru interactive” sau „[interactivități](#)” [2, p.68], livrate în mediul online copiilor.

Platforma Liveworksheets – numită „aplicație pentru viață” este utilizată pentru a construi activități de învățare, foi/cărți de lucru, care se pot efectua online interactiv, pentru evaluare, cu feedback imediat. Acest tip de fișe sunt motivante și distractive pentru copii; economisește timp pentru educator; sunt utile pentru mediu, căci economisește hârtie. Se pot utiliza foi de lucru live pentru a crea propriile fișe de lucru interactive sau se pot utiliza cele împărtășite de alte cadre didactice. Foile interactive se pot împărtăși cu restul cadrelor didactice sau se pot păstra private, dar există o limită de 30 de foi de lucru private [3, p. 256]. Este un instrument potrivit pentru a fi utilizat în cadrul activităților online, cât și offline și poate fi folosit la oricare etapă a activității. Platforma oferă posibilitatea educatorului de a vizualiza corectitudinea realizării sarcinilor propuse [4].

Vom descrie experiența de lucru de utilizare a fișelor interactive în baza unei fișe de evaluare a cunoștințelor copiilor despre igiena personală. Exemplul va prezenta aspectul foii văzut de către educator la creare, prin contrapunere cu aspectul foii realizat de către copii. Pentru crearea fișei de lucru interactive selectăm din meniul principal *Realizați foi de lucru interactive* (Make interactive worksheets) și selectăm opțiunea *Începe* (Get started). Aici se cere să încărcăm un fișier de pe computer în format *.pdf. Încărcarea fișierului facilitează crearea căsuțelor pentru răspunsuri. Spre exemplu, pentru un item de tip alegere,

se accesează prin click butonul în care vom indica opțiunile pe care le putem utiliza pentru crearea resursei. În caseta desenată vom scrie comanda pe care o alegem în realizarea exercițiului – select:no și select:yes. La acest item, copiii vor avea sarcina de a alege în baza imaginilor comportamentul igienic corect.



Figura 1. Item obiectiv cu alegere duală

În continuare, vom propune un item de tip pereche, unde făcând click pe casetă va apărea un creion ce poate fi glisat cu ajutorul mouse-ului. Pentru a putea selecta această comandă, vom accesa prin click butonul și vom scrie opțiunea join:1 a imaginii corespunzător cu prima etapă join:1 ce face parte din regulile de spălare a mâinilor.

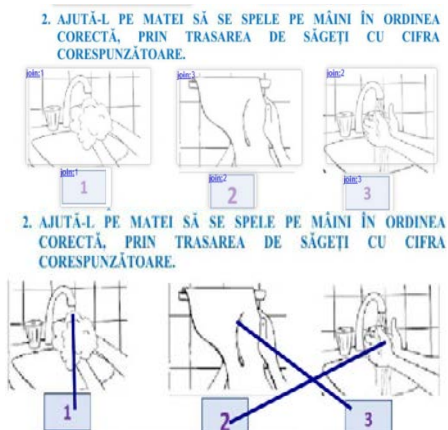


Figura 2. Item obiectiv de tip pereche

Următorul item va propune copiilor să aleagă din multitudinea de obiecte, doar pe cele necesare îngrijirii dinților.

Pentru aceasta în casete vom indica comanda tick:yes pentru răspunsul corect și tick:no pentru obiectele de prisos:



Figura 3. Item obiectiv cu alegere multiplă

Platforma ne permite dezvoltarea abilităților de limbaj a copiilor, astfel putem include sarcini de pronunție corectă a obiectelor descoperite în itemul precedent. Vom indica în casete comanda speak: și vom alege limba de vorbire ro-Română, iar în casete vom scrie cuvintele potrivite. În fișa de lucru pentru copii va apărea un microfon pe care va trebui să facă click și să pronunțe aceste cuvinte.

4. CITEȘTE OBIECTELE DESCOPERITE.

Speak (ro-RO):

Speak (ro-RO):

Speak (ro-RO):

4. CITEȘTE OBIECTELE DESCOPERITE.

PERIUȚĂ

PASTĂ DE DINȚI

APĂ

Figura 4. Item semiobiectiv cu răspuns scurt de completare

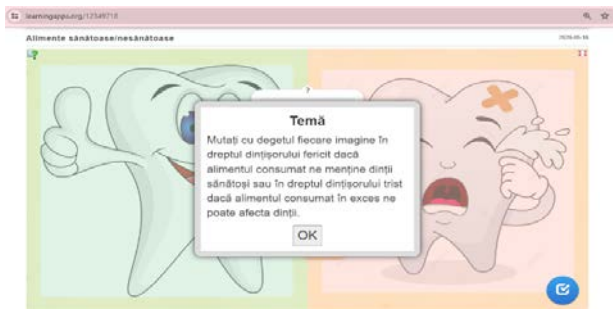
Platforma Liveworshets ne permite încorporarea

hyperlink-urilor pentru a transforma învățarea dincolo de pagina tipărită. Astfel, următorul item include un link de pe youtube ce presupune un filmuleț pentru copii despre spălare corectă pe dinți. Pentru a realiza hyperlink-ul, vom adăuga în casetă linkul ce face trimiterea la secvența video <https://www.youtube.com/watch?v=mY7XtQyI2Ac>.



Figura 5. Item semiobiectiv cu întrebări structurate

Pentru a valorifica cele văzute în filmuleț, propunem copiilor realizarea unui exercițiu learningapps, prin înserarea în casetă a comenzii link: și adăugarea linkului <https://learningapps.org/12349718>. Exercițiul learningapps propune copiilor să aleagă alimentele ce mențin dinții sănătoși.



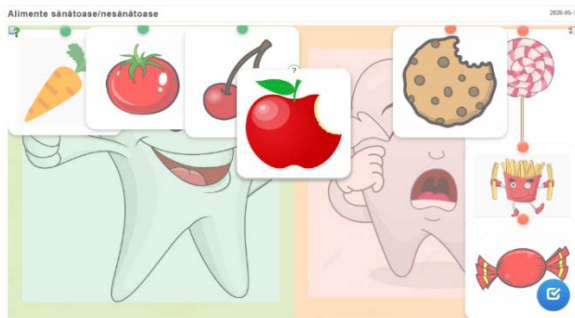


Figura 6. Item subiectiv rezolvare de probleme

Liveworksheets este un mediu de creare a fișelor de lucru interactive și de evaluare, care păstrează simțul ludic necesar copiilor de vârstă preșcolară. Aplicabilitatea acestui instrument se manifestă prin faptul că poate fi:

Tabelul 1

Aplicabilitatea instrumentului Liveworksheets [5, p.44]

PENTRU CADRE DIDACTICE	PENTRU COPII
<ul style="list-style-type: none"> - utilizat de pe orice calculator sau telefon; - crea exerciții cu itemi diferiți cu aplicabilitate largă în diferite domenii; ușor de gestionat ca instrument digital; - permite introducerea secvențelor video și a exercițiilor create în alte aplicații pentru a susține noi modalități de exprimare; - înregistrările vocale inițiază noi posibilități de audiere a unei poezii, text; - poate economisi timpul cadrului didactic, prin faptul că se poate încărca o fișă PDF existentă și aplicația permite verificarea instantanee a răspunsurilor copiilor; - nu trebuie imprimare, deci nu necesită cheltuieli financiare; 	<ul style="list-style-type: none"> - captează atenția și entuziasmul copiilor; - elimină riscul ca copilul să se plictisească sau ca activitatea să devină rutină, întărește motivația copiilor de învățare, stimulează gândirea logică și imaginația; - este un mod distractiv de a evalua cunoștințele copiilor; - permit copiilor să se miște în propriul ritm de învățare și evaluare; - manifestă un afect pozitiv și un interes mai mare când folosesc computerul împreună. Acest lucru creează oportunitatea de colaborare și ajutor reciproc; - mențin un nivel ridicat al activității copiilor, învățarea interactivă, o formă special de organizare a activității cognitive,

	care are obiective clar formulate previzibile; - copilul se simte prosper intelectual;
--	---

Experiențele de învățare la distanță au oferit lecții valoroase, inclusiv cu privire la importanța de adaptare rapidă a sistemului de învățământ la realitățile sociale. Introducerea fișelor interactive devine o contribuție semnificativă la dezvoltarea științei metodologice moderne, este o parte integrantă a dialogului și comunicării, permițând colaborarea între educator și copil prin constituirea activității de învățare și evaluare sub formă de joc.

Fișele interactive liveworksheets profită din plin de noile tehnologii aplicate educației: acestea pot include sunete, videoclipuri, exerciții de drag and drop, alăturare cu săgeți, alegere multiplă, încorporare de hyperlinkuri pentru a transforma învățarea dincolo de pagina tipărită, și chiar exerciții de vorbire, pe care preșcolarii trebuie să le facă cu ajutorul microfonului. Liveworksheets este un instrument util pentru crearea de exerciții interactive, ușor de utilizat de către educatori și poate face învățarea mai distractivă și plăcută [7]. Instrumentul Liveworksheets poate crea situații de învățare eficiente asistate de noile tehnologii, acoperind adecvat nevoi particulare ale copiilor și diverse domenii de cunoaștere.

BIBLIOGRAFIE

1. Gavrilenco N., Cașu D., Garbatovschi V. Utilizarea platformelor educaționale în procesul de predare-învățare-evaluare. Suport metodologic. Chișinău: Print-Caro, 2022. 176 p. ISBN 978-9975-164-11-5.

2. Gîmbuța A., Bogdan M., Ujică L., ș.a. Ghid de utilizare a instrumentelor digitale pentru activitatea didactică on-line. Bistrița: Editura NOVA DIDACTICA, 2020. 235 p. ISBN 978-606-8317-75-5.

3. Bostan M. Tehnologii didactice pentru crearea foilor de lucru interactive. pp. 255-260, Disponibil pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-255-260_0.pdf (accesat 30.10.2023)

4. Importanța instrumentelor digitale în educație și formare. Giurgiu, 2022. 397 p. Disponibil pe: <https://www.scribd.com/document/560305090/Importan%C8%9Ba-Instrumentelor-Digitale-in-Educa%C8%9Bie-%C8%9Bi-Formare-coord-Georgeta-Enache> (accesat 30.10.2023)

5. Михайлова А. А., Белкина Ю. А. Использование интерактивных листов на уроке русского языка. 2022. pp. 43-47. Disponibil pe: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-listov-na-uroke-russkogo-yazyka-iz-opyta-studenta-praktikanta/viewer> (accesat 30.10.2023)

6. McMANIS L. D., Parks J. Evaluating technology for early learners. A best practice guide to giving children the tools they need to be super-skilled. 25 p. Disponibil pe: https://www.eschoolnews.com/files/2012/01/Evaluating-Technology_ebook_toolkit.pdf (accesat 30.10.2023)

7. Liveworsheets. In: European Centre for modern languages of the Council of Europe. Disponibil pe: <https://www.ecml.at/Resources/InventoryofICTtools/tabid/1906/InventoryID/241/language/en-GB/Default.aspx> (Acc

Розділ III

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНИХ ПІДХОДІВ

ПОДОЛАННЯ СТЕРТОЇ ДИЗАРТРІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К. пед. н, доц. Л. М. Коргун
Студентка ІV курсу В. О. Малиш

На сьогоднішній день зростає тенденція до наявності мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Серед причин можна виділити: стрімке збільшення використання в житті дитини різноманітних гаджетів, екологічну ситуацію, неспроможність за будь-яких причин батьків повноцінно доглядати за своїми дітьми, тощо. Ці обставини можуть викликати порушення, які варіюються від мінімальних проблем вимови до тотальної втрати можливості говорити і розуміти мовлення. Одним із найрозповсюдженіших є дизартрія, особливо її стерта форма. За даними В. Галущенко вона складає близько 3-6% від загального обсягу захворюваності, але останнім часом зростає тенденція до збільшення дітей з цією патологією [1]. При цьому порушенні дитина не зможе пристосуватися до середовища, зазнаватиме труднощів у навчанні, спілкуванні, професійній діяльності та особистому житті.

Дослідженням дизартрії займалися вчені: В. Галущенко, А. Голуб, Л. Дідкова, Л. Дудка, Д. Завітренко, Є. Кетова, В. Кисличенко, Т. Коломоєць, С. Конопляста, Б. Кус, М. Лепетченко, Ю. Люта, А. Малікова, О. Мірошніченко, Л. Мороз, Т. Павлюк, І. Светік О., Свіріденко, О. Сокоцька, Л. Трофименко, О. Чекан, М. Шавкуненко, М. Шеремет.

За визначенням С. Коноплястої та А. Синиці, «дизар-

трія – це тяжкий мовно-руховий розлад, який характеризується порушенням формування навичок вимови, голосотворення, мовленнєвого дихання, функцій фонації, артикуляції, просодії, які спровоковані раннім органічним ураженням головного мозку» [4]. На підставі проаналізованих нами різних визначень, можна зробити висновок, що дизартрія – це розлад звуковимови та просодичного компонента мовлення, внаслідок органічного порушення головного мозку і характеризується порушеннями формування мовленнєвого дихання, артикуляції, вимови, голосотворення та функцій фонації.

У дітей старшого дошкільного віку доволі поширена та зростає тенденція на наявність стертої дизартрії. Як зазначає Ю. Дідкова, стерта дизартрія – «це мовленнєва патологія, яка виявляється в розладах фонетичної та просодичної сторони мовленнєвої і функціональної системи і є наслідком невираженого мікроорганічного ураження головного мозку» [2].

Є. Кетова та І. Жадленко наголошують, що провідним у дітей зі стертою дизартрією є порушення фонетичного компонента мовлення. Ці порушення вносять негативний відбиток на розвиток та формування також фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення. Порушення фонетичної сторони мовлення негативно впливають і на навчання, знижуючи його ефективність. Дитина не може мати нормальний, повноцінний розвиток без виникнення правильного мовлення. Для успішного засвоєння знань та нормального функціонування в середовищі, дитині, за стертою формою дизартрії, необхідна своєчасна професійна корекція [3].

Діти дошкільного віку, що мають стерту дизартрію, як зазначає науковець Ю. Рібцун, страждають на тривалі пошуки артикуляції, вони відчують труднощі під час утримання заданої пози, може спостерігатися тремор кінчика язика. Під час виконання артикуляційних вправ у дитини відмічається неточність рухів, з'являються додаткові

рухи губами або язиком і може перебільшуватися обсяг виконуваних вправ. У дітей з цим діагнозом фіксується надмірна амплітуда, коли вони виконують ту чи іншу вправу, вони мають труднощі зі знаходженням точного місця язиком, яке було позначено вчителем-логопедом [5].

Починаючи дослідження, ми ставили перед собою мету – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив різноманітних логопедичних засобів під час корекції стертої дизартрії у дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічне дослідження було проведено у три етапи: констатувальний експеримент, формувальний та контрольний.

На першому етапі дослідження було визначено базу проведення експерименту, схарактеризовано показники наявності стертої дизартрії та рівні її прояву, проведено обстеження дитини на наявність зазначеної патології. На підставі отриманих результатів було визначено, що вона має порушення мимічної мускулатури. Під час обстеження артикуляційного апарату виявлені наступні проблеми: порушення рухової активності язика, які проявлялися у нездатності довго затримувати його в одному положенні, та рухової активності губ: дитина не змогла округлити та розтягнути її. Дихання виявилось прискореним, нерівномірним. Були наявні заміни деяких звуків. Дитина не могла втримувати рівновагу.

Під час проведення формувального експерименту з дитиною проводилась робота з усунення вищезазначених проблем. На цьому етапі активно використовували логопедичний масаж, вправи для покращення артикуляції, розвитку дихання, дрібної моторики, фонематичного слуху, голосотворення, проводились заняття на ознайомлення та автоматизацію проблемних звуків. Також до корекційного процесу були залучені батьки, їм надавалися завдання для виконання вдома з метою покращення результатів.

Вся робота була проведена у декілька етапів, серед яких: підготовчий, етап вироблення вимовних умінь та на-

вичок, етап вироблення комунікативних вмінь, етап профілактики виникнення вторинних порушень.

Під час проведення першого етапу використовувався логопедичний масаж для забезпечення нормалізації тону мимічної та артикуляційної мускулатури, артикуляційні гімнастики для нормалізації артикуляційного апарату, вправи для поліпшення стану дихання та голосоутворення, розвитку просодичної сторони мовлення та дрібної моторики.

На другому етапі використовувалися всі вищезазначені вправи, але в більш ускладненій формі, а також вправи на розвиток фонематичного слуху, постановку та автоматизацію проблемних звуків.

На третьому етапі проводилась робота з вироблення самоконтролю і введення нароблених мовленнєвих навичок під час використання різноманітних соціальних мовленнєвих ситуацій, пов'язаних з комунікацією.

На заключному, четвертому етапі, були використані заходи для попередження виникнення вторинних мовленнєвих порушень.

З метою розвитку артикуляційного апарату були використані вправи, які покращують роботу губ, а саме: посмішка, трубочка, парканчик, бублик, парканчик-бублик, посмішка-хоботок, посмішка-трубочка, рибки, поцілунок; для покращення рухливості губ та щік також було використано різноманітні вправи.

Для розвитку дихання були запропоновані такі вправи: «Троянда», під час якої дитині було потрібно зробити вдих та затримати дихання, ніби понюхати квітку. Наступною була вправа «Задує свічку», процедурою проведення якої було: за сигналом «тихий вітерець» дитина мала злегка подмухати на свічку, але таким чином, щоб вогонь просто відхилився, а затухнути повинна за командою «сильний вітерець». Вправа «Гудок паровоза» виконувалася таким чином, що дитині надавався свисток, вона дмухала в нього, імітуючи гудок паровоза. Процедурою проведення

вправи «Зігріємо ручки» було вдихання дитиною повітря через ніс, а видихання на «змерзлі ручки» через рот. Вправа «Шелест листя» виконувався шляхом надання дитині листочків, на які вона, за командою «дує вітер», дмухала, щоб воно почало ворушитися та шелестіти. Під час вправи «Прапорець» дитині потрібно було подути спочатку на прапор з тонкого картону, а потім з більш товстого. Проведення вправи «Кораблик» здійснювалося шляхом встановлення миски з водою перед дитиною, на неї був поставлений паперовий кораблик і дитина своїм подихом мала змусити кораблик пливати. Виконуючи вправу «Паперовий м'ячик» перед дитиною був покладений на рівній поверхні зім'ятий папір, який нагадує м'ячик, і вона повинна була змусити зрушити його з місця подихом. Вправа «Бульбашка» здійснювалася таким чином, що логопед робив мильну бульбашку, а завданням дитини було дмухати на неї та якнайдовше не дати торкнутися землі. Під час виконання вправи «Метелики» логопед на ниточки підв'язав паперовий метелик і дитина диханням мала змусити його летіти.

Для розвитку фонематичного слуху використовувалися наступні вправи: «Чий звук», яка здійснювалася наступним чином: логопед розказав дитині як гудить паровоз, плаче дитина та співає ведмежа, дав їй картинки з цими зображеннями. Дитина заплющила очі, логопед промовив ці звуки, а дитина мала підняти ту картинку до якої відносився цей звук. Вправа «Голос» виконувалася таким чином, що логопед промовив різні звуки голосно та шепітки, а дитині мала підняти руку тільки тоді, коли почула голос. Під час виконання вправи «Звук а» логопед промовляв різні звуки, а дитина повинна була підняти руку тільки тоді, коли почула потрібний звук. Процедура проведення вправи «Повторюй за мною» була наступна: логопед пропонував дитині повторювати лише один обраний звук, після того логопед промовив ряд різних звуків, включаючи потрібний, і дитині потрібно було його почути та повторити.

Вправа «Злови склади» виконувалася наступним чином: логопед обрав звук, який дитина повинна була запам'ятати, потім промовив декілька складів, дитині треба було почути в якому складі є потрібний звук та плеснути в долоні.

Для розвитку дрібної моторики дитині пропонувалося малювати, розфарбовувати, стукати пальцями по столу, ніби барабанити, вирізати різні фігури, проводилась пісочна терапія, робити браслет, нанизуючи бісер на нитки, робити пальчикову гімнастику.

З метою покращення звуковимови були проведені заняття «Звук та буква С», «Автоматизація звуку [С]», «Звук та буква З», «Автоматизація звуку [З]», «Звук та буква Р», «Автоматизація звуку [Р]», «Звук та буква М», «Автоматизація звуку [М]», «Звук та буква К», «Автоматизація звуку [К]», «Звук та буква Г», «Автоматизація звуку [Г]», «Звук та буква Ф», «Автоматизація звуку [Ф]».

З метою визначення ефективності запропонованих методів корекції стертої форми дизартрії у дитини дошкільного віку було виконано контрольний експеримент. В результаті отриманих даних виявилось, що у дитини спостерігалася позитивна динаміка в розвитку рухливості губ. У дитини залишалися труднощі під час виконання деяких завдань, але поліпшився стан дихання. Під час рухової активності язика все ще були наявні порушення, але деякі вправи почали виходити та дитина могла вже на декілька секунд затримувати артикуляційну позу. Спостерігалось покращення фонематичного слуху.

Отже, отримані результати дають змогу зробити висновок, що дана методика є ефективною в подоланні стертої форми дизартрії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галущенко В. Вплив перинатальних факторів в генезі порушень у дітей з різними формами стертої дизартрії. *Науковий часопис*. 2019. Вип. 38. С. 55 – 60.

2. Дідкова Л. Етапи логопедичної роботи при стертій дизартрії. *Науковий часопис*. 2014. С. 85-89

3. Кетова Є., Жадленко І. Теоретичний аспект вивчення фонетичних порушень при стертій формі дизартрії. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конф. Запоріжжя: Хортицька національна академія, 2018. С. 105 – 106.

4. Конопляста С., Синиця А. Дизартрія у систематиці мовленнєвих порушень (сучасний погляд). *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 66. С. 111 – 116.

5. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. Київ, 2012. 258 с.

КОРЕКЦІЯ БРАДИЛАЛІЇ ТА ТАХІЛАЛІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІЧНИХ ВПРАВ

**К. пед. н., доц. О. В. Литовченко
Магістрантка Х. А. Оксер**

Актуальність дослідження визначається тим, що в українському суспільстві іде постійне збільшення контингенту дітей з порушеннями мовлення, зокрема тих, що страждають на темпо-ритмічні порушення. Увага психологів, психолінгвістів та корекційних педагогів (Л. Виготського, В. Бондаря, В. Галущенко, О. Гвоздева, Л. Калмикової, Я. Криштафович, Н. Манько, Ю. Матвієнко, Н. Місник, Т. Піроженко, Ю. Рібцун, Н. Січкарук, С. Хоменко та ін.) зосереджена на дослідженні природи, причин та шляхів корекції різних мовленнєвих порушень, зокрема порушень темпу та ритму мовлення. Це важливо, оскільки ран-

не виявлення та втручання в такі порушення можуть покращити мовленнєві навички дитини і запобігти подальшим проблемам з комунікацією.

Багато сучасних логопедичних досліджень (Н. Азаренкова, Н. Ахметова, В. Борова, О. Боряк, Л. Дідкова, О. Литовченко, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, С. Хоменко та ін.) спрямовані на пошук нових методів, форм та засобів корекційного впливу з метою усунення темпо-ритмічних порушень мовлення, що включають заїкання, брадилалію і тахілалію. На думку учених Т. Овчинікової, В. Тищенко, Л. Федорович, М. Чернякової, особливе місце серед методів логопедичної корекції займає розвиток ритмічних навичок, це тренування дітей на розпізнавання ритму, тактових структур та мелодійних патернів, з використанням різноманітних ритмічних ігор, пісень та рухових активностей для тренування ритмічності.

Мета дослідження: дослідити особливості темпо-ритмічного розвитку дітей з порушеннями мовлення, проаналізувати генез і прояви брадилалії та тахілалії у дітей старшого дошкільного віку та розробити методику їх корекції засобами логоритмічних вправ.

Темпо-ритмічні порушення мовлення включають різні відхилення в ритмі та темпі мовлення людини. Дослідження (Н. Ахметова, В. Борова, Л. Дідкова, О. Литовченко, І. Марченко, В. Тищенко, С. Хоменко та ін.) довели, що основними порушеннями в цій категорії є тахілалія (прискорене мовлення) та брадилалія (уповільнене мовлення). До причин тахілалії і брадилалії відносять: неврологічні ускладнення пренатального і постнатального розвитку, розлади мовлення, такі як дизартрія і заїкання, емоційні та психологічні фактори. Ці розлади діагностуються у дітей на етапі формування фразового мовлення.

Тахілалія (від грець. *ταχύς* – швидкий і *λαλία* – мовлення) – це мовленнєве порушення, яке характеризується швидким темпом мовлення, прискореним ритмом та труд-

нощами у контролі над темпом мовлення. Люди з тахілалією можуть проявляти наступні ознаки: прискорений ритм мовлення, поспішність у вимові слів і фраз, зливання слів із-за відсутності пауз між ними; зниження ясності та розбірливості мовлення; труднощі зі збереженням нормального темпу бесіди [1, с. 2].

О. Боряк вважає, що у дітей старшого дошкільного віку тахілалія може проявлятися різними способами. Ось деякі типові прояви тахілалії у дітей. Швидкість мовлення, дитина говорить надзвичайно швидко, безперервно і з тривалими фразами, не дозволяючи собі достатньої кількості пауз та часу для вдиху. Вона поспішає з висловлюванням і сильно прискорює темп мовлення. Недостатність пауз та розділових знаків. В дитини з тахілалією відзначаються проблеми з мовленнєвим диханням, часто воно не правильне, поверхнєве. Дитина мало використовує паузи, знаки розділу та інтонацію для розмежування фраз і думок. Речення можуть зливатися в одне, і мовлення стає незрозумілим або важким для сприйняття [2, с. 31-32].

Брадилалія (від грець. βραδύς – повільний і λαλία – мовлення) – це мовленнєве порушення, що характеризується сповільненим темпом мовлення, затримкою між словами та фразами. Основні ознаки брадилалії включають: повільний ритм мовлення, затягування слів і фраз, надмірне виділення кожного звуку або складу у мовленні, затримки та паузи між словами та фразами, змінений акцентуаційний ритм [10, с. 176].

У дітей дошкільного віку брадилалія, яка характеризується сповільненим темпом мовлення, може проявлятися наступними способами: повільність мовлення, дитина говорить повільно, затримуючися між словами і фразами, вона потребує більше часу для формулювання думок і висловлювань; дитина робить великі, надто довгі паузи між словами або фразами, що призводить до переривання мовлення, це впливає на зв'язність та зрозумілість мовлення; за-

тримка рухів артикуляційних органів проявляється в труднощах з координацією рухів артикуляційних органів, таких як губи, язик і щелепа, що призводить до сповільнення вимови звуків та слів; експресія емоцій виражається в тому, що дитина виражає свої емоції надто повільним темпом мовлення, її мовлення звучить надмірно монотонно і спокійно або безсильно через сповільнення темпу [10, с. 177].

У сучасній логопедії досить ґрунтовно розроблені і визначені шляхи логопедичної корекції темпо-ритмічних порушень мовлення (брадилалії і тахілалії) у дітей старшого дошкільного віку. Цими питаннями займаються корекційні педагоги, логопеди та психологи, зокрема: Н. Ахтемова, О. Боряк, А. Голуб, Н. Манько, Є. Соботович, М. Шермет та інші.

На думку Є. Соботович, корекція темпо-ритмічних порушень мовлення у дітей включає різні методи та підходи, залежно від конкретного порушення та його причин. Ось декілька загальних стратегій, які використовуються в процесі корекції: логопедичні вправи, музична терапія, моделювання та імітація, використання аудіо записів, індивідуальний підхід [8, с. 78-80].

Особливе місце серед засобів корекції темпо-ритмічних порушень мовлення займає логоритміка – це методика, яка поєднує рухові вправи, музику, ритмічні рухи та мовлення для покращення ритмічних навичок та координації мовлення [5, с. 29]. За Т. Овчинніковою, Л. Федорович, основними принципами використання логоритміки при корекції темпо-ритмічних порушень мовлення є поєднання ритмічних вправ, музики, мовлення і ігрового підходу. Вправи на ритміку та координацію використовуються для покращення ритмічних навичок дитини, вони включають плескання в долоні, стукання по різних поверхнях або ритмічні рухи тіла. Використання музики допомагає дитині встановити ритм та темп мовлення. Дитина може співати разом з музикою або виконувати рухи у відповідності до ритму пісень [6, с. 60-61].

Логоритміка також включає мовленнєві вправи, які

спрямовані на поліпшення контролю над темпом та ритмом мовлення. Дитина повторює ритмічні фрази, розбиває слова на склади або виконує вправи з паузами та інтонацією. Логоритміка містить елементи гри та розваги, щоб зробити процес корекції більш захоплюючим та мотивуючим для дитини [7, с. 2].

У експерименті взяли участь 12 дітей старшого дошкільного віку (5-5,11 років) з темпо-ритмічними порушеннями мовлення. Зокрема: у 8 дітей діагностовано дизартрію (з них у 5 визначено тахілалію, у 3 – брадилалію), у 2 – заїкання з прискореним темпом мовлення і у 2 – церебральний параліч з уповільненням мовлення. До експериментальної групи (далі – ЕГ) ввійшли 6 дітей (4 – з тахілалією і 2 – з брадиладією). Решта дітей (6 осіб) склали контрольну групу (далі – КГ).

На основі методичних розробок А. Голуб [3], Н. Манько[4], В. Сухар [9] ми розробили програму вивчення темпоритмічної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку, яка включає завдання сприйняття темпу мовлення, вивчення характеру самоконтролю дитини під час відтворення мовних висловлювань, дослідження сприйняття і відтворення наголосів, вивчення відтворення ритму фразового мовлення.

Результати отримані в ході аналізу виконання завдань, дозволили визначити рівні розвитку темпоритмічних характеристик мовлення в дітей старшого дошкільного віку (високий, достатній, задовільний і низький). Аналіз логопедичного обстеження дітей довів, що переважна більшість обстежених дошкільників перебувають на низькому рівні темпо-ритмічного розвитку і мають значні відхилення в темпо-ритмічних просодичних характеристиках мовлення, що відповідає ознакам тахілалії та брадилалії. Все це зумовило доцільність розробки і проведення експериментальної методики корекції брадилалії і тахілалії у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритмічних вправ.

У корекції темпо-ритмічних порушень мовлення: брадилалії та тахілалії в дітей 5-6 років ми застосовували різні

логоритмічні методики, залежно від конкретних потреб та особливостей дитини. Ми групували завдання за методами і засобами, що використовувалися: музикотерапія, ігри з ритмічними завданнями, логоритмічні вправи, вправи на розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики і логоритмічні вправи на розвиток мовленнєвого дихання.

Наприклад, ми використовували вправи ритмічної гімнастики спрямовані на розвиток ритмічної компетенції та координації рухів, вони включали вправи на ритмічний пульс, рухи під музику, ритмічні вправи з використанням рухових інструментів, що допомагало дитині засвоїти ритмічність і перенести її на мовлення. Вправи на ритмічні рухи допомагали дитині виховувати ритмічне чуття та зберігати стабільний ритм. Наприклад, дитина виконувала прості ритмічні рухи руками, ногами або всім тілом, узгоджуючи їх з музикою або метрономом. Це допомагало дитині збагатити знання про ритмічну структуру мовлення. Граючись у ритмічні ігри, дитина вчилася контролювати темп та ритм свого мовлення. Наприклад, діти повторювали ритмічні висловлювання, змінюючи їх темп або відтворюючи ритмічні малюнки з використанням мовлення, це розвиває ритмічну свідомість та мовленнєвий контроль у дитини. Граючись в ритмічні ігри, співаючи пісні з ритмічними рухами, діти вчилися контролювати своє мовлення та адаптувати його до ритмічних шаблонів.

Широко застосовувались ритмічні малюнки, наприклад, ми показували дитині прості малюнки, що відповідають ритму слів або складів, і дитина намагалася відтворити їх рухами або мовленням, це сприяло розвитку ритмічного чуття та зв'язку між ритмом мовлення і рухів. Використання ритмічних інструментів, таких як барабани, бубни, дзвіночки, допомагало дитині відчувати ритм мовлення, дитина виконувала прості ритмічні малюнки або стукала по інструментах у відповідь на ритм мовлення, що ми демонстрували. Це сприяло збагаченню ритмічного репертуару дитини та

усвідомленню ритмічної структури мовлення.

Ми використовували спеціальні вправи, спрямовані на регулювання темпу мовлення. Це були вправи на сповільнення мовлення (наприклад, чітке вимовляння слів з паузами між ними) або вправи на прискорення мовлення (наприклад, вимова слів у швидкому темпі). Діти виконували завдання на навмисне уповільнення свого мовлення, ми пропонували дітям слова або фрази для вимови, а діти намагалися вимовити їх якомога повільніше, зберігаючи чіткість та правильність вимови. Діти вчилися робити паузи між словами. Ми давали їм речення або тексти для вимови, а діти намагалися вимовляти слова з паузами між ними, це допомагало зменшити швидкість мовлення та розвивати уважне ставлення до структури мовлення.

Вправи на зміну темпу, ми давали дітям слова або фрази, які потрібно було вимовити швидко, а потім повільно. Дитина мала налаштувати своє мовлення відповідно до вказівок. Метроном був корисним інструментом для регулювання темпу мовлення. Дитина вимовляла слова або фрази у такт метроному, намагаючись узгодити своє мовлення з ритмом, поступово швидкість метроному збільшувалась або зменшувалась, щоб викликати зміну темпу мовлення. Музикотерапія включала в себе використання музики та ритмічних інструментів для підтримки розвитку мовленнєвих навичок. Музика допомагала дитині розрізнати ритми, керувати темпом та відчувати ритмічну структуру мовлення.

Вправи та ігри дібрані і розроблені нами допомагали розвивати: контроль над мовленнєвим диханням та покращувати якість і виразність мовлення дитини; вони розвивали ритмічну чутливість та контроль рухів у межах дитячих можливостей; розвивали та вдосконалювали навички відповідного темпу та ритму мовлення.

За результатами порівняльного етапу експерименту ми визначили рівні темпоритмічного розвитку дітей та порівняли ці результати з попередніми даними, узагальнені

результати подані на рис. 1.

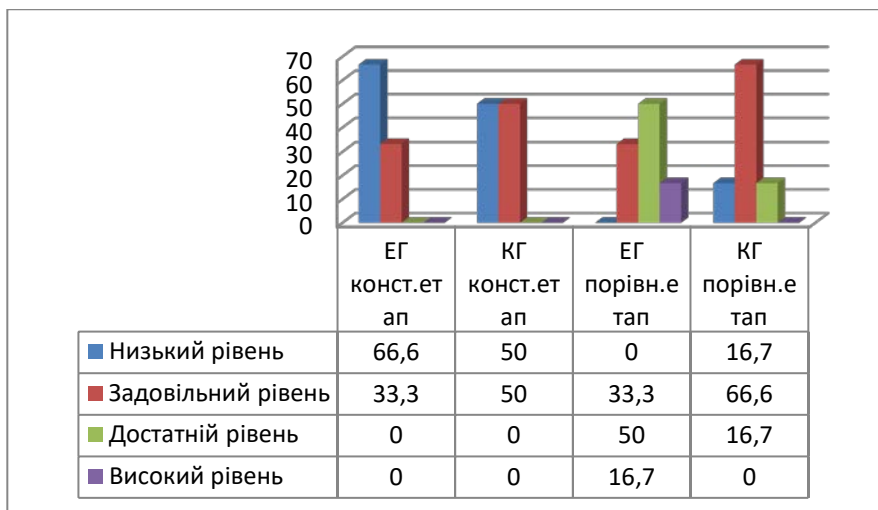


Рис. 1. Рівні темпо-ритмічного розвитку дітей (у%)

Дані представлені рис. 1, свідчать про значні позитивні зміни, які відбулися у дітей ЕГ. В КГ теж наявне підвищення рівня темпо-ритмічного розвитку дітей, але менш значне. Низький рівень зафіксовано тільки у 1 дитини КГ (16,7%), до експерименту він відзначався у 66,6% дітей ЕГ і 50% КГ. Задовільний рівень визначений у 33,3% ЕГ (2 дітей), як і до проведення експерименту, і у переважної більшості дітей КГ (66,6%), до цього було – 50%. На достатньому рівні темпо-ритмічного розвитку перебувають 50% ЕГ (3 особи) і 1 дитина з КГ (16,7%). На попередньому обстеженні достатнього і високого рівня не досягла жодна дитина. Тепер на високому рівні (нормальний темпо-ритмічний розвиток мовлення, відповідно до вікових характеристик) знаходиться 1 дитина (16,7%) ЕГ.

Висновки. Результати отримані в ході порівняльного етапу експерименту довели ефективність експерименталь-

ної методики корекції темпо-ритмічних порушень: брадилалії та тахілалії у дітей 5-6 років засобами логоритмічних вправ і значне покращення темпо-ритмічних характеристик мовлення в дітей ЕГ. В ході дослідження відбулись не тільки кількісні, а й якісні зміни, тобто діти з більшим задоволенням і активніше виконували пропоновані завдання, спостерігалося менше відмов, діти потребували значно меншої допомоги, підказок і пояснень. Діти ЕГ активно застосовували опрацьовані в ході експерименту вправи для нормалізації темпу і ритму мовлення, при його надмірному прискоренні ч уповільненні, зосереджували увагу на темпо-ритмічних характеристиках, намагались контролювати прояви брадилалії та тахілалії у власному мовленні, застосовували дихальні вправи для нормалізації мовленнєвого потоку. Все це свідчить про ефективність розробленої методики корекції темпо-ритмічних порушень: брадилалії та тахілалії у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритмічних вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахтемова Н.В. Особливості опанування дітьми дошкільного віку темпо-ритмічною організацією мовлення в онтогенезі. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/170701D0%BD%D0%B5%D0%B7%D1%96.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.02.2023).

2. Боряк О.В. Дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2019. № 2. С. 30-34.

3. Голуб А. В. Актуальні проблеми діагностики та корекції мовлення при різних формах дизартрії у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/npu_0_2011_14. (дата звернення: 12.03.2023).

4. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-метод. посібник. Київ: КНТ, 2018. 256 с.;

5. Найдич В.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. *Логопед.* 2014. №3. С. 28–30.

6. Овчиннікова Т.С., Федорович Л.О. Музика, ритм і співи в логопедичній роботі. Методичний посібн. ля логопедів, учителів, вихователів і музикальних керівників загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів. За наук. ред. Л.О. Федорович. Кременчук: Християнська Зоря, 2019. 88 с.

7. Програма логопедичної ритміки для дітей старшої групи із ЗНМ. Блог Лілії Литвинович. URL <http://pedkopilka.com.ua/blogs/litvinovich-lilia/programa-ologopedicheskoi-ritmike.htm> (дата звернення: 17.02.2023).

8. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: навч.-метод. посібник. Київ: ІСДО, 2015. 204 с.

9. Сухар В. Л. Логоритмічні заняття в ДНЗ. 5-6 років. Харків: Вид-во «Ранок», 2011. 160 с.

10. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2014. 672 с.

РОЗВИТОК СЛОВНИКА ДІТЕЙ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ LEGO-КОНСТРУЮВАННЯ

**К. пед. н., доц. О. В. Литовченко
Магістрантка Г. М. Романенко**

Формування словникового запасу у дітей з загальним недорозвиненням мовлення є надзвичайно актуальним питанням, оскільки відчутно впливає на їхній подальший розвиток і навчання. Словниковий запас є однією з ключових складових мовленнєвого розвитку дитини, і його відсутність або недостатність може призвести до проблем з розумінням мовлення і висловлюванням думок. Діти з ЗНМ

можуть мати труднощі зі збагаченням свого словникового запасу через обмеженість мовленнєвого досвіду, відсутність стимулюючого мовного середовища, порушення слухового сприймання, недостатню кількість спілкування з дорослими та ровесниками. Ці фактори можуть призвести до затримки у мовленнєвому розвитку, що в свою чергу може впливати на навчання, соціалізацію і подальше життя дитини [1, с. 147].

Мета дослідження: дослідити особливості розвитку словника дітей 5-6 років з загальним недорозвиненням мовлення та розробити методiku розвитку словника засобами LEGO-конструювання.

Останніми роками проводилися активні дослідження словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, особливої актуальності набула інтеграція психолінгвістики та логопедії, яка знайшла своє відображення в роботах Н. Азаренкової, А. Богуш, І Брушнівської, О. Гвоздєва, А. Гончаренко, Т. Піроженко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Л. Трофименко, О. Хохліної та ін. Розробка психолінгвістичного аспекту формування словника, що дозволяє проаналізувати особливості структури та характер функціональних змін у галузі семантичної структури слова, зумовлена необхідністю пошуку шляхів підвищення ефективності корекційного впливу при ЗНМ.

Загальне недорозвинення мовлення – це порушення розвитку мовлення, яке проявляється на різних рівнях в залежності від ступеня порушення розвитку мовлення [6, с. 158]. Учені (В. Ільїна, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет) розрізняють такі рівні розвитку мовлення при ЗНМ: фонетичний (порушення звукової сторони мовлення); граматичний (порушення у використанні граматичних форм і структур мовлення); семантичний (порушення в засвоєнні значень слів та їхнього використання у контексті); фразеологічний (недостатність знання фразеологізмів і ідіом) [2, с. 148].

Лексичний рівень порушення мовлення відображається на обмеженому словниковому запасі, неправильному вживанні слів, відсутності або нездатності виражати певні поняття. Деякі типи лексичних порушень мовлення у дітей включають: затримку мовлення (дитина може бути відстаючою у розвитку свого словника та мати обмежений набір слів для вираження своїх думок і потреб); дифузні афазійні порушення (діти з цим типом порушення мовлення мають проблеми зі збагаченням свого словника та здатністю використовувати слова в правильному контексті); семантична депривація (проблеми з розумінням і вживанням абстрактних понять та загальних слів, таких як «великий», «маленький» або «багатий»); неправильне вживання слів (неправильне вживання слів або наявність проблеми з вимовою, що може призводити до незрозумілості мовлення) [4, с. 69-71].

Лексичні порушення мовлення можуть варіюватися за ступенем та типом. Для кожного дитя важливо зрозуміти конкретні проблеми та потреби, щоб надати відповідну підтримку та терапію для вдосконалення лексичного рівня мовлення. За даними спеціальної літератури порушення лексичного компонента мовлення притаманно дітям з різними аномаліями розвитку [4, с. 72].

Зосередивши увагу на формуванні словника, ми виходили з принципів системного підходу до аналізу мовних порушень, що побудований на єдності і цілісності мови як системи [9, с. 67], передбачає вивчення аномального мовленнєвого розвитку з урахуванням причинно-наслідкової взаємозалежності. На думку учених (В. Бондаря, К. Луцько, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофіменко), причини та механізми недорозвинення мовлення можуть бути різними, через що виникають відмінності у структурі аномальних проявів. Правильне визначення причин та аналіз структури мовленнєвого недоліку дозволяють виділити провідну ланку у порушенні мовленнєвої діяльності та характер її дефекту [6, с. 259].

При ЗНМ у дітей наявні особливості в формуванні ле-

ксики, зокрема, обмежений словниковий запас, тобто вони знають менше слів, ніж ровесники. Це може бути наслідком різних факторів, таких як обмежені можливості спілкування, відсутність стимуляції, проблеми зі сприйняттям і запам'ятовуванням слів. Для розширення словникового запасу у дітей з недорозвиненням мовлення доцільно застосовувати такі стратегії, як: читання різноманітних дитячих книжок, у процесі якого необхідно акцентувати увагу на нових словах, пояснювати їх значення та використання в контексті [8, с. 36].

Введення нових слів в повсякденному житті, називання предметів, опис дій та використання нових слів у розмовах з дитиною, сприяє збагаченню словникового запасу. Важливо дотримуватися певних принципів, щоб цей процес був ефективним. По-перше, актуально використовувати нові слова в контексті, який зрозумілий дитині. Наприклад, при введенні нового слова «тролейбус», спочатку потрібно показати дитині його зображення або реальний троллейбус, і розповісти про нього, використовуючи це слово в різних контекстах [8, с. 37]. Наприклад: «Ось троллейбус їде по вулиці», «Ми сіли на троллейбус і поїхали», «Тролейбус – це вид транспорту, який їздить по дротах». Також важливо використовувати нові слова в різних ситуаціях і контекстах, підтримувати інтерес дитини до нових слів, дотримуватися принципу «одне нове слово на раз». Ефективно вводити нові слова поступово, щоб дитина мала можливість засвоїти їх та пов'язувати з відповідними поняттями [8, с. 38].

Учені досліджують шляхи використання конструктора LEGO, як інструмента для розвитку мовлення дітей дошкільного віку (Ю. Бережко, В. Близнюк, Т. Довженко, Р. Меренкова, М. Потапчук, Н. Таволжанська, О. Шекерук та ін.). На думку О. Шекерук, робота з LEGO сприяє розвитку мовлення у дітей, а саме: 1) розвитку лексичного запасу, робота з конструктором LEGO викликає інтерес до вивчення нових слів і термінів, пов'язаних з будівництвом та

конструюванням. Діти вчаться називати різні деталі, що входять до складу конструктора, а також використовувати нові слова при описі своїх конструкцій; 2) вдосконаленню граматичних навичок: при роботі з конструктором LEGO діти навчаються правильно вживати частини мови (іменники, прикметники, дієслова) у реченнях, діти опановують правильну послідовність слів і фраз при описі своїх конструкцій; 3) розвитку комунікативних навичок, діти навчаються спілкуватися між собою та взаємодіяти в групі, вислуховувати думки та ідеї інших дітей, а також висловлювати свої думки та ідеї; 4) розвитку творчих навичок шляхом створення власних конструкцій, це сприяє розвитку уяви та творчих навичок дітей; 5) розвитку просторового мислення та уяви, діти навчаються визначати розміри та форми деталей, оцінювати відстані та взаємозв'язки між різними елементами та виражати все це через мовлення [10, с. 525-527].

Робота з конструктором LEGO – ефективний інструмент для збагачення словника дітей дошкільного віку, оскільки в процесі роботи з LEGO діти мають можливість вивчати нові слова та терміни, пов'язані з будівництвом та конструюванням [3, с. 2]. Наприклад, діти навчаються називати різні деталі, що входять до складу конструктора, такі як «блок», «шестигранник», «колесо», «рукоятка» тощо. Вони також навчаються використовувати нові слова при описі своїх конструкцій, такі як «високий», «низький», «широкий», «вузький», «колір» тощо. Діти вчаться вживати нові слова у правильному контексті, що допомагає їм розширити свій лексичний запас та збільшити кількість слів, якими вони можуть висловлювати свої думки та ідеї. Наприклад, діти опановують слова «з'єднувати», «складати», «розбирати», «кріпити» тощо при описі процесу конструювання своїх будівель [3, с. 3].

Робота з конструктором LEGO дозволяє дітям вивчати нові слова та терміни через зорову та тактильну сприйнятливості, що допомагає збагачувати їх словниковий за-

пас. Діти збагачують словник через практичну діяльність, що допомагає поширювати знання та навички, а також забезпечує пізнавальний ігровий досвід [7, с. 2].

В ході нашого дослідження діти створювали іграшки, предмети та інші об'єкти з конструктора LEGO, а потім називали їх та описували їх за допомогою нових слів. Наприклад, дитина створювала літак з конструктора LEGO і називала його «літак», а потім ми додавали нове слово «пілот», щоб описати людину, яка керує літаком.

Іншим методом збагачення словника з використанням конструктора LEGO був метод використання карток зі словами. Діти обирали картки зі словами та будували з конструктора LEGO предмети, які пов'язані з цими словами. Наприклад, якщо дитина отримала картку зі словом «автомобіль», вона мала побудувати автомобіль з конструктора LEGO та назвати його. Активізація мовлення в дітей відбувалася досить швидко, але виникали певні труднощі під час складання розповідей про етапи планування майбутньої будови; при складанні оповідань про її виконання; при складанні оповідань про те, як діти гратимуть. Замість завдання «Склади розповідь про свою майбутню споруду», який і викликав у дітей реакцію деякого занепокоєння, ставилося питання у формі: «Розкажи, як ти робитимеш?», саме це формулювання розкріпачувало дітей і підвищувало їх мовну активність.

В процесі роботи ми допомагали дітям, надаючи інструкції: Розкажи, що ти хочеш збудувати? Які деталі використовуватимеш? Що ти робитимеш спочатку, що потім? Як скріплятимеш деталі LEGO? Що ти ще хочеш додати до своєї розповіді? Назви, що в тебе вийшло? З чого ти починав, що потім робив і як закінчив? Які деталі LEGO вибирав? Чому? Як скріплювати деталі? Як це називається? «У тебе така красива споруда, розкажи LEGO-другу, як ти гратимеш. Ти гратимеш один або з друзями? Що робитиме твоя споруда? Про що ти ще хочеш розповісти?»

Наведемо приклади, як конструктор LEGO використовувався для збагачення лексики дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ 3 рівня: 1. Використовували назви деталей: під час гри з конструктором LEGO ми називали деталі, з яких будували моделі. Наприклад, скажіть: «Це частина, яку ми називаємо колесом» або «Це деталь, яку ми називаємо дверима». Діти запам'ятовували ці назви та збагачували свій словник. 2. Опанували тематичні слова: для вивчення певної теми, такої як транспорт, тварини або будівлі. Під час гри називали деталі тематично, щоб діти засвоїли нові слова. 3. Розігрували ігри зі словами: наприклад, просили дитину назвати всі деталі, які містять букву «с» або всі деталі, які пов'язані з темою «транспорт». 4. Уживали іменники та прикметники: під час гри з конструктором LEGO називали деталі, використовуючи як іменники, так і прикметники. Наприклад, скажіть: «Це велике колесо» або «Це жовтий блок». Це допомагало дітям засвоїти нові слова та поєднувати їх з іншими словами. 5. Використовували нові слова під час роботи з LEGO. Наприклад, назви деталей або терміни, які пов'язані з певною темою будівництва, наприклад «будівля», «кран», «хмарочос», «вежа» тощо. Розповідали про ці слова, пояснювали їхнє значення та використовували їх у реченнях. 6. Пропонували дітям завдання побудувати щось, що потребує використання певного слова або групи слів. Наприклад, просили їх побудувати будівлю з вежами, хмарочос з багатьма кімнатками, або влаштувати сільськогосподарське обійстя, з муляжами городини і тварин. 7. Під час роботи з конструктором, пропонували дітям розповісти про свої будівлі та їх функції, використовуючи нові слова. Запитували їх про деталі та процес будівництва, користуючись новими словами, які вони вивчили.

По завершенні формувального етапу експерименту ми провели порівняння ступенів лексичного розвитку дітей з ЗНМ 3 рівня на констатувальному і порівняльному етапах експерименту, результати подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Ступені лексичного розвитку дітей з ЗНМ 3 рівня

Етапи дослідження	Ступені лексичного розвитку	Сума балів, одержаних за виконання завдань	Кількість дітей ЕГ (%)
Констатувальний	1 ступінь	0-4 бали	1 дитина – 10%
	2 ступінь	5-10 балів	5 дітей – 50%
	3 ступінь	11-14 балів	4 дитини – 40%
	4 ступінь	15-18 балів	-
Порівняльний	1 ступінь	0-4 бали	-
	2 ступінь	5-10 балів	2 дітей – 20%
	3 ступінь	11-14 балів	5 дітей – 50%
	4 ступінь	15-18 балів	3 дитини – 30%

Дані таблиці свідчать, що на констатувальному етапі експерименту 1 дитина (10% опитаних) набрала лише 4 бали і досягла 1 ступеня лексичного розвитку, на порівняльному етапі таких дітей не виявлено. Також змінились дані щодо всіх інших ступенів: у 2 дітей (20%) зафіксовано 5-10 балів, що відповідає 2 ступеню лексичного розвитку, до експерименту було – 5 дітей (50%). Третій ступінь визначено у 5 дітей (50%), вони набрали 11-14 балів, на констатувальному етапі на 3 ступені було 4 дитини (40%). Четвертий ступінь лексичного розвитку зафіксовано у 3 дітей (30%), до проведення формульовального етапу експерименту його не було в жодній дитини.

Висновки. Результати отримані на порівняльному етапі експерименту довели, що використання конструктора LEGO – цікавий та ефективний спосіб збагачення лексики дітей дошкільного віку з ЗНМ, за умови активної взаємодії з дітьми та проведенням ретельної підготовчої роботи з пояснювання назв деталей конструктора та способів діяльності з ним. Діти експериментальної групи засвідчили значні позитивні зрушення щодо збільшення обсягу пасивного і активного словника. Отже, використання конструктора

LEGO – корисний інструмент для збагачення словника у дітей дошкільного віку з ЗНМ, особливо якщо воно поєднується з ігровим та візуальним методами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гвоздев О. Питання вивчення дитячого мовлення. Харків: Гнозис, 2007. 480 с.

2. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. С. 148-189.

3. Лопатіна О.П. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку через LEGO технології. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvytok-movlennia-ditei-starshoho-tekhnohohii-659705.html> (дата звернення 14.05.2023).

4. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: навч.-метод. посіб. Київ: ІСДО, 2015. 204 с.

5. Соботович Є.Ф., Трофименко Л.І. Особливості заволодіння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. *Дефектологія*. 2016. №1. С. 16–19.

6. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. В. Бондаря. Луганськ: Альма-М., 2003. 357 с.

7. Товолжанська Н.А. Використання LEGO-конструювання у логопедичній роботі з дітьми що мають особливі освітні потреби. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Особливості корекційно-ігрової діяльності у роботі вихователя закладу дошкільної освіти»*. Рівне, 2021. URL: <https://genezum.org/logopedychniy-roboti-z-ditmy-shcho-mayut-osoblyvi-osvitni-potreby> (дата звернення 10.04.2023)

8. Трофименко Л.І. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2011. №4. С. 35-38.

9. Хохліна О.П. Значення поглядів Л.С.Виготського для розробки проблеми розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць Донбаського державного педагогічного*

ун-ту. Харків: ТОВ «Вид. НТМТ», 2017. №1(81). С. 64-74.

10. Шекерук О.М. Розвиток мовлення у дітей з особливими освітніми потребами з використанням елементів «LEGO-конструювання», «Floortime». URL: <file:///C:/Users%2021-525-527.pdf> (дата звернення 17.05.2023).

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ

К. пед. н., доц. Г. К. Кавиліна

Збільшення кількості дітей, які мають ті чи інші відхилення у психофізичному розвитку, з одного боку, та гуманізація педагогічного процесу, з іншого, окреслюють необхідність ширшого впровадження у практику принципів та моделей інтегрованого навчання. Процес інтеграції дітей раннього дошкільного віку з відхилення в розвитку проходить легше в групі однолітків, які є нормою. Звідси є можливим розвиток практики раннього інтегрованого виховання та навчання як перший щабель розвитку процесу інклюзивної освіти.

Психічне та фізичне становлення дитячого організму відбувається у ранньому віці, саме тому актуальність корекційно-розвивальної допомоги надається в цей період розвитку дитини. Ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу на формування різних видів діяльності, психофізичного розвитку дітей раннього віку обумовлюється високою пластичністю центральної нервової системи дитини та легкістю виникнення психологічних новоутворень у даної вікової категорії. У багаторічних міждисциплінарних дослідженнях (нейрофізіологічних, нейропсихологічних та психофізіологічних) встановлено, що в міру прогресивного структурно-функціонального дозрівання мозку та формування внутрішньо кіркових зв'язків змінюється сту-

пінь та характер розвитку когнітивних процесів: зорового сприйняття, уваги, мови тощо. [1, 2, 3, 4, 5].

Теорія становлення образотворчої діяльності в дітей молодшого дошкільного віку виходить з досить відомих концепцій В. О. Інжестойкової, Л. В. Зданевич, Л. А. Янцур. Однак у педагогічній практиці дотепер відсутня система формування передумов образотворчої діяльності у дітей раннього дошкільного віку, а також методика навчання дітей навичкам таких продуктивних видів діяльності як ліплення та аплікація у дітей від року до двох років.

Образотворча діяльність допомагає дитині естетично освоїти навколишній світ і висловити власне ставлення до навколишньої дії на папері, в глині та в інших матеріалах.

Зародилася ще у період первісного суспільства, образотворча діяльність була і залишається найважливішим чинником розвитку людства, мірою рівня духовного розвитку того чи іншого суспільства на певному історичному етапі.

З початку розвитку педагогіки як окремої науки, високо оцінювалися можливості використання образотворчої діяльності як засобу розвитку, навчання та виховання підростаючого покоління. Вперше роль малювання у шкільній освіті обґрунтував Г. Песталоцці. Саме він увів уроки малювання у шкільну практику.

Великий чеський педагог Я. А. Коменський також вважав, що формування всебічно розвиненої людини неможливе без використання малювання. На думку вченого, малювання - необхідне заняття для розвитку спостережливості і відчуттів дитини, для формування здатності насолоджуватися творами мистецтва і красою природи [5].

В. М. Кардашов вважав, що художня діяльність здатна збуджувати в дітей почуття насолоди близьке з того що відчуває художник у творчому процесі. При цьому до почуття насолоди у художника домішуються і творчі муки. Діти ж відчувають негативні емоції частіше при сприйнятті та низькій оцінці вже готового результату [5].

В останні роки увагу дослідників та практиків привернули можливості використання образотворчої діяльності у корекції розвитку та поведінки дітей.

Становлення передумов та елементарної образотворчої діяльності дітей раннього віку тісно пов'язане з удосконаленням найважливіших психічних функцій - сприйняття, моторної координації, мови та мислення. Заняття з розвитку продуктивних видів діяльності сприяють розвитку кожної з цих функцій, і одночасно узгоджують їх між собою, допомагають дитині впорядкувати нові знання, що добре засвоюються.

Розглянемо вплив занять продуктивними видами діяльності на формування та розвиток окремих пізнавальних функцій в дитини.

Насамперед образотворча діяльність впливає на вдосконалення такого пізнавального процесу як відчуття, за допомогою яких дитина пізнає величину, форму та колір. Розвиток відчуттів у дитини пов'язане з його різноманітною, цікавою та активною творчою діяльністю. Образотворча діяльність надає цьому дуже великі можливості. Під час малювання та ліплення малюк знайомиться з різними образотворчими матеріалами, їх властивостями [3, 5].

Розвиток сприйняття знаходиться в тісному зв'язку з розвитком мислення дитини, що розширює межі пізнання, що дає можливість вийти за межі безпосереднього досвіду відчуття і сприйняття. Провідним видом мислення у ранньому віці є наочно-дієве мислення. Для розвитку його дуже важлива роль дорослого, який показує дитині, на що потрібно звернути увагу, допомагає виділяти найбільш істотні ознаки предметів, що зображуються, виділяти деталі, порівнювати зображуваний предмет з іншими і т.д. Перш ніж намалювати, виліпити або сконструювати предмет, малюк повинен обстежити його, виділити певні властивості, ознаки, порівняти цей предмет з іншими, знайти спільне та відмінності. Усе це сприяє розвитку таких операцій мислення, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, конк-

ретизація. Безумовно, ці операції перебувають у примітивному стані, але у ранньому віці важливо закласти фундамент подальшого їх розвитку [5].

Заняття продуктивними видами діяльності з дітьми раннього віку також сприяють розвитку особливостей пам'яті, удосконалюють у дитини способи запам'ятовування різної інформації. Заняття малюванням, ліпленням, аплікацією та конструюванням сприяють накопиченню графічних символів, образів у дитини [4,5].

Значення мови як засобу психічного розвитку людини одним із перших став вивчати Л. С. Виготський. Вчений та його послідовники (А. Р. Лурія, А. А. Люблінська, Н. Х. Швачкін та інші) встановили, що вже на ранніх етапах розвитку дитини (починаючи з другого року життя) слово впливає на сприйняття властивостей предметів, розвиток мислення та формування уявлень про навколишній світ.

Рання образотворча діяльність дітей тісно пов'язана з розвитком мови. Вже на стадії маніпуляцій з образотворчими матеріалами (пензлем, пластиліном) малюк, що нормально розвивається, постійно видає деякі звуки, звукокомплекси, а іноді і «коментує» процес. Дослідження Л. Н. Бачерикової підтвердили тісний взаємозв'язок розвитку мовленнєвої та образотворчої діяльності. Було встановлено, що мова і малювання відображають ті самі рівні діяльності мозку (першої та другої сигнальних систем) і мають той самий характер взаємодії. Дослідник зазначає, що малюнок, як і мовленнєві сигнали, містить перші-сигнальні та другі-сигнальні компоненти. Так, сприйняття та аналіз голосу, інтонації є результатом діяльності першої сигнальної системи, а сприйняття та переробка смислового змісту є функцією другої сигнальної системи. Аналогічно цьому малюнку колір, форма, фактура образу ставляться до роботи першої сигнальної системи, а смислове зміст — до другої [4].

Л. Ф. Обухова та В. А. Борисова описали функцію та місце промови в процесі образотворчої діяльності дітей

раннього та дошкільного віку залежно від стадій розвитку дитячого малюнка [4]. У результаті дослідження було відзначено, що у стадії каракуль мова носить за визначенням Л. С. Виготського синкретичний характер і рясніє висловлюваннями емоційного характеру. Перехід до стадії примітивних зображень характеризується промовою, що констатує. Дитина найчастіше малює, не маючи попереднього задуму, і повідомляє дорослому, що у нього вийшло. Пізніше виникає попередня мова, в якій малюк намагається спланувати, що він хоче зобразити. Дослідники підтверджують «як, завдяки малюнку, мова поступово відривається від предмета і набуває більш узагальненого характеру» [4].

Вік раннього дошкільного віку – період інтенсивного розвитку дитини, в якому закладається фундамент розвитку всіх основних психічних функцій людини, внаслідок чого корекційний вплив на даному етапі найбільш доцільний і ефективний, завдяки «пластичності» нейрофізіологічного розвитку організму.

Розвиток передумов образотворчої діяльності закладається саме в ранньому віці на основі достатньої зрілості психомоторного розвитку дитини (розгорнутої предметної діяльності, розвитку зорової перцепції та ручного праксису), а подальше визрівання та розгортання власне образотворчої діяльності сприяє вдосконаленню вищих психічних функцій, а також сприяє нормативному соціальному та емоційно-особистісному розвитку дитини.

У період раннього дошкільного віку нормальний психічний, соціальний та емоційний розвиток дитини можливий тільки в спеціально створених дорослими умовах, у спільній діяльності «дитина – дорослий». Тому формування всіх видів дитячої діяльності (зокрема образотворчої) відбувається лише під впливом позитивної соціальної ситуації розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. Структурна модель розвитку здібностей

в онтогенезі. *Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства*: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (11- 12 листопада 2016 р., м. Київ). Київ: Віваріо, 2016. С.12-14.

2. Брусановська А. Р. Соціально-педагогічні засади застосування арт-терапії у закладах дошкільної освіти: Квал. робота здобувача освітнього ступеня магістр спеціальності 231Соціальна робота Ізмаїл, 2020. 100 с.

3. Дуткевич Т. В. Дитяча розвивально-корекційна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 304 с.

4. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. 270 с.

5. Маценко Л.М. М12 Теорія і методика виховання : навч. посіб. Київ : ЦП «Компринт», 2019. 319 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Викл. Ю. О. Тубичко

Мова і мовлення відіграють ключову роль в психічному розвитку дитини. Залучення дитини до світу мови забезпечує їй можливість активного включення до пізнавальної діяльності і комунікації, що зрештою впливає на формування основних психічних процесів дитини. Відтак порушення сприйняття мови і її продукування (мовлення) негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності, комунікації та соціальної адаптації дитини.

У спеціальній педагогіці є окремі теоретико-експериментальні роботи, присвячені комплексному ви-

вченню комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей з помірною розумовою відсталістю, а також рекомендації щодо корекції порушень їх мовленнєвого розвитку. Однак, досліджень в яких розглядаються питання комунікативно-мовленнєвого розвитку таких дітей, що реалізуються в ході інтеракції цілими висловлюваннями, оволодінням навичками організації діалогічної взаємодії та координації мовленнєвої поведінки на дискурсивному рівні не має, це й визначило напрям подальшого дослідження.

Нааявні у вітчизняній науці дослідження порушень усного мовлення у дітей з помірною розумовою відсталістю в основному відображають особливості фонетичної, лексичної, граматичної сторін їх мовленнєвої функціональної системи, вказують на недостатність регулюючої функції мови в організації та розвитку психічної діяльності дитини (А. Граборов, І. Дудкевич, Д. Ісаєв, В. Ліпакова, В. Котирло, Л. Савчук, М. Певзнер, С. Рубінштейн, М. Шеремет та ін.). Водночас, особливості усного мовлення дітей з цією формою психічного дизонтогенеза практично не вивчені в аспекті актуалізації ними системи мовлення з метою комунікації. Тоді як, незаперечним є той факт, що здатність дитини до породження висловлювань для впливу на думки і почуття співрозмовника має величезну соціальну значущість в плані становлення комунікативної функції мовлення, а відтак і комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Розлади мовлення у дітей з порушеннями інтелекту широко поширені, характеризуються складністю патогенезу та симптоматики. Пізній розвиток мовлення характерний для розумово відсталих дітей. Окремі слова у них з'являються в 2 – 3 роки, а фразове мовлення вони опановують лише після 4 – 5 років. За словами С. Рубінштейна, основними причинами недорозвинення мовлення розумово відсталих дітей є «слабкість функції замикання кори, повільний розвиток нових диференційованих зв'язків у всіх аналізаторах». Через те, що диференційовані умовні зв'язки в

області мовленнєво-слухового аналізатора розвиваються повільно розумово відстала дитина тривалий час не розрізняє звуки мови, слова, які вимовляють інші, а отже, не може точно і чітко сприймати мовлення інших.

Специфіка порушень мовлення та їх корекції у дітей з розумовою відсталістю визначається властивостями їх вищої нервової діяльності та психічного розвитку. Основними ознаками вищої нервової діяльності розумово відсталих дітей є слабкість функції замикання кори головного мозку, слабкість процесів активного внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, схильність до захисного гальмування; порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, що пояснюється недорозвиненням другої сигнальної системи. У процесі оволодіння вміннями та навичками розумово відсталі діти більше покладаються на наочний показ, зорове сприйняття, ніж на словесний інструктаж, що призводить до зниження регуляторної функції мовлення і впливає на поведінку дитини [1, с.82].

Розвиток мовленнєвої моторики у дітей з помірною розумовою відсталістю здійснюється повільно, недиференційовано; утруднена координація дихальних, фонаторних і артикуляційних рухів у процесі мовлення; несформований як слуховий, так і кінестетичний контроль за правильністю мовних рухів.

Значну роль у виникненні мовленнєвих розладів у розумово відсталих дітей відіграють такі біологічні фактори, як: локальне ураження структур головного мозку, аномалії будови артикуляційного апарату (зубних рядів, язика, м'якого і твердого піднебіння), зниження слуху.

Результати вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо специфіки комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю свідчать про значні відхилення в оволодінні фонетичним, лексичним, синтаксичним, морфологічним, семантичним компонентами мовленнєвої здатності дітьми з цією формою психічного дизо-

нтогенезу. Виявлено, що в основі структури мовленнєвого дефекту в разі розумової відсталості лежить несформованість семантичного компонента. Разом з тим картина мовленнєвого порушення часто характеризується неоднорідністю, варіативністю, комбінаторністю різних симптомів мовленнєвої патології [4].

Дітям з помірною розумовою відсталістю в тій чи іншій мірі притаманні всі відомі види мовленнєвих розладів, що пояснюється як глибоким інтелектуальним недорозвиненням, так і наявністю локальних мозкових ушкоджень, патологічних змін артикуляційного апарату, що зумовлюють мовленнєві дефекти.

Очевидно, що ступінь оволодіння всіма рівнями системи мови визначається предметно-практичними, ігровими діями, реалізованими в процесі спілкування [3, с.125]. Невміння користуватися пошуковими способами орієнтування, відсутність прагнення діяти з предметом відповідно до його призначення, застрягання на первинному способі дії, схильність до стереотипів і персеверацій, в сукупності характеризують предметну діяльність дітей з помірною розумовою відсталістю, зумовлюючи брак чуттєвого досвіду, відсутність мотивів і потреб пізнання і, як наслідок, порушення формування механізму відображення і узагальнення у словах, що позначають предмети, явища і зв'язки навколишньої дійсності [5].

Виявлено, що при даній формі психічного дизонтогенеза на фоні системного порушення мовлення найбільшою мірою проявляється недостатність комунікативної функції. Тому, при визначенні змісту започаткованого експериментального дослідження ми керувалися рекомендаціями Т. Піроженко, Л. Савчук, О. Смирнової щодо проведення діагностики провідної форми спілкування дітей з дорослими і виявлення особливостей мовлення в спілкуванні дітей з дорослим і однокласником. У цьому руслі значущим представляється розгляд особливостей мовлення дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю з позиції комунікативно-

прагматичного підходу, який розкриває специфіку оволодіння навичками реалізації комунікативних намірів і організації діалогічної взаємодії в процесі спілкування [2].

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 30 дітей з інтелектуальною недостатністю. Експериментальну групу (ЕГ) склали 15 дітей з помірною розумовою відсталістю, стільки ж дітей з легким ступенем розумової відсталості ввійшли до контрольної групи (КГ). Експеримент проходив в спеціалізованому ЗДО №235, м. Одеси. Діти ЕГ характеризувалися обмеженим запасом відомостей про навколишній світ, недорозвиненням загальної та дрібної моторики, зниженням працездатності, недостатньою концентрацією уваги та емоційно-вольовими порушеннями різного ступеня прояву.

У всіх дітей констатовано мовленнєві порушення, які визначені як системне недорозвинення мовлення середнього (10 дітей – 67%) і важкого (5 дітей – 33%) ступеня в ЕГ та 60% легкого (9 дітей), 20% середнього (3 дітей) і стільки ж важкого ступеня в КГ. Практично у всіх дітей ЕГ відзначалися порушення звуковимови, грубе недорозвинення фонематичного сприйняття, не сформованість словотворчих процесів, недорозвинення граматичної будови мовлення, недостатність лексичного запасу. Аналіз синтаксичної організації мовлення дозволив виявити переважання реплік, представлених однією синтаксичною конструкцією (одиничним однослівним, рідше двослівним висловлюванням). Дослідження проводилось у два етапи: 1) спостереження за комунікативно-мовленнєвим розвитком дітей старшого дошкільного віку з помірним і легким ступенем розумової відсталості в умовах освітньої, ігрової та побутової діяльності; 2) вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку в експериментальних ситуаціях.

Аналіз результатів першого етапу дослідження (спостереження за комунікативно-мовленнєвою поведінкою випробуваних в рамках взаємодії з дорослими (вихователя-

ми, логопедами) і іншими дітьми в умовах освітньої (організовані заняття), ігрової і побутової (спонтанне спілкування) діяльності) дозволив виділити основні особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю: переважають висловлювання коментуючого, повідомлюючого характеру, які опосередковані змістом здійснюваної діяльності, відзначається низька частота створення діалогічних єдностей, звертання до дорослого, тобто орієнтація на нього як «одержувача» мовлення. В результаті спостережень виявлено, що здебільшого для дітей з помірною розумовою відсталістю властиві досить високі показники комунікативно-мовленнєвої активності, лексичного і граматичного оформлення висловлювань в умовах ситуативно-ділового спілкування з дорослим (ситуації гри з конструктором, складання мозаїки, гри з лялькою).

На 2 етапі констатувального експерименту дітям пропонувались комунікативно-мовленнєві ситуації, спрямовані на визначення сформованості ситуативно-ділового спілкування і позаситуативно-особистісного спілкування.

При оцінці результатів контрольного експерименту ми використовували методи математико-статистичної обробки отриманих даних. Дані свідчать про значні відмінності у використанні дітьми з помірною і легкою розумовою відсталістю показників комунікативно-мовленнєвого розвитку і типів висловлювань в процесі спільної з дорослим сюжетної гри «Купуємо подарунки». Збільшення кількості висловлювань, які характеризуються великою комунікативною спрямованістю в діалозі (повідомлень, пояснень, пропозицій) свідчить про зміну психологічної позиції дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі спілкування, пов'язаною з прийняттям активної ролі комунікативного суб'єкта, розвитком партнерських відносин.

Недостатність навичок соціальної перцепції, вузькість поглядів на соціальний світ зумовила обмеженість змісту висловлювань дітей експериментальної групи в си-

туаціях позаситуативно-особистісного спілкування з дорослим (бесіди на тему «Моя родина», «Святкування Нового року», бесіди за результатами образотворчої діяльності). Дані кореляційного аналізу свідчать про те, що такі ситуації значущі для формування в дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю навичок вживання висловлювань-повідомлень, оціночних висловлювань з використанням відповідних мовленнєвих засобів.

Відзначаються значні відмінності дітей з помірною та легкою розумовою відсталістю в плані вживання висловлювань, що містять когнітивний і афективні компоненти і що відносяться до категорії оціночних. Даний факт має суттєве значення в аспекті становлення навичок соціальної перцепції у дітей з помірною розумовою відсталістю. Аналіз продуктованих ними висловлювань дозволяє зробити висновок про несформованість комунікативних намірів, що виявляється в крайній обмеженості, одноманітності реалізованих комунікативних типів висловлювань з перевагою висловлювань-повідомлень, бідності мовленнєвих (лексико-граматичних) засобів оформлення продуктивних висловлювань.

Результати проведеного дослідження довели, що в дітей з помірною розумовою відсталістю досить низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку, який проявляється у домінуванні висловлювань коментуючого, повідомлюючого характеру, низькою частотою створення діалогічних єдностей, відсутністю звертань до дорослого, обмеженістю і одноманітністю висловлювань, які здебільшого одно або двослівні, бідністю лексико-граматичних значень висловлювань. Визначено, що тісний кореляційний зв'язок показників комунікативно-мовленнєвої активності, лексичного, граматичного оформлення мовлення з різними типами (класами) висловлювань свідчить про значущість представлених комунікативних ситуацій для комунікативно-мовленнєвого розвитку, навичок встановлення і підтримання діалогічної взаємодії у дітей з помірною розумовою відсталістю.

Отримані дані дозволили визначити основні значущі напрямки в системі подальшої логопедичної роботи для комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості. Грунтуючись на уявленні про полімотивованість мовлення в умовах природного спілкування, з одного боку, і про залежність змісту і форми мовленнєвих висловлювань від ситуативних чинників взаємодії – з іншого, важливим в процесі корекційно-логопедичної роботи став комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей з помірною розумовою відсталістю в рамках різних «форм» комунікативної діяльності – ситуативно-ділової та позаситуативно-особистісної. Зважаючи на дані експериментальних і теоретичних досліджень про значущість асиметричної та симетричної взаємодії для оволодіння дітьми комунікативним навичками спілкування, в процесі подальшого логопедичного впливу особливу увагу необхідно приділити комунікативно-мовленнєвому розвитку в системі відносин дитини як з дорослим, так і з однолітками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / ред. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
2. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія. Київ : Нора-принт, 2002. 311 с.
3. Савчук Л.О. Змістовий аспект формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей шестирічного віку: Наук.-метод. зб. Київ: Наук. світ, 2005. 183 с.
4. Соботович Є.Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей з вадами інтелекту: монографія. Київ: Освіта, 2004. 120 с.
5. Шеремет М.К. Логопедія: начальний посібник. Київ: Слово, 2019. 410 с.

Розділ IV

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПРЕВЕНЦІЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Д. психол. н., доц. Ю. О. Асєєва

Високий рівень суїцидальної активності серед населення України створює необхідність пошуку ефективних заходів превенції та профілактики аутоагресії. Для з'ясування справжніх причин виникнення феномена самогубства необхідно розглянути це питання в різних аспектах, а також урахувати різні умови соціального та асоціального характеру, що супроводжують суїцид і затемнюють його дійсну природу.

Сучасна Україна входить до групи країн з високим рівнем суїцидальної активності. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Україна займає одне з провідних місць у світі за рівнем суїцидальних смертей. У 2021 році кількість суїцидів у країні становила щонайменше 5 914 осіб. При цьому 87% із зареєстрованих випадків суїциду скоїли чоловіки, 13% – жінки, повідомляє Міністерство охорони здоров'я [8]. Все це свідчить про необхідність негайних заходів у сфері превенції та профілактики.

І можна вважати очевидним те, що сплеск аутоагресії, як і інших форм деструктивної й аутодеструктивної поведінки (злочинна і протиправна діяльність, алкоголізм, наркоманія), відбувається на тлі політичної та соціально-економічної нестабільності. Таким чином, розроблення превентивних заходів щодо суїцидальної поведінки серед

населення України є актуальним завданням [1, 3, 5, 6].

Медико-психологічні і реабілітаційні служби, що існують сьогодні в Україні, не можуть кардинально вплинути на усунення глобальних причин самогубства, тому що вони соціальні за своєю природою і відповідають дефектам суспільного устрою, багатого на різні форми соціальних відхилень. Проте активна діяльність суїцидологів та інших фахівців, спрямована на виявлення суїцидонебезпечного контингенту, профілактика аутоагресивної поведінки, буде вважатися немарною навіть у разі порятунку одного життя зі ста.

Звертаючись до понять превенції суїцидальної поведінки, слід звернути увагу на базові поняття і різні організаційні схеми профілактики самогубств. ВООЗ розробила програми соціальної превенції суїцидів (1992, 1998, 2000). Ці програми включають в себе: підвищення якості послуг охорони здоров'я, поліпшення діагностики психічних захворювань, зловживання і залежність від психоактивних речовин, розпізнавання та оцінку психосоціальних факторів стресу. Ці заходи повинні бути спрямовані на всі верстви населення. Існує кілька національних програм суїцидальної превенції, які успішно функціонують в різних країнах, в тому числі в Швеції, Норвегії, Франції, Англії [4, 7, 8, 9]. В Україні на даний момент такої програми немає. Слід підкреслити, що попередження самогубств у населення давно вийшло за рамки відомчих, психіатричних можливостей і локальних заходів. Дану проблему необхідно вирішувати шляхом побудови мультидисциплінарної системи, яка об'єднує заходи медичного, психологічного, соціального, правового і педагогічного характеру.

За змістом профілактичні заходи можливо поділити на:

- спеціалізовані психіатричні (власне суїцидологічні);
- психологічні – корекційні, які спрямовані на зміну особистісних установок, підвищення рівня психологічної захищеності, активацію антисуїцидальних чинників;
- загально-медичні – лікувальні заходи, які спрямовані

на усунення соматичних наслідків після суїцидальних спроб;

- соціальні заходи, змістом яких є зміни соціального статусу, соціально-економічних умов життя потенційних суїцидентів;

- інформаційно-навчальні програми для популяризації знань про особливості і причини суїцидальної поведінки, а також створення спеціальних програм для студентів медичних закладів, психологів та соціальних працівників;

- інформаційно-коригувальні заходи, які спрямовані на формування здорового способу життя, неприпустимість передчасного відходу з життя, інформування населення про існування телефонів довіри, кабінетів соціально-психологічної допомоги при поліклініках тощо.

Структурно, підґрунтям попередження самогубств є їх первинна профілактика. На думку ряду авторів, «особливу увагу в структурі первинної профілактики необхідно звертати на своєчасне виявлення і лікування хворих з афективною патологією, а також алкоголізмом. Крім того, існують роботи, які свідчать про необхідність звернення особливої уваги на проблемах осіб похилого віку, а також молоді та одиноких осіб» [2, 3, 5, 6].

Метою вторинної профілактики є запобігання суїцидальних дій, зняття гострої кризи. «Купірування і запобігання летальних випадків суїцидальної поведінки досягається кризовим втручанням, забезпеченням підтримки, мобілізацією енергії з боку оточуючих, спільного вироблення конструктивних планів» [5, 7, 9]. Відповідно, «Швидка допомога», реанімаційні та токсикологічні центри й інші загально-медичні структури забезпечують попередження летального результату – це говорить про доцільність розташування кризових центрів в структурі клінік загального профілю, або великих лікарень та медичних центрів.

Третинна профілактика передбачає «усунення наслідків суїцидальної поведінки, а також попередження повторних суїцидів. Крім того, однією з цілей третинної

профілактики є реабілітація людей, які переживають втрату близької особи внаслідок суїциду, і при цьому задіяні установи системи охорони здоров'я і соціального обслуговування» [1, 3]. Зарубіжні дослідження пропонують довготривалі превентивні програми в національних масштабах, які сприяють зниженню числа суїцидів шляхом діагностики суїцидальних інтенцій у людей, планування ресурсів регулювання суїцидальної кризи, а також розробка ряду процедур, які мають довготривалий характер, для осіб, які здійснювали суїцидальні спроби, а також родичів, близьких людей, які вчинили суїцид, в тому числі з летальним результатом.

Останнім часом відбувся ряд змін в розумінні суїцидальної поведінки. При цьому суїцидальну поведінку розуміють як безперервний процес, в основі якого лежить схильність до подібної поведінки. Виявлення біологічних предикторів суїцидальної поведінки дозволить більш точно локалізувати групи підвищеного ризику суїциду ще до початку перших ознак суїцидальної поведінки і використовувати отриману інформацію для більш точного фокусування превентивних програм.

Профілактика суїцидальної поведінки повинна вирішувати багатопрофільні завдання: по-перше, організацію контролю факторів та груп ризику; по-друге, необхідна організація контролю та обмеження доступу до різноманітних засобів аутоагресії; по-третє, практичний етап – це надання всебічної допомоги конкретній особі.

Профілактика та превенція суїцидальної поведінки, повинна здійснюватися переважно в наступних формах: «організація заходів щодо розвитку у людини навичок конструктивної поведінки; створення умов переживання ними конструктивного життєвого досвіду; навчання дорослих розпізнаванню суїцидальних проявів і надання своєчасної допомоги дітям; контроль факторів і груп ризику; контроль і обмеження доступу до різних засобів аутоагресії; надання допомоги конкретній особистості» [1, 3, 5, 6].

Превенція та профілактика суїцидальної поведінки є необхідними складовими стратегії збереження життя та зміцнення психічного здоров'я населення України. Забезпечення доступу до якісної медичної, психологічної та соціальної допомоги є завданням, що стоїть перед усією суспільністю.

Зростаюча увага суспільства до психоедукації про суїцид та розвитку навичок надання психологічної допомоги є одним із вирішальних кроків у запобіганні суїцидальної поведінки. Підвищення обізнаності громадськості щодо ознак та факторів ризику суїциду дозволить вчасно реагувати та надавати необхідну допомогу.

Незважаючи на важкий тягар, який суїцидальна поведінка накладає на окремих осіб і громади, мало відомо про ефективні профілактичні заходи. З небагатьох досліджень, які досліджували такі втручання, більшість з них повідомляли лише про помірну ефективність. Зараз більше уваги приділяється програмам профілактики, які мають проводитися психологами, лікарями та соціальними працівниками оскільки саме вони несуть часткову відповідальність за психічне здоров'я населення. Цей підхід заслуговує на увагу, оскільки останні дослідження показують, що більшість осіб у яких була спроба скоїти суїцид не отримують своєчасну психологічну допомогу.

Необхідними є подальші дослідження, щоб зрозуміти феноменологію суїцидальної поведінки серед різних верств населення, наприклад етнічних меншин, включаючи уявлення про суїцидальну поведінку, значення суїцидальної поведінки в різних культурах, фактори ризику, характерні для цих груп, та їх кореляти, застосовність відомих факторів ризику в інші популяції, такі як депресія, різноманітні психічні розлади і профілактичні механізми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачериков А.М., Матюзок Е.Г., Лакинський Р.В., Ткаченко Т.В. Суїцидальна поведінка та її профілактика

(Літературний огляд). *Український вісник психоневрології*. 2012. Т. 20. Вип. 2 (71). С. 53-56.

2. Будьонний П.В. Медико-соціальна допомога особам з психічними захворювання та суїцидальною поведінкою. *Матеріали XIV міжнародної науково-практичної конференції «Новини передової науки – 2019»* (15.05-22.05.2019. Софія, Болгарія). С. 22-27.

3. Волошин П.В. Марута Н.А. Стратегія охорони психічного здоров'я населення України: сучасні можливості та перешкоди. *Український вісник психоневрології*. 2015. Т. 23. Вип. 1 (82). С. 5-11.

4. Пінчук І.Я., Петриченко О.О., Колодежний О.В., Здорик І.Ф. Аналіз систем охорони психічного здоров'я країн – членів Європейського союзу та України. *Архів психіатрії*. 2016. № 2 (85). С 28 -38.

5. Романов О.П. Модель корекції саморуйнівної поведінки на основі вивчення схильності до аутоагресії. *Архів психіатрії*. 2014. 3 (78). С 84-88.

6. Сасько О.О. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у студентів, схильних до адиктивної поведінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х. 2010. 20 с.

7. Ganz D. Secondary dary prevention of suicide. *PloSMed*. 2015. Vol. 7. № 6. P.38-53.

8. Lozano R, Naghavi M, Foreman K, Lim S, Shibuya K, Aboyans V, et al. Global and regional mortality from 235 causes of death for 20 age groups in 1990 and 2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study. 2010. *Lancet*. 2012; 380:2095–2128. DOI: 10.1016/S0140-6736(12)61728-0.

9. Nordentoft M. Prevention of suicide and attempted suicide in Denmark. Epidemiological studies of suicide and intervention studies in selected risk groups. *Dan Med Bull*. 2007. № 54 (4). P. 306-369

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка Е. Бондарєва

Проблема формування патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку набуває особливого значення. Вона є однією з найскладніших у педагогіці загалом та у дошкільній педагогіці зокрема. Складність її пов'язана, передусім, із самим поняттям патріотичного виховання, із тим змістом, що вкладається у нього у певний період і яке визначає методи, засоби, форми роботи з дітьми. Патріотичне виховання затребуване завжди, актуальне воно й у наші дні.

Дошкільне дитинство – це важливий період у житті дитини, коли формуються відчуття власних можливостей, потреба у самостійній діяльності.

Важливо створити систему патріотичного виховання, що нормально функціонуватиме у закладах дошкільної освіти; систему, побудовану на цінностях традиційної культури, моральних і правил, відповідальних потреб розвитку особистості дитини дошкільного віку, і спрямовану розвиток морально здорової людини.

Патріотичне виховання полягає у вихованні моральних почуттів дитини з перших років життя, що є важливим педагогічним завданням. Дитина не буває від народження відразу доброю чи поганою, моральною чи аморальною. Патріотичні почуття, які розвинуться в неї, насамперед, залежать від виховання батьків,

З проблем патріотичного виховання є чимало досліджень вітчизняних та зарубіжних учених: педагогічні механізми становлення та розвитку патріотичних почуттів, уявлень, суджень, переконань та поведінки дітей дошкільного віку розглядали А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський,

В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі.

Дослідженням різних аспектів патріотичного виховання присвячені праці: А.М. Богуш, О.В. Сухомлинської, О.М. Каплуновської, В.П. Підгурської, Н.В. Гавриш, К.Л. Кругій, І.Д. Беха, П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужного, Н.І. Косаревої, Л.В. Крицької, Т.В. Філімонової, С.І. Матвієнко, Н.М. Майгутяк та ін.

Незважаючи на багаточисленні дослідження та актуальність проблеми, вона є недостатньою розробленою.

Мета статті – теоретично обґрунтувати психологічні основи формування патріотичних почуттів засобами української народної казки дітей старшого дошкільного віку.

Доцільно з'ясувати сутність понять «почуття» та «патріотизм».

Почуття – складне та постійне емоційне переживання особистості, відносно стійке та тривале. Почуття включає широкий спектр емоцій. Переживання почуттів властиві виключно людям, які є соціально обумовленими [4].

Почуття – це ставлення людини до предметів і явищ дійсності, що переживаються в різній формі [6].

Термін «патріотизм» походить із грецької мови: patriots – співвітчизник, patris – батьківщина, і позначається як «любов до батьківщини, вірність їй, схильність власними діями служити її інтересам»; «прихильністю до місця свого народження, місця проживання» [3, с. 114].

Педагогічний словник під патріотизмом має на увазі «не тільки високе почуття до Батьківщини, а й любов до народу, рідної землі, свого культурного середовища» [1, с. 86].

Філософський словник тлумачить патріотизм як моральний та політичний принцип, досконале соціальне почуття, зміст якого постає як любов до Вітчизни, «гордість за його минуле та сьогодення, готовність підкорити свої інтереси інтересам країни», «прагнення своїми діями служити його інтересам» [2, с. 224].

Розгляд визначення «патріотизм» дозволяє зробити

висновок, що він формулює установку особистості, що укладає почуття любові, прихильності до своєї країни та вірності їй, схильність і готовність служити її інтересам.

Дошкільне дитинство є важливим періодом у психічному та особистісному розвитку дитини. У вітчизняній психології та педагогіці прийнято виділяти молодший, середній та старший дошкільний вік. Кожен віковий період пов'язаний не лише з подальшим розвитком, а й із суттєвою перебудовою пізнавальної діяльності та особистості дитини, необхідною для її успішного переходу до нового соціального статусу – школяра. У дошкільному віці у дитини з нормою розвитку відбуваються великі зміни у всьому психічному розвитку [1].

Старший дошкільний вік відіграє особливу роль у психічному розвитку дитини: у період життя розвивається довільність всіх пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, уваги, пам'яті, уяви та мовлення), починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки, закладаються основи світогляду та світосприйняття майбутньої особистості, формується стійка структура мотивів, зароджуються нові соціальні потреби та соціальні позиції і відносини, зокрема й у позиції громадянина своєї Батьківщини.

Даний відрізок життя дитини є найбільш сприятливим для емоційно-психологічного впливу, так як образи сприйняття насправді, соціокультурний простір дуже яскравий і сильний, і тому вони залишаються в пам'яті надовго, а іноді і на все життя, що дуже важливо у вихованні патріотизму. Водночас слід зазначити, що цілісна наукова концепція формування громадянина, патріота своєї країни, починаючи від періоду дошкільного дитинства, у сучасних умовах ще не створено.

У віці 6-7 років вперше з'являється потреба відповідати встановленим у суспільстві моральним правилам та нормам поведінки, виникає новий (опосередкований) тип

мотивації – основа довільної поведінки, дитина засвоює певну систему соціальних та моральних цінностей, морально-етичних норм та правил поведінки в суспільстві, у деяких ситуаціях він вже може стримувати свої безпосередні бажання і чинити не так, як особисто їй хочеться в даний момент, а так, як «треба» [2].

Одним із найважливіших новоутворень та досягнень дітей 6-7 року життя є процеси усвідомлення свого соціального «Я» та формування на цій основі внутрішньої соціальної позиції громадянина та патріота. Дитина вперше усвідомлює розбіжність тим часом, яке становище вона посідає серед інших людей, і тим, які її реальні можливості та бажання у різних видах діяльності. З'являється ясно виражене прагнення зайняти нове, більш «доросле», становище у суспільному та сімейному житті та виконувати нову, важливу як для нього самого, а й інших людей діяльність.

Спостерігається формування внутрішньої соціальної позиції та прагнення до відповідної нової потребам дитини нову соціальну роль. Дитина поступово усвідомлює і узагальнює свої думки, почуття, переживання, і на цій основі у неї відбувається формування стійкої самооцінки та відповідного їй ставлення до успіху та невдачі у діяльності. Відбувається формування адекватної самооцінки, оцінки своїх можливостей» [4].

Вочевидь, що у період необхідно розвивати в дитини вміння адекватно оцінювати свої власні потреби, інтереси, цінності та установки відповідно до суспільних моральних ідеалами, формувати оцінку узагальненої моделі власної поведінки, власного «Я».

Цей період також сприятливий для формування патріотичних настроїв та високоморальних якостей, таких як: патріотизм, громадянськість, колективізм, гуманізм, альтруїзм, відповідальність. Належну увагу необхідно приділити вихованню волі та високих морально-вольових якостей – героїзму, сміливості, самовідданості, відваги, мужності,

вміння постояти за свою Батьківщину, свій народ.

Патріотизм формується у дітей під впливом навколишнього життя, але вирішальним є цілеспрямований вплив батьків та педагогів. Базовим етапом формування у дітей патріотизму слід вважати накопичення дитиною соціального досвіду життя в Україні та засвоєння прийнятих норм поведінки та взаємовідносин [5].

Виховання патріотичних почуттів дітей дошкільного віку – одне із завдань морального виховання, що включає виховання любові до ближніх і рідного дому, до закладу освіти і рідного міста, країни. Цю роботу неможливо повноцінно реалізувати, не залучаючи до неї усну народну творчість, а саме – казку [6].

Дитина 6-7 років сприймає навколишню дійсність емоційно, тому патріотизм у неї виявляється у почутті захоплення своєю країною, саме ці почуття необхідно викликати в процесі роботи з ознайомлення дітей зі своєю малою Батьківщиною та рідною країною. Величезну роль цій роботі можна відвести народній казці [4].

Українські народні казки – унікальний матеріал, що дозволяє педагогу розкрити дітям такі моральні істини, як:

- добро перемагає зло («Про Правду і Кривду», «Ох»);

- вчать дружити («Зимівля звірів», «Півник та двоє мишенят», «Цап та Баран»)

- вчать працьовитості та взаємодопомоги («Ріпка», «Дідова дочка та бабина дочка»);

- повага до батьків, любов одна до одної, відповідальність за менших («Котигорошко», «Кирило Кожум'яка», «Названий батько»);

- навчають переживати за героїв, на долю яких випали випробування («Телесик»);

- допомагають зрозуміти хитрість та обман («Коза-дереза», «Кіт, цап та баран»).

Позитивні герої, як правило, наділені мужністю, сміли-

вістю, завзятістю у досягненні мети, красою, що підкуповує прямою, чесністю та іншими якостями, що мають в очах народу найвищу цінність. Ідеалом для дівчаток стає дівчина (розумниця, рукодільниця – «Дідова дочка та бабина дочка»).

А для хлопчиків – юнак, хлопчик (сміливий, сильний, чесний, добрий, працьовитий, який любить Батьківщину – «Котигорошко», «Телесик») [5; 3].

Висновки. Таким чином, саме у дошкільному віці закладається основа особистості: розвивається цілісне сприйняття навколишнього світу, безпосереднє емоційне ставлення до оточуючих людей, співчуття до їхніх потреб та переживань. Починають розвиватися такі риси характеру, які закладають в основу морального та патріотичного виховання: працьовитість, гуманність та милосердя. Почуття любові до Батьківщини починається із захоплення тим, що бачить перед собою дитина, чому вона дивується, що викликає відгук у її душі. І хоча багато вражень не усвідомлені нею глибоко, але пропущені через дитяче сприйняття, вони грають велику роль у становленні особистості як патріота. Застосування української народної казки в патріотичному вихованні впливає на формування патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку. Казка прививає любов до тваринного світу, формується почуття любові до Батьківщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти України К.: Видавництво, 2012. 26с.

2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Вища школа, 2002. 407 с.

3. Гавриш Н. Моя країна – Україна. Методична скарбничка вихователя. 2014. №7. С.4-7.

4. Карнаухова А. Українська казка як засіб виховного впливу на особистість. *Вісник Інституту розвитку дитини* URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15380->

<ukra%D1%97nska-kazka-yakzasib-vixovnogo-vplivu-na-osobistist.html> (дата звернення 17.08.2023).

5. Логвиненко І. Посібник патріотичного виховання в ДНЗ. Харків: ВГ «Основа», 2016. 463 с.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. К.: Академвидав, 2006. 456 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

Вихователь Ю. В. Васишина

Становлення та реформування сучасної освітньої системи вимагає радикального переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти нової формації. Динамічний освітній простір, глибинні зміни у всіх сферах життєдіяльності, які сьогодні вимагають від особистості якостей, які дозволять ефективно орієнтуватися у різноманітті навколишньої дійсності, творчо та продуктивно сприймати та реалізовувати сучасні зміни. Сучасні виклики актуалізували появу нових завдань та цінностей у системі професійної освіти, спрямованих на формування фахівців, здатних до гнучкого, оперативного реагування на постійні зміни та потреби суспільства, конкурентоспроможність, розвиток освітніх технологій та інформаційного простору.

Зростання ролі та місця дошкільної освіти у суспільстві диктує основні тенденції у сфері розвитку професійної дошкільної освіти, підвищення професійної майстерності вихователів.

Гуманізація та демократизація передбачають формування особистості вихователя, його перехід у позицію професійного саморозвитку, створення умов для ініціативи

та педагогічної творчості. Все це гостро актуалізує проблему професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, розвитку їх мобільності та індивідуальних особистісно-професійних якостей, формування внутрішньої професійної культури, творчої майстерності майбутнього вихователя-новатора в умовах вузу.

У сучасних дослідженнях вчені дійшли висновку, що виховне та науково-методичне значення організації процесу підготовки студентів полягає у створенні та реалізації психолого-педагогічного супроводу руху особистості студента від навчально-пізнавальної до професійно-педагогічної творчої діяльності; визначенні завдань та напрямів індивідуального розвитку кожного студента, формуванні стилю відносин на основі активної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. У процесі професійної підготовки освітня система покликана виконувати два завдання: формування мобільності та творчих якостей студента, розкриття його особи. Важливо стимулювати студентів, виявляти бажання до створення передумов для розкриття їх творчих та професійних можливостей.

Готовність молодого фахівця, зокрема вихователя, до педагогічної діяльності проявляється у реалізації нових педагогічних технологій, знаходження адекватних способів навчання дитини дошкільного віку, вирішенні педагогічних завдань, які вимагають негайних дій у педагогічній ситуації. Характерною ознакою педагогічної ситуації виступає наявність протиріч між метою та можливостями її досягнення.

З перших днів навчання у педагогічному закладі майбутньому вихователю потрібно систематично та напружено працювати (теоретично і практично) над формуванням професійної спрямованості, максимально готувати себе безпосередньо до навчання та виховання підростаючого покоління. За роки навчання студент має фундаментально оволодіти науками, основами яких керуватиметься у розвитку та вихованні дітей дошкільного віку, оперативно орієнтуватися у сучасному просторі.

У широкому значенні під «оперативністю» розуміють здатність швидко перебудовуватися, змінюватись і взаємодіяти під впливом нових умов діяльності, які висуває особистості сучасне суспільство (швидкість, темп, ефективність).

Підготовка вихователів-новаторів не може бути ефективною при відсутності впливу мистецьких та творчих дисциплін, адже сьогодні актуальною є креативна педагогіка (наука про виховання та навчання дошкільнят, ґрунтується на активній роботі творчого потенціалу вихователя, впровадженні креативних освітніх технологій).

Одним із важливих напрямів підготовки вихователів ЗДО має стати педагогічна мотивація студентів до професійної майстерності, набуття практичного досвіду із здійснення пізнавально-розвивальної діяльності дітей, розвитком творчості як ефективним засобом, що дозволяє організовувати та здійснювати динамічну, цікаву, емоційно-позитивну життєдіяльність дітей.

Значне місце у професійній майстерності вихователя дошкільного закладу займає творча діяльність, імпровізація, вміння зацікавити дитину, активізувати її пізнавальні процеси та сприяти творчій діяльності малюка. Безперечно, вихователь відіграє важливу роль у становленні дитячої особистості, творчої та неповторної. Недарма в практиці роботи ми часто можемо чути вираз: «у творчого вихователя – творчі діти».

Основною рисою такого вихователя має бути постійна готовність до гри і вміння перетворювати її на цікаву та захоплюючу мандрівку. Здатність зайняти «ігрову позицію» є значною складовою таланту вихователя. Характерні ознаки такого спеціаліста: яскраво виражений інтерес дорослих до ігор дітей; здатність до «ігрової позиції» у взаємодії з вихованцями; широка опора на мотивацію дітей до гри, перевагу непрямим методам взаємодії (за допомогою взятої на себе ролі у грі, лялькового персонажа, схильність до жарту, гумору, здатність «заразити» своїм оптимізмом

насамперед дітей; чуйність до настрою дітей, їх реакцій на ігрові дії; емпатія, високий рівень соціально-психологічної спостережливості; опора при оцінці насамперед на поведінку дитини, успіхи дитини в ігровій діяльності. Саме тому треба бути готовим до участі у грі та вміти її організувати та підтримувати непомітно для дитини. Вихователь повинен вміло створювати потрібну атмосферу та настрій під час організації пізнавальної діяльності дітей.

Професійне становлення вихователя відбувається, головним чином, у процесі роботи у дитячому садку. Розвиток мобільності освітян у процесі професійної підготовки неможливий без переосмислення традиційних форм організації освітнього процесу. На наш погляд, значні можливості у досягненні цієї мети належать інтерактивному навчанню, яке передбачає, перш за все, навчання діалогу, під час якого досвід кожного є основним базисом пізнання, відбувається активна взаємодія учасників освітнього процесу з метою взаєморозуміння та спільного розв'язання педагогічних завдань. Тому інструментом підвищення професійного рівня вихователя є безпосередня участь у різних методичних заходах, які сприяють творчому самовизначенню, спрямованості вихователя на самовдосконалення та самоосвіту. Практика роботи з вихователями показує, що впровадження інтерактивних форм сприяє підвищенню професійного зростання, активності, творчості, розвитку комунікативних навичок освітян.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
2. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів в умовах поліетнічного середовища: навч. посібник. Донецьк: «Юго-Восток, ЛТД», 2007. С. 52–167.

3. Загородня Л.П., Тітаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.

4. Основи педагогічної творчості та майстерності / за заг. ред. Н.В. Гузій. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 168 с.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРО СВІТ ПРОФЕСІЙ

**Д. психол. н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрантка К. О. Васильєва**

Процес ознайомлення дитини із світом професій є актуальною проблемою сучасності. Проблема самовизначення людини як професійного фахівця є центральним завданням на шляху становлення особистості – від цього залежить майбутнє дитини, то ким вона стане. Витоки зародження професійного самовизначення лежать у дитинстві, та її становлення відбувається протягом усього життя. Ще в дошкільному віці у дитини проявляється схильність до якого-небудь заняття, і ця схильність у майбутньому може перейти у професійну діяльність.

Тому важливо з дошкільного віку знайомити дітей з широкими можливостями професійного світу дорослих, щоб вони мали уявлення про основні професії, особливості професійних дій та якості дорослих. Особливу значимість представляє реалізація роботи педагогів ЗДО, а також, батьків зі збагачення дітей дошкільного віку уявленнями про різноманіття світу професій.

Крім того, занурення дитини у світ професій, рання профорієнтація є важливою ланкою соціальної адаптації дитини, успішним вирішенням професійного самовизначення у майбутньому.

Згідно з Дж. Грінбергом, процес формування уявлень про працю дорослих взаємопов'язаний з рівнем інтелектуального та емоційного розвитку дитини. Цей процес передбачає проходження дитиною трьох стадій, які плавно переходять з однієї в іншу. Так, стадія проходження формування уявлень про працю дорослих у дошкільному віці отримала назву «уявний період». Саме в цей період педагог має можливість здійснювати керівництво становленням здібностей та інтересів, надавати допомогу дитині у пізнанні реальної дійсності, формувати професійні устремління [2].

Відзначимо, що у дитини можна сформувати узагальнені уявлення про необхідність діяльності людини певної професії на основі конкретних уявлень про результативність окремих процесів праці. Наприклад, няня миє посуд – посуд буде чистий, накриває на стіл до обіду – можна сідати їсти. Іншими словами, няня дбає про дітей без батьків. Кухар, коли варить суп, смажить котлети, готує компот – дбає про те, щоб усі були ситі. На основі таких уявлень відбувається формування певного ставлення до людей, які представляють якусь окремо взятую професію, приходить розуміння дбайливого ставлення до результатів їхньої праці.

Необхідно знайомити дітей із працівниками, зі своїми ставленням до праці, формувати ставлення до того, що професії з'явилися у відповідь на потреби людей, слід поступово розширювати уявлення дітей дошкільного віку про професії, використовувати у роботі наочні методи (розгляд ілюстрацій, демонстрацію кінофільмів, показ зразка) у процесі формування поглядів на професії.

Уявлення дітей дошкільного віку про світ професій різні у кожному періоді та характеризуються змінами у бік розширення та ускладнення уявлень у міру дорослішання.

Так, уявлення дітей про світ професій у молодшому дошкільному віці мало диференційовані: деякі професії діти знають лише за назвою чи зовнішніми ознаками (форма одягу, манера поведінки, оцінки оточуючих тощо). У

цьому віці діти погано уявляють, що таке умови роботи, зміст, винагорода, престиж. Дитина молодшого дошкільного віку за своїми віковими можливостями ще не готова до повноцінного виконання трудових дій. У цьому віці діти ще недостатньо розвинені фізично, м'язи слабкі, розвивається координація рухів. Психічні процеси також продовжують свій розвиток: увазі властива нестійкість, воля тільки починає формуватися.

Разом з тим дитині притаманні прагнення до діяльності та самостійності, коли в її лексиконі з'являється фраза «Я – сам», зростає інтерес до всього навколишнього, у тому числі – до дій дорослих. Давно відомо, що кожній дитині властива потреба діяти як дорослий. Однак, далеко не завжди дитина може адекватно задовольнити цю потребу. Причинами цього можуть бути нестача фізичних сил для використання предметів та засобів праці; брак знань та вмінь; відсутність матеріальних умов; заборона дорослого тощо. Звичайно, ці причини усуваються за умови, що дорослий створює матеріальні можливості, знімає заборони, роз'яснює та надає допомогу спочатку. Іншими словами, дорослий створює «зону найближчого розвитку» дитини як суб'єкта праці [5].

Тому всі зусилля педагога мають бути спрямовані у бік виховання самостійності, прищепленню навичок самообслуговування – трудової діяльності, найбільш доступної та посиленої у цьому віці, до підтримці інтересу до діяльності дорослих, завдяки якому у дітей починають формуватися перші уявлення про працю дорослих.

Важливо, щоб дитина правильно сприймала найпростіші трудові процеси, побачила, що праця дорослих найближчого оточення спрямована на турботу про дітей. З цього випливає виховання добрих почуттів до близьких, виховання дбайливого ставлення до предметів, іграшок – результатів праці дорослих. Крім конкретних знань та уявлень дітей про працю, необхідно виховувати повагу до

праці дорослого, розуміння цінності праці дорослих, бажання працювати як дорослий.

Період старшого дошкільного віку характеризується розвитком пізнавальної сфери, удосконаленням інтелектуальної та особистісної сфер, відбувається становлення «Я» позиції. У цьому віці дітей цікавить усе, що пов'язане з навколишнім світом, розширюється їхній кругозір.

Рівень розвитку образного мислення дітей дозволяє перетворювати об'єкт, уявити послідовність взаємодії об'єктів як наочно, а й подумки. Продовжує свій розвиток такий психічний процес, як увага, яка характеризується стійкістю, розподілом, переключення, переходом від мимовільного до довільного.

У цьому віці, через освоєння дій з предметами та порівняння їх з діями дорослого, у дитини відбувається формування уявлень про дорослого, як про зразок. Так, дитина дошкільного віку підходить до «відкриття» світу дорослих. Головною потребою дитини стає входження у світ дорослих, зростає прагнення бути схожим на дорослих, діяти разом із ними. В силу обмежених можливостей (фізичних, психічних) дитина не здатна до виконання функції дорослого, з'являється суперечність, виражена у потребі дитини бути як дорослою і неможливістю це реалізувати. Тим не менш, частково дитина реалізує цю потребу в нових видах діяльності, у тому числі при сюжетно-рольовій грі. Діти починають освоювати соціальні відносини і приходять до розуміння підпорядкованості позицій у різних видах діяльності дорослих.

Старший дошкільний вік. На цьому етапі педагог сприяє формуванню уявлень дітей про роль праці дорослих у житті людей. Діти дізнаються про різні види праці: продуктивне (пошиття одягу, виробництво продуктів харчування, будівництво, сільське господарство) та обслуговувальне (медичне, торгівлю). Про те, що існують різні професії (будівельник, бібліотекар, пілот, фермер, менеджер,

рекламний агент) на основі узагальнення характерних трудових процесів та результатів праці, звертається увага дітей до структури конкретного трудового процесу (його мети і мотиви, матеріали, інструменти, трудові дії, результат). Дітям розповідають про те, яку роль відіграє сучасна техніка, машини та механізми у трудовій діяльності людини, наскільки полегшують її працю підйомний кран, електронні ваги, комп'ютер.

Поступово знання дітей розширюються. У цьому віці діти дізнаються про те, як на одному виробництві працюють люди різних професій, як їхня спільна праця взаємопов'язана. Наприклад, на швейній фабриці, для отримання кінцевого результату – готового одягу – працюють разом модельєр, закрійник, швачка; у будівництві – муляр, монтажник, маляр, шофер.

У цьому віці у дітей формується уявлення про те, де і ким працюють їхні батьки, в чому полягає цінність їхньої праці. Діти дізнаються про те, що таке матеріальне благополуччя сім'ї, бюджет, доходи та витрати [4]. У міру формування уявлень про працю дорослих у дітей відзначається підвищення інтересу до праці, з'являється бажання наслідувати працю дорослих, бути схожими на них.

Так, поступово, діти дошкільного віку на елементарному рівні починають розуміти суспільну значущість праці. Після чого відбувається формування ставлення до своєї практичної діяльності, виникає бажання брати участь у трудовій діяльності. Реалізувати цю потребу можна у рольових іграх, де діти дошкільного віку, наслідують трудові та професійні дії дорослого (граючи, дитина водить машину «як тато», готує їжу «як мама», лікує «як лікар», вчить «як вчителька» тощо), в іграх на побутові та виробничі сюжети.

Формуванню уявлень дітей про працю та професії сприяє спільна діяльність із дорослими. Оскільки батьки, близькі дорослі безпосередньо впливають на розвиток осо-

бистості дитини, важливо залучати їх до організації спільної діяльності, де дорослі та діти виступають у ролі партнерів з праці, що формує моральні якості особистості, позитивне ставлення до праці.

В роботі з формування уявлень дітей дошкільного віку про професії важлива роль відведена вихователю, який повинен знати яким чином методично та грамотно використовувати широкий спектр методів та прийомів для ознайомлення дітей зі світом дорослих (проводити заняття, повсякденні справи, спостерігати, проводити екскурсії, прогулянки, бесіди, зустрічі з людьми різних професій, організовувати ігрову та образотворчу діяльність, читати художні твори, розглядати картини та ілюстрації) [1].

Незважаючи на те, що з кожним днем з'являються нові професії, все ж основа формування уявлень дітей про професії будується на базових, традиційних професіях (наприклад, кухаря, лікаря, водія, продавця). Тільки з опорою на традиційні професії, з урахуванням сформованих і засвоєних первинних уявлень можна формувати складніші, розширені і поглиблені уявлення (наприклад, у тому, різні види праці покликані забезпечувати різні потреби людей).

У процесі освоєння такого узагальнення, при подальшій роботі кожен новий вид професії розглядається саме з цієї позиції, що формує та виховує у дітей правильне ставлення до роботи та до людей, її виконуючим. Наголосимо, що такий рівень умінь здатні освоїти діти старшого дошкільного віку за умови, що ця послідовність реалізується, починаючи з 2-ї молодшої групи [3].

Вивчаючи проблему формування уявлень дошкільнят про професії, вчені визначили низку завдань, які потрібно вирішити. Наприклад такі завдання, як знайомство дітей із професіями з урахуванням вікових особливостей; прищеплення любові до трудових зусиль; формування інтересу до праці та елементарних трудових умінь. Крім цього, необхідно формувати у дітей емоційне ставлення до професій-

ного світу. Для підкріплення цього важливо надати дітям можливість застосування своїх сил у посильних трудових видах діяльності [2].

Якщо дитина освоює вище перелічені завдання до закінчення ЗДО, можна говорити про те, що у нього сформовані ставлення до праці дорослих та про різні професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.05.2012 р. № 615.

2. Беленька Г. Зростання дошкільника в праці. Київ: Шк. світ, 2010. 112 с.

3. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огневюк; за наук. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець. Київ: Ун-т імені Б. Грінченка, 2016. 304 с.

4. Петько, Л. В. Виклики ХХІ століття для освітнього простору України. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія*. Серія «Педагогіка»: наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили; ред. кол.: О. П. Мещанінов (голова) та ін. Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.

5. Тернопільська В. І. Взаємини у системі «педагог-вихованець-батьки» як важлива умова соціально-комунікативного розвитку молодших школярів. *Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. Вип. 7 (17). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. С. 228–231.

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ ЕМОЦІЙ СТРАХУ В ПСИХОЛОГІЇ

Д. психол. н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрантка С. А. Демчук

Емоційна насиченість та динаміка життя в сучасному суспільстві призводять до високих психологічних навантажень не тільки у дорослих, а й у дітей. Ця обставина значною мірою зумовлена перетвореннями у суспільстві, підвищенням вимог з його боку до інтелектуальних, психоемоційних, фізичних можливостей людини, до її здатності регулювати соціально прийнятними способами емоційні стани. Найменш захищеними в цих умовах виявляються діти, оскільки і організм, і психіка дитини ще нестійкі, легко вразливі та дуже сприйнятливі до впливу середовища: почуття беззахисності та невпевненість дитини у власному добробуті викликають у нього тривогу та різні страхи.

Ускладнення та розширення обсягу шкільних програм, «комп'ютеризація», щоденні повідомлення про катастрофи, руйнування, лиха, криміногенна обстановка – все це формує нову психологічну реальність у свідомості сучасних дітей. Ситуація, що склалася, обумовлює психічну напругу і тривожність, що виявляються в емоційних станах дітей, що не може не впливати на розвиток особистості дитини.

Серед дітей дошкільного віку найпоширенішим явищем є прояв страхів. Стійкі страхи заважають особистісному розвитку дитини та створюють для неї адаптаційні, невротичні та інші проблеми.

Вивченням проблеми страхів займалися багато вчених, кожен із яких пропонує своє розуміння сутності даного феномену безліч трактувань поняття страху (Дж. Боулбі, З. Фрейд, Дж. Уотсон та ін.).

У роботах Дж. Уотсона страх – це фундаментальна, вроджена емоція, що стоїть у ряді первинних (гнів, любов),

що з моменту народження [3]. Страх – це специфічний гострий емоційний стан, особлива чуттєва реакція, що виявляється у небезпечній ситуації. Кожній здоровій людині властиве почуття страху, оскільки ця здатність має велике значення для самозбереження.

Фрейд стверджував, що страх – афективний стан і на-самперед те, що можна відчутти. Це відчуття має характер незадоволення. Цей автор розрізняє страх реальний та страх невротичний. Реальний страх є біологічною реакцією на небезпеку, він пов'язаний з рефлексом втечі, і його можна розглядати як вираження інстинкту самозбереження. Невротичний страх вчений визначає як страх очікування як «безпредметну емоційну реакцію», джерелом якої є сексуальні та агресивні потяги, пригнічені в дитячому віці [3].

У психологічному словнику страх трактується як «негативна емоційна реакція людини на справжню чи мниму небезпеку. страх позбавляє індивіда здатності свідомо керувати своїми діями. В залежності від характеру небезпеки, інтенсивність і специфіка переживання страх варіює в досить широкому діапазоні відтінків /побоювання, переляк, жах/ та ін.» [2, с. 298].

Вікові страхи відзначаються в емоційно чутливих дітей як відбиток особливостей їхнього психічного та особистісного розвитку. Виникають вони під впливом наступних факторів: наявність страхів у батьків, тривожність у відносинах з дитиною, надмірне запобігання її від небезпек та ізоляція від спілкування з однолітками. Велика кількість заборон з боку батька тієї ж статі або повне надання свободи дитині батьками та іншої статі, а також численні нереалізовані загрози всіх дорослих у сім'ї, відсутність можливості для рольової ідентифікації з батьками тієї ж статі, переважно у хлопчиків. Конфліктні стосунки між батьками, психічні травми типу переляку, психологічне зараження страхами у спілкуванні з однолітками і дорослими.

Невротичні страхи характеризуються великою емо-

ційною інтенсивністю і напруженістю, тривалим перебігом чи сталістю, несприятливим впливом формування характеру і особистості, взаємозв'язком коїться з іншими невротичними розладами і переживаннями, уникненням об'єкта страху. Невротичні страхи можуть бути результатом тривалих та нерозв'язних переживань. Частіше бояться подібним чином чутливі, які відчують емоційні труднощі у відносинах із батьками діти, чиє уявлення себе спотворене емоційними переживаннями у ній чи конфліктними. Ці діти не можуть покладатися на дорослих, як на джерело безпеки, авторитету та кохання. Діти, які не набули до школи необхідного досвіду спілкування з дорослими та однолітками, не впевнені в собі, бояться не виправдати очікування дорослих, відчують страх перед учителем.

Ситуативний страх виникає у незвичайній, вкрай небезпечній або шокуючій обстановці, наприклад, при нападі собаки. Часто він є результатом психічного зараження панікою групи людей, тривожних передчуттів із боку членів сім'ї, конфліктів і життєвих невдач.

Особистісно обумовлений страх зумовлений характером людини, наприклад, її підвищеною недовірливістю, і здатний виявлятися в новій обстановці або при контактах з незнайомими людьми.

Ситуативний і особистісно обумовлений страхи часто поєднуються і доповнюють один одного.

Слід зазначити, що страх – емоція, що інтенсивно виражається, слід розрізняти його звичайний, природний, або віковий характер, і патологічний рівні. Зазвичай страх короткочасний, оборотний, зникає з віком, не торкається глибоко ціннісних орієнтацій людини, істотно не впливає на її характер, поведінку та взаємини з оточуючими людьми. Деякі форми страху мають захисне значення, оскільки дозволяють уникнути зіткнення з об'єктом страху.

Причинами страху можуть бути події, умови чи ситуації, які є початком небезпеки. Страх може мати своїм пред-

метом будь-яку людину чи об'єкт. Іноді страх не пов'язаний ні з чим конкретним, такі страхи переживаються як безпредметні. Страх може викликатися стражданням, це з тим, що у дитинстві сформувалися зв'язок між цими почуттями.

Іноді вирази страху такі очевидні, що не потребують коментарів, наприклад, жах, заціпеніння, розгубленість, плач, втеча. Про інші страхи можна судити лише з низки непрямих ознак, як-от прагнення відвідування низки місць, розмов і книжок на певну тему, збентеження і сором'язливість під час спілкування. При гострому почутті занепокоєння людина губиться, не знаходить потрібних слів для відповіді, каже невпопад, невиразним, тремтячим від хвилювання голосом і часто мовчить зовсім. Погляд відсутній, вираз обличчя наляканий. Усередині все «опускається», холодіє, тіло стає важким ноги ватними, у роті пересихає, дихання перехоплює, щемить у серці, долоні стають вологими, обличчя блідне, і людина «обливається холодним потом». Одночасно він робить багато зайвих рухів, переминається з ноги на ногу, поправляє без кінця одяг або стає нерухомим або скутим. Перелічені симптоми гострого занепокоєння говорять про перенапруження психофізіологічних функцій організму, їх розлад.

При станах хронічного занепокоєння та страху людина (дитина) перебуває у напруженому очікуванні, легко лякається, рідко посміхається, завжди серйозна та стурбована. Вона не може повністю розслабити м'язи, зайво втомлюється, йому властиві головні болі, що приходять, і спазми в різних ділянках тіла. Незважаючи на втому, не вдається відразу заснути, тому що дитині заважають різноманітні нав'язливі думки, здогади передчуття.

Таким чином, незважаючи на те, що страх – це інтенсивно виражена емоція, слід розрізняти його звичайний, природний або віковий, і патологічний рівні. Зазвичай страх короткочасний, оборотний, зникає з віком, не торкається глибоко ціннісних орієнтацій людини, істотно не

впливає на її характер, поведінку та взаємини з оточуючими людьми. Деякі форми страху мають захисне значення, оскільки дозволяють уникнути зіткнення з страхом.

Набагато найпоширеніші так звані нав'язні дитячі страхи. Їхнє джерело – дорослі, що оточують дитину (батьки, бабусі, вихователі дитячих установ), які мимоволі заражають дитину страхом, тим, що надмірно наполегливо, підкреслено емоційно вказують на наявність небезпеки. В результаті дитина реально сприймає тільки другу частину фраз типу: «Не підходь – впадеш», «Не гладь – вкусить» та ін. Виникає реакція страху. Дорослий домігся свого – дитина послухалася. Але страх закріпився та поширився на вихідні ситуації.

Все це дає підставу говорити про умовно-рефлекторний характер страху, навіть якщо дитина лякається (здрігається) при раптовому стукоті або шумі, оскільки останній колись супроводжувався вкрай неприємним переживанням. Подібне поєднання закарбувалося в пам'яті у вигляді певного емоційного сліду і тепер не довільно асоціюється з будь-яким раптовим звуковим впливом.

З цього наукового різноманіття можна назвати те, що занепокоєння, тривога, страх – такі ж емоційні невід'ємні прояви нашого психічного життя, як і радість, захоплення, гнів, здивування, смуток. Отже, в людини як біологічної істоти виникнення страху як доцільно, так й корисно. Страх є базової емоцією, яка сигналізує про можливу чи актуальну небезпеку життю та благополуччя організму. Однак для людини як соціальної істоти страх часто стає перешкодою для досягнення поставленої нею мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.

2. Психологічний словник. Авт.-уклад. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. За ред. Н. А. Побірченко. URL:

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/O_Serhieienkova_IL.pdf
3. Ludy T. Benjamin, Ludy T. Benjamin, Jr. A History of Psychology in Letters. Blackwell Publishing, 2006, p. 156

ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Д. психол. н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрант П. В. Соколов

Реформа освіти в сучасний час підкреслює вирішальне значення дошкільного віку як унікального періоду розвитку особистості. Сучасні заклади дошкільної освіти прагнуть створити середовище, яке сприяє самореалізації та зростанню кожної особистості, виховуючи покоління, здатне до навчання протягом усього життя. Серед ключових показників особистісного розвитку дитини в цей період значну позицію займає пізнавальна діяльність. Вона служить основою для придбання дитиною культурних знань і досвіду, а також життєво важливим елементом у формуванні психічних якостей, незалежності, ініціативності та творчості, які сприяють цілісному розвитку особистості.

Дослідники досліджували різні аспекти пізнавальної активності у дітей дошкільного віку. У сфері когнітивного виховання воно описується як риса особистості, що відображає ставлення людини до процесу пізнання, позначаючи готовність і прагнення до самостійних пізнавальних починань. Це заняття передбачає оволодіння соціальним досвідом, накопиченими знаннями та методами діяльності, розробленими людством.

У психологічних дослідженнях пізнавальна діяльність розглядається як складна психологічна конструкція, що охоплює вибіркочну спрямованість людини на предмети

і явища. Він об'єднує емоційні, когнітивні та соціальні аспекти особистості людини [2]. Крім того І. Товкач, розглядає пізнавальну діяльність як самостійне та ініціативне залучення дитини, мотивоване цікавістю та необхідністю вирішувати когнітивні проблеми, що виникають у різних ситуаціях [7].

На думку С. Ладивір якісною стороною діяльності дітей дошкільного віку, пізнавальна діяльність вважається визначальною характеристикою особистості дитини і його готовності до навчання [4]. Вона проявляється через їх підхід до пізнавальних завдань і прагнення до самостійного дослідження, обумовлене засвоєнням соціального досвіду, знань і методів діяльності, накопичених людством.

На думку М. Марусинець, пізнавальна діяльність у дітей дошкільного віку виховується і розвивається через задоволення пізнавальних потреб за допомогою різних видів діяльності. Вона призводить до формування всебічного розуміння навколишнього світу і характеризується наявністю у дитини пізнавальною спрямованістю, ініціативністю, інтересом, самостійністю, оригінальністю. Дослідницею з'ясовано кілька аспектів пізнавальної діяльності дитини дошкільного віку, включаючи її ранній прояв з народження і схильність до інтенсивного розвитку. Вона може виражатися в різних видах діяльності, таких як опитування, рефлексія, порівняння та експериментування. Пізнавальний інтерес спостерігається на рівні допитливості і жаги до навчання, поєднує в собі інтелектуальні та емоційні установки до предметів і явищ в реальності. У міру дорослішання дітей дошкільного віку у них з'являються ознаки самостійності, певної саморегуляції, самоконтролю, а після 4-5 років з'являється активна трансформуюча діяльність [5].

Пізнавальна діяльність являє собою властиву дитині потребу в пізнавальних дослідженнях і активному вираженні інтересу до навколишнього середовища, собі, людям, предметам і речам, що приносять задоволення. Вона

включає в себе здатність залишатися цікавим до невідомого, шукати рішення проблемних ситуацій і виконувати елементарні розумові операції, такі як аналіз, порівняння, синтез, узагальнення і аргументоване прийняття рішень. Діти дошкільного віку також демонструють рудиментарні форми дослідження, експериментування та винахідництва. Вони захоплюються власними відкриттями і прагнуть виконувати поставлені завдання самостійно, рухомі бажанням реалізувати свій потенціал і здібності.

Згідно з висновками дослідження, пізнавальна активність у дітей може характеризуватися декількома ключовими особливостями:

1. Пізнавальна діяльність визначається як попередник і генератор активності, що представляє міру і якість особистості, а також умову розвитку і результату виховання.

2. Це риса особистості, яка проявляється у ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає готовність і прагнення до самостійного дослідження для засвоєння соціального досвіду, накопичених знань, методів діяльності.

У наукових дослідженнях були виділені різні форми пізнавальної діяльності, такі як відповідальність, допитливість, сумлінність, інтенсивність, енергія, зацікавленість, ініціативність, оригінальність, незалежність, оптимальність.

Дослідники А. Рудакова та Т. Садова також виділили показники пізнавальної активності, серед яких увага, концентрація, інтерес до навчального матеріалу, сильне бажання продовжувати заняття і вирішувати складні завдання, активне залучення до спілкування з дорослими [6].

Пізнавальна діяльність у дітей дошкільного віку культивується на основі їх пізнавальних потреб у різних видах діяльності, що призводить до формування всеосяжного світогляду. Характеризується наявною у дитини пізнавальною спрямованістю, ініціативністю, самостійністю, інтересом, оригінальністю.

У міру зростання дітей пізнавальна діяльність стає

більш цілеспрямованою і розвивається в її прояві. Пізнавальна діяльність стимулює інтерес дітей дошкільного віку до придбання нових знань, умінь і навичок, а також їх внутрішнє прагнення використовувати різноманітні методи дій для розширення своїх знань і розширення кругозору.

До основних показників пізнавальної діяльності, запропонованим С. Ладивіром, відносять увагу і особливий інтерес до предмета, емоційну залученість, дії, спрямовані на детальне розпізнавання і розуміння функціонального призначення суб'єкта, інтенсивність і якісні характеристики дій, різноманітність підходів, безперервний інтерес навіть за відсутності суб'єкта [3].

Аналіз теоретичних досліджень пізнавальної діяльності виявляє її як інтегроване і динамічне якість, що корениться в здатності і бажанні індивіда працювати самостійно без постійного нагляду. Пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку характеризується здатністю планувати, організовувати і коригувати свої дії.

Пізнавальна діяльність супроводжує будь-яке самостійне починання, відображаючи готовність і бажання індивіда активно здобувати знання і застосовувати силу волі. Джерелом пізнавальної активності у дітей дошкільного віку є їх пізнавальна потреба, яка виділяється як одна з найважливіших потреб в період становлення особистості дитини. На відміну від інших життєвих потреб, пізнавальні потреби ніколи не можуть бути повністю задоволені, на думку І. Павлова. У міру зростання дитини її пошукова потреба розвивається в складний конгломерат розумових здібностей і мотиваційних факторів, закладаючи психофізіологічну основу для творчості.

Такі дослідники, як С. Ладивір, виділяють три види пізнавальної активності у дітей дошкільного віку: репродуктивна і наслідувальна діяльність, в основному передбачає співпрацю з дорослими; пошуково-виконавча діяльність, що характеризується більш самостійним підходом і усвідомленою

залученістю в завдання і вирішення проблем; творча активність, що проявляється здатністю дитини ставити завдання і творчо їх вирішувати. Творчий рівень пізнавальної діяльності передбачає тривалі години залученості, почуття задоволення та вміння знаходити унікальні рішення [4].

Пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку оцінюється за кількома критеріями, визначеними О. Брежневою: пізнавальна спрямованість, інтерес, ініціативність, самостійність, оригінальність [1].

Кожен критерій оцінки пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, за визначенням О. Брежневої, проливає світло на конкретні аспекти пізнавального розвитку дитини.

Когнітивна спрямованість: під пізнавальною спрямованістю розуміється природна схильність і готовність дитини займатися пізнавальною діяльністю. Вона передбачає зосередженість дитини на вивченні та розумінні навколишнього світу. Дитина з сильною когнітивною орієнтацією цікава і зацікавлена в дослідженні нового, задає питання і шукає інформацію. Вони виявляють бажання вчитися та активно взаємодіяти зі своїм оточенням, щоб отримати знання та розуміння.

Інтерес: інтерес до пізнавальної діяльності є найважливішим аспектом когнітивного розвитку дитини. Це відображає рівень залучення та ентузіазму дитини до навчання та отримання нових знань. Дитина, яка проявляє високий рівень інтересу, мотивована брати участь у різних пізнавальних завданнях і насолоджується процесом відкриття. Вони активно шукають можливості для навчання та цікавляться різними предметами та темами.

Ініціатива: ініціатива в пізнавальній діяльності означає здатність і готовність дитини взяти на себе ініціативу і самостійно ініціювати пізнавальні завдання та вирішення проблем. Діти з сильним почуттям ініціативи активно шукають відповіді на свої запитання, досліджують своє оточення та експериментують з новими ідеями. Вони самос-

тійні і демонструють почуття автономії у своїх когнітивних заняттях.

Незалежність: самостійність у пізнавальній діяльності пов'язана зі здатністю дитини працювати автономно, покладаючись на власні зусилля та ресурси для участі у навчанні та вирішенні проблем. Самостійна дитина впевнено досліджує нові концепції та з'ясовує речі самостійно. Вони демонструють почуття самостійності та самодостатності у своїх когнітивних починаннях.

Оригінальність: оригінальність у пізнавальній діяльності стосується здатності дитини творчо мислити та пропонувати інноваційні ідеї та рішення. Це передбачає мислення «нестандартно» та вираження унікальних точок зору на різні теми. Діти, які демонструють оригінальність, демонструють образне мислення і не бояться досліджувати нетрадиційні підходи до вирішення проблем.

Оцінюючи пізнавальну активність дитини, розгляд цих критеріїв може дати цінну інформацію про її когнітивний розвиток та тенденції до навчання. Кожен критерій відіграє значну роль у формуванні підходу дитини до пізнавальних завдань та її загального когнітивного зростання. Розуміючи ці аспекти, педагоги та батьки можуть ефективно підтримувати та розвивати когнітивний розвиток дітей, виховуючи любов до навчання та навички критичного мислення, які будуть служити їм протягом усього життя.

Т. Садова і А. Рудаков своїми дослідженнями виділили кілька ключових напрямків виховання пізнавальної активності у дітей дошкільного віку:

1. Залучення дітей до різних форм дослідницької та пошукової діяльності.

2. Збагачення змісту відповідних віку видів діяльності, таких як гра, мистецтво, фізична, практична та комунікативна діяльність.

3. Орієнтація на цілеспрямований розвиток сприйняття як початкового етапу формування уявних образів

дійсності.

4. Поєднання пізнавальної діяльності в рамках організованих форм діяльності, нерегульованої гри та самостійних пізнавальних занять.

5. Сприяння особистісній активності дітей дошкільного віку у навчально-пізнавальному процесі.

6. Індивідуалізація взаємодії педагога на основі рівнів пізнавальної активності.

7. Створення розвиваючого середовища, яке виховує у дітей допитливість, пізнавальний інтерес, ініціативність та самостійність [6].

Таким чином, проблема розвитку пізнавальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку залишається актуальною в області психології та педагогіки. Очевидно, що пізнавальна діяльність починається в ранньому віці дитини і інтенсивно розвивається в подовженому дошкільному віці. Прояви пізнавальної активності розрізняються в різних видах діяльності і супроводжуються емоціями, що свідчить про єдність інтелекту і емоцій у дітей. Коли діти дорослішають, вони виявляють ознаки незалежності, саморегуляції та самоконтролю у своїх когнітивних заняттях.

Когнітивний інтерес відіграє значну роль у стимулюванні пізнавальної діяльності та стає більш стабільним, оскільки діти накопичують пізнавальний досвід. На це впливають знання, які вони набувають, і способи, якими вони їм представлені. Пізнавальна активність проявляється в діях дитини, спілкуванні, ставленні до себе, навколишньої дійсності. Характеризується ініціативою особистості і затребуваністю себе і оточуючих.

Тому розвиток пізнавальної активності у дітей дошкільного віку закладає міцний фундамент для їх майбутнього пізнавального розвитку в житті. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі створює сприятливе середовище для виховання активної пізнавальної діяльності у дітей, дозволяючи при цьому діяти самостій-

но, досліджувати, експериментувати, творчо мислити, застосовувати раніше набуті знання та навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брежнєва О. Г. Формування пізнавальної активності у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2018. № 2. С. 12-14.

2. Ільїна Н. М. Психологія творчості та обдарованості : навч. посіб. Київ : Університетська книга, 2018. 227 с.

3. Ладивір С. О. Дитина пізнає світ. *Вихователь методист дошкільного заклад*. 2017. № 10. С. 23-29.

4. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. *Дошкільна освіта*. 2019. № 3 С.25 - 39.

5. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 2019. № 12. С. 7.

6. Садова Т. А. Рудакова А. О. Формування пізнавальної активності дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 49–52.

7. Товкач І. Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників : дис. ... канд. псих. наук. : 19.00.07. Київ, 2017. 203 с.

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка Б. В. Кириченко

Сучасні діти живуть в епоху інформатизації та комп'ютеризації та в умовах швидко мінливого життя від людини потрібно не тільки володіння знаннями, а й насамперед уміння добувати ці знання самому та оперувати ними, мислити самостійно та творчо.

Відповідно до Базового компоненту дошкільної осві-

ти та вимог до результатів освоєння основної освітньої програми, представлених у вигляді цільових орієнтирів на етапі завершення рівня дошкільного освіти, висувається важливий напрямок – допитливість [1]. Дитина ставить питання дорослим та одноліткам, цікавиться причинно – слідчими зв'язками, намагається самостійно вигадувати пояснення явищ природи та вчинків людей, схильний спостерігати, експериментувати. Прагнення до розуміння світу закладено в дитині біологічно, але це прагнення потрібно розвивати. Саме тому Базовий компонент та Державний стандарт [1, 6] спрямовує завдання та зміст освітньої діяльності в рамках освітньої галузі на досягнення цілей розвитку у дітей пізнавальних інтересів, інтелектуального потенціалу.

Пізнавальний розвиток – один із найважливіших напрямків дошкільної освіти. Завдання педагогів дошкільної освітньої організації – створити умови, знайти найбільш вдалі способи подання інформації у розвиток допитливості, пізнавальної активності, пізнавальних здібностей дітей.

Зважаючи на особливості розвитку дітей дошкільного віку, під пізнавальною активністю можна розуміти активність, що виникає з приводу пізнання та у його процесі. Вона виявляється у зацікавленому прийнятті інформації, бажанні уточнити, поглибити свої знання, у самостійному пошуку відповідей на питання, що цікавлять, у прояві елементів творчості, в умінні засвоїти спосіб пізнання і застосувати його на іншому матеріалі.

Особливий інтерес для нас становлять рівні прояву пізнавальної активності, спрямовані на активізацію навчання.

Перший рівень – відтворювальна активність: прагнення дитини зрозуміти, запам'ятати, відтворити знання, опанувати спосіб його застосування за зразком. Цей рівень відрізняється нестійкістю вольових зусиль дитини, відсутністю інтересу до поглиблення знань, відсутністю питання «Чому?».

Другий рівень – інтерпретуюча активність: прагнення

дитини до виявлення змісту досліджуваного змісту, прагнення пізнати зв'язки між явищами та процесами, опанувати способи застосування знань у змінених умовах.

Третій рівень – творча активність: інтерес і прагнення дитини як проникнути глибоко у сутність явищ та його взаємозв'язків, а й знайти при цьому новий спосіб. Характерною особливістю цього рівня активності є прояв високих вольових якостей дитини, завзятість та наполегливість у досягненні мети, широкі та стійкі пізнавальні інтереси. Даний рівень активності забезпечується збудженням високого ступеня неузгодженості між тим, що дитина знала, що вже зустрічалося в її досвіді, та новою інформацією, новим явищем.

Розпізнати пізнавальну активність дитини нескладно. Найчастіше пізнавальна активність проявляється у процесі сприйняття і мислення дитини, а найбільш загальними показниками пізнавальної активності дитини є:

- захопленість предметом, оповіданням, діяльністю;
- яскраво виражене прагнення виконувати різноманітні, особливо складні завдання, бажання продовжувати заняття після закінчення;
- прояв самостійності у доборі засобів, способів дій, досягнення результату, здійснення контролю;
- спілкування з дорослим, питання спрямовані на пізнавальні інтереси;
- емоційне ставлення до предмета (оповідання, діяльності тощо) постійне щодо нього прагнення [5, 8].

Для дитячої пізнавальної активності характерні такі особливості як:

- проявляється з самого народження та інтенсивно розвивається протягом усього дошкільного віку, виходячи за його межі, забезпечуючи дитині накопичення різних способів пізнання навколишнього світу;
- проявляється у різних видах діяльності, як правило, не характеризується цілеспрямованістю пізнання в окремій сфері, дитину цікавить усе, що її оточує;

- яскраво проявляється у питаннях, порівнянні, експериментуванні, постановці та вирішенні різноманітних дитячих проблем, вкладених у більш глибоке пізнання дитиною навколишніх предметів і явищ;

- дитина дошкільного віку виявляє інтерес і всеохоплюючу цікавість від «що це?» до «хочу все знати!» [7].

Іншими словами можна сказати, що активність дитини спрямована не тільки на пізнання окремого предмета або явища, а й на розпізнавання причини, мети, складу, призначення, способу використання тощо.

Пізнавальний інтерес є найважливішою складовою пізнавальної активності та посилюється з накопиченням дитиною досвіду пізнавальної діяльності. Від молодшого до старшого дошкільного віку пізнавальні інтереси набувають стійкості. Інтерес дитини безпосередньо залежить від її знань, а також способів, якими дорослий передає дитині нові знання. У процесі формування у дитини пізнавального відношення до оточуючому чітко простежується єдність інтелектуального та емоційного ставлення до предметів та явищ дійсності.

Дитина у процесі пізнання виявляє емоції, які свідчать про ставлення до процесу пізнання [9].

Наприкінці дошкільного віку виявляються ознаки самостійності, самоконтролю пізнавальної діяльності дитини, що проявляється у постановці мети, знаходженні способу, який контролює процес діяльності, самостійної оцінки результату. Дитина все частіше перестає наслідувати дії дорослого, а іноді в рамках дозволеного, відходить від його вимог. З боку дитини можна спостерігати прояв ініціативи, певних вольових зусиль, спрямованих виконання завдань чи просто регуляцію власного поведінки [3, 4].

Психолого-педагогічні дослідження показують, що використання ігрових методів та прийомів підвищують ефективність пізнавальної діяльності, сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей, розвитку пізнавального інтересу [2].

Застосування ігрових методів у вихованні дітей дошкільного віку зумовлено їх особливостями та роллю гри як провідної діяльності дітей у цей період. Вся атмосфера сучасного дитячого садка насичується різноманітними ігровими ситуаціями, які спонукають дітей до творчої самостійності, фантазії, різноманітного спілкування з однолітками. Гра стає змістом та формою організації життя дітей. Ігрові моменти, ситуації та прийоми включаються у всі види дитячої діяльності та спілкування вихователя з дітьми дошкільного віку [10].

Методи виховання як основні інструменти здійснення виховного процесу постійно удосконалюються, відповідаючи на актуальні запити сучасної освіти. Творча позиція педагога у виборі методів виховання є запорукою успішного вирішення виховних завдань [10].

За допомогою методів виховання коригується поведінка дітей, формуються якості особистості, збагачується досвід їхньої діяльності, спілкування і відносин. Методи виховання у різних педагогічних ситуаціях повинні постійно змінюватись, у цьому і проявляється професійний та творчий підхід педагога до процесу виховання.

У своїй роботі педагог використовує засоби виховання, які сьогодні у дошкільних освітніх організаціях розглядаються з різних сторін. Засоби як матеріалізовані предметні способи роботи з змістом використовуються у єдності з методами.

З засобами виховання виступають різноманітні види дитячої діяльності, які є типовими для дошкільного віку. Вони включені комунікативна, трудова, пізнавально-дослідницька, продуктивна, музично-художня діяльність. До засобів виховання також відносяться розвиваюча предметно-просторове середовище, предмети та пристосування для того, щоб здійснити якусь спільну діяльність вихователю з дітьми.

Педагог у роботі включає такі засоби виховання пізнавальної активності: розвиваючі освітні ситуації, дослідно-експериментальна, пізнавально-дослідницька і проектна діяльність із дітьми. Активне використання дидактичних ігор в

освітній процес, які також вважаються засобами виховання пізнавальної активності, сприяють прояву пізнавальної активності у дитини, допомагають активізувати психічні процеси, розширюють пізнавальний інтерес, дозволяючи повною мірою розкритися йому пізнавальною діяльністю.

Таким чином, усе вищевикладене дозволяє зробити висновок, що головними формами виховання пізнавальної активності будуть організовані заняття (групові, індивідуальні), а також будь-які види діяльності з дітьми. Щоб використати будь-яку форму виховання пізнавальної активності, необхідно скласти певний алгоритм, схему, план, які дозволяють найбільш раціонально та грамотно організувати виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 12.01.2021 р. № 33. Режим доступу: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS34727>

2. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості. Дошкільне виховання. 2006. № 11. С. 3-6

3. Ладивір С.О., Стадник Г.А. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками. Психологія: Респ. наук. метод. Київ: Навч. книга, 2000. 140 с.

4. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л.Трофімова. Київ: Либідь, 2001. 560с.

5. Садова Т. А., Рудакова А. О. Формування пізнавальної активності дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 49–52.

6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>

7. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб форму-

вання пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України. Київ, 2004. 19 с.

8. Ткачук Т. А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : дис. ... канд. психол. наук. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 211 с.

9. Ткачук Т.А. Радість пізнання. *Дошкільне виховання*. Київ. 2002. № 9. с. 10-11.

10. Товкач І.Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять. *Молодий вчений*. 2014. №3(06). С. 103-106.

11. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; [редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

СТРАХ І ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНИКНЕННЯ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Магістрантка Н. Кузнєцова

Страх складається з певних і цілком специфічних фізіологічних змін, експресивної поведінки та специфічного переживання, що виникає з очікування загрози або небезпеки.

Сприяють виникненню страху деякі типологічні властивості нервової вищої діяльності. Це емоційна чутливість і пов'язана з нею вразливість. Підвищена вразливість таких людей виражається в їхній емоційній вразливості та вразливості, коли вони «все близько приймають до серця і легко засмучуються», будучи нездатними до агресивних відповідей. Схильні до страхів діти не схильні до зовнішнього, відкритого вираження своїх почуттів і переживань – вони «все тримають у собі» [6].

Більшість дітей проходять у своєму психічному роз-

витку низку вікових періодів підвищеної чутливості до страхів. Усі ці страхи мають перехідний характер, але вони здатні оживляти аналогічні страхи, що зберігаються в пам'яті тривожних батьків. Страхи дорослих передаються дітям у сім'ї. Це найбільш типовий психологічний шлях передачі страхів. Імовірність появи страхів у дітей завжди вища за наявності їх у батьків, особливо, якщо є загальні властивості вищої нервової діяльності, а також, коли батьки користуються у дітей авторитетом і коли між ними існує тісний емоційний контакт. Більшість страхів передаються дітям неусвідомлено, але деякі страхи, точніше побоювання, можуть навіюватися дітям нав'язувано або системною цілісністю орієнтації, таким чином успадковуються не самі страхи, а деякі загальні властивості реагування.

Причинами страху можуть бути події, умови або ситуації, що є початком небезпеки. Причиною страху може бути присутність чогось, що забезпечує безпеку. Страх може мати своїм предметом будь-яку людину або об'єкт. Іноді страх не пов'язаний ні з чим конкретним, такі страхи проходять, як безпредметні. Страх може викликатися стражданням, це пов'язано з тим, що в дитинстві сформувалися зв'язки між цими почуттями [2, 3].

Дитячий страх – це серйозна проблема, провокатором якої можуть стати кілька причин:

1. Залякування, до якого можуть належати: укуси тваринам або комахам; раптовий гучний звук, крик; сварки та скандали батьків; залякування казковими персонажами, монстрами та ін.

2. Набутий негативний досвід, до якого може належати хвилююча подія у житті дитини (наприклад: дівчинка почала тонути в річці та наковталася води; дитину вкусив собака; дитина загубилася у магазині тощо).

3. Надмірна опіка дитини батьками. Більшість батьків, піклуючись про свою дитину, роблять велику помилку, виявляючи надмірну опіку над нею. Вони намагаються

вберегти малюка від усіляких неприємностей та погроз, тим самим не даючи йому повноцінно адаптуватися у сучасному світі.

4. Розмови дорослих. Найчастіше батьки, не помічаючи присутності дітей, обговорюють теми, які зовсім не відповідають віку дитини. Іноді батьки думають, що дитина не прислухається до їх розмов, але в цей час малюк вбирає інформацію, що обговорюється дорослими, і переживає в собі ситуацію, що описується. Наприклад, найчастіше батьки обговорюють свої та чужі хвороби у присутності дітей, тим самим сприяючи розвитку відповідного страху захворіти у дитини.

5. Віртуальна реальність. У сучасному світі через нестачу живого спілкування з однолітками та батьками дитина з дошкільного віку починає захоплюватися комп'ютерними іграми, які можуть істотно впливати на психіку і призводити до виникнення всіляких страхів, пов'язаних із їх сюжетом чи героями.

6. Занепокоєння батьків. Через підвищену тривожність батьків стрес і занепокоєння можуть транслюватися на дитину такими застереженнями: «Не бігай - впадеш і вдаришся», «Пережовуй – подавишся» і т.п.

7. Порушення уподобання. Якщо дитина не відчуває безпеку у сім'ї, не відчуває опори з боку близьких людей, їй стає важко довіряти навколишньому світу, оскільки страждає відчуття прихильності.

8. Агресивні батьки. В даному випадку йдеться про агресію щодо дитини. Якщо мати займає в сім'ї лідируючу позицію, то базове почуття безпеки, що виходить насамперед від неї, може страждати.

9. Конфліктна сім'я. Варто брати до уваги те, що діти дошкільного віку важко сприймають навіть невеликі сварки у ній. Дитина постійно перебуває у стресі, якщо в сім'ї часто відбуваються з'ясування стосунків із биттям посуду, криками, нецензурною лайкою.

10. Хвороби. Неврози чи інші психічні захворювання можуть призвести до страху у малюка. У разі лікуванням повинні займатися медики.

11. Почуття самотності. Дитина, змалку почувуючи себе самотньою в сім'ї, надалі намагається уникати компанії однолітків і стає замкнутим у собі, боячись спілкування та взаємодії з іншими людьми [2, 5].

В літературі описуються вроджені детермінанти страху, що називаються «природними стимулами та їхніми похідними». Похідні стимули, мабуть, швидше схильні до видозмін у досвіді, ніж природні. Природними стимулами страху є: самотність, незнайомість, раптове наближення, раптова зміна стимулу, висота і біль. Стимули страху включають: темряву, тварин, незнайомі предмети і незнайомих людей. Багато авторів показали, що природні стимули страху пов'язані з віком, тобто залежать від процесів розвитку і дозрівання. Наприклад, низка досліджень показала, що страх перед незнайомими людьми не може виникати в перші місяці життя тому, що в дитини ще не розвинулася здатність відрізнити знайомі обличчя від незнайомих. Ця здатність виникає десь між 6-и - 9-місячним віком і саме в цьому віковому періоді відзначається максимальний страх перед чужими.

Самотність найбільш глибока і важлива причина страху. До інших природних стимулів страху, можна віднести, наприклад, незнайомість і раптові зміни стимуляції лякають значно сильніше, якщо вони з'являються на тлі самотності. Проблема диференціації страху від інших емоцій.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існує кілька підходів до класифікації дитячих страхів, серед яких у період дошкільного дитинства слід зазначити такі:

1) природні (засновані на інстинкті самозбереження): смерті (власної, батьків), замкнутого простору, темряви, глибини, висоти, тварин, чудовиськ, комах, стихій (води, вогню), крові, лікарів, уколів, гучних звуків;

2) соціальні: самотності, покарання, засудження, глузувань;

3) уявні – найпоширеніші, основною причиною виникнення яких є нестримна фантазія, здатна розростатися до неймовірних розмірів: страх темряви, коли дитина сама себе переконує, що в темряві водяться чудовиська, або смерті батьків, коли малюк боїться, що мама спізнюється з роботи, бо померла;

4) нав'язливі та реальні – породжуються конкретними життєвими ситуаціями, які можуть стати психотравмуючими: якщо дитина на кілька годин застрягла у ліфті, у нього надовго збережуться пережиті на той момент емоції, які, якщо не допомогти йому позбутися їх, можуть перерости у фобії;

5) бредові – найменш вивчені дитячі страхи, причини яких не зрозумілі: іноді батьки не можуть зрозуміти, чому дитина боїться власного дідуся, або горобця, або інших елементарних речей та явищ;

6) ситуативні – обумовлені конкретною небезпечною ситуацією (аварією, падінням з висоти, смертю батьків і т.п.), яка виступає в ролі психотравмуючої, що впливає на все подальше життя дитини і легко переростає у фобії;

7) особистісні – зумовлені індивідуальними особливостями дитячої психіки, характеру (соромливість, невпевненість, замкнутість та інші), виявляються частіше всього в новому колективі, незвичній обстановці і згодом можуть розвинути в аутизм, соціальну дезадаптацію, виростити внутрішні комплекси та низьку самооцінку;

8) гострі – виникають у певній ситуації, часто носять короточасний характер і за підтримки батьків чи роботи з психологом швидко йдуть без наслідків;

9) хронічні – розвиваються з гострих за відсутності необхідної підтримки з боку дорослих; можуть бути зумовлені схильністю до тривожності; потребують психотерапевтичного втручання; є фобіями;

10) нічні страхи - виділяються в окрему групу як най-

більш часті та небезпечні; являють собою парасомнії - поведінкові порушення в різних фазах сну, обумовлені незрілістю ЦНС, що пояснює частоту випадків, що діагностуються у дітей у порівнянні з дорослими. Виявляються у вигляді нічних кошмарів, сноходіння, сноговоріння, сонного паралічу [1, 3, 6].

Когнітивні процеси являють собою найзагальніший вид причин страху. Наприклад, страх якогось певного об'єкта може бути викликаний уявним відтворенням у пам'яті або антиципацією. Спогад або передбачення страху саме по собі є достатнім для того, щоб викликати страх.

На підставі аналізу наявних робіт можна виділити типи ситуацій, що найбільшою мірою провокують страх на різних етапах дитинства. Це такі ситуації, як розставання з батьками, різка зміна звичного оточення: перехід у нову групу, неприйняття з боку однолітків, різноманітні оціночні ситуації.

У результаті аналізу низки психологічних праць, присвячених проблемі страхів, можна виокремити основні його джерела, причини виникнення та розвитку:

- 1) природні передумови, фізіологічні особливості індивіда (ослаблена нервова система);
- 2) тривала зовнішня стресова ситуація або посттравматичний синдром;
- 3) внутрішньо-особистісні особливості людини;
- 4) міжособистісні взаємовідносини людини з оточуючими (особливо близькими і значущими) людьми.

Таким чином, у дітей дошкільного віку страх виникає внаслідок фрустрації потреби в надійності, захищеності з боку найближчого оточення та відображає незадоволеність саме цієї потреби, яку можна розглядати в цьому віці як провідну. Страх ще не є власне особистісним утворенням, він являє собою функцію несприятливих взаємовідносин із близькими дорослими. У дослідженнях учених було показано, що вирішальна роль належить сім'ї. Від взаємин між дорослим і дитиною, створення потрібної психологічної

атмосфери вдома залежатиме і здоров'я дитини, і її нервова система. Любов і повага до дітей - одна з найголовніших умов їхнього гармонійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аландаренко Ю. Страхі дітей. Шляхи їх подолання : семінар-тренінг для вчителів поч. кл. *Психолог : всеукр. газ. для психологів, учителів, соц. педагогів*. 2014. № 13/14. С. 68-69.

2. Камінська О.Д., Громик Н.В. Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Psychological journal*. 2018. № 4 (14). Р. 86-104.

3. Рикмас М. І. Дитячі страхи. Шляхи їх подолання. *Шк. психологу. Усе для роботи : наук.-метод. журн.* 2016. № 11. С. 4-6.

4. Райчук Л. Подолання страхів: теорія та практика. *Психолог : всеукр. газ. для психологів, учителів, соц. педагогів*. 2014. № 13/14. С. 4-67.

5. Сімакова А. Страхі хлопчиків & дівчаток. *Зростаємо разом: розвиток, виховання, психологія: перший освіт. журн. для дошкільників та їхніх батьків*. 2017. №3. С. 22-24.

6. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: ВАНО, 2018. 200 с.

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Магістрантка А. В. Лисенок

Сучасна школа та її система занять, а також програми, що діють, пред'являють певні вимоги до рівня функціональної готовності дітей. Під шкільною зрілістю, як правило, розуміють досягнення певного ступеня нерво-

психічного розвитку, при якому дитина здатна брати участь у шкільному навчанні в колективі однолітків без шкоди для свого фізичного та психічного здоров'я; мається на увазі також оволодіння вміннями, знаннями, навичками, здібностями, мотивами та іншими поведінковими характеристиками, необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми.

Для сучасної освітньої системи проблема підготовки дітей до школи надзвичайно важлива. Підвищуються вимоги до розумового виховання підростаючого покоління. Сучасні діти живуть і розвиваються в епоху комп'ютерних та інформаційних технологій, та їх інтелектуальний розвиток не може зводитися лише до навчання конкретних умінь: читання, обчислень, письма, для успішного навчання їм необхідно мати розвинене логічне мислення, стійку довільну увагу, добре треновану смислову пам'ять. Основи цих складних психічних функцій необхідно починати формувати у старшому дошкільному віці.

Розвиток дитини дошкільного віку можна здійснити лише у природному, найпривабливішому для неї виді діяльності – грі. Дитина, захоплена задумом гри, не помічає, що вона «вчиться», хоча при цьому стикається з навчальними труднощами та долає їх. Педагогу лише залишається використовувати цю природну потребу залучення дітей у складніші і творчі форми ігрової активності. Використання розвиваючих ігор та головоломок у педагогічному процесі дозволяє перебудувати освітню діяльність, перейти від звичних занять із дітьми до пізнавальної ігрової діяльності, організованої спочатку разом із педагогом, а потім може бути і організований самостійно.

Готовність дитини до школи – це складний комплекс певних психофізичних станів, умінь, навичок та здоров'я. Від того, як підготовлена дитина до школи, багато в чому залежить, наскільки успішно проходитиме її навчання. Чим впевненіше і спокійніше почнеться для першокласни-

ка шкільне життя, чим краще дитина зможе адаптуватися до нових умов, нових людей, тим більше шансів, що дитина не матиме проблем ні в початковій школі, ні в подальшому навчанні.

Головним критерієм психологічної готовності до школи, є новоутворення «внутрішня позиція школяра», що є принципово новим ставленням дитини дошкільного віку до навколишнього світу, що виникає в результаті об'єднання пізнавальної потреби з потребою у спілкуванні з дорослим на новому рівні [2, 4].

Дитина дошкільного віку ще не має власне шкільних якостей, їх формування відбувається у тій діяльності, для якої вони необхідні. Готовність до шкільного навчання можна розглядати як володіння передумовами до наступного засвоєння якостей школяра. Як основна тут виступає мотиваційна, соціальна зрілість дитини.

Психологічна готовність відрізняється від педагогічної готовності, при якій основною є наявність певних знань та умінь (виконання завдань на прямий та зворотний рахунок, на склад числа, впізнавання друкованих літер, чи читання, копіювання літер чи візерунка, переказ тексту чи читання вірша та ін.).

Навчально-важливі якості, що входять до загальної системи готовності, утворюють складні взаємозв'язки та по-різному впливають на успішність навчання у школі.

З різних досліджень [1, 3-5] можна дійти невтішного висновку, що не всі діти на момент вступу до школи досягають необхідного рівня зрілості, що дозволяє їм успішно перейти до систематичного шкільного навчання. Для таких дітей, як правило, властива відсутність навчальної мотивації, низький рівень довільності уваги та пам'яті, відзначається нерозвиненість словесно-логічного мислення, неправильне формування способів навчальної роботи, відсутнє орієнтування на спосіб дії, слабке володіння операційними навичками, низький рівень розвитку самоконтролю; тонкої

моторики та слабкий мовний розвиток.

Також виділяють такі аспекти шкільної зрілості, як інтелектуальний, емоційний та соціальний. Інтелектуальну зрілість слід розглядати як диференційоване сприйняття, або перцептивну зрілість, яка включає такі аспекти, як виділення фігури з фону, концентрація уваги, аналітичне мислення, яке знаходить вираз у здатності розуміння основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування; вміння відтворювати зразок, а також розвиток тонких рухів руки та сенсомоторної координації. Якщо розглядати інтелектуальну зрілість подібним чином, можна сказати, що це відображення функціонального дозрівання структур головного мозку.

Під емоційною зрілістю слід розуміти зменшення імпульсивних реакцій та здатність до виконання протягом тривалого часу не дуже привабливого завдання.

Під соціальною зрілістю слід розглядати потребу дитини у спілкуванні з однолітками та вміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячих груп, і навіть здатність виконувати роль учня у ситуації шкільного навчання.

Дані параметри лежать в основі тестів визначення шкільної зрілості.

Крім того, слід звернути увагу на деякі параметри психологічного розвитку дитини, які найбільше впливають на успішність навчання у школі. Насамперед тут слід звернути увагу на певний рівень мотиваційного розвитку дитини, який включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання, достатній розвиток довільної поведінки та інтелектуальність сфери.

Мотиваційний план один із найважливіших чинників щодо психологічної готовності дитини до школі. Виділяють два типи мотивів: широкі соціальні мотиви навчання, основою яких є потреба у спілкуванні з іншими людьми; мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю.

У тому випадку, коли дитина готова до школи, вона

хоче вчитися, по-перше, для того, щоб зайняти певну позицію у світі дорослих, і, по-друге, щоб задовольнити свою пізнавальну потребу.

Таким чином, відбувається формування внутрішньої позиції майбутнього школяра, що поєднує в собі пізнавальну потребу та потребу у спілкуванні з дорослими на новому рівні.

Важливим фактором є вольова готовність до школи, при визначенні особистісної готовності дитини до школи необхідно виявляти особливості розвитку довільної сфери. Прояв довільності поведінки дитини пов'язаний з виконанням вимог конкретних правил, що задаються вчителем під час роботи за зразком.

При підготовці дитини до школи велике значення має виховання у неї внутрішньої потреби у знаннях. Необхідність формування у дітей старшого дошкільного віку пізнавальних інтересів переконливо доводиться результатами сучасних досліджень, присвячених вивченню особливостей освітньої роботи з першокласниками. Певну категорію неуспішних та недисциплінованих учнів складають так звані «інтелектуально-пасивні» діти, для яких характерно негативне ставлення до розумової роботи, прагнення уникнути активної розумової діяльності. Причиною «інтелектуальної пасивності» дітей є несформований у дошкільні роки пізнавальний інтерес.

Прагнення дізнатися нове, з'ясувати незрозуміле про якість, властивості предметів, явищ дійсності, бажання вникнути в їх сутність, знайти наявні між ними зв'язки і відносини характеризують пізнавальний інтерес, що розвивається. Основа пізнавального інтересу – активна розумова діяльність. Під її впливом дитина виявляється здатною до більш тривалої та стійкої зосередженості уваги, виявляє самостійність при вирішенні розумового чи практичного завдання. Переживаються при цьому позитивні емоції – здивування, радість успіху, якщо проявив здогад,

отримав схвалення дорослих, – створюють у дитини впевненість у своїх силах.

Отже, готовність до шкільного навчання має визначатися з урахуванням вікових особливостей дітей. Сукупність вікових особливостей складається з наступних компонентів: основні завдання розвитку, досягнення певного рівня фізичного розвитку, базова сформованість основних видів діяльності (ігрової, навчальної, трудової та комунікативної), базові психологічні протиріччя та новоутворення віку. Психологічну готовність до школи розглядають як багатокомпонентну освіту. Важливими аспектами тут є особистісна готовність, інтелектуальна готовність, психологічна готовність, інтелектуальна, емоційна та соціальна зрілість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон : РПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наказ Мін. освіти і науки, молоді та спорту України від 12.01.2021. №33. URL: <https://ips.ligazakon.net/docut/MUS34727>
3. Голінська Т. М. Теоретичні засади підготовки дитини до школи. *Педагогічні науки: зб. наук. праць* / ред. Є. С. Барбіна. Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. Вип. 65. С. 90–95.
4. Кунекбаєва С. П. Підготовка дитини до школи як психолого-педагогічна проблема. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 2. С. 135–141. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo201720>.
5. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: збірник наукових праць*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 68–72.

ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка О. Мунтян

У загально-психологічному сенсі, тривога - це особливий психічний емоційний стан особистості, найбільше схоже за своїми характеристиками з афектом. Тривожність розуміють як індивідуально-психологічну особливість, яка проявляється в схильності людини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій. А також як гіпотетичну «проміжну змінну», як тимчасовий психічний стан, який виникає під впливом стресових факторів, як фрустрацію соціальних потреб, як властивість особистості, яка дається через опис внутрішніх факторів і зовнішніх характеристик, та як мотиваційний конфлікт [5].

Першим, хто виділив стан тривоги, занепокоєння, був З. Фрейд. Вчений визначив цей стан як емоційний, який включає почуття безпорадності, переживання невизначеності [7].

Надалі велика кількість вчених присвячувала свої праці вивченню тривоги. У їхніх рядах були такі вчені, як Г. Салліван, К. Хорні, Отто Ранк, Г. Еберлейн, Л. Вольнова, Л. Божович, В. Білоус, В. Березін, Г. Дьоміна, О. Карпенко, Б. Кочубей, М. Міщенко, А. Ревть, І. Хавіна, Ю. Ханін та інші.

За даними сучасних досліджень відомо, що тривога зароджується у дитини вже у 7-місячному віці та під впливом несприятливих факторів у старшому дошкільному віці може перерости у тривожність як стійку властивість особистості (Прихожан, 2007). Щоб уникнути низки труднощів, потрібна своєчасна діагностика та корекція рівня тривожності у дітей. Причиною розвитку тривоги може бути почуття занепокоєння, яке відчують діти віком від 7 місяців до 1 року 2 місяців. Зазвичай тривога у дітей може

перерости у тривожність (рису особистості) у старшому дошкільному віці (Захаров, 2006). Повторення тривоги у різних життєвих ситуаціях закріплює процес формування тривожності, який проходить кілька етапів: зародження, закріплення у конкретній діяльності та формування у властивість особистості (Прохоров, 2010).

Автори, використовуючи психодинамічний підхід до розвитку тривожності у дітей дошкільного віку свідчать, що з 3-річного віку чітко виявляються індивідуальні особливості вищої нервової діяльності і властивості нервової системи, що проявляються у зовнішній поведінці дитини. Різновид поведінки залежить від сили чи слабкості нервової системи. Також, внаслідок тривожності може відбутися і компенсаторна реакція, що проявляється як різка манера поведінки та пошук небезпечних ситуацій [3, 6]

Головною причиною виникнення дитячої тривожності, як зазначають багато авторів, є неблагополучні дитячобатьківські відносини, помилкові підходи до виховання дітей, нестача материнської любові та турботи або навпаки надмірне піклування, контроль та обмеження, які часто повторюються. Особистісна тривожність матері, яка надто прив'язана до своєї дитини, і намагається захистити малюка від усіх існуючих і неіснуючих небезпек, може стати причиною підвищеного занепокоєння [1].

Також слід зазначити, що причинами ситуативної тривожності у дітей можуть бути: розлука з матір'ю, розставання з батьками, зміна звичної обстановки, вступ до дитячого садка та ін. Часто високотривожні діти виявляють завищену самооцінку. Цим дітям характерне надмірне бажання, щоб їх приймали. Однак таке прагнення видається за дійсне, що не відповідає ситуації в реальності. Найчастіше в такій ситуації виникає внутрішній конфлікт особистості у дитини та психологічним захистом у дитини може бути агресія, спрямована на інших. У цій ситуації виправдувальною позицією дитини є висновок про те, «щоб нічо-

го не бояться, потрібно зробити так, щоб боялися мене». У свою чергу, під маскою агресією ретельно ховається підвищена тривожність і вразливість дитини, яка спрямована не тільки на зовнішнє середовище, а й на саму себе [3, 4].

Вченими було відмічено, що інтенсивність тривоги, її рівень має гендерні відмінності. Цікавим є той факт, що в дошкільному періоді дитинства хлопчики більш тривожні, ніж їхні ровесниці. Найчастіше такий стан речей залежить від цього, якими ситуаціями опосередкована тривога, що вона пояснюється. Також було виявлено, що чим старші діти, тим помітніша різниця. Так, у дівчаток дошкільного віку тривога пов'язана з іншими людьми, із стосунками з ними, це можуть бути друзі, рідні, вихователі. У хлопчиків тривожність більшою мірою пов'язана з наявністю фізичного впливу (травми, нещасні випадки, покарання, які можна очікувати від батьків чи вихователів) [3, 6].

Важливо відмітити, що у дошкільному віці часто зустрічаються дві форми вираження тривожності:

1) відкрита, яка відрізняється свідомим переживанням, і проявляється у поведінці та діяльності у вигляді стану тривоги. Вона може існувати у різних формах: гостра, нерегульована тривожність, що найчастіше дезорганізує діяльність людини; регульована та компенсована тривожність, яка може використовуватися людиною як стимул для виконання відповідної діяльності, що, втім, можливо переважно у стабільних, звичних ситуаціях; тривожність, що культивується, пов'язана з пошуком «вторинних вигод» від власної тривожності.

2) прихована – це частіше тривога неусвідомлювана, яка проявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реального неблагополуччя і навіть у запереченні його, або непрямим шляхом - через специфічні способи поведінки. У психологічній літературі прояв такої тривожності визначається, як «неадекватний спокій». У таких ситуаціях дитина, старанно приховуючи тривогу, виробляє певні (жор-

сткі, сильні) способи захисту від неї, які перешкоджають усвідомленню певних загроз в навколишньому світі, так і власних переживань.

Визначення причин розвитку та формування тривожності у дитини є одним із найважливіших завдань сучасної психологічної науки. Відомо, що детермінантою тривожності є підвищена сензитивність нервової системи, яка, однак, не завжди є показником того, що дитина стане тривожною, оскільки багато що залежить від особливостей дитячо-батьківських відносин, що склалися в сім'ї дитини (В. Гарбузов, А. Захаров, А. Маслоу, А. Прихожан, К. Хорні та ін.), оскільки в більшості випадків вони можуть бути причиною розвитку тривожної особистості.

Адекватність розвитку дитини надає велике значення у розвитку тривожності. Саме розвиваюче середовище дитини, формує систему відносин, до якої входять інтереси дитини, її прагнення, ціннісні орієнтації, самооцінка, яка починає формуватися у дошкільному віці. Низька самооцінка характерна тривожним дітям. Такі діти дуже чутливі до невдач, намагаються уникати діяльності, в якій, на їхню думку, вони можуть зазнати невдачі [2].

Отже, особливостями прояву тривожності дітей дошкільного віку є природні, генетичні фактори розвитку психіки дитини. Причинами, що впливають на формування тривожності у дітей дошкільного віку можна назвати соціальні фактори і середовище, в якому виховується дитина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлюк О. А., Руденко Н. М. Особливості розвитку тривожності дошкільників у системі дитячо-батьківських взаємин. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка*. 2017. Вип. 36. С.131–145.

2. Пасічніченко А. В. Особливості тривожності дітей дошкільного віку. *Вісник Харківського національного університету*. Серія : Психологія. 2012. №109. С. 93–95.

3. Прищепа Т. І. Психологічне здоров'я дошкільників. Харків : Вид. група «Основа». 2009. 240 с.

4. Ревть А., Карпенко О. Особливості тривожності дітей дошкільного віку: теоретичні аспекти. *Людознавчі студії. Серія : Педагогіка*, 14(46). 2022. С. 36–41.

5. Стрілецька І.І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Вип.1(46). 2015. С. 266-272

6. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

7. Freud S. Inhibitions, Symptoms and Anxiety // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XX (1925–1926): An Autobiographical Study, Inhibitions, Symptoms and Anxiety. The Question of Lay Analysis and Other Works. London, 1959. P. 75–176.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Магістрантка О. П. Ярова

Життя особи постійно стикається з низкою культурних і морально-духовних викликів. Економічна нестабільність, безробіття та соціальна незахищеність часом породжують у людей такі негативні явища, як самолюбство, байдужість, відчуття байдужості та агресія. Зазвичай ці цінності, які включають доброту, людяність і милосердя, недооцінюються, в той час як матеріальні блага часто надто акцентуються. Ця диспропорція в цінностях може спричинити спотворення особистих переконань і моральних

ідеалів, що підірвати фундаментальні принципи, якими люди повинні керуватися у своєму житті.

Дошкільна освіта є надзвичайно важливою, оскільки вона грає ключову роль у формуванні нових поколінь з високорозвинутими моральними цінностями та якостями. Основною метою є виховання прихильності до моральних норм і правил, сприяння розвитку моральних мотивів та розвиток соціальних навичок. Сучасна політика у галузі дошкільної освіти визнає цей важливий аспект і наголошує на необхідності морального виховання та навчання. Освітні заклади, процеси соціалізації та освітні ресурси призначені для здійснення впливових та ефективних виховних впливів з метою формування гуманності і поширення норм загальної поведінки людини [2].

За науковими дослідженнями, гуманне ставлення до оточуючих розглядається як процес, що включає формування моральних уявлень, почуттів, звичок та мотивів поведінки. Відомі учені, такі як Г. Балл, А. Божко, Л. Глушкова, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та інші, внесли свій вклад у дослідження гуманістичних підходів у системі дошкільної освіти, досліджуючи проблему морального розвитку та виховання гуманістичних стосунків через поняття, такі як співчуття, співпереживання, толерантність, гуманні почуття, гуманна поведінка та інші аспекти.

В основі освітнього процесу знаходиться дитина, яка виступає не лише об'єктом, але і суб'єктом виховання. Життєвий досвід дитини відіграє вирішальну роль у формуванні її особистості, оскільки саме дитина активно впливає на створення власної особистості. Відповідно, система освіти та виховання має сприяти природному розвитку та виявленню потреб, внутрішніх джерел мотивації та інтересів дитини.

У сфері освіти слід зазначити такі аспекти:

1. Необхідно акцентувати увагу на формуванні духовно збагаченої особистості як альтернативи виключно інтелектуальним підходам. Отже, основним завданням педагога є

сприяння гармонізації фізичних і духовних аспектів дитини.

2. Освіта повинна сприяти розвитку свободи. Кожній дитині має бути надана можливість вивчати навколишній світ та знаходити своє місце в ньому, зберігаючи при цьому приязнь до нього. Заклади дошкільної освіти повинні створювати середовище, що дозволяє дітям вільно та автентично виражати свою особистість. Свобода дитини повинна бути обмежена лише міркуваннями суспільства.

3. Педагоги повинні надавати пріоритет моральному вихованню дітей дошкільного віку, зосереджуючи увагу на загальнолюдських цінностях, при цьому визнаючи важливість ролі сім'ї. Формальне вивчення моральних правил не є достатнім; справжня моральна поведінка може бути внутрішньо усвідомлена та засвоєна через життєвий досвід, який є унікальним для кожної дитини [12].

Завданням сучасного закладу дошкільної освіти, згідно з гуманістичним підходом, є наступні аспекти:

1. Структурування діяльності таким чином, щоб сприяти розвитку високих моральних цінностей у самим дітям.

2. Забезпечення індивідуального підходу до навчання на основі вибору, здійсненого дитиною. Ця практика вимагає побудови освітнього процесу на основі наукового аналізу спостережень і досліджень, проведених над дітьми [30, с. 80].

Зміст, організація та методи співпраці між закладами дошкільної освіти та батьками з огляду на виховання гуманної поведінки у дітей включають такі ключові аспекти:

- Взаємодія закладу дошкільної освіти та сімей у вихованні гуманних цінностей у дітей.

- Розвиток взаємної довіри та розуміння між педагогами та батьками, а також визнання і задоволення потреб і інтересів дитини.

- Збільшення авторитету педагогів у сімейному середовищі та батьків у закладах дошкільної освіти.

- Встановлення гармонійних відносин, ґрунтованих на конструктивній критиці та саморефлексії.

- Взаємна підтримка в навчанні дітей дошкільного віку, з обов'язками, які покладені на батьків і заклади дошкільної освіти.

- Дисемінація та популяризація прикладів сімейного виховання серед батьків та впровадження їхніх методів у роботу закладів дошкільної освіти.

- Використання різних форм взаємодії між закладами дошкільної освіти та батьками, включаючи ознайомчі заняття, консультації, групові зустрічі, конференції, лекції, батьківські університети та візуальну інформацію.

- Застосування індивідуальних та групових підходів до співпраці з батьками, які доповнюють один одного. Регулярний обмін інформацією між вихователями та батьками створює більше можливостей для індивідуальної підтримки та підсилює зв'язок між сім'ями та дошкільними закладами.

- Систематичне планування та підтримка комунікації між закладами дошкільної освіти та батьками протягом року, узгодження освітніх цілей та змісту для дітей.

- Активне залучення батьків та громадськості до діяльності дошкільних закладів та залучення сімей у співпрацю [8, с. 90].

Перевірка науково-педагогічних досліджень у сфері виховання гуманної поведінки дітей дошкільного віку виявила ряд комплексних заходів, спрямованих на залучення батьків до активної співпраці з закладами дошкільної освіти [12].

Початкові взаємодії між сім'ями та закладами можуть включати наступне:

- Запрошення батьків, як з дітьми, так і без них, відвідати заклад до початку навчального року.

- Домашні візити працівників закладу дошкільної освіти для ознайомлення з сімейним оточенням.

- Надання батькам письмової інформації про заклад.

- Проведення зборів для уточнення процедур зарахування дітей до дошкільних закладів.

- Укладення договірних угод.

Постійне взаємодія між батьками та персоналом стосовно розвитку гуманної поведінки дітей може відбуватися через наступні засоби:

- Щоденний прямиий контакт.
- Неформальні бесіди щодо досягнень дітей або запланованих зустрічей з батьками для обговорення досягнень та розв'язання конкретних проблем.
- Обмін письмовими матеріалами з батьками щодо їхніх дітей [12].

Батьки можуть активно брати участь у повсякденній діяльності своїх дітей у закладах дошкільної освіти, зокрема:

- Відвідуючи заклад з метою допомоги своїй дитині в адаптації.
- Беручи участь та надаючи підтримку на різних заходах, таких як чаювання, свята та інші події з гуманною спрямованістю.
- Допомагаючи у виконанні повсякденних завдань та заходах, включаючи екскурсії.

Зазначені вище елементи показують, що співпраця між батьками та працівниками дошкільних навчальних закладів характеризується активним і партнерським підходом, що співвідноситься з сучасною освітньою парадигмою. Ця парадигма сприяє активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу: дітей дошкільного віку, їх батьків, вихователів та адміністрації навчальних закладів.

Ефективне формування гуманістичної поведінки у дітей старшого дошкільного віку може бути досягнуто шляхом дотримання конкретних педагогічних умов, включаючи організацію повсякденної діяльності на основі сучасних педагогічних принципів, оновлення змісту і методів взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'ями, збагачення спілкування батьків і дітей для активного залучення їх до дошкільної діяльності, виходячи з їх інтересів і потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. Принципи сучасного гуманізму і психологія. Горизонти освіти. *Психологія*. Педагогіка: наук.-метод. журнал. 2007. № 3. С. 7-18.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко; авт. кол.: О. М. Байер, О. К. Безсонова, Н. В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с.

3. Виховання гуманних почуттів у дітей: Серія «Дитина замовляє розвиток» / С. Ладивір, О. Долинна, В.Котирло, С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 178 с.

4. Врочинська Л. Теоретико-методичні засади виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку. Вісник інституту розвитку дитини. *Філософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. пр. Київ : Видавництво НПУ ім. М. Драгоманова, 2011. 2011. Вип. 17. С. 43-49.

5. Мороз О. М. Мета і завдання гуманістичного виховання дошкільників. *Актуальні проблеми формування творчого педагога в контексті нового Базового компоненту дошкільної освіти* : зб. тез виступів учасників Регіонального науково-практичного семінару (м. Рівне, 26 травня 2021 року). Рівне : МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2021. С. 80-83.

ДЛЯ НОТАТОК

**Збірник матеріалів
III Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

Випуск 3

3 листопада 2023 року

Виготовлено з готового оригінал-макету

Підписано до друку 26.11.2023 р. Папір офсетний. Формат 60×90/16.

Гарнітура «Times New Roman». Ум.-друк. арк. 15,8.

Тираж 300 прим. Зам. № 43.

Видавництво ТОВ «Лерадрук»
Свідоцтво ДК № 2645 від 11.10.2006 р.
м. Роздільна, вул. Європейська, 44.
E-mail: leradruk@gmail.com