

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

**МАТЕРІАЛИ
IV Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених**

(5 листопада 2024 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
IV Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 4
5 листопада 2024 року

Одеса
Видавництво ТОВ «Лерадрук»
2024 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 IV Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (5 листопада 2024 року). Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2024. Вип. IV. 301 с.

Організаційний комітет:

- | | |
|----------------|---|
| Богущ 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.

Технічне редагування матеріалів збірника — О.І. Кисельова.

ЗМІСТ

Розділ І. Теоретичні аспекти дошкільної освіти у сучасному вимірі

<i>Бабчук О. Г., Фіщенко О. М. Особливості дитячих страхів.....</i>	<i>7</i>
<i>Бондаренко Т. Особливості розвитку комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку.....</i>	<i>13</i>
<i>Булгакова О. Ю., Осадча Е. В. Розвиток спостережливості у дітей старшого дошкільного віку.....</i>	<i>18</i>
<i>Державенко М. А. Виховання соціальних умінь дітей третього року життя в комунікативній діяльності.....</i>	<i>24</i>
<i>Корибут І. Ю. Особливості прояву дитячих страхів у дітей дошкільного віку.....</i>	<i>29</i>
<i>Корнєва С. Особливості розвитку самостійності у дітей дошкільного віку.....</i>	<i>35</i>
<i>Кримова Н. О., Мельничук М. Г. Психолого-педагогічні особливості розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку.....</i>	<i>41</i>
<i>Кримова Н. О., Капліста Д. С. Агресія сучасних дітей старшого дошкільного віку: чинники та наслідки.....</i>	<i>47</i>
<i>Кудрявцева О. А., Ігнат'єва А. І. Управлінський погляд на формування знань зі сталого розвитку старших дошкільників.....</i>	<i>53</i>
<i>Кудрявцева О. А., Прокопова Г. С. Управління якістю формування родинних цінностей дошкільників засобами сюжетно-рольових ігор.....</i>	<i>60</i>
<i>Кудрявцева О. А., Чебан Ю. В. Управлінський контекст формування емоційно-вольової готовності старших дошкільників до навчання у НУШ.....</i>	<i>67</i>
<i>Кудрявцева О. А., Ганган І. А. Управління якістю формування соціально-комунікативних умінь старших дошкільників через ігровий простір.....</i>	<i>74</i>
<i>Магда А. Особливості прояву конфліктної поведінки у дітей дошкільного віку.....</i>	<i>81</i>

<i>Новікова Н. В.</i> Психологічна характеристика міжособистісних стосунків дітей дошкільного віку.....	86
<i>Сторож В. В., Набухотна Н. М.</i> Педагогічні умови для розвитку навичок подолання агресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку.....	92
<i>Плачкова К. М.</i> Розвиток адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО.....	97
<i>Шевченко С. О.</i> Інтелектуальна готовність дитини до школи.....	105

Розділ II. Інноваційні методи та технології у просторі дошкільної освіти

<i>Булгакова О. Ю., Алексеенко В. В.</i> Ігрова технологія як сучасний засіб розумового виховання дошкільників.....	111
<i>Булгакова О. Ю., Балаклейцев О. О.</i> Наукові уявлення про розвиток творчих здібностей дітей у психолого-педагогічній літературі.....	115
<i>Булгакова О. Ю., Бойчук О. С.</i> Концепція емоційної сфери: теоретичний аналіз різних авторських підходів.....	122
<i>Булгакова О. Ю., Львов В. Ю.</i> Роль казкотерапії в розвитку емоційної сфери дошкільників: науково-практичний аспект.....	127
<i>Валлер К. М.</i> Освітньо-виховний потенціал природи у розвитку дітей від 2-4 років (на прикладі швейцарського лісового дитячого садка КлеверКідз).....	133
<i>Ковиліна В. Г., Довбиш М.-Н. О.</i> Інноваційні методи як засіб естетичного розвитку в закладах дошкільної освіти.....	143
<i>Кримова Н. О., Салагор О. С.</i> Педагогічні умови формування соціальної компетентності дошкільників в умовах дистанційного навчання.....	149
<i>Найда Р. Г., Димитрова К. І.</i> Впровадження педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у сучасну дошкільну освіту: перспективи та виклики.....	155

<i>Сторож В. В.</i> Лепбук – інноваційна технологія дошкільного навчання.....	160
<i>Berezovska L.</i> Professional readiness of preschool education teachers for innovative activities.....	168
<i>Lysenko O. M., Melnychuk N. M.</i> Internationale politik zum schutz von flüchtligen und migranten.....	173
<i>Cojocari L., Ohrimenco (Boțan) A.</i> Valorizarea jocului-călătorie în familiarizarea copiilor cu diversitatea naturii.....	181

Розділ III. Особливості інклюзивних підходів

<i>Корзун Л. М.</i> Особливості розвитку та інклюзивне навчання дітей з порушенням інтелекту.....	196
<i>Кузнецова Т. М.</i> Інклюзивна практика у системі дошкільної освіти.....	203
<i>Літовченко О. В., Василенко А. І.</i> Особливості пізнавальної активності в дітей з порушеннями мовлення....	210
<i>Тубичко Ю. О.</i> Психолого-педагогічна готовність майбутніх фахівців до роботи у закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою роботи.....	218
<i>Kovylyna V., Lepykh T.</i> Features of inclusive practice.....	226

Розділ IV. Професійні якості майбутніх фахівців дошкільних закладів

<i>Зоткіна Ю. С.</i> Розвиток толерантності в дошкільному віці.....	232
<i>Кавиліна Г. К.</i> Психологія емоційних станів та управління ними у дітей старшого дошкільного віку.....	238
<i>Кримова Н. О., Бирка А. В.</i> Формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку: проблематика та психолого-педагогічні рішення.....	244
<i>Кримова Н. О., Розумна-Ребдело С. В.</i> Дивергентне та конвергентне мислення в контексті творчого процесу...	249
<i>Панасюк Л.</i> Аналіз підходів до вивчення професійного самовизначення майбутніх фахівців.....	256

<i>Пахмурна В.</i> Вплив стилю сімейного виховання на формування особистості дитини.....	262
<i>Пруднікова І.</i> Психологічні особливості нарцисизму особистості.....	266
<i>Сторож В. В., Жембровська О. В.</i> Психосоціальна адаптація дітей дошкільного віку з підвищеним рівнем тривожності: теоретичний та емпіричний аналіз.....	273
<i>Руппо Ф.</i> Статева та гендерна ідентичність дитини дошкільного віку.....	279
<i>Babchuk O.</i> Emotional stability as a factor in pedagogical activities.....	285
<i>Arsene I.</i> Corelația dintre calitatea vieții școlare și problema bullying-ul (elevi) în învățământul de cultură generală.....	292

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ВИМІРИ

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ

К.психол.н., доц. О. Г. Бабчук
Магістрантка О. М. Фіщенко

Актуальність цієї проблеми зумовлена зростанням кількості дітей дошкільного віку, які демонструють ознаки агресивності, тривожності, емоційної нестабільності та соціально-психологічної дезадаптації. Така динаміка може мати серйозні наслідки для формування їхньої особистості в майбутньому. Психіка дітей є надзвичайно вразливою і недостатньо здатною протистояти негативним впливам. Невротичні страхи виникають через тривалі та нерозв'язані переживання або різкі психічні потрясіння, що супроводжуються нервовою перенапругою. Ці страхи потребують особливої уваги з боку психологів, педагогів і батьків, оскільки їх наявність робить дитину скутою, напруженою, пасивною та замкнутою в собі. Ситуацію ще більше ускладнює те, що сучасні українські дошкільники зростають в умовах воєнних дій, що додатково негативно впливає на їхню ще не зміцнілу психіку. Страхи дитини дошкільного віку різноманітні та потребують психолого-педагогічної корекції, що і зумовлює актуальність і соціальну значущість проблеми дослідження. Також вони є важливою темою для дослідження в контексті розвитку особистості дитини, оскільки вони безпосередньо впливають на емоційне благополуччя, поведінку, соціальну адаптацію та навчальну діяльність.

Мета дослідження – здійснення теоретичного та прак-

тичного аналізу страхів у дітей та вивчити їх вплив на формування особистості.

Проблематика страхів стала предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців, таких як Т. Дуткевич, О. Камінська, Н. Піддубна та Д. Єфімов.

С. К'єркегор підкреслює, що страх і тривога є нормальними реакціями на небезпеку, однак страх виникає у відповідь на чітко визначену загрозу, тоді як тривога є реакцією на неясну, суб'єктивну небезпеку [3, с. 29].

Спираючись на теорію З. Фрейда, страх – це емоційний стан, в якому поєднуються різні відчуття задоволення та незадоволення, спричинені сприйняттям відповідних рівнів напруги та, можливо, відображенням важливої події [6].

Також страх розглядають як наслідок травматичних взаємодій суб'єкта з певними об'єктами. О. Камінська акцентує увагу на важливості ефекту несподіванки для виникнення дитячих страхів, вважаючи, що будь-яке явище, яке відбувається раптово, може стати джерелом страху для дитини [2].

Т. Дуткевич припускає, що багато страхів мають свої корені у спадщині, що передалася людині від її тваринних предків. Від тваринного існування у людини залишилися лише два природні страхи: страх гучних звуків та страх втрати опори [1, с. 56].

Дослідники Н. Піддубна та Д. Єфімов виділяють кілька причин виникнення страхів у дітей дошкільного віку. Серед них – надмірна кількість заборон від батьків або, навпаки, повна свобода; психологічні травми, такі як переляк, які підвищують вікову чутливість дитини до певних страхів; а також психологічне «зараження» страхами під час спілкування з однолітками та дорослими [5].

М. Кузнецов виділив чинники, які сприяють формуванню страху:

1. Надмірна опіка. Батьки які надто обережно поведуться з власними дітьми, намагаються застерігати їх від можливих небезпечних ситуацій. Втім цей може породжувати у

малюка відсутність впевненості в собі і боязкість. Крім того, стрес, пов'язаний з міським життям, може змінити дитину. Вона стане з більшою психологічною сприйнятливістю.

2. Недостатня рухова активність. З поширенням цифрових інновацій діти все менше займаються руховою активністю, віддаючи перевагу комп'ютерним іграм вдома, а це шкідливо може впливати на фізичний і психічний стан, а також викликати формування страхів.

3. Психологічні або психічні розлади. Виявлення невротичних ознак, що вимагають діагностики і терапевтичних втручання, може слугувати додатковим чинником який призводить до виникнення страху, фобій у дитини. Такі прояви можуть виявлятися в наслідок дитячих страхів, не характерних для їхнього віку або містять ознаки патології, що вимагає адекватного медичного втручання. Кваліфіковане консультування та обстеження необхідні для вирішення цих питань [4, с. 36].

Страх найчастіше з'являється у тих дітей, яким притаманна висока тривожність, окрім цього страх може носити характер навіювання, тобто передаватися від батьків до дітей. Переважна більшість страхів обумовлені віковими особливостями розвитку дитини й мають тимчасовий характер, якщо до них правильно ставитися, розуміти причини їхньої появи, страхи зникають самі по собі.

У вітчизняній психології виділяють кілька основних причин виникнення страхів у дітей дошкільного віку. Перша причина пов'язана з конкретною ситуацією, подією або випадком у житті дитини (страх перед темрявою, собаками або негативними персонажами). Такі страхи, як правило, легше піддаються корекції, і якщо травматичні події не повторюються, вони часто минають самі собою. Друга причина – індивідуальні особливості дитини, її емоційна чутливість, схильність до тривожності та підвищена сприйнятливість. Діти з такими особливостями часто переживають багато страхів, стають недовірливими та «переносять» батьківські тривоги

на себе. Третя причина – залякування у вихованні. У таких випадках діти дошкільного віку частіше за своїх однолітків стикаються зі страхом перед тваринами, природними стихіями, захворюваннями та смертю, а також мають часті нічні кошмари [3].

В експерименті прийняли участь 30 дітей старшого дошкільного віку (по 15 дітей у групах: експериментальна та контрольна), та 4 вихователя, які мають досвід роботи з дітьми цього віку і працювали з ними протягом декількох років, а також з 30 батьків дітей. Загальна кількість учасників дослідження склала 64 особи.

На констатувальному етапі експерименту ми зосередили наші зусилля на кількох напрямках діяльності. Зокрема, були: а) визначені ключові критерії та показники схильності до страхів у дітей старшого дошкільного віку; б) підібрані методи вивчення цього психологічного явища та провести його емпіричне дослідження; в) оцінений поточний стан профілактичної роботи в цьому напрямку з боку вихователів та батьків. Для дослідження особливостей страхів у дітей старшого дошкільного віку використовувалися такі методики дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, проективна методика «Які страхиття я бачу уві сні та чого боюся протягом дня?», «Червоний і чорний будиночки», анкета для визначення рівня тривожності (Г. Лаврентьева, Т. Титаренко), скорочений тест Люшера.

Результати констатувального експерименту показали, що у більшості дітей спостерігається високий рівень тривожності та схильності до страху. Згідно з отриманими результатами, найбільша частка досліджуваних (42%) має середній рівень сформованості до негативних емоційних станів. Третина дітей виявляє високий рівень страхів у своєї поведінці, а близько 29% характеризуються низьким рівнем схильності і демонструють спокійну та впевнену поведінку.

На формувальному етапі експерименту з дітьми старшого дошкільного віку проводились розмови про страхи та

методи їх подолання, ігри, що сприяють усвідомленню страхів, та вправи для корекції. Діти переглядали мультфільми та читали художні твори на тему страхів, з подальшим обговоренням. Проводилися консультації та семінари для батьків.

Після впровадження корекційних заходів був проведений контрольний етап експерименту для оцінки їхньої ефективності. Результати показали значне зниження рівня тривожності у дітей та покращення їхнього емоційного стану. Результати отримані на констатувальному та контрольному етапі експерименту наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл дітей старшого дошкільного віку за рівнем проявів страхів та фобій, виражених у відсотковому співвідношенні

Рівні проявів страхів та фобій у дітей	ЕГ		Динаміка	КГ		Динаміка
	на початок	на кінець		на початок	на кінець	
Високий	29	15	+14	31	25	-6
Середній	42	32	-10	44	50	+6
Низький	29	53	+24	25	25	0

Позитивна динаміка на контрольному етапі експериментальної групи склала +24 %, на відміну від контрольної групи, де подібних змін не було. Вихователі та батьки відзначили зменшення кількості страхів у дітей та покращення їхньої поведінки.

Результати дослідження показують, що дитячі страхи є складним та багатовимірним феноменом, який формується під впливом різних біологічних, соціальних та психологічних факторів. Вони відображають етапи розвитку дитини та її взаємини з навколишнім середовищем. Результати свідчать про необхідність комплексного підходу до роботи зі страхами, який включає елементи когнітивного, емоційного та поведінкового підходів.

Дитячі страхи є природною частиною розвитку дитини. Проте вони можуть мати негативний вплив на емоційне бла-

гополуччя та соціальну адаптацію, якщо не приділяти належної уваги їх подоланню. Психологи та вихователі повинні враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, культурний контекст та використання спеціальних методик для зменшення страхів.

Можливі напрями подальших досліджень включають вивчення впливу цифрових технологій на розвиток страхів у дітей, дослідження страхів у дітей з особливими освітніми потребами, а також розробку нових методик для роботи зі страхами в закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дудкевич Т. В. Дитяча психологія: нав. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
2. Камінська О. В. Проблема дитячих страхів у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Психологічний часопис*. 2018. № 4. С. 86– 104.
3. К'єркегор С. Поняття страху. Київ: Академічний проект. 2020. 212 с.
4. Кузнєцов М. А. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання: монографія. Харків : ХНПУ, 2012. 227 с.
5. Піддубна Н. Г., Єфімов Д. Е. Проблема страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (1). С. 97–107.
6. Фрейд З. Фобії, страхи і тривога – три кити на шляху до психіатра. URL: <https://holdyou.net/news/fobii-strakhi-i-trevoga> (дата звернення: 19.02.2024).

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка Т. Бондаренко

У сучасному суспільстві, людина маючи соціально-громадське начало, відчуває потребу у спілкуванні та взаємодії з іншими, а для дитини дошкільного віку це є найактуальнішим, адже комунікативні вміння – це одна з найважливіших умов розвитку дитини, її індивідуалізації та соціалізації, формування особистості.

Сформовані комунікативні вміння – один з основних показників готовності дитини до взаємодії з оточуючими людьми. Вони дають змогу дітям впоратися з труднощами, сприяють подоланню неспіврозуміння, збентеження, впливають на формування доброзичливих стосунків з оточуючими, забезпечують успішність спільної діяльності [2].

Численні дослідження вітчизняних психологів і педагогів (Б. Ананьєв, О. Запорожець, М. Лейтес та ін.) дають змогу уточнити, що дошкільний вік є сензитивним періодом розвитку спілкування. У цьому віці відбувається одна з найважливіших змін у комунікативному розвитку дитини – відбувається розширення її кола спілкування. Якщо спочатку дитина спілкувалася тільки з дорослими, то тепер вона починає спілкуватися також зі своїми однолітками. Ставлення дитини до інших дітей змінюється, вона розуміє, що вони «такі самі, як вона», відбувається так звана «ідентифікація себе з однолітками» [1]. Таким чином, у дошкільному віці дитина та її однолітки потрапляють у спільний комунікативний простір.

Своєю чергою спілкування передбачає розуміння людьми одне одного. Але маленьким дітям властивий егоцентризм. Вони вважають, що інші думають, відчувають, бачать ситуацію так само, як вони. Тому їм важко увійти в становище іншої людини, поставити себе на її місце.

Необхідно зазначити, що ще складніше для дитини старшого дошкільного віку не просто зрозуміти проблеми іншої людини, уявити собі її переживання, а й емоційно відгукнутися на них. Цим іноді пояснюється жорстокість дитини, яка мучить тварину, і невелика ефективність слів дорослого: «Залиш кішку в спокої, ти робиш їй боляче». Точно так само маленька дитина не завжди може зрозуміти образу і біль іншої людини. Поступово, на основі досвіду спілкування, у дітей розвивається соціальна сприйнятливність, тобто здатність зважати на почуття і бажання інших людей, причини їхніх вчинків. Тільки в цьому разі між людьми можуть встановлюватися особливі стосунки, що виражаються у взаємній симпатії, дружбі, коханні (Д. Ельконін, Л. Виготський, Л. Божович, Л. Венгер, О. Люблинська, В. Мухіна, Я. Коломенський та ін.).

Нарешті, ще одним дуже важливим елементом повноцінного спілкування є розуміння того, як тебе сприймає твій партнер. Саме такого роду недостатнє розуміння людьми одне одного найчастіше є причиною конфліктів. Тим паче це складно для маленьких дітей, тому між ними настільки часті сварки, суперечки і навіть бійки.

При цьому слід підкреслити, якою б не була форма спілкування дитини з оточуючими людьми, необхідним засобом його залишається експресія. Емоційне спілкування, видозмінюючись, проходить через усі форми спілкування, пронизує й забарвлює їх, відіграючи водночас величезну роль у формуванні у дитини емоційно-ціннісного ставлення до людей, їхнього розуміння і розвитку в неї власних засобів експресивного впливу на оточення [7].

Предметом спілкування дитини з дорослим можуть стати такі явища і події, які не можна побачити в конкретній ситуації взаємодії. Змістом спілкування можуть стати і власні переживання, цілі та плани, стосунки, спогади. Усе це також не можна побачити очима і помацати руками, проте через спілкування з дорослим усе це стає цілком реальним, значущим для дитини. Очевидно, що поява позаситуативного

спілкування суттєво розсуває горизонти життєвого світу дитини дошкільного віку [4].

Дорослий, як і раніше, є для дітей джерелом нових знань, і діти, як і раніше, потребують його поваги і визнання. Але для дитини стає дуже важливо оцінити ті чи інші якості та вчинки (і свої, й інших дітей) і важливо, щоб її ставлення до тих чи інших подій збіглося зі ставленням дорослого. Спільність поглядів і оцінок є для дитини показником їхньої правильності. Дитині в старшому дошкільному віці дуже важливо бути хорошою, все робити правильно: правильно поводитися, правильно оцінювати вчинки та якості своїх однокласників, правильно будувати свої стосунки з дорослими та з ровесниками [3].

На наш погляд, це прагнення, звісно ж, має підтримувати вихователь. Для цього потрібно частіше розмовляти з дітьми про їхні вчинки та стосунки між ними, давати оцінки їхнім діям. Дітей старшого дошкільного віку вже більше хвилює оцінка не конкретних умінь, а їхніх моральних якостей та особистості загалом. На нашу думку, якщо дитина впевнена, що дорослий добре ставиться до неї та поважає її особистість, вона може спокійно, по-діловому ставитися до зауважень, які стосуються її окремих дій або вмінь. Тепер уже негативна оцінка її малюнка не так сильно ображає дитину. Головне, щоб вона загалом була гарною, щоб дорослий розумів і поділяв її думки.

У взаємодії та спілкуванні діти старшого дошкільного віку більшою мірою, ніж молодші, орієнтовані на однокласників: вони значну частину вільного часу проводять у спільних іграх та бесідах, для них стають істотними оцінки й думка товаришів, дедалі більше вимог вони пред'являють одне одному і у своїй поведінці намагаються враховувати їх. У дітей цього віку підвищується вибірковість і стійкість їхніх взаємин: постійні партнери можуть зберігатися протягом усього року. Пояснюючи свої вподобання, вони вже не посилаються на ситуативні, випадкові причини («поруч сидимо», «він мені

сьогодні машинку дав погратися» тощо), як це спостерігається в молодших дітей, а зазначають успішність тієї чи іншої дитини в грі («з нею цікаво гратися», «подобається гратися з нею» тощо), її позитивні якості («вона добра», «вона хороша», «вона не б'ється» тощо), її позитивні якості («він добрий», «вона хороша», «вона не б'ється» і т. ін.) [6].

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити низку особливостей взаємодії дітей з однолітками:

- яскрава емоційна насиченість: розмови дітей з дорослими протікають відносно спокійно, без зайвої емоційності, в той час як спілкування з однолітками супроводжуються різкими інтонаціями, криком, кривляннями, сміхом;

- нестандартність дитячих висловлювань, загальноприйнятих фраз і мовленнєвих зворотів: розмовляючи один з одним, діти використовують неочікувані, непередбачувані слова, поєднання слів і звуків, фрази, у такий спосіб виявляючи свою індивідуальність і творчу самостійність;

- переважання ініціативних висловлювань над відповідними: бесіди, як правило, у дітей не виходять, вони перебивають одне одного, кожен говорить про своє, не слухаючи партнера, тоді як ініціативу і пропозиції дорослого дитина завжди підтримує, намагається відповісти на запитання дорослого, продовжити розпочату розмову, вважає за краще слухати, ніж говорити сама;

- багатство призначення і функцій комунікативної діяльності: у спілкуванні з однолітками проявляється і керування діями партнера, і контроль над його діями, і нав'язування власних зразків, і спільна гра, і постійне порівнювання із собою.

Слід підкреслити, що цілеспрямований розвиток комунікативних умінь у дітей може відбуватися в їхній повсякденній діяльності, за допомогою дидактичних, рухливих і сюжетно-рольових ігор. Крім того, комунікативними вміннями дитина оволодіває, спілкуючись із дорослими та однолітками. У спілкуванні з однолітками, на думку фахівців, у дитини формуються та розвиваються такі комунікативні вміння, як уміння

прикидатися, висловлювати образу (навмисне не помічати, не відповідати), фантазувати (вигадувати щось незвичайне, нереальне), фантазувати (вигадувати щось незвичайне, нереальне) [5].

Таким чином, підбиваючи підсумок усьому вище сказаному, робимо висновок про те, що в спілкуванні з однолітками дитина вчиться виражати себе, керувати іншим, вступати в різноманітні стосунки. Водночас у процесі спілкування з дорослими дитина вчиться говорити і знати, як треба слухати і розуміти іншого, засвоювати нові знання. Крім того, саме через спілкування дитина засвоює від дорослого його образи, тому на батьків і педагогів лягає особлива відповідальність за побудову взаємодії.

Виходячи з розглянутих особливостей розвитку спілкування у дітей старшого дошкільного віку, ми припускаємо, що розвиток комунікативних умінь у дитини відбуватиметься більш ефективно, якщо створити необхідні для цього умови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПООП ЧОР, 2012. 32 с.
2. Зінорук Ален Сутність поняття «комунікативні уміння». *Молодь і ринок*. № 3-4 (201-202), 2022. С. 196-201.
3. Каньоса Н. Г. Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2015. 121с.
4. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль, 2010. 152 с.
5. Психологія спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка, Н. В. Альохіна, В. С. Шаповалова. 2-ге вид., перероб. і допов. Харків : НФаУ, 2018. 140 с.
6. Смольнікова Г. В. Психологічні особливості спілкування дітей в різновікових групах дошкільного навчального закладу. автореф. дис...кнд.психол. наук 19.00.07. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2008. 23 с.

7. Терещенко Л.А., Карабасєва І.І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Том 10. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.* Випуск 33. 2019. С. 214 – 234.

РОЗВИТОК СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Д.психол.н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрантка Е. В. Осадча**

Спостережливість є важливою характеристикою когнітивного розвитку дитини, що визначає її здатність до активного пізнання та ефективної взаємодії з інформаційним середовищем. Формування цієї якості у дітей старшого дошкільного віку стає актуальним завданням сучасної педагогіки, оскільки саме в цей період розпочинається інтенсивне становлення пізнавальних процесів, а також закладаються основи інтелектуального розвитку, які впливають на подальше навчання та адаптацію дитини в соціальному середовищі. Зважаючи на це, розвиток спостережливості у дітей старшого дошкільного віку має суттєве значення для підвищення ефективності освітнього процесу та формування базових навичок, необхідних для подальшого навчання у школі.

Основною метою дослідження було розробити та обґрунтувати педагогічні умови, які сприяють розвитку спостережливості у дітей старшого дошкільного віку в процесі експериментальної діяльності.

Для досягнення мети були визначені такі завдання:

1. Здійснити аналіз наукових підходів до вивчення спостережливості як особистісної характеристики, зокрема, її ролі у когнітивному, емоційному та поведінковому розвитку.

2. Виявити специфіку розвитку спостережливості у дітей старшого дошкільного віку, враховуючи особливості пізнавальних процесів та вплив експериментальної діяльності на формування цієї якості.

3. Розробити та апробувати комплекс педагогічних заходів, спрямованих на цілеспрямований розвиток спостережливості в умовах освітнього середовища.

4. Оцінити ефективність розробленої педагогічної технології за результатами контрольного етапу дослідження.

Розвиток спостережливості у дітей старшого дошкільного віку є багатовимірною проблемою, яка викликає значний інтерес у науковому середовищі. Вітчизняні та зарубіжні науковці, працюючи над цією темою, виділяють різні аспекти спостережливості як ключового елемента когнітивного розвитку дитини. Огляд наукових підходів дозволяє поглибити розуміння сутності спостережливості, її взаємозв'язку з іншими когнітивними процесами та її ролі у формуванні особистості дитини.

Г. Беленька розглядає спостережливість як одну з основних когнітивних характеристик, яка набуває особливого значення в дошкільному віці. Вона зазначає, що в цей період пізнавальні процеси у дітей стають більш цілеспрямованими та організованими, що потребує відповідного розвитку спостережливості як базового елемента навчання. Науковець вважає, що спостережливість сприяє систематизації знань, оскільки дозволяє дитині організовано аналізувати отриману інформацію, виявляти зв'язки між об'єктами та подіями. Спостережливість є не лише навичкою сприйняття, але й фундаментом для формування здатності до системного аналізу, що надзвичайно важливо в умовах шкільного навчання [1].

С. Ладивір розглядає спостережливість як одну з передумов формування абстрактного мислення та загальної інтелектуальної гнучкості. Він вважає, що саме через розвиток спостережливості діти вчаться переходити від конкретних спостережень до узагальнень, що є важливим етапом у фор-

муванні вміння аналізувати та абстрагувати. Науковець наголошує на необхідності застосування спеціальних педагогічних методик, які дозволяють дітям розвивати спостережливість у природних умовах. На думку науковця, гра та експериментування є найбільш ефективними формами навчання у цьому віці, оскільки вони забезпечують умови для активного залучення дітей у процес спостереження, що сприяє природному розвитку цієї якості [3].

О. Скрипченко наголошує на важливості розуміння спостережливості як комплексної когнітивної здібності, яка тісно пов'язана з іншими пізнавальними процесами, зокрема увагою, пам'яттю та мисленням. За словами науковця, розвиток спостережливості неможливий без активної роботи над розвитком уваги, адже саме здатність концентруватися на об'єктах є ключовою для успішного спостереження. Крім того, спостережливість стимулює розвиток пам'яті, оскільки діти вчаться запам'ятовувати та аналізувати деталі, що поліпшує їхнє вміння зберігати та відтворювати інформацію. Для ефективного розвитку спостережливості необхідні спеціальні педагогічні умови, які включають організовані дослідження, експериментальні заняття та ігри, які стимулюють дітей до активного сприйняття навколишнього світу [6, с.134].

І. Біла підкреслює, що розвиток спостережливості значною мірою залежить від індивідуальних особливостей дитини, зокрема її темпераменту та рівня мотивації. На думку науковця, не всі діти однаково легко розвивають спостережливість, тому необхідно враховувати їхні особистісні особливості при впровадженні педагогічних заходів. Акцентує увагу на важливості комплексного підходу, який включає використання наочних методів, інтерактивних технологій та самостійних дослідницьких завдань, що дозволяють кожній дитині знайти власний підхід до процесу спостереження [2].

О. Писарчук розглядає спостережливість не лише як когнітивну характеристику, але й як один із ключових елементів формування особистості дитини. Науковець зазначає,

що спостережливість сприяє розвитку аналітичних здібностей та вміння застосовувати здобуті знання у реальних ситуаціях, що є важливою передумовою для успішної соціальної адаптації дитини. Вважає, що розвиток спостережливості в умовах дошкільного навчання має бути пріоритетним завданням освітнього процесу, адже вона є основою для формування критичного мислення, здатності до рефлексії та самостійного аналізу [4].

Н. Цибуляк акцентує увагу на тісному зв'язку спостережливості з емоційно-мотиваційною сферою дитини. Науковець вважає, що ефективний розвиток цієї здатності можливий лише за умови внутрішньої мотивації дітей до спостереження, що досягається через створення мотивуючих ситуацій та використання інтерактивних форм навчання. Підкреслює, що саме емоційне включення дітей у процес спостереження сприяє підвищенню їхньої пізнавальної активності та готовності до подальшого аналізу інформації, що робить розвиток спостережливості більш ефективним та стійким [7].

В. Рагозіна звертає увагу на необхідність комплексного підходу до розвитку спостережливості у дітей, який включає не лише педагогічні заходи, але й створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі. Вона вважає, що спостережливість набуває стійкого характеру лише в умовах, коли дитина почувається впевненою, безпечною та зацікавленою у процесі пізнання. На думку науковця, розвиток спостережливості має враховувати емоційні та соціальні потреби дітей, що забезпечить не лише пізнавальний, але й загальний особистісний розвиток [5].

Думки провідних науковців щодо розвитку спостережливості у дітей старшого дошкільного віку підкреслюють важливість цього процесу для формування всебічно розвинутої особистості дитини. Кожен із дослідників акцентує увагу на певних аспектах спостережливості, що дозволяє зрозуміти її як багатовимірне явище, яке вимагає комплексного підходу у педагогічній практиці. Розуміння цих наукових підходів

створює основу для впровадження ефективних методик розвитку спостережливості, що дозволить забезпечити гармонійний розвиток дитини в умовах сучасної освітньої системи.

На констатувальному етапі дослідження використовувались емпіричні методи, серед яких спостереження, бесіди, анкетування та проєктивні завдання. Визначення рівнів спостережливості здійснювалось за трьома основними критеріями: когнітивним, емоційно-мотиваційним та поведінковим, кожен із яких мав власні показники. Після проведеного аналізу було виявлено, що більшість дітей мають середній або низький рівень спостережливості, що вказувало на необхідність розробки спеціальних педагогічних заходів.

На формувальному етапі було розроблено і впроваджено комплекс педагогічних заходів, спрямованих на розвиток спостережливості. Основні методи, використані на цьому етапі, включали:

- Експериментальні заняття, які передбачали спостереження за природними матеріалами, такими як листя, квіти та камінці.
- Інтерактивні заняття з використанням мультимедійних засобів, що демонстрували природні явища в динаміці.
- Сюжетно-рольові та рухливі ігри, що дозволяли дітям практикувати спостереження в умовах, наближених до реальних.
- Робота з батьками, яка включала проведення тренінгів та інформаційних зустрічей для підтримки розвитку спостережливості в домашніх умовах.

Результати контрольного етапу дослідження показали позитивні зміни у рівні спостережливості дітей в експериментальній групі. Зокрема, було зафіксовано зростання кількості дітей із високим рівнем спостережливості, а показники середнього та низького рівня зменшились. Порівняльний аналіз даних експериментальної та контрольної груп вказав на суттєві відмінності, що підтвердило ефективність застосованих педагогічних заходів.

Розроблені педагогічні технології для розвитку спостережливості у дітей старшого дошкільного віку показали свою ефективність. Запропоновані методи та форми роботи не лише підвищили рівень когнітивного розвитку дітей, але й сприяли їхній емоційній та поведінковій активності. Успішне впровадження таких методів у педагогічну практику може стати основою для подальшого вдосконалення освітніх програм у закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. Експериментальна дослідницька діяльність дітей у природі як технологія пізнавального розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. №11. С. 6-10.
2. Біла І. Спостережливість – ключ до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 9–11.
3. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. *Дошкільна освіта*. 2019. № 3 С. 25-39.
4. Писарчук О. Т. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного освітнього закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2014. № 4. С. 9–17.
5. Рагозіна В. В. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування спостережливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ. Формування базових якостей дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. С. 59–66.
6. Скрипченко О. В. Загальна психологія. Київ, 2011. 465 с.
7. Цибуляк Н. Ю. Психологічний аналіз вихователем дошкільного освітнього закладу зовнішніх ознак дитини під час спостереження. *Вісник Інституту розвитку дитини* : зб. наук. праць. / за ред. В. П. Андрущенко. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 19. С. 149-154.

ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ В КОМУНІКАТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Магістрантка М. А. Державенко

У сучасному суспільстві особливо важливим є формування соціально компетентних особистостей, які вміють конструктивно взаємодіяти з іншими, проявляти емпатію та підтримувати гармонійні стосунки з оточуючими. Ці уміння закладаються ще в дошкільному віці, коли дитина починає освоювати основи комунікативної взаємодії. Формування соціальних умінь є одним із ключових напрямів педагогічного впливу на дитину у віці трьох років, адже саме в цей період активізується процес соціалізації, а разом із ним і розвиток здатності дитини до взаємодії в колективі. В Україні, як і в інших країнах, зростає потреба в ефективному педагогічному впливі, який сприятиме розвитку соціальної компетентності дітей з раннього дитинства.

Основною особливістю сучасного педагогічного процесу є орієнтація на особистісно-орієнтовану освіту, де ключовим є не лише навчання дитини правилам поведінки, а й створення умов для самостійного здобуття досвіду комунікації. У цьому контексті соціальні уміння стають важливим чинником гармонійного розвитку особистості. Вони проявляються у здатності дитини взаємодіяти, проявляти чуйність, розуміти емоційні стани інших, дотримуватись правил і норм спілкування, що є надзвичайно важливими як для гармонійного розвитку дитини, так і для її адаптації до життя у соціумі.

Метою дослідження є визначення педагогічних умов, що сприяють ефективному вихованню соціальних умінь у дітей третього року життя в комунікативній діяльності. Для досягнення цієї мети були поставлені конкретні завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень у галузі соціального розвитку дітей раннього віку та уточнити

зміст поняття «соціальні уміння».

2. Обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують оптимізацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ЗДО), спрямованого на формування соціальних навичок у дітей.

3. Визначити критерії, показники та компоненти, які дозволяють оцінювати рівень сформованості соціальних умінь у дітей третього року життя.

4. Описати рівні розвитку соціальних навичок у дітей на основі експериментальних досліджень та надання методичних рекомендацій для педагогів ЗДО.

5. Розробити практичні рекомендації для педагогів щодо ефективного виховання соціальних навичок у дітей третього року життя.

А. Богуш розглядає соціальні уміння як одну з основних складових успішної соціалізації, підкреслюючи, що цей процес формується ще в ранньому дитинстві. Академік наголошує, що саме вміння взаємодіяти з іншими є фундаментом для майбутньої комунікативної активності дитини, адже через комунікацію діти вчаться розуміти себе та інших. За її словами, важливо створювати умови, які сприяють розвитку в дітей таких якостей, як взаємодопомога, співпраця та вміння вести діалог. Науковець вказує, що саме через спільні ігри та діяльність у малих групах діти поступово засвоюють базові правила соціальної поведінки, наприклад, очікування своєї черги, поступки та співпрацю задля досягнення спільної мети. Такі ігри стимулюють у дітей не лише розвиток соціальних навичок, але й сприяють формуванню емоційної гнучкості, здатності розуміти емоції інших і будувати відносини на основі довіри [1].

І. Рогальська вважає соціальні уміння критично важливими для загального розвитку дитини, особливо акцентуючи увагу на адаптаційних процесах. Вона підкреслює, що саме в ранньому дитинстві закладаються основи особистісної зрілості, а соціальні навички є важливим компонентом цього про-

цесу. Соціальні уміння дозволяють дитині не лише взаємодіяти з оточуючими, а й усвідомлювати свої емоції та вміти ними керувати, що є критичним для самовизначення в соціумі. Педагогічні підходи мають включати створення безпечного середовища, в якому дитина може експериментувати зі спілкуванням та взаємодією. Таке середовище сприяє розвитку самостійності та дозволяє дітям почуватися впевнено під час спілкування з однолітками [5, с. 123].

О. Кононко наголошує на важливості розвитку соціальних умінь у дітей третього року життя, вважаючи, що цей процес тісно пов'язаний зі здатністю дітей контролювати емоційні реакції та адаптуватись до соціальних норм. Вчена вказує, що ключовим у вихованні соціальних навичок є створення педагогічних умов, які включають спеціально розроблені програми, що містять завдання та ігри, спрямовані на формування базових навичок спілкування, таких як привітання, прохання, вибачення тощо. Такі програми мають бути орієнтовані на розвиток як вербальних, так і невербальних аспектів комунікації, що дозволяє дітям вільніше висловлювати свої думки та емоції [2, с. 34].

І. Стародубцева акцентує увагу на тому, що процес соціалізації дітей раннього віку має базуватися на природній потребі дитини у спілкуванні та грі. Вчена підкреслює, що у дошкільному віці гра є провідним видом діяльності, через який діти засвоюють соціальні ролі та вчаться адаптуватись до правил і норм колективу. Педагогічні умови для виховання соціальних умінь мають бути спрямовані на розвиток емпатії, навичок невербального спілкування (жести, міміка, погляди) та створення простору, де дитина може проявити ініціативу в комунікації. Такий підхід дозволяє дітям не лише розвивати вміння контактувати з іншими, а й почуватися впевнено в процесі спілкування [6].

О. Шишова розглядає соціальні уміння як ті, що формуються у процесі взаємодії дитини з найближчим соціальним оточенням. Вчена вважає, що для цього педагогам необ-

хідно створювати умови, які сприяють розвитку спільних ігрових дій, участі у колективних проектах та заняттях. У цьому контексті педагогічна підтримка є надзвичайно важливою, оскільки саме вона дозволяє дітям почуватися впевнено в процесі соціальної взаємодії, розвивати відчуття власної значущості та навички співпраці [7].

І. Печенко вказує, що важливою умовою для виховання соціальних умінь є використання різноманітних методів, які допомагають дітям усвідомлювати соціальні правила та норми поведінки. Дослідниця пропонує застосовувати методи рольових ігор, де діти можуть моделювати різні ситуації та отримувати реальний досвід комунікації в безпечних умовах. Це дозволяє дітям краще розуміти соціальні ролі, відчувати себе частиною колективу та розвивати вміння будувати відносини, виходячи із власних переживань та потреб [3, с. 57].

Т. Поніманська підкреслює, що розвиток соціальних умінь у дітей третього року життя є критичним для формування їхньої особистісної автономії. Вона вказує на важливість активного залучення дітей до спільних ігор, які сприяють розвитку соціальної компетентності та навичок колективної взаємодії. Діти з розвиненими соціальними навичками є більш відкритими до нових контактів, мають вищий рівень самооцінки та почувуються захищенішими у соціальному середовищі. Вона акцентує увагу на необхідності створення умов, які дозволяють дітям розвивати впевненість у собі через спільні ігри, що стимулюють співпрацю та взаємодію [4, с.162].

Таким чином, кожен з науковців робить свій внесок у розуміння сутності соціальних умінь та методів їх формування, підкреслюючи важливість створення відповідних педагогічних умов для їхнього розвитку у дітей третього року життя.

На основі дослідження можна зробити висновок, що виховання соціальних умінь у дітей третього року життя є складним, але надзвичайно важливим завданням. Створення ефективних педагогічних умов, які сприяють розвитку комунікативної активності, вимагає врахування індивідуальних особ-

ливостей кожної дитини, а також використання методів навчання, що стимулюють дітей до активної участі у комунікації.

До основних педагогічних умов розвитку соціальних умінь у дітей третього року життя можна віднести:

1. Створення безпечного середовища для комунікації, яке сприяє відкритості та активності дитини у взаємодії.

2. Використання різних форм взаємодії: індивідуальна робота, заняття в малих групах, колективні заходи, що дозволяють дітям освоїти основи комунікації у різних соціальних контекстах.

3. Підтримка природної потреби дітей у спілкуванні через залучення до гри, участі у спільних заходах та розв'язання конфліктів, що виникають у процесі взаємодії.

4. Педагогічний супровід та підтримка, що полягає у спостереженні, корекції та підтримці комунікативних дій дитини з урахуванням її індивідуальних потреб та можливостей.

Значення дослідження полягає в розробці концептуальних засад організації процесу виховання соціальних умінь у дітей раннього віку. Результати можуть бути використані як у практиці роботи педагогів дошкільних установ, так і у навчально-методичних програмах для підготовки майбутніх вихователів.

Подальші перспективи дослідження охоплюють вивчення нових методик розвитку соціальних умінь та впровадження інноваційних технологій у процесі виховання дітей у ранньому віці, що дозволить удосконалити якість освіти та виховання в умовах сучасної дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах*. Київ, 2000. С. 18-23.

2. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. ди-

тини дошк. віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 208 с.

3. Печенко І. П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів : дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Київ, 2003. 208 с.

4. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія. Рівне : РДГУ. 2006. 234 с.

5. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.

6. Стародубцева І. В. Соціальний досвід як продукт соціалізації особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ : Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. Вип. 9. Кн. 1. С. 30–39.

7. Шишова О. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності дошкільників. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. Київ : КНУ ім. Тараса Шевченка, Вип. 15 2012. С. 168-174.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка І. Ю. Корибут

Страх є одним із провідних емоційних станів людини, який супроводжує її протягом всього життя та є невід'ємною його частиною. У дітей дошкільного віку страхи можуть мати особливий характер, адже в цьому віці відбувається активне формування особистості та емоційного світу дитини. З одного боку, страх виконує захисну функцію, виникаючи у ситуаціях загрози, як біологічного, так і соціального характеру. Проте, з іншого боку, надмірний прояв страху може призвести до негативних наслідків, таких як зупинка розвитку дитини, виникнення невротичних розладів і навіть психосо-

матичних розладів. Вивчення дитячих страхів є особливо важливим, оскільки вони можуть значно вплинути на психоемоційний стан та адаптацію дитини до соціального середовища.

В дослідженні аналізується феномен страхів у дітей дошкільного віку. Основною метою роботи стало вивчення особливостей прояву дитячих страхів та розробка практичних рекомендацій для їх корекції. У процесі дослідження використовувалися анкетування батьків, спостереження та спеціальні психологічні тести, зокрема методика «Страхи в будиночках» та проєктивна методика «Намалюй свій страх» О. І. Захарова. Результати дослідження виявили, що основними страхами у дітей цього віку є страх темряви, самотності та страх втрати батьків. Практичні рекомендації для педагогів і батьків підкреслюють важливість емоційної підтримки та пропонують використання ігрових методів для подолання страхів.

Страх — це природний емоційний стан, що супроводжує людину протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства. Він є еволюційно обумовленим механізмом, який виконує важливу функцію захисту, допомагаючи індивіду уникати небезпек і загроз. У дошкільному віці цей стан набуває особливого значення, оскільки він не тільки відображає реакцію дитини на зовнішній світ, але й суттєво впливає на формування її особистості, характеру та емоційного світу. Саме в цей період життя діти починають активно досліджувати навколишнє середовище, що нерідко викликає в них відчуття страху перед новими ситуаціями або незнайомими об'єктами.

Дитячі страхи можуть бути як нормальним етапом розвитку, так і сигналом про можливі проблеми в емоційному або психологічному розвитку. Наприклад, страхи можуть виникати у відповідь на стресові ситуації, такі як зміна обстановки, адаптація до нової групи в дитячому садку або втрата близької людини. У цьому контексті важливо розрізняти фізіологічні страхи, які є природними для дітей (наприклад, страх темряви або страх перед звуками), і страхи, що можуть вказувати на внутрішні конфлікти або невирішені

емоційні проблеми.

Вивчення дитячих страхів є надзвичайно важливим, оскільки ці емоційні реакції здатні впливати на поведінку, навчання та соціалізацію дошкільників. Діти, які стикаються з сильними страхами, можуть відчувати труднощі у встановленні соціальних контактів, що призводить до ізоляції та зниження самооцінки. Вони можуть уникати спілкування з однолітками, не брати участі у колективних іграх, що, в свою чергу, негативно позначається на їхньому розвитку соціальних навичок. Таким чином, своєчасне виявлення і корекція дитячих страхів можуть мати позитивний вплив на психоемоційний стан дитини, її здатність адаптуватися в соціумі та реалізувати свій потенціал у навчанні і творчості.

Отже, дослідження страхів у дошкільників не лише відкриває нові перспективи для розуміння емоційного розвитку дітей, але й надає цінні практичні рекомендації для батьків і педагогів. У подальшому розглянемо моделі страхів, методи їх дослідження та можливі способи корекції, що сприятимуть формуванню здорової психології у дітей.

У психології питання страхів у дітей стало предметом вивчення багатьох дослідників, серед яких видатні фахівці, такі як Л.В. Ковальчук, Є.І. Приходько, Л.С. Виготський, З. Фрейд, Е. Еріксон та інші.

Л.С. Виготський акцентував увагу на ролі соціальних і культурних факторів у формуванні страхів у дітей, підкреслюючи важливість взаємодії дитини з дорослими та однолітками.

Зигмунд Фрейд пояснював дитячі страхи через призму психоаналітичної теорії, вважаючи, що страхи є результатом конфлікту між підсвідомими бажаннями дитини і вимогами соціуму. Е. Еріксон розглядав страхи як нормальний етап психосоціального розвитку, вважаючи, що вони відображають емоційне становлення дитини на різних стадіях її розвитку.

Дослідження Л.В. Ковальчук і Є.І. Приходька свідчать про різноманітність природи дитячих страхів — від особистісних конфліктів до впливу соціального середовища, зокре-

ма сімейних відносин. Вони аналізують роль батьків у формуванні страхів, вказуючи на те, що надмірна опіка або емоційна байдужість можуть підсилювати тривожні стани у дітей.

Зарубіжні психологи, такі як М. Дж. Льюїс, Д. Пайнемен і Б. Бойланд, досліджували специфічні види страхів у дітей, зокрема страх перед невідомим і соціальні страхи, які часто з'являються у віці 5-6 років. Їхні дослідження вказують на те, що ці страхи можуть впливати на адаптацію дитини до шкільного навчання та її соціалізацію. Р. Плезіа та С. К'еркегор акцентували увагу на екзистенціальних страхах, які виникають у дітей у зв'язку з усвідомленням самостійності та відокремленості від дорослих.

Можемо зробити висновок, що страхи у дітей є багатограним явищем, яке вимагає комплексного підходу для його розуміння та корекції. Основними психологічними моделями, що пояснюють природу страхів у дітей, є психоаналітична, когнітивна та соціокультурна моделі.

Психоаналітична модель, розроблена Зигмундом Фрейдом, розглядає страхи як результат внутрішніх конфліктів між підсвідомими бажаннями дитини і вимогами соціуму. Фрейд вважав, що дитячі страхи можуть бути проекцією неприйнятних бажань або тривог, які не усвідомлюються свідомістю. Відповідно до цієї теорії, дитячі страхи можуть свідчити про невирішені емоційні проблеми, що вимагають уваги і корекції.

Когнітивна модель зосереджується на процесах мислення та сприйняття, які впливають на формування страхів. Дослідники, такі як Жан Піаже, вказують на те, що діти сприймають світ через призму своїх власних думок і переживань. Неправильні або негативні інтерпретації ситуацій можуть призводити до виникнення страхів. Когнітивна модель також пропонує стратегії корекції, які включають зміну думок і уявлень про ситуації, що викликають страх.

Соціокультурна модель підкреслює роль соціальних і культурних факторів у формуванні страхів у дітей. Вона вка-

зує на те, що страхи можуть виникати під впливом оточення, в якому дитина виховується. Л.С. Виготський зазначав, що взаємодія з дорослими та однолітками, а також соціальні норми і традиції можуть суттєво впливати на розвиток страхів. Наприклад, якщо в родині чи групі дітей поширені певні страхи, це може сприяти їхньому розвитку у дітей.

Страхи можуть негативно впливати на різні аспекти розвитку дітей, включаючи їхній емоційний, соціальний та когнітивний розвиток. Емоційний розвиток дитини може бути уражений через часте відчуття тривоги та страху, що призводить до зниження самооцінки і формування негативного сприйняття себе.

Соціальний розвиток дітей також може зазнати змін через страхи. Діти, які мають сильні страхи, часто втрачають можливість встановлення дружніх стосунків, оскільки вони можуть уникати взаємодії з однолітками. Це може призвести до ізоляції та розвитку соціальних тривожностей у майбутньому.

Когнітивний розвиток також може постраждати через страхи. Діти, які відчувають страх, можуть мати труднощі з концентрацією та навчанням, оскільки їхня увага буде відволікатися на негативні думки і переживання. У результаті це може заважати їхньому успішному засвоєнню нових знань.

Для вивчення особливостей прояву страхів у дошкільників використовувалися декілька методик, які дозволили отримати глибше розуміння цього феномену. Основними методами стали: анкетування батьків, спостереження та проєктивні методики такі як «Страхи в будиночках» та «Намалюй свій страх».

З результатами дослідження страхів у дітей дошкільного віку виявили кілька ключових аспектів, що підкреслюють поширеність і природу дитячих страхів. Основні страхи, з якими стикаються діти, включають страх темряви (73%), страх самотності (56%) і страх перед незнайомими людьми (52%). Значна частина дітей також відчуває страх втрати батьків, що проявляється у 48% випадків.

Аналіз ситуацій, у яких проявляються ці страхи, показав, що 67% дітей бояться залишатися на ніч без батьків. Крім того, 54% дітей відчують страх під час нових знайомств, а 50% реагують страхом на перегляд страшних мультфільмів. Страх темряви є найпоширенішим, оскільки 80% батьків зазначили, що їхні діти переживають цей страх.

Під час бесіди з батьками нами було визначено, що 60% з них надають емоційну підтримку своїм дітям на страхи, 45% батьків намагаються відвернути увагу дітей від страхів, у той час як 35% намагаються пояснити природу страхів. Лише 20% батьків використовують ігрові методи для подолання страхів.

Результати дослідження страхів у дошкільників свідчать про те, що ці емоційні переживання є важливими аспектами їхнього розвитку. Визначення основних страхів, таких як страх темряви, самотності та незнайомих людей, дозволяє краще розуміти емоційний стан дітей та їхні потреби в підтримці. Знання про ці страхи може допомогти педагогам і психологам у розробці відповідних стратегій для їх корекції.

Отримані дані підкреслюють необхідність створення рекомендацій для батьків і педагогів щодо ефективних методів роботи з дитячими страхами. Емоційна підтримка, пояснення природи страхів і використання ігрових методів є важливими складовими корекційної роботи. Батькам слід бути більш свідомими у виборі підходів до підтримки своїх дітей, щоб зменшити їхній страх та сприяти позитивному емоційному розвитку.

Корекційна робота з використанням арт-терапії позитивно вплине на психоемоційний стан дітей. Завдяки творчим методам діти можуть не лише зменшити рівень своїх страхів, а й розвинути навички самовираження і креативності. Діти, які беруть участь в арт-терапевтичних заняттях, стають більш відкритими до спілкування з однолітками та дорослими, що сприяє їхній соціалізації і загальному розвитку.

Таким чином, проведене дослідження підкреслює важ-

ливість комплексного підходу до роботи з дитячими страхами, що включає активну участь батьків, педагогів та психологів у підтримці дітей у їхньому емоційному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук Н. М. Розвиток творчості в дітей: психологічний ресурс арт-технік. *Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір*: тези доповідей Х наук.-практ. семінару, 23 кв. 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020.
2. Близнюк О. О. Великі страхи маленьких дітей та їхніх батьків. Харків: Основа, 2015. 256 с.
3. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська та ін. Київ: Каравелла, 2016. 344 с.
4. Столяренко О. Б. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка С. Корнева

Розвиток особистості – індивідуальний процес, який може здійснюватися тільки у взаємодії з іншими (безпосередньо чи опосередковано) індивідуумами. Найвищою цінністю суспільства є людина. Але людина насамперед здатна до співпереживання, вміє здійснювати вибір і оцінити наслідки прийнятого рішення для себе і для інших. А це можливо в умовах спільної діяльності [4].

Самостійність – це багатоаспектний психологічний феномен діяльності особистості, що має власні конкретні критерії. Це вольова властивість особистості як здатність систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної до-

помоги ззовні [6]. Самостійність як характеристика діяльності дошкільника проявляється у здатності досягати мети діяльності без сторонньої допомоги.

Самостійність дитини бере свій початок у ранньому віці. Визначити чи є вона чи ні в дитини дуже складно. Дорослі застосовують до дитини критерій так званої «зрілої» самостійності, а в дошкільника вона виражена неявно, часто ми бачимо її лише частково. Завдання дуже непросте. Потрібно побачити її прояви – це раз, допомогти першим паросткам зміцнити і розвинути – це два. Переоцінивши, або недооцінивши самостійність дитини, яка щойно почала розвиватися, можемо викликати негативний результат. Це може призвести і до безпорадності наших дітей перед обличчям життєвих проблем, і до грубих затримок у розвитку особистості. Те, наскільки буде успішною дитина в різних видах діяльності, багато в чому залежить від уміння діяти самостійно, проявляти ініціативу. Але не завжди, а іноді й взагалі саме розвиток самостійності турбує батьків. Влаштувавши дитину до дитячого садка, батьки дивуються з того, що їхнє чадо відстає від своїх однолітків, і починають разом із вихователем вживати рішучих заходів, щоб виправити ситуацію, що склалася [3].

Деякі діти, які щойно прийшли до дошкільного закладу, самостійно їдять, одягають одяг, сміливо і легко спілкуються з однолітками. З деякими ж виникають усілякі проблеми. Вони є результатом того, що до вступу до дитячого садка: одягнути одяг, поїсти їжу, сходити на прогулянку і навіть ігри з іншими дітьми – все це їм забезпечували дорослі та рідні. У цих дітей немає досвіду самостійної діяльності, якої було б достатньо. І це завдання на себе бере вихователь, який навчає дітей елементарних навичок самообслуговування та спілкування.

Велику роль відіграє те, щоб діти дошкільного віку змогли вибрати засоби самоствердження, способи отримання уваги, любові й турботи своїх батьків, які допомогли б підвищити їм упевненість у своїх силах. Приймаючи щирі та

індивідуальні якості особистості підростаючої дитини, дорослі повинні допомагати дітям.

З метою прийняття логічних дій для формування і розвитку самостійності дошкільника дорослі повинні про етапи розвитку самостійності, а також правила її формування. Вчинки дітей до певного періоду життя прості та примітивні, наприклад, катати м'яч, перенести річ з одного місця на інше, плескати в долоні, покласти предмет у коробку тощо. Ці операції мають наслідувальний характер. Дитина не розуміє сенсу, навіщо вона плескає в долоні, вона відтворює знайому для неї дію, не підозрюючи, що щойно вона закінчить дію, вона матиме визначений результат. І тільки коли вона поставить перед собою мету і виконає дію для її досягнення, ось тоді можна вважати, що вона зробила перший свій крок до самостійності.

Р. Павелків визначає самостійність як важливий компонент розвитку дитини, що проявляється у формуванні характеру та здатності діяти за власною ініціативою. Серед переваг цього підходу є розвиток вміння дитини брати на себе відповідальність, працювати самостійно, усвідомлено діяти у різних ситуаціях і здобувати новий досвід. Це також сприяє формуванню здатності до самоконтролю і самооцінки, що є ключовими навичками для подальшого розвитку особистості. Однак, важливо враховувати можливі складнощі. Діти можуть потребувати додаткової підтримки, особливо на ранніх етапах формування самостійності, а надмірне навантаження відповідальністю може викликати стрес. Важливо збалансувати процес навчання, щоб дитина не почувала себе перевантаженою і отримувала необхідну підтримку від дорослих [5].

Кожен вид діяльності справляє своєрідний вплив на розвиток різних компонентів самостійності.

1. Гра сприяє розвитку активності та ініціативи. Різні підходи до дитячої гри вивчені в багатьох роботах. Серед усіх підходів можна виокремити пояснення природи сутності дитячої гри, або як форми спілкування, або як форми діяль-

ності, зокрема засвоєння діяльності дорослих, або як умову і прояв розумового розвитку. Незважаючи на те, що діяльність у вигляді гри є основною і провідною в дошкільному віці, значущість її не знижується і надалі. [1].

Таким чином, сутність проблеми полягає у впливі гри на розвиток самостійності дітей, творчих здібностей, особистісних якостей. Ігрова діяльність створює позитивне емоційне тло, на якому всі психічні процеси протікають найактивніше. Використання ігрових методів і прийомів, їх взаємозв'язок і послідовність сприятимуть у розв'язанні даної проблеми [2]. Гра спокушає дитину своїм незбагненим різноманіттям ситуацій, що вимагають від неї активного прояву кмітливості, винахідливості, індивідуальності, творчості та самостійності.

2. У продуктивних видах діяльності формуються прагнення до пошуку адекватних засобів самовираження, незалежність дитини від дорослого.

3. У праці закладені сприятливі можливості для формування усвідомленості та цілеспрямованості дій, наполегливості в досягненні результату. У дитини дошкільного віку є бажання самостійно виконувати дії з предметами, що належать до світу дорослих людей (поливати квіти, накривати на стіл тощо). Це бажання може бути затребуване і розвинене в різноманітних видах побутової праці.

Формування навичок побутової праці необхідне насамперед для розвитку самостійності. У дошкільнят змінюється ставлення до своїх обов'язків, з'являється відповідальність за свою роботу. З'являється новий мотив – «зробити для інших», дитина проявляє ініціативу, з'являється об'єктивна самооцінка, змінюється ставлення до себе. Виявляючи елементарні трудові вміння, діти починають працювати спільно, домовляються один з одним, розподіляють між собою обов'язки, здійснюють свої дії так, щоб інший міг їх продовжувати.

Діти дошкільного віку надають допомогу один одному, проявляють ініціативу та самостійність, контролюють, поп-

равляють один одного, рідко хвалять себе, правильно ставляться до оцінки своєї праці, часто виявляють скромність під час оцінювання своєї роботи. Елементарні форми побутової праці цікаві та важливі тому, що між дитиною і дорослим встановлюються певні відносини: це відносини реальної взаємодопомоги, координації дій, розподілу обов'язків. Усі ці стосунки, виникаючи в дошкільному віці, надалі продовжують розвиватися [4].

4. Спілкування. Поряд зі спілкуванням із дорослими, досягає розгорнутої форми спілкування з однолітками, основу якого складають стосунки взаємної поваги, можливі тільки між рівними. Одноліток набуває індивідуальності в очах дитини. Дошкільник виявляє гострий інтерес до товаришів, який проявляється у формі активного наслідування, прагнення до суперництва.

5. Самоорганізація – це діяльність, спрямована на пошук і творче перетворення дійсності, активна мобілізація внутрішніх ресурсів особистості, висока адаптація внутрішніх ресурсів особистості, висока адаптивність. У психології діяльність людини розглядається як внутрішня (психічна) і зовнішня (рухова) активність, регульована усвідомлюваною метою. Виділяють такі показники самостійності дошкільника, такі як уміння поставити мету діяльності, здійснити елементарне планування, прагнення вирішити планування, прагнення до вирішення завдань діяльності без допомоги інших людей, реалізувати задумане.

Істотну роль у процесі формування та розвитку самостійності відіграє здатність дитини до аналізу та самоаналізу дій і стосунків у спільних справах, вміння співвідносити свої можливості участі з можливостями товариша. Наявність усіх цих показників дає змогу їм швидко самоствердитися в загальній діяльності, знайти своє місце і застосувати розумно свої здібності. Спільна діяльність з однолітками та відповідне керівництво цим процесом з боку дорослого є важливими умовами розвитку самостійності у дошкільнят.

Таким чином, виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок,

що бажання стати самостійним є об'єктивною необхідністю і природною потребою дитини. З огляду на реальні можливості дітей, необхідно систематично й послідовно розвивати їхню самостійність у догляді за зовнішнім виглядом, поведінку за столом, в одяганні, роздяганні, сприяти прояву самостійності в чергуванні, вправляти в практичній діяльності доти, доки кожна дитина зможе обслуговувати себе сама.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук О. Г. Практична психологія в закладах дошкільної освіти: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. 206 с.

2. Довбня С.О., Шулигіна Р.А. Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 72. Т. 1. С. 10–176.

3. Дудник Надія. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку. *Гірська школа українських Карпат*. 2018. № 19. С. 118-122.

4. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.

5. Павелків Р. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. Київ: Академвидав, 2011. 376 с.

6. Тлумачний словник психологічних термінів: Словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 512 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К.психол.н., доц. Н. О. Кримова
Магістрантка М. Г. Мельничук**

Розвиток творчості у старших дошкільників є важливою частиною їхнього загального розвитку. У цьому віці діти активно досліджують навколишній світ, і творчість допомагає їм висловити свої думки та почуття.

Творчість – це психологічно складний процес, за словами К. Є. Маргітич. Сучасна наука розглядає творчість як найвищий рівень знань і як процес створення нових духовних і матеріальних цінностей. Це включає вирішення проблем, стан натхнення та прозріння людини. Енергетичний потенціал творчості розширює межі невідомого, виокремлюючи його частини та перетворюючи їх на відомі [6].

О. Є. Лобода підкреслює важливість розуміння сутності творчості як у широкому, так і у вузькому сенсі. За її словами, творчість у прямому значенні полягає у створенні нового. Проте поняття творчості передбачає особистий аспект і зазвичай використовується для опису людської діяльності. У загальноприйнятому значенні творчість – це умовний термін для позначення психічного акту, що проявляється у втіленні, відтворенні або комбінуванні даних людської свідомості у відносно новій формі, з точки зору абстрактного мислення, в художній та практичній діяльності (науковій, поетичній, музичній творчості, в образотворчому мистецтві тощо) [5].

Основні ознаки творчості виокремлює О. М. Махлай. На його думку, творчість – це діяльність, спрямована на створення суттєво нових предметів, способів діяльності, а також матеріальних і духовних суспільних цінностей. Ця діяльність відзначається оригінальністю, а також використанням нестандартних методів та засобів. До основних хара-

ктеристик творчості належить створення нових корисних комбінацій з елементів відомих предметів, способів чи засобів шляхом їх комбінування. Творчість має органічний зв'язок із пізнанням та законами дійсності. Акт творчості є водночас актом пізнання.

Л. І. Мороз та Н. О. Максимовська вважають, що творчість є не тільки індивідуальною, але й соціальною діяльністю. Соціальне оточення, культура і контекст можуть суттєво впливати на творчий потенціал людини. Підтримка з боку оточуючих, доступ до ресурсів і можливостей для експериментування є важливими факторами, що сприяють розвитку творчості.

Таким чином, творчість – це складний процес, що включає когнітивні, емоційні і соціальні компоненти, і спрямований на створення нового, оригінального і цінного продукту або рішення.

Важливим психолого-педагогічним засобом розвитку творчих здібностей у старших дошкільників є дидактичні ігри. Ці ігри, спеціально розроблені з метою навчання та розвитку творчих здібностей дітей, виконують певну дидактичну задачу, яка прихована від дитини в ігровій ситуації за ігровими діями. Багато дидактичних ігор базуються на принципі самонавчання, коли сама гра сприяє оволодінню знаннями і вміннями.

Дидактичні ігри спрямовані на:

1) розвиток пізнавальної активності, логічного мислення, активного мовлення, пам'яті та уваги;

2) стимулювання узагальнення та закріплення уявлень про явища і об'єкти довкілля, здобутих дітьми під час гри;

3) формування інтересу до різних видів дидактичних ігор (словесних, музичних, настільно-друкованих, з іграшками та предметами), навчання виділенню їх серед інших ігор, з акцентом на правилах та діях, обов'язкових для всіх гравців;

4) заохочення варіативних дій у грі та творчого самостійного вирішення ігрових завдань;

5) виховання прагнення до якісного виконання правил

та досягнення позитивного результату гри [3].

М. В. Козир та І. В. Шиденко підкреслюють, що дидактична гра – це пізнавальна діяльність, спрямована на розширення, поглиблення та систематизацію уявлень дітей про навколишній світ. Вона стимулює отримання дитиною задоволення від самостійного досягнення цілей, інтелектуальних зусиль і подолання труднощів. Дидактичні ігри головним чином сприяють розвитку творчих здібностей дошкільників, оскільки включають розумові завдання, розв'язання яких становить сенс гри.

Основою для всебічного розвитку інтелектуального, морального й естетичного компонентів у поєднанні з творчими здібностями дошкільника є театралізована діяльність. Театралізована діяльність дітей старшого дошкільного віку у вітчизняних закладах дошкільної освіти представлена переважно театралізованими іграми. Це вид діяльності, під час якого діти розігрують літературний твір у ролях, використовуючи засоби виразності (міміку, жести, інтонацію, пози). Театралізована діяльність розширює сферу пізнання дошкільнят, розвиває їх мовлення, мислення, пам'ять, увагу, акторську майстерність, а також емоційно-вольову сферу, інтелектуальні та творчі здібності.

Згідно з дослідженнями Л. А. Грицюк, М. І. Каратаєвої та Л. М. Малинич, театралізована діяльність старших дошкільників тісно пов'язана з розвитком їх мовлення і включає такі етапи:

- 1) сприйняття театрального видовища, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення;
- 2) театралізована гра, спрямована на активізацію словникового запасу та зв'язного мовлення, створення сюжетів;
- 3) підготовка театральної вистави, що включає репетиції та відпрацювання виразності мовлення.

Саме під час театральної-ігрової діяльності:

- 1) розвиваються творчі здібності дітей, такі як артистичність, імпровізація, здатність до перетворення; формуються

оцінні судження та збагачується кругозір;

2) удосконалюються координація рухів, жестів, пластика та міміка, розвивається виразність мовлення, включаючи ритм, дикцію та інтонаційну виразність;

3) діти опановують діалогічне та монологічне мовлення, навчаються працювати з різними театральними ляльками, озвучувати їх, передавати інтонацію та характер персонажа, виражати почуття героїв через міміку та жести, а також відтворювати сюжети улюблених казок у драматичних іграх та різних видах театральних постановок [4].

В. В. Городиська визначила обов'язкові чинники впливу театралізованої діяльності на формування творчих здібностей старших дошкільнят:

1) література – важливість художнього осмислення «картини світу» через створення духовних внутрішніх емоційно-естетичних переживань, що дозволяє дитині сприймати і розуміти зміст художніх образів;

2) музика – музичний супровід додає творчого характеру діяльності, формує ставлення до колективу та усвідомлення своєї ролі в ньому, сприяє розкриттю творчого потенціалу та розвитку естетичних смаків і уподобань;

3) хореографія – засіб творчого самовираження дитини через рухову діяльність;

4) гра – підкреслює активність дошкільника, вдосконалює його артистичність, імпровізацію, здатність до перевтілення, координацію рухів, дикцію та інтонацію [1].

З точки зору Ю. В. Грицкової, для розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку значні можливості пропонує конструювання. Під час конструювання у дітей розвивається здатність генерувати оригінальні ідеї, розвивається уява та творче мислення; вони вчаться бачити цілісний образ до частин; знаходити кілька варіантів вирішення завдань; поєднувати на перший погляд непоєднувані елементи та створювати зв'язки між елементами, які не мають нічого спільного [2].

І. М. Бушак, С. П. Кость та М. І. Пирч вважають, що повноцінний розвиток творчих здібностей дітей неможливий без музичного виховання, оскільки музична діяльність є невід'ємною частиною творчості. Розвивається рухова та інструментальна творчість, досягається достатній рівень координації. Під час засвоєння творчого досвіду діти виконують всі необхідні дії для створення цілісної та завершеної композиції. Особливо важливу роль тут відіграє українська народна музика, яка впливає на дітей як накопичення життєвих вражень і як приклад, що пробуджує музичну творчість завдяки своїм особливим якостям.

Отже, психолого-педагогічні особливості розвитку творчості у дошкільнят включають декілька ключових аспектів:

1. Вікові характеристики. У дошкільному віці діти мають високий рівень уяви і допитливості, що створює сприятливі умови у розвиток творчих здібностей. Вони можуть легко сприймати нові ідеї та концепції.

2. Емоційне сприйняття. Творчість у дітей пов'язана з емоційним забарвленням їх діяльності. Позитивні емоції сприяють активній участі у творчому процесі, а негативні можуть його ускладнювати.

3. Соціальний вплив. Діти наслідують дорослих і однолітків, тому соціальне середовище відіграє важливу роль у розвитку їх творчих навичок. Підтримка з боку батьків та вихователів є вкрай важливою.

4. Ігрова діяльність. Гра є основним способом пізнання світу для дошкільнят. Через гру діти можуть розробляти та висловлювати свої ідеї, що сприяє розвитку творчості.

5. Різноманітність методів. Використання різних педагогічних методів (ігрові технології, практичні заняття, художні форми) допомагає активізувати творче мислення.

6. Індивідуальний підхід. У кожної дитини є свої унікальні здібності та інтереси. Індивідуалізований підхід до кожної дитини у процесі навчання та виховання важливий для успішного розвитку його творчості.

Так, розвиток творчих здібностей у старших дошкільників має свої психолого-педагогічні особливості. У цьому віці діти активно досліджують навколишній світ і проявляють підвищений інтерес до нових знань та вражень. Важливо створювати умови, що стимулюють уяву та креативне мислення, надаючи дітям можливість для експериментування та самовираження. Основними засобами розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є: ігрова та театралізована діяльність, образотворче мистецтво, музичне виховання, арт-терапія тощо. Психолого-педагогічний підхід має бути спрямований на підтримку дитячої ініціативи та самостійності в діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городиська В. В. Розвиток творчих здібностей старших вихованців засобами театралізованої діяльності у закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 255-259.

2. Грицкова Ю. В. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12(2). С. 106-109.

3. Грицюк О. С. Музично-дидактичні ігри як засіб формування творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2014. Вип. 133 (1). С. 102-108.

4. Котелянець Ю. С. Розвиток творчості дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. Вип. 25. С. 106-110.

5. Лобода О. Є. Категорії «творчість» і «музичні здібності»: психологічний та педагогічний підходи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. Вип. 26. С. 49-54.

6. Маргітич К. Є. Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання української мови і літератури. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. №2. С. 145-153.

АГРЕСІЯ СУЧАСНИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЧИННИКИ ТА НАСЛІДКИ

**К.психол.н.,доц. Н. О. Кримова
Магістрантка Д. С. Капліста**

Дошкільний вік є критично важливим для формування та закріплення цілої низки моделей поведінки. Деструктивні реакції характерні для більшості дітей дошкільного віку, але по мірі засвоєння правил і норм діяльності, вони переростають у соціально прийнятні форми поведінки. Однак, у деяких дітей агресія не тільки зберігається, але й розвивається і стає постійною рисою особистості. Як наслідок, знижується продуктивний потенціал дитини. Тому, агресія у дітей старшого дошкільного віку – це серйозна проблема, яка потребує уваги як з боку батьків, так і освітян.

Сучасні українські фахівці у галузі психології, педагогіки та соціології розглядають питання щодо причин виникнення агресії у дітей дошкільного віку з різних позицій. Тут слід виділити кілька ключових аспектів:

1. Соціально-культурні чинники. Дослідження показують [3], що діти, які ростуть у сім'ях з високим рівнем конфлікту та насильства, більш схильні до агресивної поведінки. Сучасні технології та медіа контент, що містить елементи насильства, також можуть сприяти формуванню агресивних стереотипів у дітей.

2. Психологічні аспекти. Багато фахівців [2; 4] вказують на те, що дошкільнята не завжди здатні адекватно висловлювати свої емоції. Це може призвести до агресивної поведінки, коли діти відчувають розчарування, страх чи гнів. У цьому віці діти ще вчаться розуміти свої емоції та почуття, що може призводити до агресії як способу самовираження.

3. Індивідуальні особливості. Дослідження показують, що деякі діти від природи більш схильні до агресивної поведінки. Наприклад, діти з високою емоційною реактивністю

можуть виявляти агресію у відповідь стресові ситуації.

4. Педагогічні підходи. Використання авторитарних методів виховання може сприяти формуванню агресивних нахилів у дітей. Важлива окрема робота з розвитку емпатії та спілкування. Нестача досвіду взаємодії та спільної гри з іншими дітьми може призводити до невміння конструктивно вирішувати конфлікти і, як наслідок, до агресії.

Агресія – це насамперед реакція на блокування потреб. Вона інстинктивна й притаманна всім людям [4]. Агресія, як система емоційних проявів, виникає з раннього дитинства у зв'язку з зустріччю дитини із різними обмеженнями бажань і способів їх самореалізації. Вона може виявлятися на кількох рівнях (на рівні діяльності, мислення, мовлення). Формування дитячої агресії пов'язане з дією двох механізмів: засвоєнням агресивної стратегії як певного поведінкового ідеалу та закріпленням агресії як захисної реакції, зумовленої депривацією значущих потреб.

Агресія дітей старшого дошкільного віку характеризується наступними особливостями:

- агресія є негативною поведінкою дитини, яка носить деструктивний характер і є соціально обумовленою, що виникає за умов деструктивного виховного впливу батьків;

- на рівень прояву агресії дитини впливає недостатній рівень спілкування з батьками та отримання позитивного досвіду контролю своєї агресії;

- в основі агресії лежить страх бути травмованим, ображеним, скривдженим фізично;

- агресивні імпульси у дитячому віці є неусвідомленими і проявляються у фантазіях та іграх, та носять здебільшого ситуативну, реактивну форму дій;

- агресія дитини є захисним механізмом власного «Я» та виступає найпростішим способом досягнення особистісної переваги і засобом подолання почуття неповноцінності [2].

Критеріями визначення агресивності виступають специфічні особливості поведінки дитини. Агресивна дитина

часто втрачає контроль над собою, сперечається, лається з дорослими, відмовляється виконувати правила, умисно дратує людей, винуватить інших у своїх помилках, сердиться і відмовляється виконувати прохання, буває заздрісною, мстивою, чутливо й швидко реагує на різні дії оточуючих (дітей і дорослих), які дратують її.

Характеристики і чинники агресивної поведінки у дітей:

1. Підвищена чутливість: діти у старшому дошкільному віці можуть відчувати яскраві емоції, що іноді призводить до агресивних реакцій у відповідь на розчарування чи фрустрацію.

2. Моделювання поведінки: діти часто копіюють поведінку дорослих або однолітків. Якщо в оточенні дитини спостерігається агресивна поведінка, вона може почати наслідувати її.

3. Відсутність навичок комунікації: нездатність висловити свої почуття словами може призводити до агресивних дій. Діти можуть розуміти, як вирішувати конфлікти без застосування сили.

4. Вплив середовища: соціальне середовище, включаючи сім'ю, дитячий садок та медіа, впливає на рівень агресії.

5. Негативні приклади можуть посилювати агресивні тенденції.

Найбільш звичними, явними проявами агресивної поведінки вважаються: підвищення тону і гучності голосу, афектація (бурхливий прояв негативних емоцій), негативне оцінювання, образи, погрози, використання фізичної сили (кусання, дряпання). Приховані форми агресивної поведінки проявляються у втечі від контактів, бездіяльності з метою нашкодити будь-кому, нанесення шкоди собі [5].

Також потрібно враховувати, що агресивній поведінці дошкільників притаманні такі особливості:

- агресію проявляють окремі діти. У дошкільному віці агресивність завжди має індивідуальний характер;

- здебільшого агресія спонтанна, імпульсивна має ін-

струментальний характер;

- дитині складно усвідомити, що її поведінка – агресивна, тому вербальна агресія може швидко змінитись фізичною;

- дитина часто залучає дорослих до розв'язання конфліктів – ділиться своїми переживаннями, просить про допомогу, жаліється на однолітків, уточнює правила поведінки.

Але іноді дія є однією з складових вчинку. Агресивні вчинки можуть розглядатись як: засіб досягнення мети; засіб психологічного розвантаження; засіб задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні [1].

В дошкільному віці несвідомі агресивні імпульси проявляються не прямо, а побічно, знаходячи своє вираження у фантазіях, іграх дітей, зміст яких може бути піддано аналізу з метою виявлення захисних механізмів.

Часто агресія дошкільника обумовлюється порушенням дитячо-батьківських відносин, що проявляються в нестабільності поведінки і вимог батьків, використанні спрощених прийомів сімейного виховання; а також в їх авторитарній, домінантній позиції. Мінливість емоційної і поведінкової взаємодії батьків з дитиною призводить до порушення процесу її соціалізації, що проявляється у педагогічній занедбаності і важковихованості [3].

На становлення агресивної поведінки впливає характер покарань, які зазвичай застосовують батьки. Якщо батьки не звертають увагу на агресивні реакції своєї дитини, то вона починає вважати, що така поведінка дозволяється. Причини, що викликають агресивні почуття і дії дітей, це: накази, команди; попередження, застереження, погрози; повчання, проповіді; постійні поради, намагання все вирішити за дитину; докази, нотації; обзивання, висміювання; випитування, розслідування; співчуття на словах, умовляння; ігнорування. Отож, сім'я є соціумом, у якому найбільшою мірою виявляються індивідуальні особливості кожної особистості.

Наслідки агресивної поведінки дітей дошкільного віку:

1. Емоційні розлади. Діти, які виявляють агресію, більш схильні до емоційних проблем, включаючи тривожність і депресію.

2. Соціальні проблеми. Агресивні діти можуть зазнавати труднощів у соціальних взаємодіях, що може призвести до ізоляції та міжособистісних проблем.

3. Освітні труднощі. Адаптація в освітньому середовищі може бути порушена, що вплине на навчальні успіхи та загальну мотивацію до навчання.

4. Довгострокові наслідки. Якщо агресивна поведінка не коригується на ранніх етапах, це може призвести до продовження проблем у підлітковому та дорослому житті.

Підходи до корекції включають такі заходи:

- навчання спілкуванню, у дітей важливо розвивати навички мирного вирішення конфліктів та ефективної комунікації;

- створення безпечного середовища, тобто, забезпечення здорового та підтримуючого середовища в дитячому садку та будинку може знизити рівень агресивності;

- моделювання позитивної поведінки, позитивний приклад у конфліктних ситуаціях надають батьки та вихователі;

- робота з емоціями, навчання дітей усвідомленню та виразу своїх емоцій допоможе їм краще справлятися з розчаруванням.

Способами зниження агресивності та профілактики дітей старшого дошкільного віку є: ігри, хоровий спів, танці, участь у самодіяльності; творчі види діяльності (аплікація, ліплення, малювання, переказ, придумування казок, творів, віршів); аутогенне тренування; вправи на стійкість до стресу. А основними шляхами попередження агресивної поведінки є відреагування та катарсис, що пов'язаний з розрядкою агресивності на певних об'єктах. Таке відреагування є можливим у процесі помірного фізичного навантаження, зокре-

ма гри та спортивних змагань зокрема.

Таким чином, сучасний погляд на причини виникнення агресії у дітей дошкільного віку є багатограним підходом, що враховує вплив соціальних, психологічних та педагогічних чинників. Розуміння цих причин дозволяє розробляти ефективні стратегії втручання та підтримки, що сприяють формуванню гармонійного розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березка С.В., Карпенко Т.В. Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми агресивної поведінки у психолого-педагогічній літературі. *Молодий вчений*. 2017. № 10.1 (50.1). С. 61-64.

2. Бондар О. Побудова психологічної системи корекції проявів агресії старших дошкільників. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки (ч. 2): матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції (12 травня 2020 року): збірник тез*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 44-49.

3. Іржицька Ю. Соціально-педагогічна робота з дітьми та сім'єю в закладі дошкільної освіти. *Наука. Освіта. Молодь: матеріали Дванадцятої Всеукр. наук. конф. студентів та молодих науковців* (Умань, 25 квітня 2019 р.): у 2-х ч. / ред. кол.: Коляда Н. М., Мельник О. С., В. М. Руденко, Щербій А. О. Умань: Візаві, 2019. Ч. 1. С.133-135.

4. Олексенко С. Дитина з агресивною поведінкою: як реагувати та взаємодіяти. *Практичний психолог: Дитячий садов.* 2022. №2. С.15-24.

5. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

УПРАВЛІНСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ЗІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

**К.пед.н.,доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка А. І. Ігнатська**

Концепція сталого розвитку набуває дедалі більшої важливості в сучасному світі, оскільки суспільство стикається з численними екологічними, соціальними та економічними викликами. Формування знань і компетенцій у молоді щодо принципів сталого розвитку є важливим кроком на шляху до створення більш стійкого та справедливого світу.

Проблемі сталого розвитку дітей дошкільного віку присвячені праці вчених: Н. А. Дудник, Г. О. Корінна, С. С. Кочнева, Н. М. Миськова, О. С. Морозова, Л. А. Присяжнюк, А. В. Сазонова, І. В. Сараєва, Л. І. Сахно, С. Г. Смелова, О. В. Шаповалова, Н. О. Штанько та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи занять та ігор з формування знань зі сталого розвитку старших дошкільників з управлінського погляду.

О. В. Шаповалова вважає, що потрібно сприяти усвідомленню соціально важливих цінностей у дошкільників, підтримувати їх зацікавлення до культури раціонального споживання, стимулювати наслідування кращих прикладів [6].

В. І. Дроздюк вказує на важливість створення спеціальних освітніх програм та методик, спрямованих на розвиток в дітей умінь раціонально управляти природними ресурсами та зберігати різноманіття природи [1].

Л. І. Сахно висловлює думку щодо формування екологічно-мотивованої діяльності дошкільників на основі використання технології «довкілля», що дозволяє ефективно керувати процесом навчання та виховання, спрямованого на формування екологічної свідомості [5].

С. А. Іванчук, С. С. Кочнєва наполягають на необхідності інтеграції концепцій сталого розвитку у програми та методичні матеріали для ЗДО, щоб діти здобували знання та навички, необхідні для створення екологічно освіченої, соціально відповідальної, економічно грамотної особистості [2].

Т. В. Ринчовська та С. В. Соломонюк рекомендують використовувати лепбуки як ефективний засіб для опанування ідей сталого розвитку дітьми старшого дошкільного віку [3].

А. В. Сазонова наголошує на важливості ігрової діяльності у формуванні первинного економічного досвіду у дошкільників. Це дозволяє їм відчувати себе частинкою економічного середовища, де вони вчаться раціонально використовувати ресурси, приймати рішення щодо витрат та розвивати навички фінансового планування [4].

З метою діагностики рівнів сформованості знань зі сталого розвитку старших дошкільників проведено педагогічне дослідження на базі ЗДО «Карамелька» Фонтанської сільської ради Одеського району Одеської області. У дослідженні брали участь 52 дитини старшого дошкільного віку.

На констатувальному етапі дослідження виокремлено критерії та показники сформованості знань зі сталого розвитку у старших дошкільників: соціальний критерій: розуміння соціальних аспектів споживчої діяльності, участь у спільній праці з іншими дітьми та дорослими, соціальні інтереси; економічний критерій: обізнаність з елементарними споживчими поняттями, уміння економічно мислити та діяти, наявність потреби та сталого інтересу до споживчих явищ; екологічний критерій: знання з екологічної сфери, уміння екологічно діяти, екологічні інтереси. Схарактеризовано три рівні сформованості знань зі сталого розвитку старших дошкільників (високий, середній, низький).

Для визначення ступеню прояву показників використовувалися діагностувальні методики «Малюнки» (О. Смирнова, В. Холмогорова), анкетування вихователів та батьків «Компетентні судді», методика «Аудит (самодослідження)»

та серії моніторингових ігор: «Часовий марафон», «Пазл Со-
нячної системи», «Хто зайвий?», «Відпочинок на морі».

На констатувальному етапі педагогічного дослідження
було отримано наступні результати: у групі «Равлики» від-
значено 3 дитини (12 %) з високим рівнем сформованості
знань зі сталого розвитку, 11 дітей (42 %) з середнім рівнем,
12 дітей (46 %) з низьким рівнем. У групі «Сонечко» високий
рівень – у 5 дітей (19 %), середній – у 12 дітей (46 %), низь-
кий – у 9 дітей (35 %).

Група «Равлики» має вищий відсоток дітей з низьким
рівнем сформованості знань зі сталого розвитку та менший
відсоток з високим та середнім порівняно з групою «Сонеч-
ко». Отже, експериментальною було обрано групу «Равли-
ки», а група «Сонечко» стала контрольною, оскільки там бі-
льше дітей з високим і середнім рівнями та менше з низьким.

Метою формувального експерименту є впровадження
системи занять та ігор з формування знань зі сталого розви-
тку у освітній процес дітей старшого дошкільного віку та під-
вищення рівня прояву показників. Даний етап експерименту
проводиться з експериментальною групою «Равлики».

На формувальному етапі педагогічного експерименту
були розроблені заняття на основі вмісту програми «Дошкі-
льники – освіта для сталого розвитку»: «Папір – наше спіль-
не багатство», «Ресурси», «Подарунок», «Магія відповідаль-
ного споживання, «Разом до мети: Спільні проекти», «Акти-
вні громадяни: Вирішуємо проблеми разом». А також прове-
дінні такі ігри: «Рятівники тварин», «Малюємо картину»,
«Подуй на метеликів», «Пов'язуємо картинки з музикою».
Наведемо приклад конспекту заняття «Подарунок».

Конспект заняття з еколого-природничого напрямку
«Подарунок»

Метою заняття є допомогти дітям сформувати звички
та моделі сталої поведінки. Познакомити дітей з природними
об'єктами, з якими вони стикаються кожен день. Надати їм
можливість пояснити, як вони взаємодіють з природою та

людьми через свої дари. Виховувати бережливе ставлення до природних ресурсів.

Матеріал: природні матеріали для художньої діяльності.

Організація обстановки: організувати простір для вільного пересування дітей, розкласти природні матеріали на столах, підготувати місце для проведення психологічних ігор та вправ.

Хід заняття:

I. Організаційний момент. Я вітаю сонце. Я посміхаюся квітам. Нехай цвітуть квіти! Я радію дощу. Я посміхаюся своїм друзям. Я бажаю їм щастя. (ранкове привітання).

Вихователь: Все, що ми маємо, дано нам природою, але ми не приділяємо цьому уваги. Коли ми беремо матеріали з природи, щоб зробити меблі, їжу або одяг, що ми робимо взамін? І чи коли-небудь закінчуються дари природи для нас? Поділіться своїми думками з нами.

II. Основна частина

Вихователь: Природа надзвичайно щедра до нас, людей, вона дарує нам фрукти, піклується про нас і живить нас. Чим, на вашу думку, можуть бути корисні фрукти та овочі?

Гра «Що далі?». Вихователь: Я буду показувати вам різні фрукти та овочі та називати їх, а ви вгадайте, що можна зробити з ними далі»: Яблука – з них можна зробити яблучний пиріг; полуниця – можна зварити варення; помідори – їх можна закатати і розкласти по банках; виноград – можна висушити і зробити з нього родзинки; апельсини – можна вижати сік; чорна смородина – можна з неї зробити желе.

Творче завдання «Розмова квітів». Вихователь: Розділіться на пари. Один з вас буде представляти квітку, яка росте на луках або у лісі; інший буде грати роль її зірваної подружки, що тепер стоїть у вазі. Спрямуйте свою уяву на невеличку сценку-діалог між вашими квітами про їхні почуття та долю. Уявіть, що ви здатні розуміти мову природи (птахів, рослин, тварин, комах, сонця, хмар і т. д.). Які повідомлення вони передадуть вам? Які питання ви б у них запитали?

Гра «Наслідки подій». Вихователь: Тепер уявіть кілька подій. Вкажіть можливі наслідки: Діти садять дерево. Взимку діти годують тварин. Діти побудували годівницю для птахів. Люди вирубають дерева в лісі. Діти руйнують пташині гнізда. Фабрики та заводи викидають брудний дим. Люди забруднюють річки, озера, моря та океани.

Вирішення проблемних ситуацій:

1. Хлопчик знаходить зламану гілку. Як він може допомогти рослині?

2. Ви з мамою поспішаєте купити солодощі, а раптом бачите, що пташеня випало з гнізда. Що ви робите першочергово? Чому?

3. У прекрасний день ви вирушаєте з батьками у ліс, смачно їсте, граєтеся і готуєтеся до повернення додому. По дорозі додому ви хочете погуляти по лісовій стежці та подивитися на комах, але ви помічаєте сміття, яке потрібно викинути. Що ви зробите?

Психогімнастика «Метаморфоза». Вихователь: Діти, розкажіть, якими були раніше ягоди, овочі та фрукти. Уявіть, що ви – насіння, посаджене у теплий ґрунт. Воно ще дуже маленьке, слабке і крихітне. Але коли чуйна рука полила водою це насіння, воно почало проростати. Ніжне сонце обігріло насіння, і воно почало рости все вище і вище, а його листя стрімко рухалося до світла. (Діти стоять зі складеними перед собою долонями, імітуючи проростання насіння вгору під ніжну музику).

Вихователь: Ми всі насолоджуємося щедрістю природи. Проте природа також потребує нашої підтримки та захисту. Нам важливо берегти та збільшувати багатства природи (педагог роздає подарунки з природних матеріалів та просить дітей завершити фразу «Вчора я не знав, тепер я буду»).

ІІІ. Підсумок. Результат заняття: Діти пізнали, що природа щедро наділяє нас різноманітними дарами, такими як фрукти, овочі, і тому ми повинні бути вдячними і бережливо ставитися до їхнього використання. Через ігри, творчі за-

вдання та розмови, діти зрозуміли важливість співробітництва з природою та необхідність збереження природних ресурсів для майбутніх поколінь. Вони також здобули навички розв'язання проблемних ситуацій та виробили позитивне ставлення до власної відповідальності за довкілля.

З метою забезпечення системного підходу до формування знань зі сталого розвитку була розроблена управлінська програма, яка включала заходи з підвищення кваліфікації вихователів, розробку методичних рекомендацій, організацію семінарів та тренінгів, а також проведення моніторингу ефективності реалізації освітньої програми. Вихователів закладу дошкільної освіти ознайомили з діяльністю Всеукраїнської асоціації працівників дошкільної освіти та запропонували відвідати курси, що допоможуть підвищити їх кваліфікацію з теми дослідження, а саме: «Освіта для сталого розвитку: педагогічний ракурс» та «Формування економічної компетентності дітей дошкільного віку: культурний споживач змалку».

На контрольному етапі експерименту було проведено ту ж саму діагностику ступеню прояву показників, що і на констатувальному етапі в обох групах («Равлики» та «Сонечко»). Під час контрольного етапу дослідження у групі «Равлики» відзначено 7 дітей (27 %) з високим рівнем сформованості знань зі сталого розвитку, 15 дітей (58 %) з середнім рівнем, 4 дітей (15 %) з низьким рівнем. У групі «Сонечко» високий рівень – у 5 дітей (19 %), середній – у 13 дітей (50 %), низький – у 8 дітей (31 %).

Отже, результати експерименту підтверджують ефективність програми формування знань зі сталого розвитку у старших дошкільників в умовах ігрового середовища. В експериментальній групі спостерігається значне підвищення рівня сформованості знань зі сталого розвитку, що свідчить про успішність системи формувальної роботи. Позитивні зміни в експериментальній групі порівняно з майже стабільними показниками в контрольній групі підкреслюють ре-

зультативність впроваджених заходів. Перспективою дослідження вважаємо використання інноваційних технологій зі сталого розвитку дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дроздюк В. І. Формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у дітей дошкільного віку. *Здоров'я, добробут, безпека, освіта для сталого розвитку*: збірник статей V Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 листопада 2022 р. Суми: ФОП Цьома С. П., 2022. С. 142–147.

2. Іванчук С. А., Кочнева С. С. Концепція сталого розвитку в освітньому просторі закладів дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2018. №10.1 (62.1). С. 39–42.

3. Ринчовська Т. В., Соломонюк С. В. Створюємо лепбуки для опанування ідей сталого розвитку. *Вихователь-методист дошк. закл.* 2017. № 8. С. 46–52.

4. Сазонова А. В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007. 244 с.

5. Сахно Л. І. Формування екологічно-мотивованої діяльності дошкільників на засадах технології «довкілля». *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, педагогічні пошуки, здобутки*: збірник матеріалів Регіональної науково-практичної Інтернет-конференції, 20 червня 2023 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. С. 215–218.

6. Шаповалова О. В. Теоретичні основи формування культури споживання у дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі*: монографія / за ред. О. В. Лобової, С. М. Кондрачук. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 78–93.

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ФОРМУВАННЯ РОДИННИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР

**К.пед.н., доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка Г. С. Прокопова**

Головною метою сучасної дошкільної освіти є забезпечення умов для різностороннього, повноцінного розвитку особистості, при цьому орієнтуючись на її інтереси, цінності, виховання креативності та самостійності. У дошкільному віці дитина починає отримувати основні знання про загально-людські духовні цінності.

В програмі «Дитина» розділ «Сім'я і дитячий садок» присвячений проблемі взаємодії ЗДО з батьками вихованців, а також проаналізовано методологічний інструментарій для організації та здійснення партнерської взаємодії між родинами вихованців та закладу дошкільної освіти [3].

Питання формування родинних цінностей у дітей дошкільного віку висвітлено в наукових роботах таких дослідників, як Ю. Асеєва, І. Бабій, Н. Волощенко, О. Голюк, С. Доценко, Г. Єрмак, І. Заєць, І. Іваненко, І. Карабаєва, Л. Лисенко, Н. Манжелій, О. Невмержицька, О. Пенькова, Т. Садова, Л. Тарабасова, Т. Фазан, В. Шахрай, Р. Шулигіна та ін.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи сюжетно-рольових ігор в управлінні якістю формування родинних цінностей дошкільників.

С. Доценко та О. Холтобіна зазначають, що ранні роки життя, зокрема й середній дошкільний вік, є початковим рівнем у формуванні основних навичок та цінностей. Цінності залишають особистості можливість під час змін у соціумі, конкуренції і негараздах залишатися Людиною [4].

В. Григоренко вказує, що провідним чинником міцної

сім'ї, панування в ній гармонії є дотримання сімейних цінностей та традицій у вихованні дітей та створення сприятливого виховного середовища, що буде гарантією повноцінної підготовки дитини до майбутнього сімейного життя [2].

Можемо стверджувати, що за довгі віки наш народ сформував цінності, якими слід пишатися та оберігати: вірність у шлюбі; любов дітей і батьків; повага до свого роду; довірливі та злагоджені стосунки між членами сім'ї; ведення здорового, культурно-насиченого способу життя; збереження українських звичаїв та традицій, а також сімейних традицій.

Невід'ємною частиною дитинства та провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, тобто гра, яка відбувається за задумом дошкільників, що проявляється через сюжет та гру ролей. Н. Волощенко, А. Корнійчук вважають, що успішність оволодіння дітьми знаннями про моральні норми в більшій мірі залежить від них самих, їх мотивів та вмінь аналізувати, оцінювати їх. Діти краще засвоюють знання про моральні норми через «примірювання» на себе морального еталона [1].

О. Корнєєва досліджувала вплив ігрової діяльності на розкриття потенціалу дитини. Для цього необхідно створити в ЗДО якісне предметно-ігрове середовище: відповідне ігрове місце, обладнання, іграшки, матеріали.

Організація ігрової діяльності буде ефективною, якщо буде послідовне планування освітньої роботи та встановлення міжпредметних зв'язків (праця та навчання на заняттях, ігри). Тоді діти стануть активними учасниками гри та будуть пропонувати своє бачення розвитку сюжету гри, що допоможе активізувати у них логічне мислення, аналіз [5].

В. Туклер вказує, що сюжетно-рольова гра надає можливість поєднання різноманітної пізнавальної тематики, застосувати набуті вміння та знання (наприклад, стосовно родинних цінностей) на практиці, допомагає контактувати дітям один з одним [6].

Для діагностики рівнів сформованості родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку було проведено

експериментальне дослідження, яке проводилося на базі Одеського закладу дошкільної освіти «Ясла-садок» № 274 Одеської міської ради. В експерименті брало участь 50 дітей середнього дошкільного віку. Дане дослідження складається з наступних етапів: констатувальний етап, формувальний етап, контрольний етап.

На констатувальному етапі дослідження визначено компоненти та показники сформованості родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку: інтелектуальний (понятійний) компонент: уявлення дітей про особливості взаємин у сім'ї; обізнаність дитини про значення родинних стосунків; обізнаність про сімейні функції кожного члена сім'ї; проявляє інтерес до вивчення свого роду; обізнаність з родинними святами); поведінковий (морально-ціннісний) компонент (вміння дитини дотримуватись норм та правил співжиття у сім'ї; виявляє чуйність, уважність та повагу до членів родини; прислухається до порад та звернень близьких; проявляє бажання запобігти конфліктам, поступатися своїми бажаннями на користь рідних; уміння відтворити елементарну послідовність дій під час проведення родинних свят); емоційно-почуттєвий компонент (помічає різницю в настрої та почутті близьких; усвідомлює значущість власних дій для інших; проявляє уважність до рідних; проявляє готовність допомогти тому, хто цього потребує).

Визначено такі рівні сформованості родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку: високий, середній, низький. Для вивчення стану сформованості родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку було використано такі діагностичні методики: методика Джона Бука «Тест Будинок – Дерево – Людина», дидактична гра «Сім'я», вправа «Дерево роду», бесіда «Родинні свята», методика Рене Жиля, сюжетно-рольова гра «Свято», методика «Незакінчені речення» Д. Сакса та С. Лев.

За результатами констатувального етапу дослідження робимо висновок: високий рівень продемонструвало 8% ді-

тей контрольної групи і 4% експериментальної, що в кількісному вимірі складає відповідно 2 дитини та 1 дитина; середній рівень притаманний 32% контрольної групи і 20% експериментальної, що в кількісному вимірі складає відповідно 8 дітей та 5 дітей; до низького рівня віднесено 60% дітей контрольної групи та 76% експериментальної, що в кількісному вимірі складає відповідно 15 дітей та 19 дітей, що свідчить про поверхневі уявлення дітей про особливості взаємин у сім'ї, майже не прислухаються до порад та звернень близьких, майже не поступаються у своїх бажаннях та не проявляють уважності до рідних. Проведений аналіз засвідчив, що знання про родинні цінності у дітей дошкільного віку розвинуті недостатньо в обох групах, у групі № 1 трохи краще та потребують подальшої роботи з їх покращення, тому контрольною групою була обрана група № 1, у якій більше дітей з високим та середнім рівнями і менше з низьким. Експериментальною групою була обрана група № 2, у якій менше дітей з високим та середнім рівнями і більше з низьким.

На формувальному етапі для покращення результатів, було розроблено систему роботи з формування родинних цінностей дошкільнят засобами сюжетно-рольових ігор: «З Днем Народження, матуся!», «Святкуємо Великдень разом», «На хрестини до Тарасика», «Подорож до бабусі та дідуся у село», «Наша родина», «Сімейне чаювання», «Похід до магазину», «Ми малі помічники», «Гостини», «Мама захворіла». На цьому етапі дослідження робота проводилася з групою № 2, оскільки та була експериментальною.

Наведемо приклад конспекту сюжетно-рольової гри з формування родинних цінностей «На хрестини до Тарасика» для дітей середнього дошкільного віку.

Мета: вчити дітей шанувати родинні традиції; виховувати повагу, любов до рідних; розвивати бажання брати участь в родинних святах.

Матеріал: миска з водою, м'які іграшки, ляльковий одяг, лялька.

Попередня робота: бесіда «Родинні свята».

Ігрові ролі: тато, мама, дитина, священик, хрещена мати, хрещений батько.

Хід гри:

Вихователь: Діти, чи чули ви колись про таке родинне свято, як хрещення?

Діти: Так!

Вихователь: Сьогодні я пропоную вам зіграти в гру, в якій ми підемо на хрестини до маленького Тарасика (показує ляльку). Давайте вирішимо, які ролі нам потрібно буде розіграти.

Діти: мама, тато, дитина, хрещена мати, хрещений батько.

Вихователь: У вас сьогодні якась подія?

Діти: Так, нас запросили на хрестини до хлопчика Тарасика.

Марина: Для початку потрібно вибрати відповідний одяг та подарунок.

Василь: А що ж ми будемо дарувати?

Христина: Можна подарувати м'яку іграшку, дитячий посуд чи щось з одягу.

Діти готуються до свята. Вихователь розіграє сцену, де діти приходять на урочистий захід. При цьому, кожне дитя представляється своїм ім'ям і родинними відомостями.

Марина: Привіт! Щиро вітаємо з хрещенням. Він такий маленький (бере на руки ляльку Тарасика).

Василь: Прийміть і мої вітання та наші подарунки, нехай малюк зростає здоровим та щасливим.

Олеся (мама Тарасика): Зараз священик буде хрестити нашого хлопчика, будемо йти до церкви.

Вихователь: Діти, ми можемо з вами зробити іграшкового хрестика для нашого Тарасика.

Діти роблять хрестик з підручних предметів.

Максим (священик): Шановні батьки, розпочнемо хрещення нашого хлопчика (бере дитину в хрещених батьків та

трішки опускає її до мисочки з водою).

Після церемонії всі гості сідають за святковий стіл.

Олеся: А зараз гості аби нам не було сумно пропоную взяти участь у конкурсі, який називається «Улюблена казка». Слід по черзі розповідати короткі відомі казки малюкові. Виграє той, хто назве найбільшу кількість, але обов'язкова умова – розповідати захопливо.

Діти називають, які вони знають казки, в яких йдеться про родинні цінності.

Вихователь: Важливо, щоб сім'ї цінували такі традиції, слід підтримувати родинні цінності та розповідати їх меншим членам родини. Завдяки тому, що ви сьогодні знайшли взаєморозуміння, допомагали один одного, ми побували на чудових хрестинах. Пам'ятайте родина важлива для кожного з нас.

Результат гри: діти збагатили свої знання про хрещення дитини.

В зв'язку з тим, що в обраній темі порушується питання управлінської діяльності в ЗДО, то для вихователів було розроблено програму з управління формуванням родинними цінностями у дітей середнього дошкільного віку, а також рекомендовано вступити до Асоціації дошкільних працівників та відвідати курси підвищення кваліфікації на тему «Педагогіка партнерства та соціо-ігрові методи навчання в закладі дошкільної освіти».

Метою контрольного етапу експерименту є проаналізувати та описати отримані результати, перевірити доцільність та ефективність використання сюжетно-рольових ігор як засобу формування родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку. Даний етап проводився з групами № 1 та № 2. При дослідженні були застосовані такі ж методи діагностики, як і на констатувальному етапі.

За даними, отриманими на контрольному етапі робимо висновок, що: у групі № 1 високий рівень сформованості родинних цінностей виявлено у 2 дітей (8%); з середнім рів-

нем – 8 (32%); з низьким – 15 (60%); у групі № 2 з високим рівнем – 9 дітей (36%); з середнім рівнем – 10 (40%); з низьким рівнем 6 (24%). У групі № 2 маємо більший відсоток дітей з високим та середнім рівнями та менший відсоток дітей з низьким рівнем.

Слід зазначити динаміку позитивних змін у рівнях сформованості родинних цінностей у дітей саме групи № 2, з якими була проведена робота щодо поліпшення сформованості родинних цінностей засобами сюжетно-рольових ігор. Вважаємо, що отримані дані доводять, що обрана методика є ефективною та сприяє формуванню не тільки родинних цінностей у дітей середнього дошкільного віку, а й розвитку уяви, мислення, креативності, самостійності, вмінню працювати в команді та взаємодіяти з соціумом. Перспективою дослідження вважаємо розробку та впровадження педагогічних умов формування родинних цінностей у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощенко Н. О., Корнійчук А. В. Роль сюжетно-рольової гри у формуванні моральних норм поведінки дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс*. 2019. Вип. 13 (5). С. 68–78.

2. Григоренко В. Л. Виховання гуманних почуттів дошкільників у процесі засвоєння ними родинних цінностей. *Традиційна культура в умовах глобалізації: родинні цінності і трансляція соціокультурного досвіду поколінь*: матеріали наук.-практ. конф., 20-21 трав. 2016 р. Харків: Точка, 2016. С. 51–53.

3. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк. Київ: Київський університет імені Б. Грінченка, 2020. 440 с.

4. Доценко С. О., Холтобіна О. У. Базові цінності сімейного виховання дітей дошкільного віку. *Advanced technologies for the implementation of new ideas: the 1st International scientific and practical conference*, 9-12 january 2024. Bel-

gium: International Science Group. 2024. С. 181–183.

5. Корнєєва О. М. Вихователі, які вмюють грати, – ви-
грають. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017.
№ 2. С. 22–27.

6. Туклер В. А. Сюжетно-рольові ігри дітей: спостеріга-
ємо, спрямовуємо, надихаємо. *Дошкільне виховання*. 2018.
№ 7. С. 20–24.

УПРАВЛІНСЬКИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У НУШ

**К.пед.н., доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка Ю. В. Чебан**

Формування емоційно-вольової готовності старших дошкільників до навчання у Новій українській школі (НУШ) зумовлена сучасними освітніми реформами, спрямованими на забезпечення якісної освіти на всіх рівнях. Перехід від дошкільної до шкільної освіти є важливим етапом в житті дитини, який супроводжується значними змінами у її особистості та способі життя. Для успішного пристосування до нового навчального середовища необхідно забезпечити належний рівень емоційно-вольової зрілості.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, основним завданням закладів дошкільної освіти є підготовка дітей до навчання у школі, що включає розвиток їхньої особистісної зрілості та готовності до навчальної діяльності. Ці завдання підкреслюють важливість формування емоційної стійкості, вміння керувати своїми емоціями, а також розвитку вольових якостей [1].

Питаннями формування емоційно-вольової готовності дітей до навчання у школі займалися такі вчені, як В. Бірюкова, А. Богуш, В. Данильченко, О. Кононко, І. Любарська,

Т. Піроженко, Н. Рудічева, Н. Черепаня та інші. Їхні дослідження охоплюють різні аспекти психологічної готовності дітей, емоційного розвитку, вольової регуляції та підходів до їх формування. Зокрема, емоційно-вольова готовність включає в себе здатність дитини регулювати свої емоції та виявляти вольові зусилля для досягнення поставлених цілей.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності системи ігор та занять з формування емоційно-вольової готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у Новій українській школі (НУШ) у управлінському контексті.

В. Поуль, Л. Волошенко пропонують формувати вольову поведінку старших дошкільників під час освоєння мовленнєвих умінь і функцій (наприклад, за методиками У. Ульєнкової «Палички», І. Дауніса «Опис передбачуваної діяльності», М. Дікова «Управління чужими діями») [3].

Т. Філімонова зазначає, що необхідно формувати відповідальну поведінку дошкільників у спільній діяльності, де дитина буде докладати зусилля для досягнення загального результату. Також треба створити певні педагогічні умови: створення доброзичливої атмосфери, підтримка взаєморозуміння і співробітництва, забезпечення дітей необхідними знаннями, включення їх у різноманітні види діяльності, забезпечення плідної співпраці між ЗДО та родинами [6].

Н. Славіна, С. Михальська аргументують, що участь дошкільників у колективних іграх, драматизації, спільній трудовій діяльності сприяє активізації зовнішньої форми прояву емоцій. Спостерігається залежність між виконанням вольових дій і мовним плануванням та регуляцією. Під час розвитку волі старших дошкільників необхідно звернути увагу на: розвиток цілеспрямованих дій, встановлення відношень між ціллю і мотивами, збільшення регулюючої ролі мови при виконанні дій [4].

Н. Каньоса стверджує, що сприяння емоційно-позитивному ставленню дошкільника до пізнавальної діяль-

ності, стимулювання до спільної діяльності, вміння порівняти поставлену мету з результатом, формування необхідних якостей та інші виступають як ключові чинники успішної емоційно-вольової адаптації дитини до шкільного середовища [2].

Т. Соценко, І. Попович вважають, що розвивати емоційну сферу дошкільників краще гармонійно виховуючи різноманітні емоції і почуття, формуючи навички управління почуттями та емоціями, надаючи знання стосовно сутності емоційних станів та причин їх виникнення [5].

Експериментальне дослідження проводилося в Одеському закладі дошкільної освіти № 304, де брали участь 44 дитини старшого дошкільного віку. Дослідження складалося з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Констатувальний етап: на цьому етапі було визначено рівні сформованості емоційно-вольової готовності дітей до навчання у школі. Було виокремлено такі критерії та показники: Діяльнісний критерій: точність в копіюванні зразка, самостійність в роботі, зосередженість на завданні. Мотиваційний критерій: інтерес до завдання, самодостатність у досягненні цілей, прагнення до досягнень. Емоційно-соціальний критерій: співробітництво та взаємодія з оточуючими, емоційна саморегуляція, відчуття власної цінності.

Для діагностики рівнів сформованості емоційно-вольової готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у НУШ були використано наступні діагностичні методики: тест «Доріжки та м'ячі» (А. С. Сазонова); тест «Будиночок» (Н. І. Уткіна); методика «Веселий – сумний» (Г. Урунтаєвої).

В групі «Кораблик» було виявлено, що 1 дитина (5%) мала високий рівень сформованості емоційно-вольової готовності, 9 дітей (41%) – середній рівень, та 12 дітей (54%) – низький рівень. У групі «Котики» 3 дітей (14%) мали високий рівень, 8 дітей (36%) – середній рівень, та 11 дітей (50%) – низький рівень.

Формувальний етап: для формування емоційно-вольової готовності дітей було проведено низку занять, таких як «Майстерність у малюванні», «Мистецтво концентрації», «Чарівний світ аплікації», «Досягнення мети», «Будуємо разом». Також використовувалися ігри: рухлива гра «Точність рухів», дидактична гра «Самостійні рішення», рухлива гра «Фокус на меті», дидактична гра «Емоційний барометр», будівельно-конструкційна гра «Міст дружби». Наведемо приклад конспекту групового заняття з елементами творчої діяльності «Чарівний світ аплікації».

Мета: викликати інтерес до виконання завдання, мотивувати дітей до його завершення та сприяти розвитку творчих здібностей, самостійності та командної роботи. Виховати дисциплінованість, працелюбність, старанність. Вчити дітей експериментувати з різними матеріалами та техніками та співпрацювати з однолітками.

Матеріали: творчі набори для аплікації, різнокольоровий папір, клей-олівець, ножиці, основи для аплікацій (аркуші картону)

Організація обстановки: діти працюють у групах по 3-4 особи. Кожна група має свій набір матеріалів для створення аплікацій. Столи розташовані так, щоб діти мали достатньо простору для роботи та могли взаємодіяти один з одним.

Хід заняття:

I. Організаційний момент:

Вихователь привітно зустрічає дітей, створюючи позитивний настрій для роботи. Вихователь пояснює, що сьогодні діти будуть працювати над створенням аплікацій на задану тему. Наприклад, темою може бути «Весняний сад» або «Морські пригоди». Вихователь демонструє дітям творчі набори, різнокольоровий папір, клей та ножиці. Пояснює, як користуватися цими матеріалами, наголошуючи на правилах безпеки при роботі з ножицями.

II. Основна частина:

Вихователь пояснює, як можна створювати аплікації,

дає кілька прикладів можливих технік. Наголошується, що діти можуть обирати матеріали та методи самостійно, виявляючи свою творчість.

Діти починають створювати аплікації на задану тему. Вони обговорюють свої ідеї в групах, розподіляють обов'язки та допомагають один одному. Вихователь підтримує ініціативу дітей, заохочує їх до самостійності, надає поради та допомагає у разі потреби.

Вихователь спостерігає за процесом, заохочуючи дітей похвалою за творчий підхід та командну роботу. Дитина може задавати мотивуючі запитання, щоб підтримати інтерес до завдання.

III. Підсумок:

Після завершення роботи кожна група презентує свою аплікацію. Діти розповідають про те, що вони створили, які матеріали використовували, які ідеї втілили. Вихователь організовує обговорення, під час якого діти діляться своїми враженнями: що сподобалось найбільше, які труднощі виникли під час роботи, що було найцікавішим.

Вихователь підсумовує заняття, наголошуючи на досягненнях дітей, їхній творчості та здатності працювати в команді. Важливо відзначити позитивні моменти в роботі кожної групи. Діти обговорюють, чому вони навчилися під час заняття, як ці навички можуть допомогти їм у подальшому навчанні та творчій діяльності.

Результат: заняття сприяло розвитку інтересу до творчої діяльності та мотивації до виконання завдань. Діти навчилися працювати в команді, проявляти ініціативу та самостійність, доводити розпочаті проекти до завершення. Це сприяло формуванню позитивного ставлення до навчання та підготувало їх до успішної адаптації у школі.

Управлінська програма з формування емоційно-вольової готовності до шкільного навчання включала заходи, спрямовані на підвищення професійного рівня педагогів та залучення батьків до процесу підготовки дітей до школи.

Основні заходи: семінари для педагогів: «Емоційна компетентність педагога», «Розвиток вольових якостей у дітей»; тренінги: «Техніки саморегуляції для дітей», «Мотивація до навчання у старшому дошкільному віці»; консультації: індивідуальні та групові зустрічі з педагогами для обговорення методик розвитку емоційно-вольової готовності; обмін досвідом: проведення круглих столів, участь у професійних конференціях.

Для батьків було організовано: інформаційні зустрічі: «Готовність дитини до школи: що потрібно знати батькам», «Роль батьків у формуванні емоційної стійкості дитини»; консультації: індивідуальні та групові консультації з психологами та педагогами; практичні заняття: майстер-класи з технік релаксації, створення позитивної домашньої атмосфери.

Також, працівників закладу дошкільної освіти було ознайомлено із працею Всеукраїнської громадської організації з дошкільної освіти (ВГО «АПДО») та запропоновано відвідати курси підвищення кваліфікації, а саме: «Розвиток емоцій дітей дошкільного віку шляхом театралізованої діяльності», «Емоційний інтелект як інструмент розвитку гнучких навичок педагога».

Контрольний етап: на цьому етапі було проведено повторну діагностику рівнів сформованості емоційно-вольової готовності дітей до навчання у школі. В ЕГ «Кораблик» було виявлено, що 6 дітей (27%) мали високий рівень сформованості емоційно-вольової готовності, 12 дітей (55%) – середній рівень, та 4 дитини (18%) – низький рівень. У КГ «Котики» 3 дітей (14%) мали високий рівень, 10 дітей (45%) – середній рівень, та 9 дітей (41%) – низький рівень. Результати показали значні покращення у формуванні відповідних якостей серед учасників експериментальної групи.

Результати проведеного дослідження свідчать про ефективність застосованої програми з формування емоційно-вольової готовності до шкільного навчання. Впровадження комплексного підходу, що включав різноманітні заняття та

ігри, сприяло розвитку таких важливих якостей, як самостійність у роботі, зосередженість на завданні, прагнення до досягнень, співробітництво та взаємодія з однолітками, а також емоційна саморегуляція. Управлінська підтримка, включаючи заходи для педагогів та батьків, відіграла ключову роль у успішній реалізації програми.

Таким чином, результати експериментальної частини дослідження підтверджують необхідність та ефективність цілеспрямованої роботи з формування емоційно-вольової готовності дітей старшого дошкільного віку. Рекомендується продовжити впровадження та вдосконалення подібних програм у закладах дошкільної освіти для підготовки дітей до нових викликів шкільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.

2. Каньоса Н. Г. Наступність у роботі закладів дошкільної освіти та початкової школи як умова успішної адаптації дітей до шкільної освіти. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. онлайн-конференція з міжнародною участю, 16 травня 2018 р. Івано-Франківськ, 2018. С. 64–69.

3. Поуль В. С., Волошенко Л. І. Психологічні умови розвитку вольової поведінки старших дошкільників та молодших школярів: монографія. Краматорськ: Донецький ОППО, 2018. 267 с.

4. Славіна Н. С., Михальська С. А. Розвиток емоційної сфери та вольових якостей дитини як умова психологічної готовності до школи. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2014. Вип. 24. С. 621–630.

5. Соценко Т. М., Попович І. С. Особливості розвитку емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку. *Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених* / ред.

кол.: І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон: ВД «Гельветика», 2018. С. 243–246.

6. Філімонова Т. В. Психолого-педагогічна підготовка дітей до школи: навчально-методичний посібн. Миколаїв: СПД Румянцева, 2020. 218 с.

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЧЕРЕЗ ІГРОВИЙ ПРОСТІР

**К.пед.н., доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка І. А. Ганган**

У сучасному суспільстві особлива увага приділяється формуванню комунікативних умінь і соціальних навичок у дітей дошкільного віку. Це пов'язано з необхідністю підготовки дітей до успішної інтеграції у соціум, розвитку їхньої здатності до ефективної взаємодії з оточуючими та створення сприятливих умов для особистісного розвитку. Виховання дітей дошкільного віку повинно сприяти розвитку їхньої соціальної компетентності та комунікативних умінь, які є основою для майбутнього успішного життя в суспільстві.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, зазначено, що одним з основних напрямків виховання є соціально-комунікативний розвиток. Він включає розвиток умінь спілкуватися з дорослими та однолітками, здатність домовлятися та враховувати інтереси інших, взаємодіяти у різних видах діяльності, а також мати позитивне ставлення до себе та інших [3].

Формування соціально-комунікативних умінь дошкільників досліджували: В. В. Захарченко, О. Г. Косенчук, С. М. Курінна, М. В. Листопад, С. Л. Логвинчук, В. О. Любчак, С. І. Матвієнко, О. С. Монке, В. Л. Пономарьова, І. П. Рогальська-Яблонська та інші.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні формування соціально-комунікативних умінь у старших дошкільників через ігровий простір у управлінському аспекті.

М. В. Автюхович зазначає, що доцільніше формувати комунікативну компетентність засобами казки, оскільки вона сприяє збагаченню мовленнєвого досвіду дошкільників, розвитку зв'язного мовлення. Діти можуть створювати і планувати сценарії власних казок, під час ігрових діалогів працювати над виразністю слів та поповнювати словниковий запас [1].

Г. О. Бетіна зосереджувалась на аналізі впливу ігрового простору (ігор та ігрових вправ) на соціальний розвиток дошкільників, зокрема таких показників соціальної протокомпетентності, як: розвиток комунікативних здібностей, готовність бути частиною колективу, розвиток емоційного інтелекту, адекватна реакція під час конфлікту та (або) стресу. Дослідниця відзначила наявність позитивної динаміки стосовно розвитку перелічених компетенцій [4].

С. Л. Логвинчук досліджувала використання дидактичних ігор, вправ та творчих завдань у розвитку комунікативних здібностей дошкільників. Наприклад, чітко вимовляти звуки допоможуть звукові кубики, аудіозаписи для звуконаслідування, артикуляційні вправи та ігри: «Жуки», «Назви і відгадай», «Луна», «Чого бракує», «Крамниця», «Літаки» та інші [5].

М. М. Айзенбарт пропонує наступну систему ігор для формування соціально-комунікативної компетенції дошкільників: «Невербальна казка», «Зламаний телефон», «Що відчуваєте», «Сонячний зайчик» та інші для розвитку когнітивного критерію; «Посмішка», «Чарівні окуляри», «Хвили», «Закінчи речення», «Передання почуттів» та інші для розвитку емоційного критерію; «Діалоги», «Через скло», «Ввічливі слова», «Компліменти» та інші для розвитку комунікативно-інтерактивного критерію [2].

В. Л. Пономарьова, В. В. Захарченко обґрунтовують ва-

гомий вплив сюжетно-рольових ігор на соціально-комунікативну компетентність дошкільників. Ці ігри можна розглядати як джерело формування соціальної свідомості, подальшого розвитку комунікативних умінь, удосконалення навичок спілкування та взаємодії з оточуючими, засвоєння прийнятих цінностей та норм, позитивного відношення до різноманітних видів діяльності (праці чи творчості тощо) [6].

З метою діагностики рівнів сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку проведено експериментальна робота: констатувальний, формувальний та контрольний етапи, на базі Одеського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 80 Одеської міської ради в якій приймали участь 2 старші групи з загальною кількістю 40 дітей старшого дошкільного віку.

Констатувальний етап включав розробку критеріїв та показників сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку. Схарактеризовано три рівні сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку (високий, середній, низький).

Задля визначення ступеню прояву показників сформованості соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку було використано наступні діагностувальні методики: методика А. Щетиніної, методика Ю. Орлової, спостереження за проявами соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності при спілкуванні з однолітками та комунікативно-діагностувальна методика-гра.

Було встановлено, що в експериментальній групі (ЕГ) «Веселка» лише 1 дитина (5%) мала високий рівень сформованості соціально-комунікативних умінь, середній рівень спостерігався у 9 дітей (45%), а низький – у 10 дітей (50%). У контрольній групі (КГ) «Котики» показники були дещо кращими: 3 дітей (15%) демонстрували високий рівень, 10 дітей (50%) – середній, і 7 дітей (35%) – низький.

Формувальний етап включав впровадження ігрових ме-

тодик, спрямованих на розвиток комунікативних навичок та соціальної взаємодії. Протягом цього етапу діти активно залучалися до різноманітних ігрових ситуацій, що сприяло розвитку їх здатності співпрацювати, проявляти емпатію, висловлювати свої думки та почуття. У експериментальній групі «Веселка» проводилися такі ігри, як дидактична гра «Будинок дизайнерів», рухлива гра «Гірська дорога», дидактична гра-конкурс «Хвастощі», дидактична комунікаційна гра «Ми різні», музична дидактична кооперативна гра «Холодно – Гаряче», будівельно-конструкційна кооперативно-комунікаційна гра «Хмарочос», дидактична комунікаційна гра «Я і мій світ», сюжетно-рольова гра «Показ мод», сюжетно-рольова гра «Магазин іграшок» та сюжетно-рольова гра «Лікарня». Наведемо приклад конспекту сюжетно-рольової гри «Лікарня».

Мета: розвиток у дітей навичок співпраці, комунікації, емпатії та формування уявлення про професію лікаря; формувати уміння будувати діалог, розвиток адекватної емоційної реакції у спілкуванні та виховання толерантності до однопольовиків.

Матеріали: медичні інструменти (іграшкові), медичні халати та шапочки, ляльки або м'які іграшки для лікування, стіл для лікаря.

Організація обстановки: приміщення повинно бути облаштоване таким чином, щоб забезпечити комфортне перебування дітей. Має бути місце для розташування медичних інструментів, ляльок та столу для лікаря.

Хід гри:

Вступна частина: Вихователь привертає увагу дітей, повідомляючи їм про майбутню гру в лікарню. Він пояснює правила та ролі, які будуть виконувати діти: лікарі, пацієнти, медсестри.

Основна частина. Діти обирають ролі та розпочинають гру. Лікарі готують медичні інструменти, медсестри допомагають лікарям, пацієнти займають місця. Вихователь контролює

лює процес, допомагає дітям у разі виникнення труднощів, заохочує до ввічливого спілкування та емпатії.

Заклучна частина. Вихователь підсумовує результати гри, обговорюються враження від гри, наголошується на важливості допомоги та співчуття.

Результати гри: гра сприяє розвитку у дітей навичок співпраці, комунікації та емпатії. Діти вчаться допомагати іншим, висловлювати свої думки та будувати діалог. Гра також допомагає дітям розвивати впевненість у собі та здатність висловлювати свої думки, а також формує розуміння важливості допомоги іншим.

Програма управління формування соціально-комунікативних умінь у старших дошкільників в ігровому середовищі ЗДО включала: впровадження ігрових занять: організацію тематичних ігрових занять, спрямованих на розвиток комунікативних умінь (наприклад, гра «Я і мій світ»); проведення дидактичних, сюжетно-рольових, кооперативно-комунікаційних ігор, спрямованих на формування навичок співпраці (наприклад, гра «Хмарочос»). Інтеграцію ігор у повсякденну діяльність: використання елементів ігор під час щоденних занять та вільної діяльності дітей. Підтримку та розвиток досягнутих результатів: залучення дітей до постійного обговорення результатів ігор, внесення коректив у проведення ігрових занять за результатами спостережень.

Була розроблена управлінська програма, яка включала навчання вихователів методам ігрового навчання, створення сприятливого ігрового середовища та інтеграцію ігор у повсякденну діяльність дітей. Види роботи для вихователів: майстер-класи (теми: використання сюжетно-рольових ігор, організація кооперативно-комунікаційних ігор, розробка та проведення дидактичних ігор), тренінги (теми: ефективна комунікація з дітьми, методи розвитку емпатії у дошкільників, управління груповою динамікою під час ігрових занять), курси підвищення кваліфікації (теми: психологічні основи комунікативного розвитку дошкільників, сучасні методики

ігрового навчання, інтеграція ігор у освітній процес), стажування (теми: спостереження за проведенням ігрових занять, аналіз та обговорення методик роботи, участь у плануванні та проведенні занять).

Вихователям та методистам ЗДО було презентовано діяльність Всеукраїнської громадської організації для працівників дошкілля та запропоновано підвищити власну майстерність на курсах підвищення кваліфікації «Комунікації в управлінській діяльності: як досягти ефективності».

На контрольному етапі проводився комплексний аналіз змін, що відбулися у рівнях сформованості соціально-комунікативних умінь дітей порівняно з початковими показниками отриманими на констатувальному етапі експерименту. Цей етап показав суттєве покращення результатів в експериментальній групі. Високий рівень соціально-комунікативних умінь мали вже 7 дітей (35%), середній рівень залишився незмінним (9 дітей, або 45%), а кількість дітей з низьким рівнем зменшилася до 4 осіб (20%). У контрольній групі результати не змінилися: високий рівень продемонстрували 3 дітей (15%), середній рівень – 10 дітей (50%), і низький рівень – 7 дітей (35%).

Запровадження систематичних ігрових занять сприяло активному залученню дітей до процесу навчання, розвитку їхніх соціальних навичок та позитивних установок. Інтеграція ігрових елементів у повсякденну діяльність дозволила дітям закріпити набуті вміння у різних життєвих ситуаціях.

Ефективність ігрових методик також підтверджується стабільними позитивними змінами у поведінці дітей, які спостерігали вихователі. Підвищення рівня сформованості соціально-комунікативних умінь, здатність дітей працювати в команді, проявляти емпатію та підтримувати однолітків – всі ці досягнення стали можливими завдяки цілеспрямованому використанню ігор у навчальному процесі.

Ігровий підхід є ефективним засобом формування соціально-комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного

віку. Використання гри як основного методу навчання дозволяє створити сприятливе середовище для розвитку дітей, стимулюючи їх до активного навчання та взаємодії. Такий підхід може бути рекомендований для широкого впровадження у практику закладів дошкільної освіти, оскільки він сприяє всебічному розвитку дітей і підготовці їх до успішної соціалізації у подальшому житті.

Важливим аспектом є підготовка педагогів до використання ігрових методик, їх навчання та підтримка на всіх етапах впровадження програми. Проведення семінарів, тренінгів та майстер-класів сприяє підвищенню професійної компетентності вихователів, що, у свою чергу, позитивно впливає на якість реалізації програм з формування соціально-комунікативних умінь. Перспективою дослідження вважаємо використання казкотерапії у формуванні соціально-комунікативних умінь дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автюхович М. В. Формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами казки. *Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи*: зб. наукових праць. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч. 1. С. 26–28.

2. Айзенбарт М. М. Реалізація моделі формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок*. 2018. № 7 (162). С. 58–65.

3. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12 січн. 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.

4. Бетіна Г. О. Особливості соціального розвитку дошкільників в організованому ігровому просторі: дис. ... канд.. психол. наук.: 19.00.07. Одеса: Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2014. 222 с.

5. Логвинчук С. Л. Дидактичні ігри, вправи, завдання: розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 191 с.

6. Пономарьова В. Л., Захарченко В. В. Соціально-комунікативний розвиток дитини дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. *Multidisciplinary academic research and innovation: The XXVII International Science Conference*, May 25 – 28, 2021. Amsterdam, Netherlands: ISG, 2021. С. 588–590.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка А. Магда

У сучасних нестабільних умовах розвиток дитини часто супроводжується негативними переживаннями, зокрема підвищеною тривожністю, що негативно впливає на гармонійне формування особистості. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від компетентного підходу педагога до формування ігрових умінь у дітей старшого дошкільного віку. Це дозволяє ефективно спрямовувати ігрову діяльність, уникати конфліктів між дітьми та створювати комфортне середовище для їх розвитку, одночасно виконуючи професійно-педагогічні завдання [1].

Дошкільний вік важливий у становлення дитини. У цей час у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими виникають досить складні взаємини, які істотно впливають на розвиток його особистості. Спілкування є умовою формування суспільних якостей особистості дитини, прояв та розвиток засад колективних взаємовідносин дітей.

У разі гуманізації освіти на сучасному етапі особливу увагу приділяється особливостям поведінки людини, її вчинків, характеру взаємодії з людьми, особистісної готовності до вирішення складних життєвих, зокрема конфліктних ситуацій.

Практика та результати досліджень показують, що витoki конфліктної поведінки, як і багатьох інших проблем вікового розвитку лежать у ранньому та дошкільному дитинстві, коли діти набувають досвіду спілкування, що формує ставлення до себе, оточуючим, у тому числі вчать вирішувати конфлікти процесі спілкування у процесі спілкування з дорослими та однолітками. Саме у дошкільному віці формуються уявлення про конфлікт та конфліктну ситуацію, характер яких багато в чому визначає реальна поведінка дитини на конфлікті.

Вітчизняні та зарубіжні вчені дослідили різні аспекти взаємин дошкільників, зокрема дитячі конфлікти (А. Аржанова, А. Белкіна, Л. Виготський, А. Залужний, В. Іванова, Г. Інюшина, С. Якобсон), особливості стосунків дитини з ровесниками, що проявляються індивідуалізмом і схильністю до авторитарної поведінки (Л. Дуб, А. Маслоу, М. Партена, І. Томпсон, Л. Харвей). Також досліджено психологічні конфлікти у дошкільників та їх симптоматику (А. Рояк), а також потребу вивчення конфліктів між дітьми і їх ровесниками (М. Лісіна).

Як зазначає Т. Дуткевич, у працях В. Котирло відзначається характерний для дошкільників синкретизм різних типів конфліктів, де внутрішні конфлікти переплітаються із зовнішніми, зокрема міжособистісними (як з ровесниками, так і з дорослими). Недиференційованість цих конфліктів проявляється в тому, що надмірні міжособистісні конфлікти часто є наслідком внутрішнього психічного дискомфорту дитини, який, у свою чергу, спричинений помилками у вихованні. Для попередження неконструктивних конфліктів за участю дітей важливо правильно організувати їхнє спілкування та взаємини з дорослими. Ознаками таких взаємин повинні бути позитивне, тепле, інтимне, емоційно забарвлене і виразне ставлення вихователя. Створення атмосфери доброзичливості, відкритості, емоційної піднесеності та радості у спілкуванні між дошкільником і дорослим сприяє конструктивному вирішенню всіх суперечностей як у свідомості дитини, так і в її взаєминах з оточуючими [2].

На нашу думку, проблема виникнення конфліктів між дітьми старшого дошкільного віку під час ігрової діяльності потребує більш детального вивчення. Ігрова діяльність є ключовою для цього віку, оскільки саме гра є провідним видом активності дошкільників. Це динамічна система взаємодії дитини з оточенням, у процесі якої відбувається пізнання світу, засвоєння культурно-історичного досвіду та формування особистості. Конфлікти, у свою чергу, є природною складовою людських стосунків.

У дошкільному віці провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, а спілкування стає її частиною та умовою. З точки зору Д.Б. Ельконіна, гра соціальна за своїм змістом, за своєю природою, за своїм походженням, тобто виникає з умов життя дитини в суспільстві. Особливе значення для розвитку особистості дитини, для засвоєння нею елементарних моральних норм мають стосунки щодо гри, тому що саме тут складаються і реально проявляються засвоєні норми і правила поведінки, які становлять основу морального розвитку дошкільника, формують уміння спілкуватися в колективі однолітків [3].

Конфліктна ситуація переростає в конфлікт тільки за умови спільних дій дитини та однолітків. Подібна ситуація виникає у випадках, коли наявна суперечність: між вимогами однолітків та об'єктивними можливостями дитини в грі (останні виявляються нижчими за вимоги) або між провідними потребами дитини та однолітків. В обох випадках ідеться про несформованість провідної ігрової діяльності дошкільнят, що сприяє розвитку психологічного конфлікту.

Причинами може бути недостатня ініціативність дитини у встановленні контактів з ровесниками, відсутність між граючими емоційних устремлінь, коли, наприклад, бажання командувати спонукає дитину залишити гру з улюбленим товаришем і вступити в гру з менш приємним, але піддатливим однолітком, відсутність навичок спілкування. Унаслідок таких взаємодій можуть виникнути два види суперечностей:

неузгодженість між вимогами однолітків і об'єктивними можливостями дитини в грі та неузгодженість у мотивах гри дитини й однолітків.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити причини виникнення конфліктів у грі:

1. «Руйнування гри» – сюди входять такі дії дітей, які переривають або ускладнюють процес гри, – наприклад, руйнування ігрових будівель, ігрової обстановки, а також уявної ігрової ситуації.

2. «З приводу вибору спільної теми гри» – у цих випадках суперечка виникає через те, в яку саме спільну гру збираються грати діти.

3. «Щодо складу учасників гри» – тут вирішується питання про те, хто саме буде грати в цю гру, тобто кого включити в гру, а кого виключити.

4. «Через ролі» – ці конфлікти виникають головним чином через розбіжності між дітьми щодо того, хто виконуватиме найпривабливішу або, навпаки, малопривабливу роль.

5. «Через іграшки» – сюди віднесено суперечки через володіння іграшками, ігровими предметами та атрибутами.

6. «З приводу сюжету гри» – у цих випадках діти сперечаються через те, яким чином має відбуватися гра, які в ній будуть ігрові ситуації, персонажі та якими будуть дії тих чи інших персонажів.

7. «З приводу правильності ігрових дій» – це суперечки про те, правильно чи неправильно діє та чи інша дитина в грі.

Таким чином, причини сутичок, що виникають між дітьми, відображають їхній віковий розвиток, коли від сварок через іграшки вони поступово переходять до справжніх дискусій з приводу того, наскільки правильно діє та чи інша дитина під час гри.

Гострий конфлікт з однолітками з подальшим відчуженням дитини від дитячої групи спостерігається і тоді, коли, володіючи ігровими навичками, а також способами співробітництва, дитина реалізує подібні вміння лише частково,

постійно відстаючи у своїх діях від однолітків. Через зайву повільність такі діти не в змозі відповідати необхідному в грі динамізму дій. У підсумку скільки-небудь тривалих контактів із дітьми не виникає.

У дошкільному віці, у зв'язку зі значним ускладненням діяльності, появою сюжетно-рольової гри, необхідністю рахуватися з думкою однолітків, уміти керувати своїми безпосередніми бажаннями та узгоджувати їх із бажаннями решти дітей, істотно змінюється мотиваційна сфера дитини. Виникає ієрархія мотивів, які, своєю чергою, набувають якісно іншого, своєрідного характеру: з'являються опосередковані, соціальні потреби, здатні спонукати діяльність дитини всупереч наявним у неї безпосереднім бажанням, через свідомо прийняті наміри і цілі. І хоча вибір між вузькоособистими бажаннями та інтересами оточуючих важкий для дошкільника, вже в цьому віці починають формуватися найпростіші громадські мотиви поведінки, які спонукають дитину зробити щось корисне для оточуючих, допомогти товаришеві, прислухатися до його думки, поділитися іграшкою, ласощами і т.п. [1, 4].

Результати робіт багатьох авторів свідчать про те, що якщо потреба дитини в спілкуванні або в спільній діяльності з однолітками не задоволена, вона нічим не компенсується в дошкільному віці, викликаючи в дитини важкі переживання, стан крайнього емоційного неблагополуччя.

Таким чином, конфлікт у мотивах гри не меншою мірою гальмує розвиток особистості дитини, ніж неузгодженість в операціях гри. Результати робіт багатьох авторів свідчать про те, що якщо потреба дитини в спілкуванні або в спільній діяльності з однолітками не задоволена, вона нічим не компенсується в дошкільному віці, викликаючи в дитини важкі переживання, стан крайнього емоційного неблагополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець Ю., Садрієва А. Формування ігрових умінь як профілактика конфліктів у дітей старшого дошкільного

віку : теоретичний аспект. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. № 43. С. 287–290.

2. Дуткевич Т.В. Внесок В.К. Котирло у розроблення питань дитячої конфліктології. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр.; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НА-ПН України / голов. ред. С.Д. Максименко. Житомир : Рута, 2011. Вип. 7. Т. IV «Психологія розвитку дошкільника». С. 132-142.

3. Кавиліна Г.К. Конфліктологія: навч.посібн. Одеса: ТОВ «Лерадрук», 2021. 153 с.

4. Піроженко Т.О. та ін. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Київ : Генеза. 2016. 88 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка Н. В. Новікова

Дошкільне дитинство – період залучення дитини до світу людських цінностей, встановлення перших стосунків із людьми. Практично в кожній групі дитячого садка мають місце складні міжособистісні стосунки вихованців. Діти ображаються, дружать, сваряться, миряться, б'ються, надають допомогу один одному. Рівень конфліктності та емоційної напруженості у сфері дитячих стосунків набагато вищий, ніж у дорослих [3].

У багатьох дошкільників відбувається становлення і закріплення негативного ставлення до інших, яке з великою часткою ймовірності може мати сумні наслідки в майбутньому. Одним із головних завдань педагога і психолога є своєчасне визначення проблем у сфері міжособистісних сто-

сунків і надання допомоги дитині щодо їх подолання.

Старший дошкільник уже бере до уваги інтереси однолітків, усвідомлює ефективність спільної діяльності, що будується за типом «спільно-дружньо-разом». У цьому віці закладається основа товариства і колективізму і з'являються об'єднання, що включають більше трьох осіб. Характеристиками «зірок» у дітей старшого дошкільного віку є такі: дружнелюбність, уміння організувати гру, справедливість, зовнішня привабливість, доброта, широта кругозору. Серед характеристик «неприйнятих» дітей можна відзначити такі як замкнутість, дефекти морально-вольової сфери, непривабливість. Ця категорія дітей потребує особливої турботи й уваги [4].

Стосунки також можуть проявлятися і за відсутності комунікативних актів, тобто його можна відчувати до відсутнього або вигаданого персонажа. Воно може існувати також у формі переживань, уявлень, образів тощо. Отже, відносини можна розглядати як внутрішню психологічну основу спілкування і взаємодії людей.

Досліджуючи спілкування та взаємодію дошкільників однолітків у різновіковій спільноті, О. Пісарєва зазначає, що ключовим чинником групових процесів є потреба в спілкуванні, яка в цьому віковому етапі набуває особливої значущості. Завдяки явищам групової динаміки, стосунки між однолітками набувають специфічних ознак: поваги до співрозмовника, уважності, емоційності в взаємодії, співчуття до інших, ініціативи в комунікації, а також чутливості до оцінок власних дій і вчинків та рис характеру співрозмовників.

Такі особливості стосунків між ровесниками повинні поступово набувати гуманного характеру. Це викликає у дітей позитивну налаштованість на соціальні контакти та сприяє розвитку комунікації, формуванню компетентності у спілкуванні і конструктивному поведінню в різноманітних ситуаціях [5].

На думку Р. Бедрань, міжособистісні стосунки є ключовим чинником у вихованні культури здоров'я в різновікових

групах. При цьому взаємодія дошкільників між собою також відіграє важливу роль у формуванні особистості та розвитку її різних якостей [2].

О. Авраменко вважає особливості спілкування дітей у різновіковій групі закладу дошкільної освіти основним чинником соціалізації дошкільників. Науковець виокремлює такі риси спілкування: емоційні прояви в середовищі спільноти, які впливають на поведінку інших, емпатію та її оцінку в інших, вияви ініціативності у використанні мовленнєвих засобів спілкування, активність у розвитку контактів з іншими членами спільноти, а також зростання кількості стосунків у різновіковому колективі. Крім того, у міжособистісних контактах важливими є оцінка партнерами один одного, намагання зберегти, налагодити взаємодію, прагнення виконувати спільні дії, співпрацювати з однолітками. Водночас дослідник намагався на теоретичному й емпіричному рівнях обґрунтувати тезу про те, що розвиток відповідних ознак втрачається за невмілої педагогічної організації з боку дорослих, зокрема вихователів, адже за таких умов міжособистісні контакти набувають стійкості [1].

Взаємодія з однолітками – це не тільки умова для досягнення спільної мети, а й сама мета. Виявляються здібності для взаємної підтримки, спілкування, дошкільнята діляться успіхами та невдачами. Діти вміють усвідомлювати ефективність спільно взаємодіючої форми організації діяльності та її побудови у спільних іграх, конструюванні, праці. У діяльності, вибудованій за типом «спільно – дружно – разом», а не типу «близько, але не разом», формуються стосунки обопільної відповідальності, залежності та допомоги – основа колективізму і товариства.

Дружба сприяє розвитку конкретних моральних якостей дитини: розуміння, співчуття, поступливість, взаємодопомога, збагачує почуття дитини, формує їхні потреби та інтереси, посилює вольові риси характеру, створює бажання не підвести товариша, не втратити його довіри, стати самому

кращим, відважнішим, активнішим. Дружба чуйних, уважних, витриманих, організованих, дисциплінованих дітей з однолітками, у яких ще не розвинуті ці якості, справляє позитивний вплив на останніх, викликаючи в них прагнення бути кращими. Спілкування з друзями приносить дитині радість і вроджену здатність до наслідування, дає змогу перейматися позитивними якостями, «ловити» позитивні почуття і враження. Свої стосунки з іншими дітьми дитина будує за зразком стосунків зі своїм другом. Особливістю дій і вчинків друзів є те, що вони відбуваються як потреба, продиктована внутрішніми спонуканнями, без будь-якої зовнішньої дії з боку дорослих [6].

Таким чином, стосунки з однолітками справляють значний вплив на особистість дитини, сприяють розвитку таких особистісних якостей, як взаємодопомога, чуйність тощо. Особливе значення для розвитку особистості дитини, засвоєння нею найелементарніших етичних норм мають стосунки в грі, тому що саме тут визначаються та реально проявляються засвоєні норми і правила поведінки, які становлять основу морального розвитку дошкільника, створюють уміння спілкуватися в колективі однолітків.

З огляду на те, що дитина взаємодіє в групі дітей, слід розглянути міжособистісні стосунки в групі.

Група дитячого садка – цілісне утворення, що являє собою неподільну функціональну систему зі своєю структурою і динамікою. Існує складна система міжособистісних стосунків членів групи відповідно до їхніх ділових і особистісних якостей, ціннісних орієнтацій групи, що встановлюють, які якості найвище цінуються в ній [6].

Міжособистісні стосунки в групі однолітків істотно позначаються на розвитку особистості дитини. У дитячому садку взаємовідносини і спілкування являють собою відносно стабільну систему, в якій будь-яка дитина посідає певне місце.

У групі дитячого садка існує три типи міжособистісних стосунків: міжособистісні стосунки, які можуть бути виявлені

ні під час аналізу об'єктивного зв'язку дітей, як під час взаємодії у спільній діяльності та спілкуванні; міжособистісні відносини, виявлені під час розгляду виборчих відносин у групі; тип стосунків, які виникають у системі наявних у групі взаємних оцінок дітьми одне одного [7].

У групі однолітків поступово формується громадська думка, взаємна оцінка дітей, які суттєво впливають на розвиток дитини. Дуже важлива оцінка з боку групи однолітків у старшому дошкільному віці. Дитина часто намагається утримуватися від дій, що викликають несхвалення однолітків, прагне заслужити їхнє позитивне ставлення.

Кожна дитина в групі має позицію, яка відбивається на тому, як до неї ставляться однолітки. Ступінь популярності, якою користується дитина, залежить від безлічі причин: її знань, розумового розвитку, особливостей поведінки, уміння знаходити контакти з іншими людьми, зовнішності тощо [6].

Впливають на міжособистісні стосунки дітей дошкільного віку їхні стосунки з близькими – батьками, братами, сестрами. Потреба в спілкуванні з близькими, в їхній ласці, увазі, в умінні ділитися своїми враженнями, потреба в їхній оцінці – все це викликає найбільші різноманітні почуття: радість, образу, задоволення, розчарування, сором, заздрість до інших членів сім'ї [7].

Таким чином, можна дійти висновку, що за період дошкільного дитинства дитина проходить величезний шлях в оволодінні соціальним простором з його системою нормативної поведінки в міжособистісних стосунках з дітьми. Слід також зазначити, що міжособистісні стосунки в дітей не завжди виражають себе в зовнішніх діях і вважаються стороною свідомості дитини. До старшого дошкільного віку дитина починає сприймати себе та іншого як цілісну особистість, що не зводиться до окремих якостей, унаслідок чого стає можливим формування особистісних стосунків з однолітком. Великим є вплив групи дитячого садка на формування міжособистісних стосунків дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. О. Проблема міжособистісних взаємин дітей в різновіковій групі дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету: збірник наукових праць*: у 2 Т. Миколаїв: МДУ, 2008. Спец-випуск: «Педагогічні науки». Т. 2. Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах. С. 7–13.
2. Бедрань Р. В. Взаємодія дітей дошкільного віку в різновікових групах : матеріали міжнар. наук.-практ.конф. «*Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології*», (Львів, 24–25 червня 2016 р.). Львів : ГО Львівська педагогічна спільнота, 2016. С. 78–82.
3. Кавиліна Г. К. Конфліктологія: навч. посібн. Одеса: ТОВ «Лерадрук», 2021. 153 с.
4. Пісоцька Л. М. Виховання у різновікових групах закладу дошкільної освіти: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 241 с.
5. Пісарєва О. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників. *Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка* 2014. Вип. XXXVII. С. 45–54.
6. Русан Л., Колосінська Г. Різновікова група в дитячому садку. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
7. Смольникова Г.В. Особливості спілкування молодших і старших дошкільників в різних видах діяльності. *Актуальні проблеми психології. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника*. Вип. 2: Київ: Нора-прінт, 2004. С. 103–108.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К. пед.н., доц. В. В. Сторож
Магістрантка Н. М. Набухотна**

У сучасному суспільстві проблема агресії серед дітей стає все більш актуальною. Різноманітні соціальні, психологічні та екологічні фактори можуть негативно впливати на формування дитячої особистості, викликаючи агресивні прояви. Діти старшого дошкільного віку є особливо вразливою групою, оскільки в цьому віці відбувається активне формування основних навичок соціальної взаємодії та саморегуляції поведінки. Важливою умовою їхнього гармонійного розвитку є навчання ефективному подоланню агресії. Актуальність цього дослідження полягає в необхідності розробки та впровадження педагогічних умов, які б сприяли розвитку у дітей навичок управління агресивною поведінкою, що є важливим етапом у їхньому особистісному та соціальному розвитку.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які сприяють розвитку навичок подолання агресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку.

Для досягнення мети поставлені наступні завдання: теоретичний аналіз наукових джерел з питань дитячої агресії та методів її подолання, емпірично дослідити вплив соціальних та сімейних умов на формування навичок управління агресивною поведінкою.

Проблема дитячої агресії є об'єктом досліджень багатьох відомих науковців, які запропонували різні підходи до її розуміння та методів корекції. Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) акцентує увагу на необхідності формування у дітей соціальних навичок, емоційної грамотності та здатності до саморегуляції. У контексті подолання агресивних

проявів, важливим є створення середовища, яке сприяє розвитку позитивної комунікації, емпатії та співпраці між дітьми. БКДО вимагає від вихователів застосування активних методів навчання, які б сприяли не лише академічному, а й соціальному розвитку дітей дошкільного віку [1].

Теорію соціального навчання розробив А. Бандура, згідно з якою агресія формується через спостереження та наслідування агресивної поведінки дорослих та медіа. Він підкреслював важливість позитивних рольових моделей для запобігання агресії у дітей [5].

Один з провідних теоретиків фрустраційної теорії агресії М. Заброцький, вважав, що агресія є реакцією на фрустрацію, але вона може проявлятися лише за певних умов, таких як наявність агресивного стимулу. Він стверджував, що агресія може бути не тільки руйнівною, але й творчою силою, яка допомагає особистості подолати життєві труднощі [2].

Українська науковиця О. Кононко, акцентувала увагу на важливості емоційної рефлексії у дітей для ефективного подолання агресивних імпульсів. Вона вважала, що розвиток емоційного інтелекту є ключовим елементом у процесі подолання агресії [3].

Особливості дитячої агресії у контексті соціально-психологічного розвитку дитини вивчала Н. Рептух. Вона досліджувала вплив сімейних конфліктів та стилю виховання на формування агресивної поведінки [4].

Психологічні аспекти агресії та можливості її корекції через психотерапевтичні практики досліджувала Т. Червона. За результатами її дослідження, агресія є реакцією на незадоволені потреби та внутрішні конфлікти особистості [6].

Важливо зазначити, що агресивна поведінка у дітей не є вродженою характеристикою, а скоріше наслідком їхнього оточення та досвіду. У таких умовах особливо важливою є роль вихователів і психологів у створенні сприятливих педагогічних умов для розвитку навичок конструктивного вирішення конфліктів і саморегуляції емоцій. Важливо викорис-

товувати ігрові методи, арт-терапію та інші активні форми роботи, які дозволяють дітям виражати свої почуття та емоції, розуміти їх і навчатися їх регулювати.

Формування позитивного соціального середовища, де діти можуть вільно спілкуватися, підтримувати одне одного та отримувати емоційну підтримку від дорослих, стає критично важливим. Це середовище повинно бути сприятливим для розвитку емпатії, співчуття та здорових стосунків, що допоможе дітям справлятися з емоційними труднощами та зменшити агресивні прояви.

Залучення дітей до активної діяльності, яка сприяє їх емоційному розвитку та соціалізації, допоможе не лише зменшити рівень агресії, а й сприяти формуванню здорової особистості, здатної адаптуватися до складних умов сучасного світу.

Дослідження навичок подолання агресивних проявів у дітей старшого дошкільного віку, проводилося в Одеському закладі дошкільної освіти «Ясла-садок» № 228. В експерименті взяли участь 44 дитини старшого дошкільного віку. Групи учасників були розподілені на експериментальну (група «Кораблик») та контрольну (група «Котики»), кожна з яких налічувала по 22 дитини.

На констатувальному етапі дослідження використовувалися такі діагностичні методики:

1. Тест «Незавершені речення» – цей тест використовувався для вивчення реакцій дітей на певні ситуації, які провокують агресивну поведінку. Методика дозволила виявити типові реакції дітей на конфліктні ситуації та їхню здатність до контролю агресивних імпульсів.

2. Спостереження за поведінкою дітей – під час ігор та колективних завдань фіксувалася частота агресивних проявів, таких як словесна агресія, фізичні напади, соціальна агресія тощо.

3. Анкетування педагогів та батьків – надавалися анкети для оцінки рівня агресивності дітей з точки зору дорослих, що дало змогу комплексно оцінити поведінку дітей у різних

середовищах (сім'я, заклад дошкільної освіти).

Результати констатувального етапу показали, що у більшості дітей спостерігався середній (41%) та низький (54%) рівень сформованості навичок подолання агресії. Лише 5% дітей експериментальної групи продемонстрували високий рівень уміння долати агресію.

Формувальний етап експерименту був спрямований на впровадження спеціально розроблених педагогічних умов та заходів, що включали:

1. Емоційна рефлексія: навчання дітей розумінню своїх емоцій та їх конструктивному вираженню. Використовувалися різні методи, такі як тематичні бесіди, інтерактивні ігри та вправи на розвиток саморегуляції, медитативні практики, які допомагали дітям контролювати свої емоції.

2. Розвиток саморегуляції: включення релаксаційних технік та ігрових методів, що дозволяють дітям краще контролювати агресивні імпульси. Цей компонент формувального етапу включав вправи на розвиток вміння стримувати агресивні пориви та конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

3. Розвиток навичок взаємодії в колективі: інтерактивні ігри, спрямовані на співпрацю, у яких діти навчалися вирішувати конфлікти без застосування агресії. Заняття включали рольові ігри, де діти могли практикувати різні способи виходу з конфліктних ситуацій.

Окрім цього, програма включала роботу з батьками, які отримували рекомендації щодо виховання дітей у дусі ненасильницької комунікації.

Це партнерство між вихователями та батьками було необхідним для забезпечення єдності виховного процесу та ефективності корекційних заходів.

Контрольний етап дослідження передбачав проведення повторної діагностики з використанням тих самих методик, що й на констатувальному етапі. Результати контрольного етапу свідчать про значні позитивні зміни в експерименталь-

ній групі: кількість дітей з високим рівнем сформованості навичок подолання агресії зросла з 5% до 32%; середній рівень також збільшився з 41% до 45%; кількість дітей з низьким рівнем зменшилася з 54% до 23%.

У контрольній групі, яка не зазнала впливу цілеспрямованих педагогічних заходів, змін майже не відбулося. Високий рівень сформованості залишився на рівні 14%, а низький рівень зберігся на позначці 50%.

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність запропонованої педагогічної методики. Систематичне використання розроблених педагогічних умов сприяло значному підвищенню рівня сформованості вміння долати агресію у дітей експериментальної групи.

Це свідчить про важливість застосування комплексного підходу до розвитку навичок саморегуляції та конструктивної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку.

Напрямки можливих подальших досліджень можуть бути спрямовані на дослідження впливу сімейного середовища. Вивчення ролі батьківського виховання та сімейної атмосфери у формуванні агресивної поведінки у дітей. Розробці методик для молодшого дошкільного віку. Визначення оптимальних педагогічних умов для розвитку навичок подолання агресії у дітей молодшого дошкільного віку. Інтеграція сучасних технологій. Використання інтерактивних методів та засобів, таких як цифрові платформи, ігрові програми для навчання дітей навичкам подолання агресії.

Загалом, результати дослідження підтверджують важливість і необхідність використання спеціальних педагогічних умов для формування навичок подолання агресії у дітей, що дозволяє забезпечити їх гармонійний розвиток та успішну соціалізацію в суспільстві.

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 13.09.2024).

2. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль: Богдан, 2006. 112 с.

3. Кононко О. Л. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 80–86.

4. Рептух Н. О. Корекція та профілактика становища дитини в сім'ї як спосіб зниження її агресивності. Практична психологія та соціальна робота. 2018. № 8. С. 37–46.

5. Теорії агресії й наслідування. URL: <https://studfile.net/preview/2425187/page:7/> (дата звернення 16.09.2024).

6. Червонна Т. Діагностика і корекція агресивності у дітей. Київ: Редакції загально педагогічних газет, 2014. 128 с.

РОЗВИТОК АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗДО

Магістрантка К. М. Плачкова

Розвиток адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку є ключовим аспектом їхнього психічного розвитку, соціалізації та успішності в подальшому житті. В умовах сучасного освітнього середовища, яке орієнтоване на індивідуалізацію навчального процесу, це питання набирає особливої актуальності. Система дошкільної освіти (ЗДО) в Україні, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (БКДО), повинна забезпечувати всебічний розвиток дитини, зокрема формування адекватної самооцінки, що є основою для її здорового психічного розвитку та соціальної адаптації.

Метою даної статті є дослідження процесу розвитку

адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти, вивчення впливу різних педагогічних стратегій на формування самооцінки та розробка рекомендацій для вдосконалення педагогічної практики в цьому напрямку.

Завданнями дослідження були:

1. Схарактеризувати як вивчається проблема самооцінки та які особливості її розвитку в дошкільному віці виявлені у психолого-педагогічних дослідженнях; визначити сутність поняття «самосвідомість», «самопізнання». Проблема самооцінки та її розвитку в дошкільному віці є важливим аспектом психолого-педагогічних досліджень. Психологи і педагоги визначають, що самооцінка – це оцінка дитиною власних здібностей і якостей, яка безпосередньо впливає на її поведінку та ставлення до навколишнього світу. Особливості розвитку самооцінки в дошкільному віці включають поступовий процес самосвідомості, який проявляється через усвідомлення себе як окремої особистості. Діти на цьому етапі активно досліджують свої можливості, отримують зворотний зв'язок від дорослих і однолітків, що впливає на формування їхнього уявлення про власну цінність. Сутність поняття «самосвідомість» полягає в здатності дитини усвідомлювати свою ідентичність, а також відчувати своє місце в соціальному середовищі. Це важлива складова формування адекватної самооцінки, оскільки самосвідомість дозволяє дитині зрозуміти, хто вона є, які у неї є сильні і слабкі сторони, і як вона може впливати на своє оточення. «Самопізнання» ж означає процес, за допомогою якого дитина отримує знання про власні можливості, інтереси та потреби, що також суттєво впливає на формування її самооцінки. [7], [10].

2. Розглянути, як ЗДО впливає на розвиток адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку.

Заклади дошкільної освіти (ЗДО) відіграють значну роль у розвитку адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. В умовах ЗДО дитина має можливість взає-

модіяти з однолітками та дорослими, що забезпечує їй різноманітний досвід для оцінки себе. Педагогічні стратегії, які використовуються в ЗДО, можуть як позитивно, так і негативно впливати на формування самооцінки, залежно від того, наскільки вони враховують індивідуальні особливості дітей та забезпечують підтримку їхнього розвитку [3].

3. Визначити критерії, показники та складові адекватної самооцінки дітей старшого дошкільного віку, а також визначити рівні її розвитку.

Критерії, показники та складові адекватної самооцінки дітей старшого дошкільного віку включають рівень самосприйняття, впевненості у своїх силах, а також здатність до самоаналізу. Визначені рівні розвитку самооцінки, варіюватися від низького, коли дитина має негативне уявлення про себе, до високого, коли дитина відзначає свої досягнення та має позитивний образ власної особистості.

4. Оцінити результативність розроблених методик і завдань, спрямованих на розвиток адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО.

Оцінка результативності розроблених методики і завдань, спрямованих на розвиток адекватної самооцінки, є важливим етапом у вдосконаленні педагогічної практики. Методи, які використовуються в ЗДО, спрямовані на підтримку позитивного самовідчуття у дітей, забезпечення їхнього успіху та надання конструктивного зворотного зв'язку. Результати таких методик можуть включати покращення рівня самосприйняття дітей, підвищення їхньої впевненості у власних силах та успішності в соціальних взаємодіях.

Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) визначає основні вимоги та норми, що повинні враховуватися в процесі навчання і виховання дітей в умовах ЗДО. Основна увага в БКДО приділяється всебічному розвитку особистості дитини, зокрема її соціально-психологічному розвитку, що включає формування адекватної самооцінки. Адекватна самооцінка – це важливий аспект, що визначає рівень самосприйняття ди-

тини, її ставлення до себе та до інших, а також її готовність до соціальної взаємодії [1].

Ерік Еріксон, відомий своєю теорією психосоціального розвитку, вважає, що формування самооцінки є ключовим етапом у розвитку особистості дитини. В старшому дошкільному віці, за його теорією, діти проходять стадію, коли важливо створити позитивний образ власної особистості. Еріксон акцентує на тому, що адекватна самооцінка є наслідком успішної соціальної взаємодії і підтвердження дитиною своїх здібностей через досягнення і визнання з боку значущих дорослих.

Жан Піаже розглядає самооцінку як етап когнітивного розвитку дитини. На його думку, самооцінка формується в процесі взаємодії з оточенням і залежить від рівня когнітивного розвитку дитини. Піаже стверджує, що для розвитку адекватної самооцінки важливо забезпечити дітям можливість для розв'язання проблем і самостійного пізнання світу, що сприяє формуванню впевненості в своїх силах і здібностях.

Джон Боулбі, підкреслює важливість емоційних зв'язків між дитиною і її батьками (опікунами) для формування самооцінки. Він вважає, що безпечна емоційна прив'язаність є основою для формування адекватної самооцінки. Діти, які відчують підтримку і турботу з боку значущих дорослих, мають більше шансів на формування позитивного образу власної особистості.

Селман Роберт акцентує на розвитку соціальної пізнавальної компетенції як важливого чинника формування самооцінки. Він вважає, що діти старшого дошкільного віку проходять етап розвитку соціального розуміння, що включає розуміння соціальних ролей і норм. Це, в свою чергу, впливає на їхню самооцінку, оскільки діти оцінюють себе через призму соціальних очікувань та взаємодій.

Мартін Селігман, засновник позитивної психології, вважає, що адекватна самооцінка є результатом позитивного підходу до себе і своїх можливостей. Він наголошує на важ-

ливості формування у дітей віри в свої сили та можливості через позитивні переживання і підтримку з боку дорослих. Науковець пропонує використовувати позитивні методики навчання, які допомагають дітям розвивати впевненість у своїх здібностях і досягненнях.

Дослідження складалося з трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Згідно з визначеними завданнями, констатувальний етап дослідження охоплював три напрями: організацію роботи з дітьми старшого дошкільного віку, педагогічним колективом і родинами вихованців. У процесі реалізації констатувального етапу керувалися уявленням про те, що комплексний характер оцінки власної самооцінки передбачає її складну компонентну будову та можливість розвитку під впливом зовнішніх факторів.

Щоб оцінити систему знань і сприйняття у дітей старшого дошкільного віку стосовно уявлень про власне «Я» та свої здібності як значущого аспекту їхньої індивідуальності, застосували: методика «Дембо-Рубінштейна» в інтерпретації А. Прихожан і «Який я?» у варіанті Н. Прокіної. Використання цих діагностичних методик дало можливість виявити рівні самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. Для дослідження відношення до себе (самоусвідомлення), щодо їх особистості та діяльності були проведені: бесіда «Я хороший чи поганий» і розповідь про свою особистість. Дослідження дітей старшого дошкільного віку у ЗДО передбачало вивчення їхньою самооцінки в різних заняттях, таких як гра, образотворча діяльність, праця, навчання та спілкування. Щоб з'ясувати, як ЗДО впливає на етапи розвитку адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку, створено і здійснено анкетування з педагогами, а також проаналізовано плани педагогічної роботи. Для батьків була підготовлена анкета, що дозволяла вивчити їхнє відношення до формування адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку.

За результатами констатувального етапу експерименту, рівень правильної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку вимагає додаткового організування виховної роботи для поліпшення її розвитку. Для цього необхідно забезпечити сприятливі умови як в ЗДО, так і в сімейному середовищі.

Метою формувального етапу експерименту є розробка, апробація та впровадженні педагогічних умов та підходів для становлення адекватного самосприйняття у дітей старшого дошкільного віку в процесі освіти.

На формувальному етапі використовувалися різні методи, спрямовані на удосконалення правильного самооцінювання у дітей старшого дошкільного віку. Для дітей організовували перегляд художніх літературних творів, огляд мультиплікаційних фільмів, складання казок та оповідань, виконання завдань, отриманих від дорослих, малювання і виготовлення аплікацій, тематичні бесіди і ігрові вправи, які сприяли розвитку здатності до оцінювальних дій та збагаченню образу «Я». Для педагогів і батьків проводилися консультації щодо властивостей самооцінки у дітей старшої групи, надавалися рекомендації з питань взаємодії з дітьми що мають різну самооцінку, а з вихователями провели семінар.

На контрольному етапі експерименту досліджувалося, які зміни відбулися в проявах об'єктивної самооцінки у старших дошкільників у їхній поведінці та на заняттях. Під час контрольного етапу у дітей експериментальної групи зафіксовано загальне зростання рівня розуміння власних можливостей, успіхів, досягнень і особистісних якостей, що підтверджує ефективність застосованих методів. Порівняльний аналіз даних про правильну власну оцінку у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і контрольному етапах показало, що у дітей експериментальної групи відбулися зростання показників у всіх компонентах цієї характеристики, результати наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміни в рівнях сформованості адекватної самооцінки
у дітей старшого дошкільного віку в рамках
експериментальній (ЕГ) і контрольній групах (КГ)

Рівні	Кількісний показник у відсотках			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	24	50	27	33
Середній	53	43	50	44
Низький	23	7	23	23

Дослідження показало, що ефективність розвитку адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку безпосередньо залежить від інтеграції соціально-психологічних, когнітивних та емоційних підходів у педагогічний процес. Позитивна взаємодія з дорослими, наявність конструктивного зворотного зв'язку та можливості для самостійного досягнення успіхів є критично важливими для формування адекватної самооцінки. Адекватна самооцінка є основою для здорового психічного розвитку та успішної соціалізації дітей. Важливо інтегрувати різні підходи до розвитку самооцінки в освітній процес, враховуючи соціальні, когнітивні та емоційні аспекти. Ефективність педагогічних стратегій може бути підвищена через активне залучення дітей до процесу самостійного досягнення результатів та забезпечення конструктивного зворотного зв'язку.

Напрямки можливих подальших досліджень

1. Розробка та впровадження нових педагогічних методик для розвитку адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку.
2. Дослідження впливу різних типів соціальних взаємодій на формування самооцінки.
3. Вивчення довготривалих ефектів адекватної самооцінки на подальший розвиток особистості в шкільному віці та дорослому житті.

Таким чином, формування адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку є важливим аспектом їхнього розвитку, що потребує комплексного підходу та постійного вдосконалення педагогічних практик.

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 28.04.2024).

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

3. Найда Р. Г. Педагогічне проектування становлення самооцінки дошкільника в умовах освітнього середовища дошкільного закладу. *Наукові записки РДГУ*. 2017. Вип. 17 (60). С. 129-132.

4. Олійник О. О. Особливості психокорекційної роботи у формуванні самооцінки старших дошкільників. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2008. Вип. 1. С. 347-352.

5. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ : Академвидавництво «Сам», 2011. 376 с.

6. Подоляка Н. С., Коломоець Т. Г. Самооцінка дітей передшкільного віку як психолого-педагогічний феномен. THEORY, PRACTICE AND SCIENCE: матеріали міжн. науко-практ. конф. (м. Токіо, Японія, 27-30 квітня 2021 р.). Токіо, 2021. С. 298-302.

7. Сидоров К. Р. Самооцінка в психології. *Світ психології*. 2006. № 2. С. 224-234.

8. Сіренко А. Є. Формуємо впевнену особистість дошкільника. Програма для дітей старшого дошкільного віку щодо формування впевненості у собі. Черкаси: Центр учбової літератури, 2014. 48 с.

9. Скиба С. А., Дмитришин М. Д. Особливості форму-

вання самооцінки у дітей: зб. тез доповідей науково-практичної конференції «Сучасні напрямки наукових досліджень: український погляд», 12 квітня 2022 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. С. 37-38.

10. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ: Знання, 2005. 48 с.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Магістрантка С. О. Шевченко

Проблема психологічної готовності дитини до школи не втрачає своєї гостроти і залишається актуальною для більшості дітей. Ця проблема особливо актуалізується у зв'язку з пошуком ефективних засобів формування компонентів готовності до школи та методів розробки корекційно-розвивальних технологій, спрямованих на подолання недостатньої готовності дітей до шкільного навчання.

Старший дошкільний вік (5-7 років) є етапом інтенсивного психічного розвитку та визначається підготовкою дитини до шкільного навчання. Від того, наскільки розвиток дитини відповідає вимогам школи, залежатиме ступінь успішності її навчальної діяльності. Дошкільний вік є предметом пильної уваги провідних учених та практиків світу як важливий та відповідальний період у житті людини, як момент народження особистості. У цей час відбувається прискорене розвиток психічних процесів, властивостей особистості; дошкільник активно освоює широкий спектр різноманітних видів діяльності [1].

Під інтелектуальною готовністю до навчання у школі розуміють розвинене диференційоване сприйняття, аналітичне мислення, тобто. здатність розуміння основних ознак і зв'язків між явищами, здатність відтворити зразок, логічне

запам'ятовування, наявність інтересу до знань, процесу їх отримання, оволодіння розмовною мовою та здатністю до розуміння та застосування символів [2].

Інтелектуальна готовність передбачає володіння достатнім обсягом знань (наявність кругозору в дітей віком дошкільного віку). Знання дошкільника спираються на чуттєвий досвід. У них сформовані уявлення про навколишню дійсність, вони опановують деякими елементарними поняттями (рослини, тварини, сезонні явища, час, кількість) та відомостями загального характеру (про працю, рідну країну, свята, про книги та їхніх героїв). Інтелектуальна готовність також передбачає вміння діяти у внутрішньому плані (виробляти деякі дії в умі), виділяти навчальну задачу і перетворювати її на самостійну діяльність, виявляти нові і нові властивості предметів, помічати їх подібності та відмінності. У середньому словниковий запас дитини, яка приходить до школи, зазвичай становить 4–5 тис. слів [5].

Інтелект (від латів. *Intellectus* – до розуміння, пізнання) у сенсі сприймається як сукупність всіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів і сприйняття до мислення і уяви, а більш вузькому значенні – як мислення [2].

У вітчизняній психології та педагогіці розвиток сприймається як якісно своєрідний процес і характеризується виникненням певних новоутворень. Розвиток, таким чином, полягає у зміні зв'язків між окремими психічними процесами, а не як розвиток виключно однієї будь-якої функції. Дотримуючись теорії Л. Виготського, при розгляді інтелектуального розвитку дошкільнят ми виділяємо такі інтелектуальні здібності: сприйняття, пам'ять, мислення, увага, уява, мова [3].

У дошкільному віці дитина може вирішувати життєві завдання трьома способами: наочно-дієвим, наочно-образним і шляхом логічного міркування, що спирається на поняття. Якщо у ранньому дитячому віці мислення здійснюється у процесі предметних дій, то у старшому дошкільному віці мислення починає передувати практичній діяльності. Чим

менша дитина, тим частіше вона користується практичними способами, а чим більше вона стає старшою, тим більше вдається до наочно-подібних і потім логічних способів. У основі розвитку мислення дошкільника лежить формування розумових процесів [4].

Початковий пункт цього формування – реальна дія з матеріальними предметами. Від такої дії дитина переходить до внутрішніх згорнутих дій з реально представлених матеріальних предметів і, нарешті, до дій, що здійснюються цілком за внутрішнім планом, де реальні предмети заміщуються уявленнями чи поняттями. Так шляхом формування зовнішніх дій утворюються наочно-образні та логічно-понятійні форми мислення.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання розглядається як відповідний рівень внутрішньої організації мислення дитини, що забезпечує перехід до навчальної діяльності. Інтелектуальна готовність пов'язані з рівнем розвитку пізнавальної сфери дошкільника. Інтелектуальну готовність дитини до школи доцільно простежувати у наступних трьох напрямках [3]:

а) загальне уявлення про зовнішній світ, елементи світогляду (елементи-показники – уявлення про живу та неживу природу, деякі соціальні явища, систематичність цих уявлень);

б) рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, мова), наявність передумов для формування навчальної діяльності (уміння сприймати завдання, вказівку дорослого та самому керуватися нею, виконувати правила);

в) володіння деякими елементарними навчальними навичками – здійснення звукового аналізу слова, читання (за літерами, за складами), рахунок та обчислення, підготовленість руки до письма.

У вітчизняній психології при вивченні інтелектуально-го компонента психологічної готовності до школи акцент робиться не так на суму засвоєних дитиною знань, це важливий показник, але в рівень розвитку інтелектуальних проце-

сів. Дитина повинна вміти виділити суттєве в явищах навколишньої дійсності, вміти порівнювати їх, бачити схоже і відмінне, вона повинна навчитися розмірковувати, знаходити причини явищ, робити висновки. Інтелектуальна готовність також передбачає формування у дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема, вміння виділити навчальне завдання та перетворити його на самостійну мету діяльності. Узагальнюючи, можна говорити, що розвиток інтелектуальної готовності старшого дошкільника до навчання у школі передбачає [6]:

- 1) диференційоване сприйняття;
- 2) аналітичне мислення (здатність виділяти основні ознаки та зв'язки між явищами, здатність відтворити зразок);
- 3) раціональний підхід до дійсності (послаблення ролі фантазії);
- 4) логічне запам'ятовування;
- 5) інтерес до знань, до процесу отримання за рахунок додаткових зусиль;
- 6) оволодіння на слух розмовною мовою та здатність до розуміння та застосування символів;
- 7) розвиток дрібної моторики руки та зорово-рухової координації.

З приходом до школи дитина приступає до систематичного вивчення наук. Це від нього певного рівня інтелектуальної готовності. Дитина повинна прийняти точку зору, яка відрізняється від її власної, щоб засвоїти об'єктивні знання про світ, які не збігаються з його безпосередніми життєвими уявленнями. Він має вміти розрізняти у предметі окремі боки, що є неодмінною умовою початку предметного навчання.

Для цього дитині необхідно мати певні властивості пізнавальної діяльності (сенсорними еталонами, системою заходів), здійснювати основні розумові операції (вміти порівнювати, узагальнювати, класифікувати об'єкти, виділяти їх суттєві ознаки, робити висновки та ін.). Інтелектуальна готовність передбачає також наявність розумової активності ди-

тини, досить широкі пізнавальні інтереси, прагнення дізнаватися про щось нове. Такі вимоги до дитини потребують пошуку інноваційних шляхів вирішення даного [1].

Інтелектуальна готовність до школи передбачає також формування дитини певних умінь [2].

Дитина повинна:

1. Вміти сприймати інформацію та ставити по ній запитання.
2. Вміти приймати мету спостереження та його здійснювати.
3. Вміти систематизувати та класифікувати ознаки предметів та явищ.

З метою інтелектуальної підготовки дитини до школи дорослі повинні розвивати пізнавальні потреби, забезпечити достатній рівень розумової діяльності, пропонуючи відповідні завдання, та дати необхідну систему знань про навколишнє [3].

У сенсорному розвитку діти повинні опанувати еталони та способи обстеження предметів. Відсутність цього призводить до невдач у навчанні. Наприклад, учні не орієнтуються у зошиті; припускаються помилок при написанні літер Р, Я, Ї; не розрізняють геометричну форму, якщо вона в іншому положенні; відраховують предмети праворуч наліво, а чи не зліва направо; читають праворуч наліво.

Важливо, щоб дитина хотіла дізнатися нове. Має бути вихований інтерес до нових фактів, явищ життя. Усі психічні процеси мають бути досить розвинені. Дитина має вміти зосередити увагу на різній роботі (наприклад, написання елементів літери). Розвиток сприйняття, пам'яті, мислення дозволяє дитині систематично спостерігати предмети і явища, що вивчаються, дозволяє йому виділяти в предметах і явищах істотні особливості, розмірковувати і робити висновки [4].

Говорити так, щоб інші розуміли – одна з найважливіших шкільних вимог. До 6-7 років діти говорять багато, але їхня ситуативна мова. Вони не ускладнюють себе повним описом, а обходяться уривками, доповнюючи елементами дії

все, що втрачено в оповіданні.

Отже, дитина на порозі шкільного навчання має бути зрілою фізично, розумово, емоційно та соціально. Тільки в цьому випадку адаптація його в першому класі та подальше навчання проходитимуть успішно. У зв'язку із цим стає зрозумілою важливість проблеми підготовки дитини до початку шкільного навчання та визначення індивідуального рівня розвитку різних психічних функцій. Без вирішення цієї проблеми неможливо створити оптимальні умови для подальшого розвитку дитини у навчально-виховному процесі. інтелектуальна готовність до навчання у школі є певний рівень розвитку пізнавальних процесів, що відбувається протягом дошкільного віку. Інтелектуальна готовність дитини до школи полягає у певному кругозорі, запасі конкретних знань, у розумінні основних закономірностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон : РПО, 2010. Вип. 5. С. 6–9.
2. Діагностика готовності дітей до школи / упоряд.: О. Дєдов. Хотин, 2014. 194 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : практикум. Київ : КНТ, 2019. 204с.
4. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : Навчальний посібник 2-ге вид., перероблене, доповнене. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.
5. Максисменко Д.С. Мовленнєвий і психічний розвиток дітей раннього віку. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 192с.
6. Стасюк Л., Добринюк Л. Готовність дитини до школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Розділ II. Теорія навчання. 1 (350), 2017. С. 44-49.

РОЗДІЛ II

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІГРОВА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Д.психол.н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрант В. В. Алексеенко

Розвиток дітей у період дошкільного віку визначає їхні майбутні інтелектуальні, соціальні та емоційні компетенції, що робить цей етап критично важливим для формування особистості. Дошкільна освіта зосереджена на стимулюванні різних видів мислення, включаючи логічне, аналітичне та креативне, які є базою для подальшого навчання. В умовах сучасного суспільства особливо важливим є використання новітніх методик, серед яких ігрові технології є одним з найбільш ефективних інструментів. Ігрова діяльність забезпечує активну участь дитини у навчальному процесі, дозволяючи навчатися в природний для неї спосіб. Це сприяє не лише розвитку інтелектуальних здібностей, але й формуванню соціальних навичок, емоційної стійкості та адаптації до навчального середовища.

З огляду на глобальні тенденції в освіті, впровадження ігрових технологій є частиною освітніх реформ у багатьох країнах, включаючи Україну. Дослідження показують, що такі підходи сприяють розвитку критичного мислення, здатності до вирішення проблем, покращенню навичок співпраці та комунікації. Однак вітчизняні освітні практики ще потребують глибшого впровадження інноваційних ігрових методик у дошкільних закладах. Це й обумовлює актуальність дослідження, спрямованого на інтеграцію ігрових технологій

у освітній процес.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування необхідності та ефективності застосування ігрових технологій у розумовому вихованні дітей дошкільного віку, а також створення та апробація збірки ігрових технологій, орієнтованих на розвиток інтелектуальних навичок.

Завдання дослідження

1. Визначити понятійний апарат досліджуваної теми, особливо зосереджуючи увагу на поняттях «ігрова технологія», «розумове виховання» та «інтелектуальний розвиток».

2. Дослідити теоретико-методологічні основи застосування ігрових технологій у педагогічній практиці.

3. Розробити критерії відбору та оцінки ігрових технологій для розумового розвитку дітей.

4. Проаналізувати впровадження ігрових технологій у практику дошкільного виховання на основі думок провідних науковців.

В роботах Л. Савченко акцентується увага на поетапності формування інтелектуальних структур у дітей. Сенсомоторна та доопераційна стадії, характерні для дошкільного віку, включають розвиток символічного мислення, здатності до уяви та логічного аналізу. Гра сприяє самостійній активності дітей, забезпечуючи оптимальні умови для інтелектуального зростання через практичну діяльність. Важливою особливістю є те, що гра дозволяє дітям самостійно досліджувати навколишнє середовище, знаходити зв'язки між об'єктами та явищами, що забезпечує ефективне засвоєння знань [5].

В. Бутенко стверджує, що вихователям потрібно створити середовище, яке стимулює самостійне навчання дитини. Основний акцент робиться на розвиток самостійності, критичного мислення та здатності до прийняття рішень. Ігрові технології базуються на навчальних матеріалах, які мотивують дитину до самонавчання. Завдяки цьому дитина активно залучається до процесу дослідження та розвитку, а її інтелек-

туальний потенціал реалізується в безпечних умовах [2].

Т. Піроженко наголошує на необхідності ампліфікації, тобто посилення розвитку через створення середовища, що стимулює активну взаємодію дитини з предметами та матеріалами. Вона вважає, що ігрові технології мають враховувати індивідуальні особливості дітей, їхній природний ритм розвитку та можливості. Це дозволяє адаптувати освітній процес до потреб конкретної дитини, забезпечуючи всебічний розвиток її когнітивних, емоційних та соціальних навичок [4, с. 34].

Дослідниця Л. Артемова акцентує увагу на важливості інтерактивних ігор для розвитку критичного мислення у дітей. Ігрові технології, за її твердженням, створюють умови для активної взаємодії з навчальним матеріалом, формуючи стійкі когнітивні зв'язки. Такі технології не лише розвивають логічне мислення та навички прийняття рішень, але й сприяють підготовці дітей до шкільного навчання [1].

На думку О. Чекстере ігрова діяльність сприяє розвитку не тільки інтелектуальних, а й емоційних навичок дітей. Вона підкреслює важливість розвитку емоційного інтелекту, який є ключовим аспектом соціальної адаптації та успішного навчання. Через гру діти вчаться розпізнавати емоції, керувати ними, що є важливим для побудови соціальних зв'язків [7].

Н. Гавриш стверджує, що ігрові технології мають бути адаптовані до індивідуальних особливостей дітей. Вона вважає, що ефективно впровадження гри у освітній процес сприяє створенню мотиваційного середовища, де дитина відчуває підтримку та заохочення до саморозвитку [3].

В роботах І. Сердюк розкривається вплив ігрових технологій на розвиток навичок аналізу та синтезу. Вона зазначає, що інтелектуальні ігри стимулюють розвиток критичного мислення, формують здатність до вирішення проблем та ефективного сприйняття інформації, що є важливим аспектом підготовки до шкільного навчання [6].

На основі аналізу наукових джерел та теоретичних підходів можна зробити висновок, що ігрові технології є ефек-

тивним засобом розумового виховання дошкільників. Вони створюють сприятливе середовище для розвитку різних аспектів інтелекту, зокрема критичного мислення, логічного аналізу, здатності до вирішення проблем, а також сприяють розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок. Ігрові технології дозволяють адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дитини, забезпечуючи всебічний розвиток її особистості. Важливим аспектом є інтеграція ігор у освітній процес, враховуючи вікові особливості дітей та специфіку розвитку кожної дитини.

Перспективи подальших досліджень включають:

1. Дослідження впливу інтерактивних ігор на різні аспекти когнітивного розвитку дітей, зокрема розвиток пам'яті, уваги та здатності до сприйняття інформації.
2. Розробка нових ігрових технологій для дошкільної освіти з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволить розширити можливості навчання.
3. Вивчення впливу ігрових технологій на розвиток емоційного інтелекту та соціальної адаптації дітей у дошкільному віці.
4. Проведення порівняльних досліджень ефективності різних типів ігор (традиційних, комп'ютерних, інтелектуальних) у розвитку інтелектуальних навичок дітей.
5. Розробка рекомендацій для педагогів щодо інтеграції ігрових технологій у освітній процес, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.
6. Аналіз ефективності ігрових технологій у розвитку критичного мислення та їх вплив на успішність дітей у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися. *Дошкільне виховання*. 2000. № 5. С. 6-7.
2. Бутенко В. Г. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні нау-*

ки. 2016. № 1 (72). С. 51-56.

3. Гавриш Н. В. Інформаційно-ігрова технологія як засіб активізації інтелектуальних та мовленнєвих дій дошкільників. *Українсько-польські студії* : актуальні проблеми педагогічної теорії та практики. 2015. С. 21-25.

4. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Київ : Генеза. 2016. 88 с.

5. Савченко Л. Л. Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як складник розумового розвитку. *Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. № 71. С. 221-224.

6. Сердюк І. К. Деякі аспекти використання ігрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. *InterConf*. 2020. № 1 (34). С. 208-212.

7. Чекстере О. Ю. Наслідки заміни ігрової діяльності дітей іграми у віртуальному просторі. *Психологічна газета*. 2015. №1. С. 10-14.

НАУКОВІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

**Д.психол.н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрант О. О. Балаклєйцев**

В українській мові існує велика кількість слів, пов'язаних з поняттям «творчість». У словнику української мови знаходимо: «Діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей» [11].

За визначенням філософського словника, «творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових

результатів» [14].

У науковій літературі творчість розуміється різними авторами по-різному. Сутність творчого процесу дослідники розуміють як створення нового продукту з допомогою дії (К. Роджерс) [3] або як «діяльність людини по перетворенню насправді (як природної, так і соціальної), що завершується створенням нового оригінального продукту; процес конструктивних перетворень інформації та творення інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих» [9].

Л. Виготський пише: «Творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове, чи все одно буде це створене творчою діяльністю якоюсь річчю зовнішнього світу або відомим побудовою розуму чи почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині» [8]. Основою творчої діяльності Л. Виготський вважає уяву.

Як бачимо, у більшості визначень творчість описується як діяльність, спрямована на отримання чогось нового, оригінального, і у зв'язку з цим провідним показником творчості є новизна його результату (пристрій, ідея, картина, фільм тощо).

Не менш дискусійним у психології є поняття здібностей. Вчені підходять для його визначення по-різному. При особистісно-діяльнісному підході здібності розуміються як властивості (або комплекс властивостей) особистості, які впливають на ефективність діяльності. Зокрема, за думкою Б. Теплова, «здібностями називаються такі індивідуальні особливості, які є умовами успішного виконання якоїсь однієї чи кількох діяльностей» [6]. У той самий час, знання та вміння вчених не включав у поняття здібностей.

Автор робить акцент на трьох ознаках здібностей, які стали основою визначення, частіше всього використовуваного спеціалістами: 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) лише ті особливості, які мають відношення до успішності виконання діяльності або кількох діяльностей;

З) здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, які вже вироблені в людини, хоч і зумовлюють легкість та швидкість їх придбання. За словами вченого, здібності не тільки виявляються, а й розвиваються у діяльності.

Незважаючи на деякі відмінності у визначеннях всі дослідники єдині в тому, що природа здібностей полягає в анатомо-фізіологічних особливостях, фундаментом природного розвитку здібностей виступають пізнавальні процеси (функціональні компоненти), механізмами соціокультурного розвитку є узагальнені способи дії (операційні компоненти). Можливості дослідники розглядають як особливу форму людської діяльності [1].

Темп, легкість засвоєння та швидкість просування у певній галузі людської діяльності можуть бути як показники здібностей у процесі їх розвитку. Людина не народжується, маючи здатність до тієї чи іншої діяльності. Лише задатки, що становлять природну основу розвитку здібностей, можуть бути вродженими.

Здібності як виявляються у діяльності, так й створюються у цій діяльності. Вони завжди є результатом розвитку. За своєю природою, «здатність – це поняття динамічне, воно може існувати тільки в русі, в розвитку» [12].

Відзначаються два рівні розвитку здібностей: репродуктивний та творчий. Перебуваючи на репродуктивному рівні розвитку здібностей, людина показує високу здатність до оволодіння вмінням, освоєння знання, здійснення діяльності за запропонованим зразком. Набутий особистістю досвід має йому суб'єктивну новизну, але об'єктивно немає характером нового. На творчому рівні розвитку здібностей людина творить нове, оригінальне. «Переходити» з одного рівня на іншу людину здатний у процесі діяльності, оволодіння знаннями та вміннями [10].

Є. Торранс першим виявив цікаву закономірність: максимальні значення творчого мислення припадають на 6 років, при вступі до школи цей параметр дещо знижується, потім

знову підйом, різке падіння в 4-му класі і знову поступове зростання [7].

Х. Гарднер вважає, що крива розвитку творчих здібностей дітей та підлітків має U-подібну форму зі зниженням у початкових класах. Причини підйому креативності у старшому дошкільному віці та її зниження у молодшому шкільному віці дослідник вбачає у наступному. У віці від двох до семи років дитина освоює різноманітні символічні системи культури. Засвоївши їх досить добре в 5-6 річному віці, він починає, ніби грати з ними, будуючи різні конфігурації, так само, як він грає з предметами або словами. Як результат, з'являється безліч дитячих малюнків, влучних метафор, які дивують часом дорослих. Але з вступом до школи дитина поступово підкоряється жорстким правилам, зрештою перестав експериментувати із символічними системами. З цього часу починається зниження спонтанної творчої активності. Вона підвищується знову у старших класах, але вже на іншій когнітивній основі [13].

Встановлено, що розвиток креативності відбувається щонайменше у дві фази. У першій фазі розвивається «первинна» креативність як загальна творча здатність, неспеціалізована до певної сфери життєдіяльності. Сензитивний період розвитку первинної креативності – 3-5 років. У цей час механізм формування креативності полягає у наслідуванні значущого дорослого як креативного зразка. Найяскравіше у цьому віці проявляється художня та літературна творчість дітей. Діти дошкільного віку масово виявляють креативність, яка відображає природну поведінку дитини, не пов'язану з подоланням поки що несформованих стереотипів.

У другій фазі (13–20 років) утворюється «спеціалізована» креативність, тобто. здатність до творчості у конкретній сфері діяльності як альтернатива і доповнення «первинної», недиференційованої креативності.

У дослідженнях В. Тютюнника доведено, що здатність та потреба творчості з'являються вже у п'ять років. Вчений

дійшов висновку, що основним чинником розвитку є зміст взаємовідносин дитини з дорослим [1].

Багато фахівців вважають основною особливістю творчо обдарованої дитини оригінальність її мислення. Ця особливість відображається у всіх видах діяльності, у поведінці та мисленні дитини, у спілкуванні з однолітками та дорослими. Оригінальність (або її відсутність) наочно проявляється у характері та тематиці самостійних малюнків, вигаданих історій, конструювання та інші результати діяльності дітей [2].

Навички та вміння, що сприяють освоєнню дітьми зовнішнього середовища, аналізу властивостей, предметів та явищ та впливу на них для зміни, активно формуються та розвиваються у віці 4-6 років.

Цей рівень розумового розвитку узгоджується з наочно-дієвою формою мислення. Він є підготовчим етапом у розвитку індивідуальних особливостей особистості, які визначають рівень творчих здібностей.

Проте, описуючи творчу діяльність дітей дошкільного віку, педагоги та психологи звертають увагу на її специфічність. Так, суб'єктивно дитина постійно відкриває щось нове, проте більшість компонентів творчості у цьому віці тільки починає розвиватися.

У роботах з проблем розвитку творчості дітей автори зазначають, що у дитини дошкільного віку проявляється низка особливостей, що відрізняють його як творця. Це вміння проявляти активність та ініціативу, застосовуючи освоєні раніше прийоми роботи стосовно нового змісту, виявлення оригінальних способів вирішення поставлених завдань, використання різних видів перетворень тощо [8].

У виконавських видах діяльності (малюванні, співі, танцях, іграх-драматизаціях) розвиток здатності до творчості проходить шлях від наслідування дорослого до самостійного перенесення набутого досвіду у повсякденну діяльність, а потім і до творчої ініціативи [11].

Встановлено, що основа творчої діяльності – це уява,

тобто. психічний процес, що полягає у створенні образів предметів та явищ, заснованих на результатах їх сприйняття та осмислення.

На думку Т. Рібо, в нормі уява виникає у трирічних дітей, зберігається активним у дитинстві, підлітковому віці та юності, а в дорослому стані залишається у деяких особливо обдарованих людей. З віком більшість людей входить у прозу буденного життя. Проте їхня уява не втрачається зовсім, але з'являється зараз уже несподівано, в якихось окремих життєвих обставин [5].

Вперше уява починає проявлятися в другій половині третього року життя, в цей час дитина вчиться діяти з уявними предметами у ситуації. У ранньому дитинстві, на першому етапі розвитку, воно носить пасивний характер, що відтворює – дитина йде від дії до думки. У дитини четвертого року життя з'являється здатність йти від думки до дії, її уява стає цілеспрямованим. Для другого етапу розвитку уяви, що припадає на середній та початок старшого дошкільного віку, характерно ступінчасте планування. Здібністю до цілісного планування своєї діяльності дитина опановує третьому етапі. Він передбачає досить високий рівень розвитку уяви. Дошкільник здатний користуватися різними прийомами під час створення образів, зокрема комбінуванням раніше засвоєних уявлень, і навіть їх перетворенням [9].

Таким чином, творчі здібності дітей дошкільного віку – це ті індивідуально-психологічні особливості, які дозволяють дитині легко, швидко та якісно опановувати способами творчих дій та успішно справлятися з ними. Більшість дослідників вважає, що дошкільний вік є сензитивним у розвитку творчих здібностей.

Творчість дитини принципово відрізняється від творчості дорослої. Дитина відкриває щось нове суб'єктивно, головним результатом його творчої діяльності є не те, що створено руками, а творення своєї особистості. У дитини дошкільного віку проявляється ряд особливостей, що відрізняють

його як митця. Це вміння проявляти активність та ініціативу, застосовуючи освоєні раніше прийоми роботи стосовно нового змісту, виявлення оригінальних способів вирішення поставлених завдань, використання різних видів перетворень тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барко В. І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини? Київ : Україна, 1991. 76 с.

2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

3. Бочкарьова Н. С. Гуманістичний характер цінностей у педагогічній системі К. Роджерса. Науковий вісник Донбасу. 2011. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_3.

4. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид. Київ: Академвидав, 2009. 616 с.

5. Дрозденко К.С. Здібності. Загальна психологія в таблицах і схемах: Навч. посібник для студ. вузів. Київ: ВД «Професіонал», 2004. 304 с.

6. Корольчук В.І., Осьодло М.С. Психодіагностика здібностей. Психодіагностика. Київ: Ельга. Ніка-Центр, 2004. 400 с.

7. Ліфарева Н.В. Психологія особистості: навч. посібник для студ. вузів. Київ: ДУЕП, 2003. 240 с.

8. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.

9. Сисоєва С.О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С.23-56

10. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова

думка, 1970-1980.

11. Слюсаренко Н. В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць* / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. Вип. 18. С. 32-37.

12. Титаренко К.В. Напрямки формування художньо-творчих здібностей майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: збірник*. Чернігів: ЧДПУ, 2010. Вип. 80. С. 91-94.

13. Ткаченко О. А. Основи самостійного вивчення курсу «Психологія»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Хореографія». Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ КНУ ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2015. 244 с.

14. Філософський енциклопедичний словник. URL: <http://slovedia.org.ua/104/53410/1085442.html>

КОНЦЕПЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РІЗНИХ АВТОРСЬКИХ ПІДХОДІВ

**Д.психол.н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрант О. С. Бойчук**

Емоційна сфера людини є багатогранним процесом гуманітарних (у тому числі психолого-педагогічних) і медичних досліджень.

Історично у вітчизняній та зарубіжній психології проблемі емоцій приділялася досить велика увага. У науковій літературі емоції сприймаються як: адаптивні механізми [5]; ядро особистості, з допомогою якого здійснюється контроль [7]. Позначено роль емоцій у взаємному регулюванні поведінки [8].

За теорією Р. Бар-Она «емоційний інтелект» включає в

себе вміння розпізнавати власні та чужі емоції, володіти ними, вміти їх регулювати [9].

З погляду психодинамічного підходу, діти мають у процесі розвитку навчитися справлятися з сильними емоціями, такими як тривога, соціально прийнятними способами. Акцент робиться на самих емоціях, потягах та конфліктах – кризах розвитку [6].

Представники теорій соціального навчання вважають, що поведінка дітей формується у вигляді заохочень, покарань і слідування рольовим моделям, тобто є зв'язок між поведінкою і середовищем [5].

З погляду когнітивного підходу до розвитку емоційної сфери дитини, когніції виступають організаторами її соціальної поведінки (через поняття, уявлення), які відіграють важливу роль в управлінні власною поведінкою. Так, наприклад, діти до 6 років здатні оцінювати, яка поведінка доречна дівчаткам і хлопчикам і відповідно до своєї оцінки прийняти або відкинути її [9].

Розгляд емоційної сфери неможливий без дослідження такого тісно пов'язаного з нею поняття, як почуття. У психологічному словнику «почуття» сприймаються як «психологічні дії, які відбиваються у формі переживань особистої значимості та оцінці зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини». Також зазначається, що «почуття відображають індивідуальні взаємини особистості до себе і суспільства» [11].

Почуття є зміною емоційного регулювання, що відбувається на фоні психологічної ситуації. Найважливішою особливістю почуттів є індивідуальність [2]. При цьому почуття характеризуються спрямованістю, позитивним чи негативним ступенем зусилля і узагальненості.

У свою черга, К. Ізард акцентує увагу на головному елементі емоцій – психологічній експресії [11].

З погляду В. Вілюнаса в основі почуттів лежать переживання, які надають своєрідність та стимулюють особис-

тість до вчинків, мотивуючи їх [1]. На його думку, почуття – це мотивація особистості до дій. У цьому значенні почуття, з одного боку, є важелем, що використовується з метою регуляції дії, з іншого – вони виявляються на ранніх стадіях розвитку дітей.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що почуття у розвитку особистості грають велику роль, а саме є базою в формуванні емоцій. За допомогою узагальнення почуттів, що утворюються до предмета у різних варіантах, у людини з'являються та формуються відчуття [10].

Згідно з даними різних дослідників емоція являє собою процес, що виникає як відповідь на подію, що є значущим для людини, і включає три взаємодіючих між собою компонента:

- суб'єктивне переживання емоцій;
- фізіологічні процеси всіх систем організму;
- виразність рухів обличчя, рук, корпусу [9].

Таким чином, будь-яка емоція має власне значення, ресурси зовнішньої експресії та нейрофізіологічні властивості.

Серед емоцій К. Ізард виділив головні емоції, такі як: задоволення, здивування, зацікавленість, мука (туга), лют, ворожість, байдужість, страх, сором'язливість [11].

Емоції – це, передусім, сигнал людині у тому, який сенс відносно своїх потреб має певну дію, об'єкт чи людина [4]. Емоції це «психічний процес імпульсивної регуляції поведінки, заснований на чуттєвому відображенні значимості зовнішніх впливів, загальна, генералізована реакція організму на такі впливи» [8]. У свою чергу, сила та динамізм емоцій, що виявляються за допомогою чутливості, імпульсивності і інших якостей, представляють собою емоційну сферу людини.

Емоційна сфера особистості – це багатогранна споруда, куди, крім емоцій, входять багато інших емоційних явищ: емоційний тон, емоційний стан, емоційні властивості

особистості. І справді, важко уявити комунікації між людьми без емоційних проявів, оскільки людині властиво за допомогою емоцій виявляти своє ставлення до дійсності і до інших людей, що її оточують. Як наслідок, можна дійти висновку, що емоційна сфера складається з емоцій та інших емоційних явищ [8].

Л. Веккер виділяє ще одну складову емоційної сфери людини – емоційні процеси, під якими розуміє певний відбиток людини до дійсності [5]. Психолог пропонує двокомпонентну формулу емоцій, яка містить суб'єктивний та когнітивний компоненти. Суб'єктивний компонент – це відтворення стану суб'єкта-носія психічного процесу. Когнітивний компонент – психічне відтворення об'єкта емоції у вигляді інтелекту.

Автор розглядає емоцію, як парировання ставлення суб'єкта до об'єкта, і навіть як певне психічне відображення ставлення суб'єкта до об'єкту. Такий погляд на емоції визначає і підкреслює положення про роз'єднаність емоції від когнітивного компонента, що входить до її складу, психічно відтворює предмет емоцій. Двокомпонентність цілого емоційного явища є однорідністю двох моментів: з одного боку, певного змісту, з іншого – власне емоційного переживання, тобто тієї специфічної сторони, з якої даний предмет відображається суб'єктом.

Позитивні емоції є відображенням наявності мотиваційних стимулів, запропонованих людині задля досягнення необхідного результату, негативні – відображенням розбіжності мотиваційних установок людини і запропонованих йому мотиваційних стимулів [7].

У психології є інформаційна теорія емоцій. Відповідно до неї, зародження емоції є розбіжність між кількістю існуючої інформації і тим обсягом інформації, який необхідний для вирішення завдання, що стоїть перед людиною. Формула виражає чинники, які ведуть до походження емоції, – потреби та можливості її відшкодування на даний момент,

саме зараз, сьогодні [10].

Слід зазначити, що багато дослідників сходяться на думці, що різні люди можуть відчувати різні емоції у відповідь на емоційні подразники. Як наслідок має місце і різна психофізіологічна реакція людей на ці подразники. Це зумовлено різними характерами людей, які формуються у процесі життя під впливом різних психоемоційних чинників.

Таким чином, можна зробити висновок, що емоційна сфера особистості виступає: з одного боку, фактором становлення характеру людини, який, з іншого боку, – у певний момент своєї сформованості починає надавати вплив по зворотній зв'язку на всі сфери особистості і особливо на емоційну, оскільки її прояви очевидні та яскраво виражені за допомогою мови, емоцій та жестів, що відбивають характер людини більше, ніж її зовнішній вигляд.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В. Глен Доман про ранній розвиток людського потенціалу. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків, 2010. № 27 (31). С. 209-215.

2. Батурина Г. І., Кузіна Т. Ф. Народна педагогіка в сучасному навчально-виховному процесі : посібник для педагога. Київ : Шкільна преса, 2003. 144 с.

3. Бондарчук О. Виховний потенціал народних казок. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 2(15). С. 17-23.

4. Дубровіна І. В. Діагностична та координаційна робота шкільного психолога. Київ : Просвіта, 2009. 148 с.

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

6. Замелюк М. Казкотерапія як психологічний метод у роботі з дітьми дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019, № 63, Т. 1. С. 41-44.

7. Засекіна Л. В. Засекін С. В. Психолінгвістична діаг-

ностика : навч. посіб. Луцьк : РВВ «Вежа» ВНУ ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.

8. Кочарян О.С., Півень М.А. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. 2012. Вип. 9. С. 140–144.

9. Кулагіна І. Ю. Вікова психологія. Розвиток дитини від народження до 17 років : навч. посібник. Харків : Педагогіка, 2008. 301 с.

10. Лавренова М. Казка як ефективний засіб збагачення морального досвіду дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*. (26 жовтня 2017 р., Мукачево). С. 75-77.

11. Молодушкіна І. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників. Харків: Основа. 2011. 207 с.

12. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

РОЛЬ КАЗКОТЕРАПІЇ В РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Д.психол.н., проф. О. Ю. Булгакова
Магістрант В. Ю. Львов

У сучасних умовах дошкільна освіта приділяє значну увагу розвитку емоційної сфери дітей, оскільки емоції відіграють ключову роль у формуванні особистості. Емоційний інтелект визначає здатність дитини до спілкування, саморегуляції та соціальної адаптації. У цьому контексті казкотерапія постає як ефективний інструмент, що дозволяє дітям не лише засвоювати моральні норми, але й краще усвідомлювати та контролювати свої емоції. Казки, як культурний феномен, споконвіку використовувались для передачі дос-

віду, формування світогляду та розв'язання внутрішніх конфліктів.

Мета дослідження полягає у визначенні впливу казкотерапії як засобу розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку та обґрунтуванні її ефективності для формування емпатії, саморегуляції та інших важливих емоційних складових.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти впливу казкотерапії на розвиток емоційного інтелекту.
2. Визначити основні етапи розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку.
3. Оцінити ефективність застосування казкотерапії у виховному процесі.
4. Розробити практичні рекомендації для педагогів щодо використання казкотерапії в освітніх закладах.

Емоційний розвиток дошкільників є невід'ємною складовою їх загального розвитку. Згідно з віковими особливостями, діти цього періоду починають активно взаємодіяти з оточуючим світом, формувати свій світогляд, накопичувати емоційний досвід. Важливою частиною цього процесу є здатність до емпатії, співчуття та саморегуляції, що зумовлює успішність соціальної адаптації в подальшому житті.

Казкотерапія, як метод психотерапії, дає можливість дитині через персонажів казок усвідомлювати власні емоції, навчитися їх висловлювати та управляти ними. У процесі казкотерапії відбувається ідентифікація дитини з казковим героєм, що дозволяє дитині переносити емоційний досвід на реальне життя та вирішувати внутрішні конфлікти.

У контексті українського законодавства щодо дошкільної освіти особлива увага приділяється гармонійному розвитку особистості дитини, зокрема її емоційної сфери. Згідно з Законом України «Про дошкільну освіту», виховання має забезпечувати розвиток особистості, вільне вираження нею своїх почуттів та емоцій [3].

Базовий компонент дошкільної освіти акцентує увагу на формуванні емоційної компетентності, включаючи здатність до співпереживання, емпатії та самоконтролю. У розділі Базового компонента дошкільної освіти, присвяченому емоційно-ціннісному розвитку, підкреслюється важливість створення умов для гармонійного розвитку емоційної сфери дітей. Казкотерапія, як один із засобів, сприяє формуванню цієї компетентності через емоційно-ціннісний діалог між вихователем та дитиною [1].

Л. Шик підкреслював, що емоційний розвиток дітей відбувається через соціальну взаємодію, а казки відіграють значну роль у цьому процесі. Казки є своєрідним інструментом для розвитку вищих психічних функцій дитини, таких як мислення, мовлення і пам'ять. Однак, найважливіша роль казок полягає в їхньому впливі на соціальне і емоційне становлення дитини. Казкові сюжети створюють можливість для дітей розвивати уяву, співпереживання, а також формувати власні моральні цінності. Казки допомагають дітям не тільки зрозуміти світ навколо, але й вибудувати свої внутрішні емоційні та соціальні моделі поведінки [9].

Гра та казка тісно пов'язані, оскільки обидві форми діяльності допомагають дітям моделювати соціальні відносини та взаємодію з іншими. Казкові образи дозволяють дитині з одного боку відчувати себе учасником подій, а з іншого — дистанціюватися від реальних ситуацій і пережити їх в безпечному середовищі. Це дає змогу формувати вміння контролювати свої емоції, регулювати поведінку та аналізувати взаємодію з іншими дітьми та дорослими.

На думку М. Мушкевич, казкові сюжети, персонажі та символи є відображенням колективного несвідомого, яке містить спільні для всіх людей образи й ідеї. Через казкові архетипи діти можуть досягнути базові життєві концепції, такі як добро і зло, справедливість, дружба, любов та страх. Для дитини казка стає способом не лише розуміння цих абстрактних категорій, але й можливістю знайти вихід із власних

внутрішніх конфліктів [7].

Куцин Е. вважав, що казки є першими життєвими історіями, які формують базові моделі поведінки дитини. Він підкреслював, що дитина може підсвідомо обирати ту чи іншу модель поведінки, орієнтуючись на казкові сюжети, які вона засвоїла в дитинстві. Розуміння таких життєвих сценаріїв може допомогти в психотерапевтичній роботі з дорослими, щоб змінити їхні патерни поведінки [4].

Г. Локарева вважала, що казки мають величезний потенціал для роботи з емоціями дітей, оскільки вони дозволяють дітям не тільки переживати, але й розуміти свої емоційні стани. Особливо важливим є те, що в процесі казкотерапії дитина може безпечно проживати складні емоційні ситуації, ідентифікуючи себе з головними героями. За її думкою, казкотерапія допомагає дітям розвивати емоційний інтелект, усвідомлювати свої почуття та навчатися регулювати їх у майбутньому [5].

І. Данилюк відзначав важливість спільної символічної системи казок у психотерапевтичній практиці. Він вважав, що казки створюють спільну мову для психолога та дитини, через яку можна глибше зрозуміти внутрішні конфлікти й переживання. За його словами, казкові символи допомагають дитині створювати асоціативні зв'язки, які сприяють вирішенню психологічних проблем [2].

І. Садова досліджувала казкотерапію з точки зору її педагогічного впливу. Вона зазначала, що казки є універсальним засобом передачі моральних норм і цінностей. Казкотерапія може бути використана не лише для розвитку емоційної сфери дітей, але й для навчання їх правильної соціальної поведінки. Казки дають можливість дітям переживати й аналізувати життєві ситуації, вчитися відповідати на соціальні виклики та знаходити конструктивні рішення [8].

Л. Магдисюк, Р. Федоренко, М. Замелюк акцентували увагу на театральних методах казкотерапії, які дозволяють дітям краще виразити свої емоції через драматичні ігри. Во-

ни зазначали, що інсценування казкових сюжетів допомагає дітям розкрити їхні внутрішні почуття, полегшити емоційну напругу та розвинути вміння адекватно висловлювати свої емоції в соціальному середовищі. Такий підхід дає можливість дітям практикувати емоційну регуляцію в безпечній і творчій обстановці, що позитивно впливає на їх соціальну адаптацію [6].

Казкотерапія як метод розвитку емоційної сфери дошкільників виявилася ефективним інструментом формування важливих емоційних та соціальних навичок у дітей. Дослідження та аналіз казок через психотерапевтичну призму показали, що цей метод сприяє глибшому розумінню дітьми своїх емоцій, дозволяє опановувати нові способи їх вираження та регулювання, а також створює безпечне середовище для моделювання складних життєвих ситуацій.

Попри значний внесок казкотерапії в розвиток емоційної сфери дошкільників, існує багато напрямків для подальшого вивчення цієї методики:

1. Розробка диференційованих програм казкотерапії для дітей з різними емоційними та поведінковими проблемами.
2. Дослідження взаємозв'язку між казкотерапією та когнітивним розвитком.
3. Порівняльне дослідження казкотерапії з іншими методами психотерапії.
4. Використання казкотерапії для розвитку емоційного інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами.

Розвиток казкотерапії як психологічного методу є перспективним напрямом досліджень, який має великий потенціал для застосування в освітніх, психологічних і терапевтичних контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-

ва освіти і науки України від 12 січн. 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.

2. Данилюк І.В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Психологічний час опис*. 2019. Т. 5, № 6. С. 161-173.

3. Закон України «Про дошкільну освіту»: Закон України від 31 берез. 2023 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14#Text> (дата звернення: 07.04.24).

4. Куцин Е.К. Казкотерапія в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку. *Педагогіка та психологія : наук. вісник Мукачівського державного університету*. 2019. Вип. 2(2). С. 57-60.

5. Локарева Г.В. Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2016. 415 с.

6. Магдисюк Л.І. Федоренко Р.П. Замелюк М.І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 152 с.

7. Мушкевич М.І. Казкотерапія як метод психологічного супроводу сімей із проблемною дитиною. *Психологічні перспективи*. 2019. Вип. 33. С. 205-220.

8. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 293-298.

9. Шик Л. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Київ : Основа. 2010. 240 с.

ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРИРОДИ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ВІД 2-4 РОКІВ (НА ПРИКЛАДІ ШВЕЙЦАРСЬКОГО ЛІСОВОГО ДИТЯЧОГО САДКА КЛЕВЕРКІДЗ)

Магістрантка К. М. Валлер

У сучасній освіті все частіше виникає потреба переглянути традиційні підходи до виховання дітей, особливо у дошкільний період. На тлі зростаючого урбанізму, технологічного прогресу та обмеженого доступу до природи, діти дедалі рідше мають можливість взаємодіяти з природним середовищем, що негативно впливає на їхній емоційний, когнітивний та фізичний розвиток. Сучасні дослідження підтверджують, що природне середовище сприяє гармонійному розвитку дитини, а вплив природи на виховання та навчання значно перевищує ефекти, що досягаються у закритих просторах [1].

Зокрема, лісові дитячі садки, такі як «КлеверКідз» у Швейцарії, показують високу ефективність у розвитку ключових компетенцій у дітей віком 2-4 роки. Природа стає активним учасником освітнього процесу, пропонуючи дітям багатий сенсорний досвід, можливості для фізичної активності, творчості та розвитку соціальних навичок. В умовах лісу діти вчаться співпрацювати, вирішувати проблеми, відповідально ставитися до навколишнього середовища, що формує у них екологічну свідомість та емоційну стійкість.

Метою даного дослідження є аналіз освітньо-виховного потенціалу природного середовища для всебічного розвитку дітей віком від 2 до 4 років на прикладі швейцарського лісового дитячого садка «КлеверКідз». Дослідження покликане вивчити, як природне середовище сприяє розвитку когнітивних, фізичних, емоційних та соціальних навичок дітей, а також дослідити можливості адаптації природничої педагогіки в освітню систему України.

Завдання, що ставились у ході дослідження: аналіз су-

часних наукових підходів до впливу природного середовища на розвиток дітей дошкільного віку, зокрема в лісових дитячих садках та вивчення освітньо-виховного процесу у швейцарському лісовому дитячому садку «КлеверКідз», розробка практичних рекомендацій для впровадження елементів природничої педагогіки у дитячі садки України, зокрема у міських умовах.

Останні десятиліття в освіті все більше зростає інтерес до використання природного середовища як важливого ресурсу у вихованні дітей. Зокрема, це актуально для дошкільної освіти, де ранній досвід взаємодії з природою має вирішальне значення для формування гармонійно розвиненої особистості.

Уявіть собі дитину, яка біжить по лісу, обережно переступає через коріння дерев, грається з гілочками, збирає листя, спостерігає за мурашками. Для неї кожен момент — це відкриття, яке не тільки розвиває тіло, але й стимулює її розум, соціальні навички та почуття відповідальності перед світом. Саме цей природний контекст стає чудовим навчальним середовищем для найменших.

Лісові дитячі садки, як приклад природного ресурсу у вихованні дітей, показують, що природа може стати не лише фоном для гри, але й ефективним інструментом для розвитку когнітивних, емоційних і фізичних навичок. Ця тема є особливо важливою для дітей у віці від 2 до 4 років, коли вони найбільш чутливі до сенсорних стимулів і активно досліджують навколишній світ.

Щоб краще проілюструвати, як саме природне середовище стає основою для всебічного розвитку дітей, варто додати приклад розкладу дня у лісовому дитячому садку «КлеверКідз». Батьки приводять дітей до входу в ліс, де розпочинається їх день. Першою точкою на маршруті стає водойма, яку діти спостерігають протягом усього року. Зміни у природі, зокрема сезонні зміни біля водойми, завжди обговорюються з дітьми, що сприяє розвитку їхньої спостережливості та розуміння природних циклів.

Після цього діти йдуть стежками лісу до своєї поляни,

зупиняючись по дорозі для виконання різноманітних фізичних вправ і спостережень. Вони досліджують усе, що рухається, повзе чи росте навколо них: комахи, рослини, гриби, птахи тощо. Ця частина дня наповнена як фізичною активністю, так і когнітивними відкриттями.

На поляні діти роблять перший перекус, після чого починається підготовка до обіду. Вихователі організовують дві команди: одна збирає деревину й розпалює багаття, інша нарізає овочі для приготування обіду. Спільно діти готують повноцінний і здоровий обід, що розвиває у них навички співпраці, відповідальності та самостійності.

Після обіду настає час для відпочинку — діти засинають на природі під кущами, відпочиваючи від активної першої половини дня. Після сну діти отримують легкий перекус.

Далі починається час для творчих занять: діти шукають у лісі матеріали для своїх поробок. Це можуть бути гілки, шишки, листя або камінчики — все, що їм вдасться знайти і використати для своїх виробів. Вільна гра йде за творчими заняттями, під час якої діти мають доступ до мотузок, молотків, цвяхів, пилок, ножів і збільшувальних скелець, що допомагає їм експериментувати, розвивати свої навички та робити власні відкриття.

Увечері діти зустрічаються з батьками: втомлені, брудні, але надзвичайно щасливі від активного дня на природі, наповненого іграми, навчанням та пригодами.

Швейцарський лісовий дитячий садок «КлеверКідз» — яскравий приклад того, як природа може стати потужним інструментом для всебічного розвитку дітей від 2 до 4 років. У цьому освітньому середовищі діти не лише грають, але й активно розвивають свої когнітивні, емоційні та фізичні навички, що робить лісові садки інноваційним підходом в дошкільній освіті.

Природа є джерелом нескінченних можливостей для когнітивного розвитку. Вона стимулює дітей до активного дослідження, допомагає розвивати допитливість, спостереж-

ливість, здатність до аналізу та критичного мислення. У роботах Василя Сухомлинського та Марії Монтессорі підкреслюється важливість дослідження природних явищ для розвитку інтелектуальних здібностей дитини [1, 5]. Наприклад, діти, які грають у природному середовищі, навчаються порівнювати об'єкти, класифікувати їх за різними ознаками, що сприяє формуванню базових когнітивних схем.

У природі дитина вчиться спостерігати, аналізувати та робити висновки. Наприклад, спостерігаючи за зміною пір року, вона розуміє, що влітку листя зелене, а восени змінює колір і опадає. Такий досвід формує у дітей базові наукові поняття та стимулює розвиток мислення. Як зазначає Радул і Ткаченко [6], природні процеси формують не тільки мову, але і цінності та світогляд дитини.

Запропонуйте дітям знайти різні види листя, каміння, палиці та створити з них власну картину. Розвиток когнітивних навичок під час створення картини з природних матеріалів полягає в стимуляції уваги до деталей, адже діти мають аналізувати різні форми, кольори та текстури. Вони розвивають здатність класифікувати та порівнювати об'єкти, знаходячи спільні та відмінні ознаки у листі, камінні та палицях. Також ця діяльність сприяє розвитку просторового мислення, оскільки діти вчаться розташовувати об'єкти в певній послідовності для створення композиції. Крім того, вона допомагає розвивати уяву і творчий підхід, що стимулює креативність та вирішення проблем.

Емоційний розвиток і соціальні навички в природному середовищі отримують особливий стимул завдяки гармонійній атмосфері, яка сприяє емоційній стабільності дітей. Спокій та краса природи знижують рівень стресу та тривожності, забезпечуючи умови для емоційного розвантаження що відповідає дослідженням Келлєрта [2]. Діти мають можливість вільно виражати свої емоції в безпечному середовищі, що зміцнює їхню емоційну стійкість і здатність керувати своїми почуттями. Крім того, взаємодія з однолітками в природних

умовах, наприклад, під час спільних ігор або групових завдань, розвиває важливі соціальні навички. Діти вчаться домовлятися, співпрацювати, вирішувати конфлікти та підтримувати одне одного, що сприяє зміцненню їхніх комунікативних здібностей та здатності працювати в команді.

Наприклад, спільні екскурсії на природу, під час яких діти доглядають за рослинами або тваринами, можуть мати великий вплив на розвиток соціальних навичок. Діти разом саджають дерева або квіти, вчаться співпрацювати для досягнення спільної мети, обмінюються ідеями та активно підтримують одне одного у процесі виконання завдання.

Фізичний розвиток дітей у природному середовищі отримує особливий стимул завдяки природним викликам, які включають різноманітні види активної рухової діяльності. Діти можуть бігати по нерівній поверхні, стрибати через каміння чи калюжі, лазити по деревах або підніматися на пагорби. Це підтверджено роботами Лу і його дослідженням про природні простори [3]. Ці види діяльності не лише тренують витривалість і зміцнюють м'язи, але й розвивають координацію рухів та баланс. Природне середовище надає багато сенсорних стимулів, які допомагають дітям краще усвідомлювати своє тіло в просторі, що є важливим для розвитку грубої моторики. Крім того, взаємодія з природними елементами, такими як земля, вода або деревина, стимулює дрібну моторику, що є основою для подальших навичок письма та творчої діяльності.

Природне середовище також має перевагу перед закритими приміщеннями, оскільки воно пропонує нескінченні можливості для вільної, спонтанної гри та експериментів. Діти можуть створювати власні «смуги перешкод» з гілок, каміння та інших природних об'єктів, що сприяє їхній фізичній активності та стимулює креативне мислення. Така діяльність також навчає дітей адаптуватися до різних умов і долати природні труднощі, що сприяє їхньому розвитку впевненості в собі та здатності до самостійного вирішення проблем.

Наприклад, така активність в лісі як «смуга перешкод», де діти повинні пролазити під гілками, стрибати через каміння або ходити по колодах, розвиває грубу моторику, оскільки діти тренують баланс, силу і координацію, долаючи різні перешкоди. Водночас, такий фізичний виклик допомагає дітям вчитися ставити перед собою цілі і наполегливо йти до їх досягнення, що зміцнює їхні особисті якості, такі як витривалість і впевненість у власних силах.

Морально-духовний розвиток дітей через взаємодію з природою охоплює формування важливих цінностей, таких як відповідальність, емпатія та усвідомлення власної ролі в світі. Сухомлинський стверджував, що природа — це не тільки джерело знань, але й засіб духовного та емоційного зростання. Особливо він акцентував на естетичному вихованні через природу, яке допомагає дітям розвивати уяву та етичні цінності. У творах, таких як *«Народження громадянина»* і *«Духовний світ школяра»*, він писав, що щоденні спостереження за природою формують у дітей мову, цінності та світогляд. Його підхід до виховання на природі залишається натхненням для сучасних педагогів.

Спостерігаючи за природними циклами, діти починають розуміти глибокі зв'язки між всіма живими істотами, що сприяє формуванню почуття єдності з природою. Догляд за рослинами або тваринами вчить їх відповідальності та турботі про інші форми життя, що формує у дітей важливе розуміння наслідків своїх дій і відповідальності за довкілля. Завдяки таким взаємодіям діти вчаться піклуватися про природу не лише на практичному рівні, але й на емоційному та етичному. Вплив природи на формування етичних цінностей підтверджується дослідженнями Каплан і Каплан [1].

Природне середовище також є потужним інструментом для розвитку екологічної свідомості. Як зазначають автори наукових записок Сухомлинського [8], щоденні спостереження за природою відіграють ключову роль у формуванні духовних і моральних якостей. Діти, спостерігаючи за тенді-

тністю природних екосистем, вчать розуміти важливість збереження природи та відповідального ставлення до навколишнього середовища. Вони дізнаються про те, як їхні дії можуть позитивно або негативно впливати на природу, що закладає основу для майбутньої екологічно відповідальної поведінки. Розуміння краси та гармонії природи також сприяє розвитку естетичної свідомості, допомагаючи дітям бачити цінність у всіх проявах життя.

У дитячому садочку «КлеверКідз» діти приймають участь у міні-проектах, де вони саджають рослини, доглядають за ними та спостерігають за їх ростом. У процесі дітям пояснюється, як кожна рослина відіграє важливу роль в екосистемі, надаючи їм знання про фотосинтез, роль рослин у виробництві кисню та підтримці тваринного світу. Така діяльність допомагає дітям усвідомити важливість кожного елемента природи, навчить відповідальному ставленню до довкілля і розвине почуття турботи та поваги до всього живого.

У процесі роботи над розвитком дітей у дитячому садку «КлеверКідз» важливу роль відіграє не лише взаємодія з природою, а й спостереження батьків. Під час проведених інтерв'ю було зібрано кілька важливих коментарів, які допомагають зрозуміти вплив природного середовища на розвиток дітей.

Однією з ключових тем, що підкреслювали батьки, була помітна зміна в поведінці дітей після регулярного відвідування лісового садка. За словами одного з батьків: «Моя дитина стала більш спокійною та врівноваженою. Прогулянки на свіжому повітрі в лісі, контакти з природою допомогли знизити рівень стресу та тривожності, що особливо помітно після відвідування садка в порівнянні з часом, проведеним вдома чи в міських умовах.»

Інший батько поділився спостереженнями щодо розвитку самостійності та відповідальності у своїх дітей: «Коли моя дитина доглядає за рослинами або годує тварин, я бачу, як у неї формується відповідальність. Вона вчиться планувати, піклуватися про інших і усвідомлювати важливість своїх

дій для довкілля.»

Також багато батьків відзначили зростання соціальних навичок: «Моя донька навчилася краще спілкуватися з іншими дітьми. Ігри на природі допомагають їм швидше знаходити спільну мову, а участь у спільних завданнях, таких як садження рослин чи створення ігор з природних матеріалів, розвиває вміння домовлятися та співпрацювати.»

Крім того, батьки підкреслювали покращення фізичного стану дітей: «Мій син став значно активнішим. Природні перешкоди, які вони долають у лісі, розвивають його фізичні здібності. Я помітила, що його витривалість і координація значно покращилися, він став впевненішим у своїх рухах.»

Таким чином, коментарі батьків підтверджують, що природа є потужним інструментом для розвитку дітей, допомагаючи не лише у фізичному, але й у когнітивному, емоційному та соціальному аспектах.

Підсумовуючи вище зазначене, варто розглянути питання інтеграції природничої педагогіки в українську систему освіти, враховуючи позитивний досвід швейцарських лісових дитячих садків. В умовах, коли дедалі більше освітніх установ шукають інноваційні підходи до розвитку дітей, використання природи як освітнього середовища стає не тільки можливістю, але й необхідністю для всебічного розвитку дитини. Впровадження лісових програм у дитячі садки України може сприяти розвитку когнітивних, фізичних, емоційних та моральних якостей дітей, готуючи їх до майбутніх життєвих викликів.

Важливо провести подальші дослідження, щоб оцінити, як елементи природничої педагогіки можна інтегрувати в освітні установи України з урахуванням культурних, кліматичних та соціальних особливостей. Це може включати вивчення способів ефективного впровадження програм на основі природи в умовах міських дитячих садків та у тих регіонах, де доступ до природних ландшафтів обмежений. У таких випадках важливо створити подібні умови в межах наяв-

ного освітнього простору. Наприклад, можна облаштувати «природні куточки» на території дитячих садків або в приміщеннях, де діти могли б спостерігати за ростом рослин, доглядати за ними, вивчати комах, використовувати природні матеріали для творчості та ігор. Іншою альтернативою можуть стати регулярні екскурсії до найближчих парків, скверів або ботанічних садів, де діти можуть активно взаємодіяти з природою навіть в умовах міста.

Інтеграція природничої педагогіки в міських умовах може бути не менш ефективною, якщо підходити до цього з креативністю та залучати доступні ресурси. Розвиток такого підходу в Україні відкриває нові перспективи для якісної та сучасної дошкільної освіти, спрямованої на гармонійне формування особистості та відповідального ставлення до природи.

Вивчення впливу природничої педагогіки на дітей з особливими освітніми потребами потребує особистої уваги. Це дослідження може бути спрямоване на оцінку, як лісові дитячі садки можуть сприяти розвитку дітей з різними порушеннями розвитку (аутизм, СДУГ, затримка мовленнєвого розвитку тощо), і які індивідуальні стратегії слід застосовувати для їх успішної інтеграції у природне середовище.

Ці напрямки відкривають нові можливості для досліджень у галузі природничої педагогіки та сприятимуть її подальшому розвитку як важливого освітнього підходу в Україні та за її межами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kaplan R., Kaplan S. The Experience of Nature: A Psychological Perspective. URL: <https://books.google.ch/books?hl=en&lr=&id=7l80AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Kaplan,+R.+%26+Kaplan,+S.+The+Experience+of+Nature:+A+Psychological+Perspective.&ots=TrJ1RDsb-d&sig=Wl3T4hSCEwi5G62Mpze7AySK8RM#v=onepage&q=Kaplan%2C%20R.%20%26%20Kaplan%2C%20S.%20The%20Experience%20of%20Nature%3A%20A%20Psychological%20Perspectiv>

[e.&f=false](#)

2. Kellert S. R. Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children. URL: https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Kellert-2/publication/232452144_Affective_Cognitive_and_Evaluative_Perceptions_of_Animals/links/55475fb00cf23ff716872251/Affective-Cognitive-and-Evaluative-Perceptions-of-Animals.pdf

3. Louv R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. URL: https://www.google.ch/books/edition/Last_Child_in_the_Woods/TTsU-AAAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&pg=PT3&printsec=frontcover

4. Scott S., Gray T., Charlton J., Millard S. The Impact of Time Spent in Natural Outdoor Spaces on Children's Language, Communication and Social Skills: A Systematic Review Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022, 19, 12038. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191912038>

5. Zeliha Ozgen. Nature-Based Education in the Light of Montessori Philosophy: Meaning, Principles and Practices. URL: <https://www.oapub.org/edu/>

6. Montessori M. The Montessori Method. URL: <https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>

7. Taplin J. T. Waldorf Early Childhood Care and Education in the 21st Century. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1329773/full>

8. Радул О. С., Ткаченко О. М. Естетичне виховання засобами природи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 78-84. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-78-84>. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1840/1816>

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**К.пед.н., доц. В. Г. Ковиліна
Студентка М.-Н. О. Довбиш**

Актуальним для розвитку сучасної дошкільної освіти та формування освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є впровадження інноваційних методик, що сприяють всебічному розвитку дітей дошкільного віку, допомагають максимально реалізувати їхні таланти та творчі здібності, а також досягти життєвого успіху, що в свою чергу стає важливим чинником розвитку країни. Важливу роль у цьому відіграє використання інноваційних технологій як засобу розвитку естетичного виховання.

Починати естетичне виховання потрібно саме в дошкільному віці, оскільки цей період є вирішальним для формування здатності сприймати прекрасне в навколишньому світі та мистецтві, розвитку естетичних смаків, потреб, почуттів і художньо-творчих здібностей.

Інноваційні технології, які об'єднують створення та впровадження нових підходів, здатні розвивати естетичне ставлення до природи, культури і предметного світу. Гармонійний і всебічний розвиток дошкільнят є одним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти, що частково можна вирішити за допомогою впровадження інноваційних методик у освітній процес.

Метою статті є розкриття сутності методик інноваційних технологій як засобу розвитку естетичного виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Основною умовою розвитку креативного мислення і мовлення дітей дошкільного віку є цілеспрямоване навчання. Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, естетичних почуттів, вироблення вміння користуватися основними логі-

чними методами й операціями становить одне з важливих завдань у процесі навчання дошкільників.

Проаналізуємо декілька методик інноваційних технологій, які вдало впроваджуються в заклади дошкільної освіти і позитивно впливають на всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

К. Крутій та О. Білан в методиці навчання розповідання за схемами виявили специфічний засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку – наочні моделі, в яких дитина відтворює структуру об'єктів і зв'язків між ними. Відбувається заміщення об'єкта, який вивчається, іншим, спеціально побудованим, що може відтворювати об'єкт в його суттєвих якостях і спрощувати несуттєві [3].

Ідея даної технології полягає у формуванні діалогової компетенції дошкільників шляхом активного застосування методу моделювання. Діалогову компетенцію науковці визначають як розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з запитаннями, складати різні види розповідей, вести діалог, підтримувати та розпочинати розмову. Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, формування у них умінь користуватися основними логічними прийомами і операціями є одним із важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників.

Пропонується наступна схема ознайомлення дітей із предметами: 1) первинне ознайомлення з предметом і його назвою; 2) дослідження властивостей предметів: колір, відтінки, форма, розмір, звуки, шуми; співвідношення в просторі; вага; властивості поверхні; ритм; рух предмета; назва деталей предмета; 3) групування. Узагальнення і найпростіша класифікація предметів, формування родових і видових понять, наступна класифікація – диференціація родових понять; розвиток елементів логічного мислення шляхом складання моделей, схем, коректурних таблиць разом із дітьми. Основною умовою розвитку мислення і мовлення є цілеспрямоване навчання. Розвиток у дітей словесно-логічного мислення,

вироблення вміння користуватися основними логічними прийомами й операціями становить одне з важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників. О. Білан та К. Крутій вдалося виявити специфічний засіб розвитку мовлення дошкільників – наочні моделі, в яких малюк відтворює структуру об'єктів і зв'язків між ними. Дії наочного моделювання є основними пізнавальними здібностями дошкільника у сфері мислення. Під моделюванням розуміється заміщення об'єкта, який вивчається, іншим, спеціально побудованим, що може відтворювати об'єкт в його суттєвих якостях і спрощувати несуттєві. Основний шлях розвитку пізнавальних здібностей – це постійний перехід від зовнішніх дій із умовними заміниками предметів (схемами-моделями) до дій подумки. Основна ідея пропонованої технології – формування діалогологічної компетенції дошкільників шляхом активного застосування методу моделювання. Діалогологічну компетенцію науковці визначають як розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей. Всі моделі умовно поділені на групи: – описові; – узагальнювальні (класифікаційні); – для складання творчих розповідей; – мнемічні (для заучування віршів).

Інноваційна технологія «Казкові лабіринти гри» – система поетапного включення авторських розвиваючих ігор в діяльність дітей дошкільного віку з поступовим ускладненням навчальної інформації. Ігри, розроблені В.В. Воскобович, розвивають пам'ять, фантазію, сприйняття, логічне і творче мислення, естетичний смак, мовлення дошкільників. Дана технологія – це використання авторських ігор в системі їх постійного та поступового ускладнення («по спіралі»). Включення ігор визначається віковими особливостями дитини. Першим принципом технології «Казкові лабіринти гри» є ігрове навчання дітей дошкільного віку. Ідея розвитку дітей в грі не нова. Нове тут те, що майже весь процес навчання ди-

тини дошкільного віку реально вишиковується в грі. Технологія «Казкові лабіринти гри» – це ігрова форма взаємодії дорослого і дітей через реалізацію певного сюжету (ігри і казки). При цьому освітні завдання включені в їх зміст. Розвиваючі ігри роблять навчання цікавим заняттям для малюка, знімають проблеми мотиваційного плану, народжують зацікавленість до набутих знань, вмінь, навиків. Використання розвиваючих ігор в педагогічному процесі дає змогу перебувати навчальну діяльність: перейти від звичних занять з дітьми до пізнавальної ігрової діяльності, організованої дорослими або самостійної. Забарвлене доброзичливими емоціями спілкування з дорослими в грі, виконання цікавих ігрових завдань, яскраве, різнобарвне оформлення ігрових посібників, робить перебування дитини в дошкільному закладі радісним. Другим принципом технології «Казкові лабіринти гри» є будівництво такої дитячої ігрової діяльності, в результаті якої розвиваються психічні процеси, увага, пам'ять, уява, мислення, мова. Постійне та поступове ускладнення ігор («по спіралі») дозволяє підтримувати діяльність дитини в зоні оптимальної складності. Інтенсивному розвитку сприяє і продуктивна діяльність, яка створюється в «зоні найближчого розвитку». В кожній грі діти набувають якогось «предметного» результату [1].

У своїй інноваційній технології «Чудеса на піску» Т.М. Грабенко, Т.Д. Зінченко-Євстігнєєвою створили цілу систему пісочних ігор, спрямованих на розвиток естетичного виховання, творчих здібностей, розвиток знань, умінь та навичок у дітей дошкільного віку. Основні принципи ігор на піску: 1. Створення природного стимулюючого середовища, в якому дитина відчуває себе комфортно і захищено, виявляючи творчу активність. Для цього слід добирати завдання, що відповідають можливостям дитини; формулювати інструкцію до ігор в казковій формі; виключати негативну оцінку її дій, ідей, результатів, заохочуючи фантазію і творчий підхід. 2. «Пожвавлення» абстрактних символів: літер, цифр, геоме-

тричних фігур, і пр. Реалізація цього принципу дозволяє сформуванню і посилити позитивну мотивацію до занять і особистісну зацікавленість дитини в те, що відбувається. 3. Реальне «проживання», програвання всіляких ситуацій разом з героями казкових ігор. На основі цього принципу здійснюється взаємний перехід уявного в реальне і навпаки [2].

В основу принципу методики динамічних кубиків Є. Чаплигіна для дітей дошкільного віку покладено процес формування складів і слів скрізь призму власних дій [4]. Цей комплект незвичайних кубиків в ігровій формі навчить дитину читати, причому для початку занять з ними малюкові не обов'язково знати букви. Це ідеальне рішення для підготовки до школи. У ньому немає ніяких знань «на потім», зубріння і нудної теорії – тільки те, що дозволить малюкові самостійно прочитати свої перші слова. Дитина навчиться читати. Якщо до цього малюк знав букви, але не вмів складати їх в слова, то йому вистачить 3 днів, щоб в ігровій формі освоїти принцип читання. Дитина також зможе самостійно складати слова з кубиків.

Використання методики навчання розповіданню за схемами (авт. К. Крутій та О. Білан) в закладах дошкільної освіти формуються дії наочного моделювання пізнавальних здібностей у сфері розвитку мислення, логічного мовлення, естетичного смаку дітей дошкільного віку.

За допомогою ігор, які представлені в інноваційній технології «Казкові лабіринти гри» (авт. В.В. Воскобович) здійснюється інтелектуально-творчий розвиток, враховуючи вікові особливості дошкільнят, психологічна, спеціальна підготовка до навчання в новій українській школі.

Реалізація інноваційної технології «Чудеса на піску» Т.М. Грабенко, Т.Д. Зінченко-Євстігнеєвою в закладах дошкільної освіти показала такі результати, а саме – гра в пісок позитивно впливає на емоційне самопочуття дітей дошкільного віку, естетичний розвиток, заохочуючи фантазію та творчий підхід дозволяє сформуванню і посилити позитивну мо-

тивацію до занять і особистісну зацікавленість дітей дошкільного віку для розвитку і саморозвитку.

Впровадження методики динамічних кубиків Є. Чаплигіна сприяє розвитку всіх сфер сприйняття дітей дошкільного віку: зір (яскраві символи привертають увагу, діти розглядають літери і склади); мислення (малюк вчиться аналізувати і робити висновки, зіставляючи склади і визначаючи їх відмінності); предметно-маніпулятивна діяльність (діти включаються в процес, організований в ігровій формі, переміщують, крутять куби).

Таким чином, педагогічно обґрунтоване впровадження методик інноваційних технологій, які зазначені у статті вирішують низку проблем, що існують в закладах дошкільної освіти, сприяють розвитку пізнавальних процесів, естетичних почуттів, творчих здібностей у дітей дошкільного віку. Застосування запропонованих методик в навчально-виховній діяльності допоможе не тільки сформувати у дітей знання, уміння, навички, а й сприятиме естетичному розвитку дитини дошкільника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2017. 304 с
2. Зінкевич-Євстигнєєва Т.Д., Грабенко Т. М. Ігри в казкотерапії. Видавництво: Мова, 2021, 208 с.
3. Крутій К.Л. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3–7.
4. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2019. 224 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

**К.психол.н., доц. Н. О. Кримова
Магістрантка О. С. Салагор**

Проблема формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку за умов дистанційного навчання набула актуальності через необхідність адаптації освітнього процесу до нових реалій. Дистанційна форма навчання не тільки змінює комунікаційні стратегії педагогів, а й потребує нового підходу до взаємодії між дітьми та їхнім соціальним середовищем. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, соціально-громадянська компетентність є однією з основних компетентностей, що мають бути сформовані у дітей до моменту вступу до школи [1].

Метою роботи є визначення педагогічних умов, що сприяють формуванню соціальної компетентності дошкільників за умов дистанційного навчання, а також розробка методичних рекомендацій для оптимізації цього процесу.

Наукові дослідження вказують, що соціальна компетентність є важливим чинником розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства: сприяє успішній інтеграції дитини у соціум та забезпечує підґрунтя для її майбутнього самостійного життя. Саме тому питання формування цієї компетентності стає дедалі більш актуальним. У рамках дослідження було проаналізовано погляди науковців, які досліджували різні аспекти соціальної компетентності.

Л. Тарабасова підкреслює, що соціальна компетентність – це не статична характеристика, а динамічна система знань, навичок і вмінь, яка постійно розвивається під впливом різних соціальних і освітніх чинників. Вона наголошує, що соціальна компетентність є інтегративним елементом, який дозволяє дитині не лише адаптуватися до умов соціаль-

ного середовища, а й активно впливати на нього. Важливу роль у цьому процесі відіграє не тільки знання соціальних норм і правил, але й формування моральних цінностей, які є основою для відповідального соціального функціонування. Моральні цінності сприяють не тільки розвитку соціальної адаптації, але й формують у дітей почуття відповідальності перед оточенням [7].

О. Кононко пропонує інший підхід до розуміння соціальної компетентності, зосереджуючи свою увагу на здатності дитини вирішувати соціальні проблеми і виклики, що виникають у процесі взаємодії з іншими людьми. Вона розглядає соціальну компетентність не лише як здатність до адаптації, а й як активну участь дитини в соціальних процесах. Важливою складовою цього є здатність дитини адекватно реагувати на соціальні виклики, включаючи конфліктні ситуації та непередбачувані зміни в середовищі. Ключова роль у розвитку цієї здатності належить педагогу, який виступає посередником між дитиною і соціумом. Педагог має допомогти дитині оволодіти соціальними нормами і моделями поведінки, навчити її розуміти соціальні правила і формувати навички, які будуть необхідні для подальшої соціальної інтеграції [4].

Т. Поніманська, досліджуючи питання розвитку соціальної компетентності в умовах сучасного освітнього процесу, наголошує на важливості колективної діяльності для цього процесу. Вона підкреслює, що саме через участь у колективній діяльності діти набувають основних навичок соціальної взаємодії. Участь у спільних іграх, проектах і завданнях дозволяє дітям вивчати соціальні ролі, розуміти важливість співпраці і взаємодопомоги. В умовах дистанційного навчання необхідно зберігати можливість для подібної колективної діяльності навіть за допомогою технологій [6].

С. Матвієнко, у свою чергу, акцентує увагу на тому, що дистанційне навчання зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до соціалізації дітей. Він вважає, що нові форми комунікації, такі як відеоконференції, інтерактивні

завдання та віртуальні платформи, відкривають нові можливості для формування соціальних навичок у дітей. Дистанційне навчання дає змогу організувати нові форми взаємодії, які можуть бути навіть більш ефективними, ніж традиційні методи. Інтерактивні платформи дозволяють дітям брати участь у спільних проектах, де вони можуть спілкуватися, обмінюватися думками та ідеями, вчитися співпрацювати на відстані [5].

О. Ємчик звертає увагу на необхідність розвитку емоційного інтелекту у дітей як важливої складової соціальної компетентності. Вона підкреслює, що соціальні навички тісно пов'язані з емоційним інтелектом, оскільки вміння розуміти та контролювати свої емоції є ключовим фактором для успішної взаємодії з іншими. Розвиток емоційної сфери дитини має відбуватися паралельно з розвитком соціальних навичок, оскільки ці дві складові є взаємозалежними. У процесі взаємодії з іншими діти повинні навчитися розуміти не тільки свої емоції, але й емоції інших людей, що допоможе їм більш ефективно взаємодіяти у соціумі. Формування емоційного інтелекту також є важливим у контексті дистанційного навчання, де комунікація може бути обмеженою і діти мають більше покладатися на свої внутрішні ресурси для розуміння емоційних реакцій інших [3].

О. Дурманенко вказує на те, що розвиток соціальної компетентності неможливий без створення відповідного середовища, яке стимулювало б дітей до взаємодії. Вона підкреслює, що дистанційне навчання ставить перед педагогами особливі завдання: створити таке навчальне середовище, яке б сприяло соціалізації дітей, навіть коли вони фізично перебувають на відстані один від одного. Педагогам необхідно адаптувати свої підходи до виховання, використовуючи інноваційні технології для того, щоб створювати відчуття єдності та колективної діяльності серед дітей, незважаючи на обмеження, що накладає дистанційне навчання [2].

Для розвитку високого рівня соціальних здібностей у

дитини, які забезпечать їй повноцінну інтеграцію в суспільство та плавний перехід до нового етапу освіти, необхідно враховувати різноманітність видів діяльності, в яких вона бере участь, а також елементи самопізнання та самоаналізу. Важливим чинником соціалізації дитини є її активність, що дозволяє їй не тільки набувати нові знання, але й висловлювати ставлення до навколишнього світу та набувати практичних навичок. Кожен вид діяльності активізує різні аспекти особистості дитини, і освітній вплив можна здійснювати через різні форми діяльності: спілкування, художньо-естетичну діяльність, гру та інше.

Дослідження проводилося у закладі дошкільної освіти (ЗДО) в місті Одеса. Участь у дослідженні взяли 45 вихованців старших груп віком від 5 до 6 років. Результати дослідження показали, що в більшості дітей соціальна компетентність перебувала на середньому рівні. Виявлено, що діти мали певні труднощі у комунікації під час дистанційного навчання, особливо при необхідності співпраці в групах. Близько 35% дітей не завжди могли самостійно вирішувати соціальні конфлікти, що свідчило про недостатню сформованість навичок соціальної взаємодії.

Тому, було впроваджено комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня соціальної компетентності дітей. Основними засобами, які використовувалися, стали інтерактивні заняття з елементами гри, тренінги для розвитку емоційного інтелекту, а також віртуальні групові ігри. Платформи для відеозв'язку (Zoom, Google Meet) і хмарні сервіси (Google Drive, Padlet) забезпечували можливість для спільної роботи над завданнями. Це дозволяло дітям навчатися взаємодії, навіть в умовах дистанційного навчання.

Також, серед засобів, що використовувалися, особливе місце займали рольові ігри, які стимулювали дітей до активної взаємодії і спонукали до розвитку соціальних навичок. Різноманітні завдання з використанням відео та мультимедійних елементів допомагали дітям краще зрозуміти важли-

вість співпраці і взаємодопомоги.

Повторне дослідження рівня соціальної компетентності дітей після впровадження комплексу заходів здійснювалася за тими самими методиками, а, також, через спостереження за поведінкою дітей під час дистанційних занять. Результати показали значне покращення соціальних навичок дітей. Близько 75% дітей продемонстрували високий рівень соціальної компетентності. Діти стали більш активно взаємодіяти під час спільних завдань, вони продемонстрували здатність розв'язувати конфлікти майже самостійно, або за допомогою мінімального втручання дорослих. Особливо покращились показники комунікативних навичок: діти більше слухали одне одного, висловлювали свої думки і враховували погляди інших.

Проведене дослідження підтвердило, що формування соціальної компетентності дошкільників в умовах дистанційного навчання можливе за умови правильного підбору методичних засобів і технологій. Використання інтерактивних ігрових форм навчання, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, значно покращило соціальні навички дітей. Віртуальна взаємодія, яка побудована на партнерських засадах, стимулювала дітей до активної участі у колективних процесах, що позитивно вплинуло на їхню здатність до соціалізації.

Так, формування соціальної компетентності на дошкільному етапі охоплює розвиток певних особистісних якостей, необхідних для забезпечення життєздатності дитини у суспільстві і передбачає усвідомлення норм поведінки, розвиток соціальних навичок та вмінь адекватно реагувати на соціальні ситуації.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності змішаних форм навчання, що поєднують дистанційні та очні частини. Це дозволить оцінити, якою мірою дистанційне навчання сприяє розвитку соціальних компетенцій порівняно з традиційними методами.

Окремим напрямом досліджень може стати вивчення впливу родинної підтримки на розвиток соціальної компетентності дітей у дистанційній освіті. Іншим перспективним напрямом є розробка спеціальних програм для дітей з особливими освітніми потребами, адаптованих до умов дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33 / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.

2. Дурманенко О. Розвиток соціальної компетентності дошкільників у процесі спілкування з дорослими. *Молодь і ринок*, 2016. № 7. С. 54-60.

3. Ємчик О. Дистанційні форми роботи закладу дошкільної роботи закладу дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. Вип. 34, Т. 1. С. 265–269.

4. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». Київ : Світич, 2009. 201 с.

5. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навч.-метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 106 с.

6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. 4-те видання, перероблене. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 408 с.

7. Тарабасова Л. Г. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : методичні рекомендації. Дніпропетровськ, 2016. 30 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У СУЧАСНУ ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ

**Д.пед.н., доц. Р. Г. Найда
Магістрантка К. І. Димитрова**

Сучасне реформування дошкільної освіти в Україні вимагає впровадження нових підходів до навчання та виховання дітей. Основним завданням цього процесу є адаптація педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського у практику закладів дошкільної освіти, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу. Гуманістичні підходи, запропоновані В. Сухомлинським, орієнтуються на розвиток моральних та духовних цінностей дітей, що має важливе значення для формування гармонійної особистості.

Базовий компонент дошкільної освіти наголошує на важливості впровадження ідей В. Сухомлинського в сучасну педагогічну практику. Основним аспектом є виховання дитини як особистості, що здійснюється через формування моральних якостей, таких як емпатія, повага, чесність та відповідальність. В БКДО підкреслюється значення гуманізації освітнього процесу та необхідність інтеграції педагогічних підходів, орієнтованих на всебічний розвиток дітей [2, с. 13].

Закон України «Про дошкільну освіту» також акцентує увагу на важливості гуманістичного виховання, яке було центральною складовою педагогічної системи В. Сухомлинського. Закон наголошує, що дошкільна освіта є невід'ємною частиною неперервної системи освіти в Україні, а її мета – забезпечення всебічного розвитку дитини. Це положення повністю співпадає з педагогічними ідеями великого педагога, який вважав, що формування моральних і етичних цінностей у дітей має починатися вже в ранньому віці, адже цей етап є фундаментом для подальшого розвитку особистості [6].

Основною метою даного дослідження є аналіз педагогі-

чної спадщини В. Сухомлинського та визначення шляхів її інтеграції у практику сучасної дошкільної освіти. Дослідження зосереджується на науковому осмисленні ідей гуманістичного виховання та адаптації їх до сучасних потреб освітнього процесу в умовах закладів дошкільної освіти.

Завданнями, що ставились у ході дослідження, були:

1) дослідити дидактичний потенціал педагогічного досвіду Сухомлинського для подальшого розвитку сучасної теорії та практики в галузі дошкільної освіти;

2) систематизувати та узагальнити наявний досвід впровадження педагогічних принципів Сухомлинського у виховну діяльність закладів дошкільної освіти;

3) встановити рівні морального виховання дітей дошкільного віку та експериментально перевірити ефективність технологій морально-трудового виховання.

4) розробити систему практичного використання педагогічних ідей Сухомлинського для всебічного розвитку дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Академіє А. Богуш є однією з провідних дослідниць гуманістичної педагогіки в Україні, яка у своїх роботах підкреслює критичне значення ідей В. Сухомлинського для сучасної системи дошкільної освіти. Вона зазначає, що принципи відомого педагога не тільки адаптовані до сучасних реалій, але й здатні забезпечити всебічний розвиток дитини, охоплюючи її інтелектуальні, емоційні та моральні аспекти. Вона стверджує, що впровадження цих принципів у повсякденну педагогічну практику сприяє формуванню в дітей дошкільного віку навичок саморефлексії, співчуття та відповідальності, які є основою моральної зрілості особистості. Крім того, академік вважає, що педагоги, які працюють за принципами В. Сухомлинського, здатні створювати середовище, яке сприяє вихованню емпатії та поваги до інших, що є основою для формування гармонійних соціальних стосунків у майбутньому [3].

М. Антонєць виділяє особливу увагу інтеграції освітніх

та виховних компонентів у педагогічній системі В. Сухомлинського. Підкреслюючи, що педагогічна концепція видатного українського педагога заснована на принципах гуманізації, що включають акцент на індивідуальності кожної дитини та її право на повноцінний розвиток. Дослідник вважає, що застосування гуманістичних підходів у сучасній дошкільній освіті сприяє формуванню у дітей таких цінностей, як толерантність, чесність та повага до інших. Він також відзначає, що система В. Сухомлинського дає можливість вихователям створювати середовище, де діти можуть безпечно експериментувати з власними знаннями та відкриттями, що стимулює їх особистісне зростання та моральний розвиток [1].

Науковець О. Грицай акцентує увагу на тому, що ідеї В. Сухомлинського є невичерпним джерелом інновацій для сучасної педагогіки дошкільного віку. Ключовими аспектами педагогічної спадщини педагога є розвиток мислення дітей через гру та дослідницьку діяльність, що дозволяє формувати в них творче мислення та розвивати уяву. Впровадження ідей відомого педагога у освітній процес не лише сприяє розвитку когнітивних здібностей дітей, але й формує моральні цінності, які стають основою для створення гармонійної особистості. Звертаючи увагу на те, що система дозволяє реалізовувати ідеї емоційного виховання, що є особливо важливим у контексті формування соціальних навичок дітей [5, с. 43].

Дослідниця А. Семез зосереджується на аспектах морально-етичного виховання, що є основою педагогічної системи В. Сухомлинського. Вважаючи, що ефективно впровадження ідей відомого педагога у дошкільну освіту можливе лише за умови створення системи спеціальних занять, які орієнтуються на практичне засвоєння моральних норм і принципів. Наголошуючи, що така система має бути гнучкою та адаптованою до вікових особливостей дітей, що дозволить формувати стійкі моральні переконання, такі як доброта, чесність, співчуття та повага. Впровадження таких занять у практику закладів дошкільної освіти сприятиме не

тільки розвитку моральних якостей у дітей, але й їх соціалізації в умовах освітнього середовища [8].

Дослідник В. Будак акцентує увагу на тому, що система виховної роботи, розроблена В. Сухомлинським, є базовою для розвитку дітей дошкільного віку. Він підкреслює, що ефективне використання цієї системи у сучасних закладах дошкільної освіти може забезпечити не лише розвиток моральних якостей дітей, але й їх готовність до шкільного навчання. Педагогічні принципи В. Сухомлинського дозволяють вихователі створювати умови для всебічного розвитку особистості дитини, що включає розвиток пізнавальної активності, формування моральної культури та забезпечення емоційної стабільності. Він також наголошує на важливості підготовки педагогів, які будуть здатні втілювати ці принципи у свою практику, що є основою для успішної адаптації дітей до навчання у школі [4, с. 165].

Науковець І. Цюпак розглядає моральне виховання як фундаментальний аспект педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Вона наголошує, що для успішного впровадження цих принципів у сучасну дошкільну освіту необхідно зосередитися на формуванні моральних цінностей у дітей з раннього віку. Виховання на основі гуманістичних підходів дозволяє розвинути у дітей здатність до співчуття, взаємодії та відповідальності, що є ключовими компонентами морального становлення особистості. Вона також зазначає, що ефективність морального виховання значною мірою залежить від створення освітнього середовища, яке підтримує принципи гуманізму [9].

У своїх роботах Н. Побірченко підкреслює важливість збереження та впровадження педагогічної спадщини В. Сухомлинського у сучасні освітні програми, особливо в умовах інклюзивної освіти. Вона зазначає, що методологія В. Сухомлинського, заснована на принципах індивідуалізації навчання та розвитку моральних якостей дітей, є особливо ефективною в умовах різноманітності дитячих груп. Інтеграція

педагогічних принципів в інклюзивну освіту сприяє створенню середовища, де кожна дитина може розвиватися відповідно до своїх можливостей, формуючи при цьому такі якості, як толерантність, розуміння та взаємоповага [7].

Впровадження педагогічної спадщини В. Сухомлинського у сучасну дошкільну освіту є важливим кроком до гуманізації освітнього процесу, розвитку моральних і етичних цінностей у дітей та формування гармонійної особистості. Науковці сходяться на думці, що спадщина Сухомлинського є цінним інструментом для вдосконалення системи дошкільної освіти, сприяючи створенню умов для всебічного розвитку вихованців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонєць М. Я. З любов'ю до дитини (В. О. Сухомлинський про професійно-педагогічну підготовку вчителя). *Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк»*. 2002. №1. С.114-117.

2. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція : затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12 січн. 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.

3. Богуш А. М. Витоки виховання мовленнєвої особистості вчителя у спадщині В. О. Сухомлинського. *Початкова школа*. 2003. № 9. С. 12-14.

4. Будак В. Д. В. О. Сухомлинський – майбутньому педагогу : наук.- метод. посіб. Миколаїв : Вид-во «ІЛІОН», 2004. 260 с.

5. Грицай Ю. О. В. О. Сухомлинський про формування здоров'язберігаючого освітнього процесу : монографія. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2013. 172 с.

6. Закон України «Про дошкільну освіту»: Закон України від 31 берез. 2023 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14#Text> (дата звернення: 07.04.24).

7. Побірченко Н. С. Василь Сухомлинський : формування дитячої особистості засобами художньої літератури. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 1 (42). С. 5-12.

8. Семез А. В. О. Сухомлинський про роль учителя у вихованні моральних цінностей учнів. *Початкова школа*. 2003. № 9. С. 18-21.

9. Цюпак І. М. Впровадження ідей В. Сухомлинського у виховний процес закладів дошкільної освіти Херсонщини. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць*. Хмельницький : ПП Балюк І. Б., 2011. Вип. 10. С. 518-521.

ЛЕПБУК – ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

К.пед.н., доц. В. В. Сторож

Модернізація освіти, пошук інноваційних технологій та форм роботи з дітьми, стали передумовою нових безперервних освітніх пошуків серед фахівців дошкільних закладів освіти. Дошкільне дитинство – це період, під час якого у дитини виникають перші уявлення про навколишній світ, його закономірності та взаємозв'язки. Отримані знання діти застосовують на практиці, використовуючи їх у своїх іграх та при виконанні навчальних завдань. Любов до природи, дбайливе ставлення до результату праці людини, розуміння відносин між людьми – фундамент цього закладається саме у дошкільному віці. Сучасній дитині необхідно не так багато знати, як послідовно та доказово мислити, проявляти розумову допитливість.

Навчання дітей дошкільного віку спрямовано на розвиток уваги, пам'яті, творчої уяви, на вироблення вміння порівнювати, виділяти характерні властивості предметів, узагальнювати їх за певною ознакою, аналізувати та зіставляти, отримувати задоволення від знайденого рішення. Дитина

краще пізнає навколишній світ, коли самостійно діє з об'єктами, тому пріоритетом у роботі має бути практичний метод навчання.

У зв'язку з цим перед педагогами закладів дошкільної освіти стоїть завдання пошуку нових нестандартних форм взаємодії з вихованцями. На зміну традиційній освіті приходить продуктивне навчання, яке спрямовано на розвиток творчих здібностей, формування у дошкільнят інтересу до творчої діяльності.

Однією з таких можливостей сучасної освіти, є нова форма роботи з дітьми – «лепбук», це чудовий спосіб закріплення та повторення матеріалів проекту або тематичного тижня. Можемо припустити, що підвищення пізнавальної активності дітей дошкільного віку можливе при виконанні наступних умов: систематичне використання лепбука освітньої діяльності, вільний доступ лепбука для дітей, формування сталого інтересу дошкільнят для створення та використання лепбука.

Освітній процес в закладі дошкільної освіти з використання лепбука висвітлені в працях педагогів Е. Блохіна, Д. Гатовська, О. Крігер, Т. Лиханова, К. Ляшенко, Н. Мартінова, Е. Пестова, та інші.

Науковиця Оксана Сорочинська, в своїх працях досліджує використання засобу лепбук у формуванні екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Лепбук – це можливість засвоєння знань з природи у невимушеній та цікавій формі та можливість продемонструвати своїм друзям, батькам, бабусям та дідусям свої знання, свою творчість [1, С. 90-93].

В працях Л. Петренко розкрито функції лепбуку у роботі з молодшими школярами, де описано спосіб застосування лепбуку у проектному навчанні [4]. У методичному посібнику А. Плячок та В. Олійник розкриті особливості організації проектної, навчальної діяльності, розвитку творчості дитини за допомогою лепбуку [5].

Н.М. Стрілецька, Ю.О. Лаврінчук, Н.П. Петренко вивчали теоретичні аспекти розробки та використання лепбуку «Я і цифрові пристрої» де описано мету як сприяння усвідомленню і розпізнаванню учнями завдань, що розв'язуються за допомогою цифрових пристроїв, виходячи з їхніх функціональних можливостей [6].

Метою статті є ознайомлення з лепбуком як інноваційною технологією дошкільного навчання, методами створення та використання дітьми, педагогами.

У ході аналізу досліджень з лепбуку ми визначили, що у науковій спільноті поки що немає єдиного усталеного трактування даного поняття. Лепбук (lapbook) – у дослівному перекладі з англійської означає «наколінна книга» (lap-коліна, book-книга). Це невелика саморобна папка, книжка-складанка з безліччю різноманітних деталей, кишеньками різноманітних форм, міні-книжками, книжками-гармошками, конвертами, які дитина може діставати, перекладати, складати за власним бажанням. Дитина може зручно розкласти книгу в себе на колінах і за один раз переглянути весь її вміст, де містяться всі необхідні матеріали по темі.

Лепбук – порівняно новий засіб навчання. Вперше створювати лепбуки розпочали американці. Ця інтерактивна книжка-складанка – чудовий спосіб закріпити певну тему з дітьми, осмислити зміст книги, провести дослідницьку роботу, в процесі якої дитина бере участь у пошуку, аналізі та сортуванні інформації.

Лепбук відповідає вимогам програми дошкільної освіти, розвиває предметно-просторове середовище:

- інформативний (в одній папці можна розмістити досить багато інформації з певної теми, а не підбирати різний дидактичний матеріал);
- поліфункціональний: сприяє розвитку творчості, уяви, є можливість використовувати його з підгрупою дітей, індивідуально; має дидактичні властивості, є засобом художньо-естетичного розвитку дитини, прилучає її до світу мистецтва;

- варіативний (є кілька варіантів використання кожної його частини); його структура та зміст доступні дітям дошкільного віку, забезпечує ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність усіх вихованців.

Робота з лепбуком відповідає основним напрямам партнерської діяльності дорослого з дітьми, включеність вихователя нарівні з дітьми, добровільне приєднання дітей до діяльності, вільне спілкування та переміщення дітей під час діяльності, відсутність часових проміжків діяльності (кожен працює у своєму темпі).

Застосування лепбука в закладі дошкільної освіти, допомагає дитині за власним бажанням організувати інформацію по темі, що вивчається, краще зрозуміти і запам'ятати матеріал. Це чудовий спосіб для повторення та закріплення пройденого матеріалу. Адже, дитина у будь-який час може відкрити лепбук і згадати відомості, розглядаючи зроблену своїми руками книгу. В групах в яких навчаються одночасно діти різного віку, можна використати лепбук для занять, що буде сприяти їх згуртованості та зацікавленості. Також, можливо обрати завдання кожному, для малюків – кишеньки з картками або фігурками тварин, а старшим дітям – завдання на вміння писати та т.д. Ефективно використовувати лепбук можливо, як для колективної роботи, групової, індивідуальної, так і для самостійної роботи.

Використання лепбук у старшому дошкільному віці – один з ефективних засобів педагогічного впливу на розвиток творчої особистості дитини, який сприяє формуванню життєвих компетентностей [2, с. 377].

Об'єднуючи навчання та виховання в цілісний освітній процес, лепбук дає можливість педагогу побудувати діяльність на основі індивідуальних особливостей кожної дитини, створити умови, при яких сама дитина стає активною у виборі змісту своєї освіти. Дитина дошкільного віку хоче все знати, все зрозуміти, у всьому розібратися, дослідити те чи інше явище. Саме тому тематична папка може стати незамінним

помічником у роботі всіх фахівців ЗДО. Лепбук у своїй роботі можуть використовувати не тільки вихователі, а й психологи, логопеди, дефектологи, музичні керівники, інструктори з фізичної культури.

Робота з лепбуком сприяє розвитку психічних процесів: пам'яті, уваги, спостережливості, уяви, мислення, а також розвитку мови та дрібної моторики пальців рук.

В результаті цієї практики у дітей формуються універсальні вміння, такі як: вміння планувати майбутню діяльність; домовлятися з однолітками; розподіляти обов'язки; шукати потрібну інформацію, узагальнювати її, систематизувати; самостійно давати пояснення на питання, що виникають; приймати власні рішення, спираючись на свої знання та вміння; використовуючи усне мовлення, висловлювати свої думки та бажання.

Основними перевагами використання лепбуків є те, що дитина самостійно збирає необхідну інформацію; структурує великий обсяг даних; спонукає інтерес у дітей до пізнавально-дослідницької діяльності; може урізноманітнити заняття або спільну діяльність з дорослими; розвиває креативність та творче мислення; полегшує запам'ятовування; поєднує дітей для захоплюючого та корисного заняття.

В закладі дошкільної освіти, особливо важливим є взаємодія та співпраця з батьками. Лепбук – ефективний засіб для залучення батьків до співпраці. Він допомагає об'єднати батьків та дітей у ході спільного його виготовлення. Батьки можуть забезпечити підтримку організаційну (екскурсії, походи); технічну (фото, відео); інформаційну (збір інформації для лепбука); мотиваційну (підтримування інтересу, впевненості в успіху).

Також можемо розглядати лепбук, як різновид методу проекту. Створення лепбука містить усі етапи проекту: цілепокладання (вибір теми); розробка лепбука (складання плану); виконання (практична частина); підбиття підсумків.

В наукових працях Катерини Крутій, зазначено лекбук

як дослідницький проєкт дошкільника. Можливе виготовлення індивідуальних лепбуків, виходячи з інтересів кожної дитини, що в результаті може бути продуктом дослідницької діяльності [3].

Лепбук – засіб реалізації діяльнісного методу навчання. При створенні лепбука діти не отримують знання у готовому вигляді, а видобувають їх самі у процесі своєї пізнавально-дослідницької діяльності. Зміст лепбука залежить від того, реалізацію яких завдань передбачає освітня програма з тієї чи іншої теми. Працюючи над певною темою, необхідно торкнутися всіх освітніх тем, тому що зміст лепбука може містити матеріал усіх напрямків програми. Наповнюваність лепбука може бути різноманітною, це залежить від віку дітей та завдань, поставлених програмою та педагогом.

Заключним етапом як проєктної діяльності, так і самостійної дослідницької роботи, яку дитина проробила під час вивчення будь-якої теми може бути створення лепбук. Щоб заповнити цю папку, їй потрібно буде виконати певні завдання, провести спостереження, вивчити поданий матеріал.

Алгоритм роботи над лепбуком, забезпечує створення інтерактивної папки лепбук – це не просто книжка з картинками. Це навчальний посібник, для того, щоб виготовити свій власний лепбук потрібно визначитись із його темою, яка може бути абсолютно будь-якою. Для дітей молодшого дошкільного віку краще брати «ширші, узагальнюючі» теми, наприклад, про пори року: зима, весна, осінь, літо. Тобто має вийти книга із загальновідомими знаннями, які для маленьких дітей будуть новими. Для дітей старшого дошкільного віку необхідно брати вузькі теми, які мають конкретну інформацію. Після визначення теми складається план того, що буде представлено в папці.

Теми можуть бути як загальні, так і особистісні. Наприклад, можна зробити загальний лепбук на тему «Збираємо урожай» (овочі, фрукти) зазначаємо найбільш корисні для людського організму та розширюємо знання про овочі та

фрукти (місцеві, екзотичні); можна взяти якусь конкретну тему «Сім'я», члени родини (Мама, Тато, Я, Брати і Сестри) і в лепбуці дати докладну інформацію про членів своєї родини. Також можливо разом з сім'єю створити лепбук на основі подорожей, зазначити фото чи картки цікавих місць, що буде сприяти сумісній взаємодії та співпраці батьків з дитиною.

При створенні лепбука необхідно врахувати: естетичність (має з'явитися бажання взяти лепбук до рук); довговічність (з лепбуком займатимуться діти, він має бути міцним); мінімум підписів (ніяких методичних рекомендацій, великих текстів з описами, зайвою інформацією); велика кількість зручних кишеньок з різними «сюрпризами», що відкриваються.

Другий етап – це план. Після того, як ми вибрали тему, складається план, який розкриває вибрану тему (що саме ви хочете в цій папці розповісти). Зміст лепбука залежатиме від того, реалізацію яких задач передбачає освітня програма з тієї чи іншої теми. Працюючи над певною темою, необхідно торкнутися всіх освітніх предметів, тому зміст лепбука повинен відображати матеріал по напрямках. Зміст може бути різноманітним, це залежить від віку дітей та завдань, поставлених програмою та педагогом.

Третій етап – створення макета та оформлення. Після складеного плану можна розпочинати малювання макета. Вся інформація розміщується на різних елементах: у кишеньках, блокнотиках, міні-книжках, книжках-гармошках, оберткових колах, конвертиках і т.д.

Після створення макета можна приступати до виготовлення та оформлення лепбука. На цьому етапі до діяльності може приєднатися дитина. Займатися тематичною папкою бажано поступово: одне заняття – одне завдання. Таке незвичайне подання матеріалу обов'язково приверне увагу дитини, і вона ще не раз повернеться до цієї папки, щоб погортати – пограти в неї, а заодно, непомітно для себе самого, повторити пройдений матеріал.

Останнім етапом роботи буде представлення свого про-

дукту дітям, його застосування у своїй педагогічній діяльності.

Таким чином, можна сказати, що лепбук – це збірний образ плаката, книги та роздавального матеріалу, який спрямований на розвиток у вихованців творчого потенціалу, дитячої ініціативи, яка вчить мислити та діяти в рамках заданої теми, розширюючи не тільки кругозір, але й формуючи навички та вміння, необхідні для подолання труднощів та вирішення поставленої проблеми. Робота над створенням лепбука може носити як індивідуальний характер, парний чи груповий.

Отже, лепбук забезпечує побудову освітньої діяльності на основі взаємодії дорослих з дітьми, орієнтованої на інтереси та можливості кожної дитини; розвиток допитливості, пізнавальної мотивації та освітньої активності; розвиток уяви, творчої ініціативи, у тому числі мовленнєвий; можливість вибору дітьми матеріалів, видів роботи, учасників спільної діяльності та спілкування; створення умов для участі батьків в освітній діяльності.

Результат використання лепбук буде сприяти активному залученню кожного дошкільника до процесу вивчення матеріалу, вдосконалення міжособистісних відносин у групі та систематизація знань дітей з якоїсь певної теми. Інноваційна ігрова технологія «лепбук» є успішним кроком застосування в ЗДО, адже вона дозволяє використовувати інноваційні методи та форми роботи, реалізовувати основні принципи: бути відкритими для сім'ї, співпрацювати з батьками у вихованні дітей, створювати єдине розвиваюче середовище, забезпечувати однакові підходи до розвитку дитини в сім'ї та в закладі дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч. / за заг. ред.: О.О. Максимової, М.А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч.1. 245 с.

2. Інтеграція як освітня стратегія модернізації дошкіль-

ної освіти. Зб. наук. пр. / ред. кол.: В.І. Очеретянюк (гол.) та ін. Хмельницький: ХОІППО, 2019. 550 с.

3. Лепбук як дослідницький проект дошкільника. URL: <https://ukrdeti.com/lepbuk-yak-doslidnickij-proekt-doshkilnika/> (дата звернення: 23.09.24).

4. Петренко Л. Лепбук як навчальна технологія у початковій школі. *Заступник директора школи*. 2018. №11. С. 51–55.

5. Пляцок А.О., Олійник В.В. Використання технології «лепбук» в роботі з дошкільниками: навч.-метод. посібник. Вінниця: КУ «ММК». 2017. 45 с.

6. Стрілецька Н., Лаврінчук Ю., Петренко Н. Теоретичні аспекти розробки та використання лепбуку «Я і цифрові пристрої» (інформатична освітня галузь, 2 клас). *Молодий вчений*. 2019. № 5 (69), С.453-459. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-5-69-98>.

PROFESSIONAL READINESS OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L. Berezovska

Education is one of the priority areas for societal development. The innovative changes occurring in the education system require corresponding adjustments in the professional activities of educators, particularly enhancing their professional training. The development of a teacher's competence, personal and professional qualities, as well as the ability to work in innovative conditions, accept new approaches, and manage them effectively, is especially important. A crucial component of a teacher's professional activity is their readiness to change the forms of interaction in the educational process. They must not only be prepared to work differently but also to initiate innovations. It is vital that such readi-

ness becomes an internal necessity for the educator. Innovations do not arise spontaneously; they are the result of scientific inquiry, analysis, and generalization of pedagogical experience.

An analysis of scientific research indicates that various aspects of the problem of innovative activity in the educational sphere have attracted the attention of both Ukrainian and foreign scholars. These studies encompass several important areas, including: theoretical substantiation of the psychological and pedagogical foundations for preparing specialists for innovative activities (A. Alekseyuk, A. Boiko, V. Bondar, I. Havrysh, O. Hlushman, and others), and the formation of an innovative culture among educators (I. Bohdanova, A. Bohush, Z. Kuryland, N. Lysenko, and others).

Despite a wide range of research, the issue of educators' readiness for innovative activities remains relevant. In particular, there is a need for a more detailed study of the essence of this phenomenon and the conditions necessary for its effective organization.

The aim of the article is to define the essence of future educators' readiness for innovative activities.

Main Content. The readiness of preschool educators for innovative activities can be regarded as a key characteristic of a creative teaching personality.

The essence of the main concepts of the study includes definitions such as innovation, which, according to N. Dichyk, is a local change in the educational process involving the development of new methods, programs, and technologies that facilitate effective solutions to educational tasks [3, c. 41]. Based on this definition, the process of implementing innovation in practice can be characterized as pedagogical innovation. In turn, pedagogical innovation can be viewed as a broader concept that encompasses the processes of emergence, development, and implementation of innovations in the education sector [43 c. 41].

The concept of «innovative pedagogical activity» is interpreted as a complex process that involves the creation, implementation, and dissemination of new ideas in teaching theory and practice [1]. This activity is based on the analysis of practical experience and is aimed at changing and developing the educational process to achieve high results and foster a new quality of pedagogical practice [2].

It is important to emphasize that readiness for innovative pedagogical activity depends not only on the knowledge and skills of the educator but also on their attitude toward change, ability to adapt to new conditions, and willingness for continuous self-improvement and self-development [4]. In the context of modern education, where the focus is on individualization and differentiation of learning, the formation of innovative thinking among educators is crucial, enabling them to respond effectively to the challenges of our time.

Research by I. Dichkivska highlights that a significant component of a teacher's readiness for innovative activities is their innovative potential – a combination of sociocultural and creative characteristics that reveal a readiness to enhance professional activity and utilize internal resources to achieve set goals [2].

Thus, innovative activity in pedagogy consists of improving the educational process through reflection on personal experience, comparison, analysis, and development of methods to achieve results. For successful innovative activity, a teacher must recognize the practical significance of innovations on both professional and personal levels. However, the process of involving educators in innovative changes often occurs spontaneously, without considering their professional and personal readiness.

In this study, the phenomenon of «readiness for innovative pedagogical activity» is viewed as a specific personal state that encompasses a motivational-value attitude towards professional activity, possession of effective methods to achieve pedagogical

goals, creativity, and reflection.

Innovative competence of the educator is a key factor in their readiness for innovative activity, as it encompasses knowledge, skills, and personal qualities that ensure the effective use of the latest pedagogical technologies. It encourages educators to engage actively, increases their work productivity, and serves as a prerequisite for successful professional activity.

Competence in this area requires not only awareness of the necessity of implementing innovations but also a deep understanding of their essence, methods, and content. Key components include being informed about innovative approaches, the ability to utilize them, and personal conviction in their effectiveness and appropriateness.

The readiness of educators for innovative activities is an intrinsic personal trait that shapes a professional approach to the use of cutting-edge educational technologies. It is not merely a set of technical skills but primarily a conscious desire to improve one's pedagogical practice. Innovative transformations in education require teachers to adapt the educational process to the needs of the child, opening opportunities for their individual development and self-realization.

The motivational component of readiness for innovative pedagogical activity plays a significant role in shaping a teacher's professional identity, indicating their willingness to implement innovations. The cognitive component reflects the level of theoretical knowledge and methodological skills necessary for the successful implementation of the latest educational technologies. This includes methodological, theoretical, and practical knowledge that allows educators to effectively integrate new technologies into their work.

The creative component of a teacher's readiness for innovative activity is manifested in an original approach to solving pedagogical tasks, the ability to improvise, and making unconven-

tional decisions. Its key features include the ability to generate new ideas, utilize unconventional approaches to organizing the educational process, creatively address professional challenges, and interact effectively with children, colleagues, and parents. An important aspect is the teacher's ability to foster creativity in children, solve problems, and generate new ideas. To effectively develop creativity, educators should employ a variety of methods and techniques that encourage self-expression among children. These might include interactive games, creative projects, experiments, and discussions that stimulate children to ask questions, seek answers, and share their impressions. It is essential for the educator to create an atmosphere where children feel free and confident, as such conditions foster the potential for creativity.

Moreover, the development of children's creativity requires educators to assess their ideas and suggestions, encouraging them to take risks and experiment. The educator should not only be a source of knowledge but also a partner in the learning process, allowing children to express their imagination and initiative. Engaging children in creative activities not only improves their educational outcomes but also fosters emotional intelligence, communication skills, and social adaptation.

Thus, the development of children's creativity within the framework of innovative pedagogical activity is an essential component of the educational process that ensures the formation of a harmonious, well-rounded personality.

The reflective component of readiness for innovative activity is expressed in the educator's ability to analyze their own work, reflect on their actions and their outcomes. This involves self-awareness, self-assessment, and the ability to interpret their own actions as well as those of other participants in the educational process. It is particularly important for educators to apply reflective thinking to enhance their professional activities.

Conclusions. Therefore, educational innovation can be

viewed as a process of creating, implementing, and disseminating new ideas, tools, and pedagogical technologies in educational practice, resulting in improved learning quality and more effective realization of educational goals.

REFERENCES

1. Havrysh N. V. Theoretical and methodological foundations for the formation of future teachers' readiness for innovative activities: author's abstract of doctoral dissertation in pedagogical sciences: 13.00.04. Luhansk, 2006, 44 p.
2. Dichkivska I. Innovative pedagogical technologies: textbook (3rd ed., revised). Kyiv: Akademvydav, 2015. 303 p.
3. Dichyk N. Pedagogical innovation as a historical and pedagogical problem: approaches to studying it. *Ridna Shkola* 2009. №10, p. 40-44.
4. Kozak L. V. Structural-component model of preparing future educators of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activity. *Pedagogical Process: Theory and Practice*. 2013. №2. P.98-110.
5. Ohienko O. I. Formation of readiness for innovative activities as an important component of the professional training of future teachers. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 2013 T 7. №33, P. 154-162.

INTERNATIONALE POLITIK ZUM SCHUTZ VON FLÜCHTLINGEN UND MIGRANTEN

Doktorin der Sozialwissenschaften, Dozentin, O. M. Lysenko
Masterstudentin N. M. Melnychuk

Moderne Kriege und bewaffnete Konflikte spielen nach wie vor eine der Hauptrollen bei der Entstehung von Flüchtlings- und Migrationsströmen (extern vertriebene Personen – EVP). Konflikte in Syrien, Jemen, Afghanistan, der Zentralafrikanischen

Republik und der Ukraine, unter anderen, haben zu einem erheblichen Anstieg der Zahl der Menschen geführt, die gezwungen sind, ihre Heimat auf der Suche nach Sicherheit zu verlassen.

In den letzten 10 Jahren gab es folgende bedeutende Entwicklungen:

Krieg im Jemen: Der Konflikt zwischen der jemenitischen Regierung und den von Iran unterstützten Huthi-Rebellen dauert seit 2015 an. Eine von Saudi-Arabien angeführte Koalition ist ebenfalls in den Konflikt verwickelt.

Bürgerkrieg in Syrien: Obwohl der Konflikt 2011 begann, dauert er auch in den letzten fünf Jahren an. Verschiedene Parteien sind an diesem Krieg beteiligt, darunter Regierungstruppen, Oppositionsgruppen, kurdische Milizen und ausländische Streitkräfte.

Konflikt in Libyen: Der Bürgerkrieg in Libyen zwischen verschiedenen Fraktionen, darunter die Regierung der Nationalen Übereinkunft und die Libysche Nationalarmee, dauert seit 2014 an.

Konflikt in Bergkarabach: Im Jahr 2020 kam es zu einem bewaffneten Konflikt zwischen Aserbaidschan und Armenien um die umstrittene Region Bergkarabach.

Krieg in Tigray: Im Jahr 2020 begann ein Konflikt zwischen der äthiopischen Regierung und den regionalen Kräften von Tigray [1].

Die Vielzahl militärischer Konflikte kann die internationale Gemeinschaft nicht unberührt lassen und führt zu Veränderungen im internationalen Recht und in den rechtlichen Kodizes. Solche Probleme werfen grundlegende Fragen zur Wertschätzung des menschlichen Lebens sowie zu dessen Erhaltung und Schutz auf.

Vor diesem Hintergrund finden regelmäßig internationale Konferenzen, Gipfeltreffen und Kongresse statt, bei denen diese Fragen erörtert werden. Solche Treffen bringen neue Ideen hervor, die darauf abzielen, die Lebensqualität der vom Krieg betroffenen Menschen zu verbessern.

Der Mechanismus des vorübergehenden Schutzes basiert auf der EU-Richtlinie 2001/55/EG, die am 20. Juli 2001

verabschiedet wurde. Diese Richtlinie entstand als Reaktion auf die massiven Vertreibungen von Menschen infolge bewaffneter Konflikte im westlichen Balkan in den 1990er Jahren, insbesondere aus Bosnien und Herzegowina sowie dem Kosovo. Ziel der Richtlinie war es, einen gemeinsamen Ansatz für den Umgang mit Massenflucht Bewegungen zu schaffen, wenn nationale Asylsysteme überlastet sind [3].

Der vorübergehende Schutz nach dieser Richtlinie ist eine außergewöhnliche Maßnahme, die nur im Falle eines massiven Zustroms von Vertriebenen in die EU aktiviert wird, wenn die Gefahr besteht, dass die Asylsysteme der einzelnen Mitgliedstaaten überlastet werden. Er bietet kollektiven Schutz für einen festgelegten Zeitraum, ohne dass langwierige Verfahren zur Gewährung des Flüchtlingsstatus durchlaufen werden müssen [4].

Als Reaktion auf die durch den Krieg in der Ukraine ausgelöste humanitäre Krise hat der Rat der Europäischen Union am 4. März 2022 einstimmig beschlossen, den Mechanismus des vorübergehenden Schutzes für ukrainische Flüchtlinge zu aktivieren. Diese Entscheidung ermöglichte es, ukrainischen Staatsbürgern sowie Personen, die zum Zeitpunkt des Kriegsbeginns dauerhaft in der Ukraine lebten, schnellen und koordinierten Schutz zu gewähren.

Betrachten wir die wichtigsten Veränderungen, die in den letzten zehn Jahren auf internationaler Ebene eingeführt wurden.

Im September 2016, mit der Annahme der New Yorker Erklärung für Flüchtlinge und Migranten, haben sich die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen zu einer Reihe von Verpflichtungen zur Verbesserung der internationalen Reaktion auf Fragen der menschlichen Mobilität verpflichtet. Im Hinblick auf Flüchtlinge umfasste dies zwei entscheidende Schritte zur Schaffung eines nachhaltigeren Schutzsystems und zur Deckung der Bedürfnisse der aufnehmenden Länder und Gemeinschaften:

a) Die Mitgliedstaaten der UNO haben einen umfassenden Rahmen für die Reaktion auf Flüchtlingskrisen (Comprehensive Refugee Response Framework, CRRF) eingeführt, der auf

jahrelanger Erfahrung im Schutz von Flüchtlingen, der Unterstützung von Aufnahmeländern und -gemeinschaften sowie der Suche nach Lösungen basiert. Dieser Mechanismus umfasst eine breite Palette von Maßnahmen, die die internationale Gemeinschaft im Zuge der globalen Flüchtlingssituation ergreifen muss: von der Aufnahme und der Deckung der Grundbedürfnisse bis hin zur Suche nach dauerhaften Lösungen.

b) Die UNO-Mitgliedstaaten haben sich zudem verpflichtet, die internationalen Maßnahmen weiter zu verbessern, indem sie bis 2018 einen globalen Pakt für Flüchtlinge ausarbeiten. Zu diesem Zweck beauftragten sie das Büro des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR), Konsultationen mit den Mitgliedstaaten sowie einer breiten Palette anderer Interessengruppen durchzuführen und ein Format für einen solchen Pakt vorzuschlagen. Der Entwurf des globalen Flüchtlingspakts, der den CRRF umfasst, wurde am 20. Juli 2018 veröffentlicht.

Das Wesentliche: Dieser Pakt soll dazu beitragen, Wege zu finden, um den Ländern und Gemeinschaften, die Flüchtlinge aufnehmen, verstärkte Unterstützung zu bieten, um ihren Schutz zu gewährleisten und langfristige Lösungen zu finden. Diese Unterstützung wird nicht nur zusätzliche finanzielle Mittel umfassen, sondern auch politische Unterstützung, technische Hilfe, Maßnahmen zur Kapazitätssteigerung, bevorzugte Handelsabkommen, einen erweiterten Zugang zu Umsiedlungsaktionen und andere Lösungen für Drittländer. Darüber hinaus wird er Bemühungen fördern, die Ursachen der Flucht zu bekämpfen und in den Herkunftsländern Bedingungen zu schaffen, die es Flüchtlingen ermöglichen, sicher und würdevoll in ihre Heimat zurückzukehren.

Der Globale Pakt für Migration: Ebenfalls im Jahr 2018 wurde der Globale Pakt für sichere, geordnete und reguläre Migration angenommen, der sich nicht nur auf Flüchtlinge, sondern auf Migranten im Allgemeinen bezieht [2].

Der Pakt beginnt mit einer Einleitung, in der die Bedeutung der Migration für die globale Entwicklung und die Notwendigkeit

internationaler Zusammenarbeit zur Steuerung der Migrationsströme betont wird. Die wesentlichen Prinzipien umfassen:

- Achtung der staatlichen Souveränität: Das Recht jedes Staates, seine Migrationspolitik eigenständig zu gestalten.
- Schutz der Menschenrechte: Alle Migranten sollen grundlegende Menschenrechte genießen.
- Geschlechtergleichstellung: Die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte in der Migrationspolitik.
- Kinderrechte: Besondere Aufmerksamkeit für den Schutz der Rechte von Migrantenkindern.

Der Globale Pakt stellt einen wichtigen Meilenstein in der Geschichte des globalen Dialogs und der internationalen Zusammenarbeit in Migrationsfragen dar. Er wurde auf Grundlage der Agenda für nachhaltige Entwicklung bis 2030 und des Aktionsprogramms von Addis Abeba entwickelt, unter Berücksichtigung der Erklärung, die nach dem Hochrangigen Dialog über internationale Migration und Entwicklung im Oktober 2013 verabschiedet wurde.

Dem Globalen Pakt liegen eine Reihe umfassender und miteinander verbundener Leitprinzipien zugrunde:

a) Menschen Zentrierter Ansatz. Ein wichtiger Bestandteil des Globalen Pakts ist der Fokus auf den Menschen als zentrale Komponente des Migrationsphänomens.

b) Nationale Souveränität. Der Globale Pakt bekräftigt das souveräne Recht der Staaten, ihre nationale Migrationspolitik zu bestimmen und Migration innerhalb ihrer Gerichtsbarkeit gemäß den Normen des Völkerrechts zu regeln.

c) Nachhaltige Entwicklung. Der Globale Pakt baut auf der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung auf und erkennt an, dass Migration ein vielschichtiges Phänomen ist, das für die nachhaltige Entwicklung von Herkunfts-, Transit- und Zielländern von großer Bedeutung ist und einen koordinierten und umfassenden Ansatz erfordert.

d) Menschenrechte. Der Globale Pakt stützt sich auf internationales Menschenrecht Recht und bekräftigt die Grundsätze

des Rückschritt Verbots und der Nichtdiskriminierung.

e) Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte. Der Globale Pakt stellt sicher, dass die Menschenrechte von Frauen, Männern, Mädchen und Jungen in allen Phasen der Migration gewahrt bleiben, ihre besonderen Bedürfnisse angemessen berücksichtigt werden und ihre Rechte und Chancen als Träger des Wandels gestärkt werden [3].

Regionale Abkommen: In einigen Regionen der Welt wurden zusätzliche Abkommen und Protokolle verabschiedet, um die Bedingungen für Flüchtlinge und Migranten zu verbessern. In Europa wird beispielsweise weiterhin an der Verbesserung des Systems zur Verteilung und Gewährung von Asyl für Flüchtlinge gearbeitet.

Auf nationaler Ebene führen Aufnahmeländer für intern Vertriebene (IDPs) häufig spezielle Gesetzgebungsakte oder Programme ein, die auf die Integration und Unterstützung von Flüchtlingen abzielen. Allerdings können nationale Politiken in einigen Ländern diskriminierend oder nicht ausreichend effektiv sein, was zur Marginalisierung und sozialen Isolation von Vertriebenen führt. Ein Beispiel dafür ist Uganda, eines der führenden Aufnahmeländer für Flüchtlinge in Afrika. Zwar gewährt die Regierung den Flüchtlingen Landrechte für die Landwirtschaft, jedoch bleibt der Zugang zu anderen grundlegenden Dienstleistungen problematisch.

Schweden: Im Jahr 2016 verabschiedete Schweden ein Gesetz, das Flüchtlingen und Binnenvertriebenen das Recht auf temporäre Unterkünfte und finanzielle Unterstützung in der Anfangsphase ihres Aufenthalts im Land gewährt. Dieses Gesetz umfasst auch Maßnahmen, die den Zugang zu Sprachkursen und beruflicher Bildung erleichtern sollen.

Frankreich: Im Jahr 2018 verabschiedete Frankreich ein Gesetz, das das Asylverfahren vereinfacht und die Bearbeitungszeiten für Anträge verkürzt. Es sieht auch Verbesserungen der Lebensbedingungen für Flüchtlinge und Binnenvertriebene vor, darunter den Zugang zu Sozialwohnungen und medizinischen

Dienstleistungen.

Australien: Im Jahr 2019 verabschiedete Australien ein Gesetz, das Flüchtlingen und Binnenvertriebenen temporären Schutz sowie Zugang zu Bildung und dem Arbeitsmarkt gewährt. Zudem enthält das Gesetz Maßnahmen zur Unterstützung der psychischen Gesundheit von Flüchtlingen und ihren Familien.

Norwegen: Im Jahr 2017 verabschiedete Norwegen ein Gesetz, das Flüchtlingen und Binnenvertriebenen das Recht einräumt, an Integrationsprogrammen teilzunehmen, einschließlich Sprachkursen und beruflicher Bildung. Das Gesetz sieht auch finanzielle Unterstützung für Flüchtlinge während des Integrationsprozesses vor.

Spanien: Im Jahr 2018 verabschiedete Spanien ein Gesetz, das Flüchtlingen und Binnenvertriebenen das Recht auf Zugang zu Gesundheitsdiensten und Bildung auf gleichem Niveau wie den Staatsbürgern des Landes gewährt. Es umfasst zudem Maßnahmen zur Förderung der Integration von Flüchtlingen in die Gesellschaft, einschließlich des Zugangs zu Sprachkursen und beruflicher Bildung.

Niederlande: Im Jahr 2019 verabschiedeten die Niederlande ein Gesetz, das Flüchtlingen und Binnenvertriebenen temporäre Unterkünfte sowie finanzielle Unterstützung in der Anfangsphase ihres Aufenthalts gewährt. Das Gesetz umfasst auch Maßnahmen, die den Zugang zu Bildung und dem Arbeitsmarkt erleichtern sollen.

Schweiz: Im Jahr 2018 hat die Schweiz ein Gesetz verabschiedet, das Flüchtlingen und intern Vertriebenen (IDPs) das Recht einräumt, an Integrationsprogrammen teilzunehmen, einschließlich Sprachkursen und beruflicher Ausbildung. Das Gesetz sieht zudem finanzielle Unterstützung für Flüchtlinge vor, die sich im Integrationsprozess befinden.

Belgien: Im Jahr 2017 hat Belgien ein Gesetz verabschiedet, das Flüchtlingen und IDPs das Recht auf Zugang zu medizinischen Diensten und Bildung auf derselben Ebene wie den Staatsbürgern des Landes gewährt. Das Gesetz umfasst außerdem Maßnahmen zur Unterstützung der Integration von

Flüchtlingen in die Gesellschaft, einschließlich des Zugangs zu Sprachkursen und beruflicher Ausbildung.

In den letzten zehn Jahren spielen Kriege und bewaffnete Konflikte weiterhin eine Schlüsselrolle bei der Entstehung von Strömen extern vertriebener Personen. Auf regionaler und nationaler Ebene wurden ebenfalls bedeutende Veränderungen eingeführt. In Europa wird kontinuierlich an der Verbesserung des Systems zur Verteilung von Flüchtlingen und der Gewährung von Asyl gearbeitet. Aufnahmeländer für IDPs führen häufig spezielle Gesetzgebungsakte oder Programme ein, die auf die Integration und Unterstützung von Flüchtlingen abzielen.

Der temporäre Schutz ist rechtlich durch die Richtlinie 2001/55/EG geregelt. Diese Richtlinie legt die grundlegenden Bestimmungen zu den Bedingungen und Verfahren für die Gewährung von temporärem Schutz in den EU-Mitgliedstaaten fest. Sie definiert die Kriterien, nach denen Personen temporären Schutz erhalten können, sowie die Rechte und Pflichten derjenigen, die diesen Schutz in Anspruch nehmen.

Ein rechtlich wichtiger Aspekt bleibt die Frage der gleichmäßigen Verteilung der Lasten zwischen den EU-Mitgliedstaaten. Obwohl die Richtlinie die Möglichkeit der Umverteilung von Personen, die temporären Schutz erhalten, zwischen den Ländern vorsieht, könnte die praktische Umsetzung dieser Bestimmung auf Schwierigkeiten stoßen, da die Aufnahmekapazitäten der einzelnen EU-Länder unterschiedlich sind.

In den letzten zehn Jahren hat die internationale Gemeinschaft bedeutende Fortschritte in Richtung der Verbesserung der Lebensqualität von Kriegs- und Konflikt Opfern gemacht. Internationale Konferenzen, Gipfeltreffen und Kongresse haben zur Entwicklung neuer Ideen und Ansätze beigetragen, die auf den Schutz und die Unterstützung von Flüchtlingen und Migranten abzielen. Trotz dieser Fortschritte bleiben jedoch Probleme bestehen, die weiterer Lösungen bedürfen, wie Diskriminierung und die unzureichende Effizienz nationaler Politiken in einigen Ländern. Die Fortsetzung der internationalen Zusammenarbeit und

die Verbesserung nationaler Gesetzgebungen werden entscheidend sein, um nachhaltige Entwicklung zu erreichen und die Menschenrechte aller Migranten und Flüchtlinge zu gewährleisten.

LITERATUR

1. Brücker H., Hauptmann A., Jahn E. J., Upward R. Migration und imperfekte Arbeitsmärkte: Theorie und länderübergreifende Beweise aus Dänemark, Deutschland und dem Vereinigten Königreich. *European Economic Review*. Band 66, Februar 2014. S. 205-225.

2. Globaler Vertrag über sichere, geordnete und legale Migration. Distr.: General 11. Januar 2019. URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n18/42/02/pdf/n1845202.pdf>

3. Globaler Flüchtlingspakt: Kurzübersicht des UN-Flüchtlingshochkommissariats. UN-Flüchtlingshochkommissariat. August 2018.

4. Konvention über den Status der Flüchtlinge von 1951. URL: <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>

VALORIZAREA JOCULUI-CĂLĂTORIE ÎN FAMILIARIZAREA COPIILOR CU DIVERSITATEA NATURII

**Doctor, conferențiar universitar, Lidia Cojocari,
Doctor, conferențiar universitar, Aliona Ohrimenco (Boțan)**

Familiarizarea copiilor cu natura facilitează aplicarea posibilităților mediului înconjurător/naturii la dezvoltarea lumii spirituale, orientarea umanistă a personalității copilului. Familiarizarea cu natura are un rol deosebit în formarea cunoștințelor de bază, a deprinderilor și abilităților necesare învățării continue pe toată viața, forme de lucru tradiționale și interactive, necesare pentru a realiza o muncă eficientă de cunoaștere a naturii în instituțiile preșcolare, spre un viitor decent

și integrarea activă în societate [1, p. 38].

La etapa de dezvoltare a contemporanietății, rămâne un imperativ al educației timpurii perceperea fenomenelor și proceselor din realitatea înconjurătoare prin implicarea sistematică a preșcolarilor în acțiuni de cunoaștere a mediului cu lumea vie: plante, animale, om și lumea nevie: sol, subsol, relief, ape – cu fenomene naturale și evoluția lor cu realitatea spațio-temporală. Este actuală preocuparea sistemului educațional pentru formarea și dezvoltarea capacității preșcolarilor de a surprinde relațiile, interrelațiile și transformările din natură prin observații spontane și dirijate sub forma diferitor jocuri, dar mai ales, sub forma jocului-călătorie. Prin acest tip de joc formându-se o mulțime de aptitudini, abilități și deprinderi ale copilului, deoarece este de neînlocuit în activitățile de învățare-consolidare, dar și în cele de verificare a cunoștințelor preșcolarilor. Jocul-călătorie imaginar sau real este conex dezvoltării gândirii logice, limbajului și comunicării orale, a atenției, memoriei, dar dezvoltă și spiritul de echipă, de competiție, interrelaționare pentru că odată propus un joc, se impun reguli ale jocului, sarcini de rezolvat, elemente surpriză, joc de probă, care disciplinează copilul, îl captează, astfel se ating competențele specifice, unitățile de competență standardele de învățare [3, p. 76].

Conținutul activităților de familializare a copiilor cu diversitatea naturii sunt importante pentru a forma la copii, pe de o parte deprinderi, atitudini față de mediu, față de locurile natale, iar pe de altă parte, reprezentări, noțiuni despre mediu, noțiuni științifice – ambele finalități fiind de o importanță majoră, deoarece de ele depinde dezvoltarea multilaterală a copilului [4, p.45]. Iar jocul-călătorie este o formă universală a activității educaționale care permite organizarea copiilor de orice grupă de vârstă, precum și utilizarea unei varietăți tematice [7, p. 23]. De aceea, e nevoie de o cercetare aprofundată pentru a delimita nivelul de complexitate propus fiecărei grupe la desfășurarea cărora trebuie să se țină cont de standardele de învățare.

Jocul-călătorie este o temă actuală de o valoare

incontestabilă, deoarece prin ele are loc o asimilare mai eficientă a cunoștințelor. Prin crearea de emoții pozitive, jocul-călătorie are un efect stimulatv asupra dezvoltării mentale, emoționale și atitudinale a preșcolarilor, ceea ce devine o condiție pentru o învățare mai eficientă a acestora.

Astfel, în baza celor relatate mai sus s-a conturat **scopul cercetării**: elucidarea aplicării jocului-călătorie în familiarizarea copiilor de vârstă preșcolară cu diversitatea naturii. Reieșind din scopul și obiectivele trasate ale cercetării, am determinat nivelul familiarizării copiilor de 5-6 ani cu diversitatea naturii. În acest context am aplicat metoda testarea, iar în calitate de instrumente de evaluare – fișe de lucru, care au prevăzut mai mulți itimi cu referire la lumea animamelor, lumea plantelor, fenomene ale naturii, natura nertă. Punctajul maxim al fișelor de evaluare constituie 58 de puncte.

Analizând rezultatele integral exteriorizate de copii, am stabilit că 35% dintre copii au estimat un nivel superior, acumulând între 58-39 puncte; 55% au vizat un nivel mediu, acumulând între 19-38 puncte; 10% au exteriorizat un nivel inferior, acumulând între 18-0 puncte.

De remarcat, copii au prezentat dificultăți la aspecte ce au ținut de lumea animală acvatică, clasificarea animalelor după zonare, insecte, fenomene ale naturii. O parte dintre copii au întâmpinat dificultăți la delimitarea și identificarea fenomenelor în natură, au confundat unele fenomene în corelație cu anotimpurile, le lipsesc cunoștințe legate de plante medicinale, decorative și altele.

În urma aplicării jocurilor-călătorie în scopul familiarizării copiilor cu natura s-a estimat o creștere calitativă și una cantitativă a nivelului superior cu 20%, nivelul mediu într-o componență nominală diferită de cea inițială și rezultate calitative mai bune.

Jocul-călătorie îi oferă copilului oportunitatea de a explora, observa, experimenta, de a rezolva probleme și de a învăța din greșeli. În acest demers, copilul are nevoie de suport și încurajare de la adulții din preajma sa, însă este extrem de important să

existe un echilibru între a-l ajuta și a-l lăsa să încerce singur, cu riscul de a greși.

Jocul-călătorie, în general, este definit ca organizarea unei situații imaginare în care acționează efectiv copiii, folosindu-și cunoștințele, aptitudinile, experiența, dar după regulile stabilite, în concordanță cu rolul lor în joc. Dragostea unei persoane pentru joc, dorința de a intra în situația de joc este o motivație puternică [2, p. 58], deoarece este condiționată de nevoia de activitate creativă și transformatoare. În joc poți să te arăți, să-ți măsoari puterea, să înveți ceva, să câștigi experiență, să intri în acea comunicare care nu este posibilă în viața obișnuită. Abilitatea de a juca este un indicator al culturii unei persoane și al societății în ansamblu.

Metoda jocurilor-călătorii valorifică avantajele dinamicii în grup, interdependențele și spiritul de cooperare, participarea efectivă și totală la joc, angajează copiii timizi, cât și pe cei slabi, stimulează curentul de influențe reciproce [9]. Acestea duc la creșterea gradului de coeziune și cooperare în grupul de copii, precum și la însușirea unor calități morale: răbdarea și tenacitatea, respect pentru alții, stăpânirea de sine, cinstea, autocontrolul și la dobândirea unor comportamente legate de fortificarea unor viitoare funcții sau responsabilități socio – profesionale.

Jocul-călătorie, face parte din jocurile didactice de cunoaștere a mediului înconjurător, ele desigur sunt inventate și din unghiul de vedere al numărului de participanți pot fi și în perechi și în grup. În tabelul 1 am redat analiza comparativă a jocului-călătorie și a jocului didactic.

Jocurile copiilor, inclusiv și jocurile-călătorie, ajung să fie metoda de instruire în cazul în care ele capătă o organizare și alternează în ordinea implicată de logica cunoașterii și a învățării. În acest context, intenția principală a jocului-călătorie nu este divertismentul, rezultat din încercarea puterilor, ci învățătura care pregătește copilul pentru muncă și integrarea ulterioară în societate. Pentru a atinge aceste performanțe, jocul-călătorie trebuie să fie instructiv, să le consolideze cunoștințele în obținerea standardelor învățării.

Tabelul 1

Analiza comparativă a jocului-călătorie și a jocului didactic

<i>Criterii</i>	<i>Jocul-călătorie</i>	<i>Jocul-didactic</i>
Scop bine determinat	+	+
Situația de joc necesită anumite condiții	+	+
Jocul înaintază careva reguli	+	+
Plasarea copilul în lumea cunoștințelor și formării anumitor deprinderi	+	+
Dezvoltarea imaginației	+	-
Dezvoltă calităților: intelectuale, morale, estetice	+	+
Aplicabilitatea jocului	axat pe simularea unei călătorii sau dobândirea cunoștințelor și competențelor, consolidarea cunoștințelor	jocul este folosit ca mijloc de predare, asimilare, mijloc de consolidare, sistematizare, recapitulare a cunoștințelor
Caracter investigativ	+	-
Caracter distractiv	+	-

Așa cum călătoriile pot fi imaginare, dar și reale, lucrul educatoarei cu copiii din grupa mare în vederea familiarizării lor cu natura poate avea și forma unor jocuri-călătorie care urmăresc în fond scopul de a aprofunda cunoștințele căpătate anterior, de a forma reprezentări generalizatoare despre schimbările sezoniere din natura vie și inertă.

Scopul jocurilor-călătorie fie reală sau imaginară este de a activa gândirea copiilor, să dezvolte inițiativa și independența stabilirii legăturilor dintre fenomenele naturii și viața plantelor, animalelor etc. Comunicându-le conținuturi noi, educatoarea trebuie să ia în considerație experiența proprie a copiilor și nivelul lor de dezvoltare. La această vârstă educatoarea îi provoacă pe copii să redea cele observate prin vorbire cât mai exact și plastic, le ajută să

aleagă mijloace lingvistice corespunzătoare.

În baza analizei surselor bibliografice [2, 5, 6, 7] am elaborat un algoritm de jocuri-călătorie în scopul familiarizării copiilor cu natura:

Tabelul 2

Algoritm de jocuri-călătorie aplicat în scopul
familiarizării copiilor cu natura

Jocuri-călătorie pentru familiarizarea copiilor cu natura			
<i>Plante</i>	<i>Animale</i>	<i>Fenomene ale naturii</i>	<i>Corpuri nerte</i>
Traseul expediției	Drumuri către case	În jurul lumii	Călătorie în cele trei spații
Labirinturi	Cum se joacă vânătoarea de insecte ?	O excursie imaginară la munte	Busola
Călătorie la Farmicia Verde	Păiangerul și musculițe	Viața marină	Poștașul
Toamna.Cum călătoresc semințele	În ce case locuiesc prietenii ?	Călătoria unei picături	Călătorie triplet
Fruite și legume	Cutia Neagră	Corpuri cerești și lumini	Pământ. Pădure – clădire înaltă
Rădăcinile	Erudit	Călătorie în țara prietenilor veseli	Călătorie prin profesii
Flori		Toamna	Insula sănătății
Copaci și tufari	Viețuitorii regiunii polare	Iarna	Minerale și roci
Focuri de artificii de culori	Cartea Roșie	Primăvara	Rocile
Luncă de ciuperci	Prădători și ierbivore		Călătoria seminței
Reguli de conduită în pădure	Comoara înțelepciunii		Firul de nisip
Tipuri de păduri	Animale sălbatice și domestice		Rocile

Bineînțeles, jocul-călătorie reprezintă o formă de activitate prioritară și adecvată specificului activităților realizate și desfășurate în grădiniță, dar și principala metodă de instruire și educație încadrată în activitățile cu copiii preșcolari.

Jocul-călătorie satisface trebuințele de manifestare, de activism cognitiv și de exprimare a copilului. Valoarea activităților de joc este prețuită după capacitatea acestora de a-l ajuta pe copil să se asambleze în mediul natural și social și pentru a înțelege lumea înconjurătoare. Experiența acțională pe care o obține copilul, jucându-se se reflectă asupra dezvoltării sale psihice prin: dobândirea unor însușiri sociale; să intre cu ușurință în relație cu ceilalți, să fie tolerant, îngăduitor, milos, înțelegător, ceea ce înseamnă să-și optimizeze capacitatea de adaptare la mediul social; activitatea și optimizarea potențialului intelectual; a observa, a descoperi, a analiza, a înțelege, a numi, a exprima, toate acestea reprezentând dimensiuni esențiale ale inteligenței.

Jocurile-călătorii se propun la diferite vârste, până la perioada preșcolarului cunosc o anumită evoluție. Evoluția jocului-călătorie conducând spre adâncirea și perfecționarea formelor și felurilor de joc conturate de-a lungul vârstei. În prima parte a perioadei se înregistrează trecerea de la jocurile de manipulare, sau mânăuire de obiecte caracteristice vârstei anterioare – la jocul de creație, sub forma, jocului-călătorie cu subiect și roluri și a celor de construcție.

Jocul-călătorie, parte componentă a celor de creație capătă cel mai important loc la vârsta preșcolară. Apariția și practicarea lui sunt efectul întregii dezvoltări psihice a copilului – în special a acelei capacități magice, de a medita într-o formă proprie, a exprima impresiile dobândite din lumea înconjurătoare, o lume cu încă prea multe necunoscute pentru copil. Copilul dovedește prin jocul-călătorie că participă intens la tot ceea ce-l înconjoară: el transpune în joc-călătorie inițial acțiunile exterioare efectuate de oameni cu obiectele, realizează exprimarea semnificației acestor acțiuni, dezvoltarea diverselor fenomene naturale. Începutul vârstei preșcolare se caracterizează prin frecvența relativ mare a

jocurilor de creație-călătorii cu subiecte din viața și lumea concretă ce-i înconjoară.

Jocul-călătorie reprezintă un traseu parcurgerea căruia depinde de capacitatea subiectului de a rezolva anumite sarcini, care constă dintr-un număr de etape pe care participanții la joc le parcurg. La fiecare etapă, participanților la joc li se oferă un set de întrebări, sarcini în funcție de subiect. Jocul implică echipe în număr de 5-10 persoane. Fiecare stație trebuie să fie diferită de cea precedentă. Acestea ar trebui să conțină diferite tipuri de sarcini, să fie oferite diferite moduri de implementare a acestora în activitate colectivă, sarcini individuale, jocuri, dansuri, cântece etc. [ibidem, p. 65].

Algoritmul de pregătire pentru jocuri-călătorii constă în:

- selectarea jocurilor în conformitate cu obiectivele educative și instructive;
- determinarea timpului potrivit pentru realizarea jocului;
- alegerea locului pentru desfășurarea jocului;
- determinarea numărului de participanți, pregătirea materialelor didactice necesare;
- pregătirea copiilor pentru joc;
- îmbogățirea cunoștințelor despre obiectele și fenomenele naturii, necesare pentru desfășurarea jocului.

Pregătirea jocului-călătorie necesită pregătirea temeinică și atentă în vederea asigurării depline, a atingerii obiectivului propus. O primă măsură este pregătirea în vederea cunoașterii jocului-călătorie sub toate aspectele, alegerii și edificării jocului-călătorie, a materialului necesar ce trebuie stabilit din vreme și trebuie să fie variat și în concordanță cu unele cerințe obligatorii ale jocului-călătorie. În figura 1 este redat algoritmul jocului-călătorie.

O altă cerință ce trebuie întreprinsă în vederea asigurării reușitei este asigurarea legăturii și a continuității cu activitățile precedente, iar inițierea jocului-călătorie trebuie să fie precedat de o actualizare a noțiunilor asimilate anterior. *Organizarea jocului-călătorie cuprinde un complex de acțiuni precum:* amenajarea cadrului de desfășurare a jocului; distribuirea materialului care trebuie să permită accesul copiilor la locurile principale ale

cadrlui de joc; desfășurarea jocului-călătorie are în vedere prezentarea și familiarizarea cu jocul călătorie și antrenarea copiilor la participarea cât mai eficientă la joc.

I Etapa pregătitoare	II Etapa desfășurării jocului	III Etapa Încheiere
• 1) definirea sarcinilor; • 2) organizarea: • a) se alege, se precizează tema și traseul călătoriei, se precizează la adunarea generală a organizatorilor de călătorii; se determină echipa și membri; • b) alegerea modurilor de transport, de exemplu, o mașină, un avion, o rachetă, • scuter, balon, vapor, etc.; • c) elaborarea foilor de traseu pentru fiecare echipă; • d) alegerea locului, ora, proiectarea stațiilor; • e) dezvoltarea scenariului de joc; • f) pregătirea cadourilor (diplome, premii).	• Trezirea motivației pentru joc, • Captarea atenției • Sporirea interesului pentru activitatea respectivă • Desfășurarea propriu zisă a jocului • Fixarea regurilor. • Atingerea obiectivelor urmărite, scopului formativ educativ.	• Analiza • Finalizarea jocului trebuie să aducă un plus de intensitate • Generalizare/concluzii.

Figura 1. Algoritmul desfășurării jocului-călătorie

Este de remarcant, că jocul-călătorie trebuie să fie accesibil și algoritmul de desfășurare să fie gradual. Prin urmare, jocurile călătorii au drept scop, pe de o parte instruirea copiilor într-un domeniu al cunoașterii, iar pe de altă parte sporirea interesului pentru activitatea respectivă prin utilizarea unor elemente distractive caracteristice jocului-călătorie, facilitează atingerea scopului formativ-educativ urmărit și, împreună cu celelalte activități frontale, exercită o puternică influență asupra copilului

în vederea pregătirii sale pentru școală.

Jocul-călătorie este aplicabil copiilor de orice vârstă, deoarece, în primul rând, are o intrigă interesantă; în al doilea rând, copiii pot «călători» pe diverse moduri de transport, cu hărți de traseu; în al treilea rând, conținutul lărgște orizontul, îl completează cu cunoștințe din diverse domenii, îl îmbogățește cu cunoștințe printr-o o varietate de activități.

Jocul-călătorie se regăsește pe anumite secvențe de învățare în cadrul tuturor activităților de familiarizare cu natura. Prin intermediul jocurilor-călătorii copiii învață să privească natura înconjurătoare și devin unele din metodele de cunoaștere a vieții. În scopul familiarizării copiilor cu natura se folosesc diferite jocuri: creatoare, didactice, mobile.

Jocurile creatoare-călătorie cu subiect – cunoașterea naturii apar în baza cunoștințelor și impresiilor despre natură, căpătate și stocate în procesul observărilor, excursiilor, plimbărilor, activităților, relatărilor educatorului pe diferite teme: «Ferma», «Magazinul de fructe și legume», «Livădarii» ș.a. În cadrul jocurilor călătorie cu subiect își află reflecție cunoștințele despre plante și animale, despre lucrul de producție a omului. Ele sunt caracteristice copiilor din grupele mijlocii și mari. În grupele mici copiii imită glasurile și mișcările păsărilor, animalelor.

Pentru jocurile creatoare-călătorii este necesar să se creeze anumite condiții, în special: îmbogățirea copiilor cu impresii vii despre fenomene naturale accesibile lor; impresionarea prin convorbiri sau momente caracteristice acțiunilor de joc; alegerea materialului pentru jocuri; dirijarea jocurilor cu scopul de a acționa după anumit subiect, fără intervenții prea insistente din partea educatorului.

Dirijarea jocurilor-călătorie cu aplicarea materialelor naturale presupune crearea condițiilor, care ar corespunde cerințelor igienice. Iar dirijarea pedagogică a jocurilor cu aplicarea materialelor naturale trebuie direcționat spre organizarea condițiilor necesare pentru dezvoltarea activității și implicarea copiilor în acțiuni de cunoaștere. Conform unei

pedagogii tradiționale, se întreprind călătorii pe lot sau în ungherașul naturii, care dezvăluie copiilor particularitățile esențiale ale legăturilor și dependențelor din natură.

Pentru a putea realiza competențele specifice și unitățile de competență conexe cunoașterii mediului înconjurător, în special a naturii, atunci când se organizează jocuri-călătorii trebuie să se ia în vedere: să fie bine pregătite; conținutul lor tematic să fie cunoscut; să aibă valențe instructive; educative bine stabilite; mijloace de învățământ asigurate din timp.

Jocurile-călătorie pot include și elemente mobile cu caracter ecologic sunt legate de imitarea comportamentului animalelor, a modului lor de viață, unele din ele reflectând fenomene ale naturii nevii. O particularitate a acestor jocuri este posibilitatea de a influența asupra copiilor prin chipuri reprezentate de ei înșiși, precum și prin anumite reguli. Jocul-călătorie oferă posibilitatea de a combina diferite tipuri de activități: observație, experimentare, activitate, muncă, sport etc.

Copiii pot ajunge la descoperiri de adevăruri, prin jocul-călătorie, își pot antrena capacitatea lor de a acționa creativ, pentru că strategiile jocului-călătorie sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, inițiativa, răbdarea, îndrăzneala, etc.

În activități, *jocul-călătorie sub forma unei călătorii imaginate*, simulate are ca obiectiv dobândirea cunoștințelor și competențelor, consolidarea lor sau este un mijloc de verificare a acestora. Cunoștințele privind caracterele generale ale viețuitoarelor pot fi dobândite și fixate temeinic în memorie prin jocuri – călătorii imaginare pe diverse continente, cu cartonașe aflate în truse: «Loto cu animale»; «Loto cu păsări»; «Loto cu flori», copii având, sarcina de a extrage cartonașele cu animalele, păsările, plantele, ce habitează pe continentele respective etc.

Vizitând locuri interesante, dobândind noi cunoștințe într-un mod ludic, aceste activități formează caracterul diferitor participanți la traseu (ghid turistic, lider de expediție), adică eficiența este în mare măsură determinată de managementul

activităților copiilor, rolurile pe care le repartizează profesorul organizator al jocului de călătorie. Prin ele preșcolarii ajung să cunoască noi locuri, animale, plante, primesc o varietate de informații despre realitatea înconjurătoare [8, p. 95].

Călătorie în baza hărții, călătoriile pe «râul timpului», sunt interesante pentru preșcolari, fiindcă e o activitate ce solicită activismul activ și dezvoltă capacitatea de cercetare. Călătoria este inițiată de adulți, dar acceptată de către copil. Se creează condiții favorabile pentru implementarea unei anumite sarcini de dezvoltare, de exemplu [9]:

- *«călătorie pe hartă»* – dezvoltarea tiparelor spațiale și relațiilor temporale, formarea viziunii despre lume, spațiu, părți ale lumii, țări și continente.

- *călătoria de-a lungul «râului timpului»* – dezvoltă percepțiile temporale; contribuie la formarea ideilor despre timpul istoric – din trecut despre civilizație, despre istoria anumitor tipuri de locuințe, tipuri de transport;

- *călătoria în pădure* – formarea ideilor despre viață și natura vie și inertă, despre fenomenele sociale, lumea creată de om, precum și unele fundamente ale ideilor geografice și istorice.

Dacă aportul jocului-călătorie la dobândirea cunoștințelor este mai limitat, în schimb, valoarea lui crește, în cazul verificării, adâncirii, consolidării și sistematizării cunoștințelor.

În jocul-călătorie, copilul învață să coreleze rezultatul cu scopul stabilit de acesta și evaluează munca depusă din punct de vedere al calității care sunt importante pentru el. Prin asumarea unui rol și a abilităților actricești, copilul percepe calm remarcile critice adresate lui, nu reacționează negativ la eșecul său. Din această cauză, copiilor le place să fie anteați în astfel de activități.

Învățarea cu ajutorul jocurilor de călătorie poate depăși timpul alocat activității, dar copiii nu observă lucrul acesta și nici nu sunt obosiți, deoarece ei sunt total antrenate în activitatea, care are un efect considerabil pentru dezvoltarea lor. Jocurile-călătorii organizate și desfășurate este un prilej de: acumulare a unor cunoștințe noi sau de reactualizare a cunoștințelor

dobândite; divertisment și de activitate independentă, care să se desfășoare cu atât mai bine cu cât este mai viu interesul pe care îl trezesc care se caracterizează printr-o îmbinare specifică a unei sarcini instructive cu elemente de joc.

Prin selecția jocurilor-călătorii educatorul asigură lărgirea cunoștințelor ecologice, dezvăluirea frumuseții și varietății naturii înconjurătoare, le cultivă o atitudine plină de grijă față de toate acestea.

Jocurile-călătorie contribuie la asimilarea conținuturilor conform sarcinilor educaționale în diverse domenii ale dezvoltării și activităților copilului, potrivit vârstei sale: sporește impresia, atrage atenția copiilor asupra a ceea ce este în apropiere, dar nu este observat de ei; contribuie la dezvoltarea atenției, observației, înțelegerii sarcinilor de joc, facilitează depășirea dificultăților în obținerea succesului; acestea contribuind la dezvoltarea viziunii asupra lumii, a intereselor și nevoilor cognitive, orientărilor valorice; contribuie la sistematizarea cunoștințelor, sporirea creativității, dezvoltă perspectivele cognitive, îmbunătățește realția și comunicarea copil educator.

Jocul-călătorie se încheie cu un anumit rezultat care arată gradul în care copilul și-a format priceperea de a găsi răspunsul potrivit, de a face descrieri, reconstituiri, comparații, de a da răspunsuri verbale potrivite. Obținerea unor rezultate bune satisface, în mod deosebit, pe copii. Cadrul didactic trebuie să-i facă să înțeleagă că numai respectarea strictă și obligatorie a regulilor și străduința pot să ducă la rezultate pozitive în joc. Copiii trebuie să învețe că nu este permis să se bucure de rezultatele pozitive, dacă au recurs la încălcarea regulilor, dacă au stânjenit colegii de joc, dacă nu-și recunosc greșeala pe care au savârșit-o.

Jocul-călătorie devine obligatoriu și prin valoarea pe care o are la formarea competențelor și prin cerințele curriculare care sunt obligatorii, deoarece sunt lipsite de monotonie, aduce variație în procesul de instruire a copiilor, făcându-l mai atractiv. Indiferent de modul de folosire, jocul-călătorie îl ajută pe copil să-și angajeze întregul potențial psihic, să-și cultive inițiativa, inventivitatea,

flexibilitatea gândirii, spiritul de cooperare și de echipă.

Jocul-călătorie este o activitate dirijată prin care se îmbină elementul instructiv-educativ cu acela distractiv. Ca principală și vitală activitate a preșcolarilor, jocul-călătorie își dovedește valențele integratoare, putându-se desfășura în toate etapele și în toate activitățile cu copiii în grădiniță. Prin jocul-călătorie se verifică și se consolidează cunoștințele însușite de copii, se îmbogățește universul lor gnoseologic și afectiv. Ceea ce caracterizează în esență jocul călătorie constă în aceea că îmbină într-un tot unitar și armonios atât sarcini specifice jocului-călătorie, cât și sarcini și funcții specifice învățării.

Jocul-călătorie este unul dintre cele mai eficiente mijloace de educare fiind folosit pentru a forma sau consolida anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi comportamentale. Creșterea treptată de la o grupă de vârstă la alta a ocupațiilor ludice este o consecință a dezvoltării capacităților copiilor de a desfășura anumite activități intelectuale și fizice: de a observa sistematic un obiect sau un fenomen de a-și concentra mai mult timp atenția în acest scop; de-a asculta cu interes cele relatate; de a înregistra unele indicații cu valoare nominativă; de a reproduce cu relativă independență conflictele apărute în propria gândire între cunoscut și necunoscut.

Prin urmare, jocul-călătorie este o metodă de cunoaștere cu largă aplicabilitate, regăsindu-se pe anumite secvențe de învățare în cadrul tuturor activităților de familiarizare cu natura și poate îmbrăca diferite aspecte: vizite la expoziții, grădina zoologică, în excursii, expediții, etc. Prin jocul-călătorie se atinge scopul esențial al familializării cu natura, formarea unor competențe ce țin de familiarizare cu natura, specificate în curriculum educației timpurii: recunoașterea și descrierea animalelor/plantelor; explicarea acțiunii factorilor mediului asupra organismelor; identificarea diversității plantelor/animalelor, în raport cu mediul lor de trai; clasificarea corpurilor din natură după diferite criterii; identificarea și descrierea plantelor și animalelor (insecte, pești, amfibii, păsări, mamifere) și a părților componente ale acestora, recunoașterea obiectelor, fenomenelor.

În cadrul jocurilor-călătorie copiii învață a evidenția proprietățile anumitor obiecte, fenomene ale naturii, le compară, le grupează sau le clasifică după anumite criterii, trăsături generale. Copiii învață să judece, să generalizeze, antrenându-și astfel atenția, memoria, capacitatea de observare, se îmbogățește vorbirea. În procesul jocurilor-călătorii se perfecționează cultura senzorială a copiilor, se însușesc etaloanele calitative ale obiectelor și fenomenelor naturii, se acumulează experiența senzorială.

BIBLIOGRAFIE

1. Andon C., Haheu E., Gordea L., Gînju S. Familiarizarea preșcolarilor cu natura prin intermediul jocurilor didactice. Chișinău: CEP UPSC, 2014. 251 p.
2. Cemortan S. Educația copiilor pentru jocuri. Chișinău: Stelpart, 2008. 144 p.
3. Claparede E. Despre natura și funcțiile jocului în Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, p.76.
4. Crețu T. Psihologia vîrstelor. Iași: Polirom, 2009. 389 p.
5. Gînju S., Carabet N., Haheu E. Activități investigational – practice de cunoaștere a naturii. Chișinău: Tipografia «Garomont-Studio», 2012.
6. Алябьева Е.А. Игры-путешествия на участке детского сада. ТЦ Сфера, 2015, 120 с.
7. Волкова А. Технология проведения игры-путешествия как средство формирования патриотизма. Академия, 1998.
8. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2015, 95 с.
9. Нескучаева Л., Пискунова И., Черненко Ю., Саснаускене Е. *Игра путешествие как форма развития познавательной активности детей*. В: Дошкольное воспитание, 2004, С 15-20.

РОЗДІЛ III

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНИХ ПІДХОДІВ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

К.пед.н., доц. Л. М. Коргун

У значної частини дітей з особливими освітніми потребами спостерігається стійке зниження пізнавальної діяльності дитини, яке виникає в наслідок органічної поразки ЦНС. У соціальній моделі відношення до даної категорії їх прийнято позначати як дітей з обмеженими психічними можливостями, дітей з ментальними проблемами, або як одну з категорій дітей з особливими освітніми потребами.

По глибині дефекту розумова відсталість, відповідно до МКЗ-10, підрозділяється на чотири ступені: легку, помірну, важку та глибоку. Залежно від ступеню, розвиток дитини з порушенням інтелекту з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У багатьох дітей із вродженою формою розумової відсталості затримується розвиток таких найпростіших моторних дій, як вміння тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка може бути досить вираженою й захопити не тільки перший, але й другий роки життя дитини.

Практично у всіх розумово відсталих дітей у ранньому віці спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього середовища, загальна інертність при занепокоєнні, дратівливість й рухове розгальмування. Надалі в них не виникає інтерес до іграшок, які потрапляють в їх поле зору. Не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослим на основі спільної діяльності з іграшками, не вини-

кає жестове спілкування з дорослим, властиве малюку.

Сприйняття в розумово відсталих дітей починає формуватися, за звичай, в віці біля 3-х років. Саме в цей час з'являється інтерес до іграшок, виникають найпростіші уявлення про їх властивості і відносини: кольори, форми, розмір. Однак більшість дітей з порушенням інтелекту й у 6-7 років не досягають рівня розвитку сприйняття, притаманного звичайній трирічній дитині.

Важливою стороною почуттєвого пізнання світу дитиною раннього віку є наочно-діюче мислення, тісно пов'язане із процесом сприйняття. Для розумово відсталих дітей характерне значне відставання в темпі його розвитку. Не всі розумово відсталі діти навіть до 6-ти років можуть самостійно зібрати пірамідку, виконати інші завдання, які потребують переміщення, використання або зміни предмета. На відміну від звичайних дітей, у дітей з порушенням інтелекту без спеціального навчання наочно-діюче мислення з віком майже не розвивається. А можливість рішення наочно-образних завдань у них фактично відсутня до кінця дошкільного віку. Елементарне словесно-логічне мислення в розумово відсталих дошкільників розвивається уповільнено й має якісну своєрідність.

Ігрова діяльність в дошкільному віці самостійно не з'являється. Дії із предметами залишаються на рівні маніпуляцій, інтерес до іграшок виявляється короткочасним і нестійким, викликаним лише їх зовнішнім виглядом. Навіть після п'яти років справжньої гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю в розумово відсталій дитині дошкільного віку буде не ігрова, а предметна діяльність. Без спеціального навчання в розумово відсталій дитині в грі не розвивається мовлення, навіть сполучене.

В цілому, розвиток мовлення в дошкільників з розумовою відсталістю істотно відрізняється від норми. Це відставання виникає в них ще з віку немовляти й продовжує накопичуватися в раннім дитинстві. Відсутність потреби у спілкуванні, не сформована предметна діяльність, знижений ін-

терес до навколишнього середовища – все це значно затримує розвиток мовлення. Крім цього у такої дитини часто спостерігається не сформованість фонематичного сприйняття й недостатній розвиток артикуляційного апарату. Деякі діти починають вимовляти окремі слова тільки після 3-х років, а перші фрази в них можуть з'являтися тільки біля 6-ти років. У більшості розумово відсталих дітей мовлення до кінця дошкільного періоду відрізняється великою кількістю фонетичних і граматичних помилок. Довгий час зберігається ситуаційне значення слова, тобто навіть знайоме слово не сприймається поза знайомою ситуацією. Отже, мовлення цієї категорії дітей настільки слабко розвинене, що не може здійснювати свою найважливішу функцію – комунікативну. У цілому, без спеціальної спрямованої на розвиток мовлення корекційної роботи, діти з розумовою відсталістю досягають шкільного віку з істотними мовленнєвими порушеннями.

Продуктивна діяльність у розумово відсталих дошкільників поза спеціально організованим навчанням практично не виникає: не проявляються конструктивні вміння, не виникає предметний малюнок.

Елементи трудової діяльності (насамперед навички самообслуговування) у розумово відсталих дітей починають формуватися під впливом вимог навколишнього середовища. Цей процес вимагає значних зусиль з боку батьків і вихователів. Якщо батьки ідуть шляхом найменшого опору: самі роздягають й одягають дитину, умивають, годують, то діти під час відсутності батьків виявляються зовсім безпорадними. Але якщо батьки намагаються ставити перед дитиною посильні завдання й проявляють наполегливість у їхньому досягненні, діти опановують найпростіші навички самообслуговування. Однак, і в цьому випадку, рухи, пов'язані із самообслуговуванням, невпевнені, нечіткі, часто вповільнені або, навпаки, метушливі, недостатньо цілеспрямовані. Часто виражена неузгодженість рухів обох рук. У ряді випадків навіть у старших дошкільників немає розуміння послідовно-

сті й логіки всіх дій, що входять у навичку.

Особистість дитини з порушенням інтелекту формується також з великими відхиленнями, як у строках, темпах розвитку, та і якісно. До початку дошкільного віку, коли звичайна дитина 3-х років починає усвідомлювати своє «Я», у розумово відсталості дитини ще немає ніяких особистісних проявів, її поведінка носить мимовільний характер. Перші проблиски самосвідомості з'являються після 4-х років, коли в дитини з'являється деякий інтерес до навколишнього середовища й формуються елементарні дії із предметами. Якщо батьки та вихователі не приймають дитину такою, якою вона є, перші прояви свого «Я» будуть зв'язані з негативною емоційною реакцією дитини у відповідь на зауваження або осудження дорослих. Систематичне переживання неспіху веде до формування патологічних рис особистості – відмови від усякої діяльності, пасивності, замкнутості, агресивності або, навпаки, підлецування до дорослих або більш сильних. Можуть з'явитися догідливість, негативізм, озлобленість. Тому спілкування розумово відсталих дітей з однолітками в навчально-виховному процесі повинно набувати соціально-реабілітаційної спрямованості, щоб діти не почували себе відкинутими, тому що не розуміють ігрову ситуацію й обмежені в засобах спілкування. При негативному розвитку подій, бажання самоствердитися, характерне для старших дошкільників, може привести їх до озлоблення, до агресії щодо більш слабкого, але при цьому вихователям треба усвідомлювати, що, в цілому, в поведінці розумово відсталих дошкільників превалюють швидкоплинні бажання й імпульсивні дії. При цьому слід зауважити, що при правильному вихованні деякі діти з розумовою відсталістю, наприклад діти з синдромом Дауна, можуть демонструвати досить дружелюбне поведіння, яке супроводжується позитивним світосприйняттям та добрим настроєм.

Отже, в цілому, вихователів інклюзивного закладу дошкільної освіти треба бути готовим до того, що діти з лег-

ким та помірним ступенем розумової відсталості в дошкільному віці можуть бути відсторонені, бездіяльні; проявляти безініціативність, несаможиттєвість, слабкість внутрішніх спонукань, сугестивність, знижену мотивацію, причому не тільки в навчальній та трудовій, але, навіть, в ігровій діяльності. Вони часто демонструють стереотипну поведінку. Їм притаманно недорозвинення мовлення, мовленнєві штампи, ехололії. Демонструють дуже низьку здатність до засвоєння знань; та інформація, що засвоюється дитиною, не запам'ятовується надовго. Можуть бути уважні тільки на короткий проміжок часу. Зазвичай мають обмежені соціальні навички. При виконанні завдань не наполегливі: швидко розчаровуються, кидають почату справу. Не здатні критично оцінити свої дії і вчинки. Якщо дії дитини викликають роздратування, невдоволення оточуючих, і вона чує тільки осуду, формується неправомерно занижена самооцінка. Але при цьому деякі діти мають високий рівень домагань, оскільки не можуть правильно оцінити свої можливості. У багатьох дітей з розумовою відсталістю спостерігається байдуже ставлення до будь-якої діяльності, а в окремих – негативне. Потребують великої постійної підтримки. При цьому мають здатність до просування в розвитку. Отже педагог повинен бачити і вміти виявити здібності дитини, а не її недоліки. Діти з легкою і помірною розумовою відсталістю не завжди усвідомлюють той факт, що вони не такі розумні, як інші діти. Однак важливо, щоб педагог помічав будь-які їх досягнення, допомагаючи тим самим підняти їм самооцінку. Педагог може відчувати професійне незадоволення, коли переходить до пояснення нової теми, а дитина відстає, не може його зрозуміти. Тому необхідно ставити перед дитиною реалістичні завдання.

Таким чином, незважаючи на існуючі труднощі, педагог повинен пам'ятати, що майже всі діти з інтелектуальними порушеннями здатні розвиватися. Порушені психічні функції можуть у деякій мірі компенсуватися за рахунок збережених сенсорних функцій: зору і слуху та розвитку позитивних

особистісних властивостей. Корекційно-розвивальна робота з розумово відсталими дітьми може бути досить ефективною за умови врахування їхніх особливостей й можливостей в умовах інклюзивної групи ЗДО.

Рекомендації для педагогів, які працюють з дітьми з легкою і помірною розумовою відсталістю.

- Дитина повинна працювати відповідно до своїх здібностей. Забезпечте дитині доступну сутність матеріалу. Ці діти не можуть засвоїти ту ж саму освітню програму, за якою навчаються інші діти (треба, згідно з висновком ІРЦ, розробити індивідуальний навчальний план за кожним освітнім напрямом)

- Знижуйте обсяг, глибину матеріалу; вводьте підготовчі етапи перед вивченням складного матеріалу.

- Використовуйте спеціальні методи і прийоми. Якщо діти не можуть засвоїти потрібний обсяг навчального матеріалу, використовуйте метод «малих порцій», який пропонує дроблення навчального матеріалу на кілька смислових частин, вивчення кожної окремо і подальше закріплення.

- Новий матеріал пропонуйте в доступних для дітей формах; з використанням реальних предметів, можливості виконувати з ними дії, з використанням малюнків, ілюстрацій, інших наочних матеріалів.

- Посилайтесь на практичні дії з реальними предметами, щоб підводити дітей до вивчення складних понять. Постійно посилайтесь при вивченні матеріалу на практичний досвід дітей.

- Адаптуйте для дитини з розумовою відсталістю будь-які навчальні матеріали, для того щоб зробити доступним їх розуміння, спрощуйте або скорочуйте матеріал.

- Використовуйте для закріплення матеріалу спеціальний дидактичний матеріал, розроблений для спеціальних закладів освіти, тому що автоматизація навичок проходить у них значно довше.

- Формулюйте завдання коротко.

- Для оцінки успішності дитини використовуйте портфоліо її досягнень.

- Використовуйте картки з наочною демонстрацією покрокових дій.

- Частину тем, що трудно засвоюються дитиною, виносить на індивідуальні корекційні заняття.

- Вимовляєте ім'я дитини, щоб звернути на себе увагу до того, як поставити запитання.

- Забезпечте спільну діяльність дітей з розумовою відсталістю і звичайних дітей. Для цього використовуйте такі педагогічні прийоми, як спільне засвоєння матеріалу, виконання робіт парами, виконання робіт невеличкою групою з розподілом ролей та інше.

- Своєчасно оказуйте дитині допомогу на занятті.

- Чергуйте різні види діяльності на занятті.

- Правильно виберіть місце, де буде сидіти дитина. Важливо, щоб вона якомога менше відволікалася. Добре, якщо поруч сидить дитина, яка зможе надати їй допомогу. Важливо, щоб вихователь, або його асистент, під час заняття міг легко підійти до дитини.

- Використовуйте індивідуальний підхід до дитини, тільки в цьому випадку можна розраховувати на позитивні результати.

- Працюйте над розвитком усіх форм мислення розумово відсталих дітей. Це необхідно для підготовки до майбутнього навчання в школі і для соціальної адаптації в широкому розумінні цього терміну.

- Створіть атмосферу прийняття дитини в групі, ситуацію успіху на заняттях і в інших видах діяльності.

- Частіше хвалить дитину, але тільки заслужено.

- Включайте дитину в усі заходи класу.

- Уникайте перевантажень дитини. Перевтома розумово відсталих дітей може призвести до нервових зривів, порушення поведінки, негативізму до занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія: Навч. посіб. Київ: Академія, 2020. 224 с.
2. Коргун Л.М. Специальная психология: навчальний посібник для самостійної роботи студентів з навч. дисц. Спеціальна психологія. Одеса: ТОВ Лерадрук, 2019. 104 с.
3. Коргун Л.Н. Дети с отклонениями в развитии. Психологические особенности. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов психолого-педагогического профиля. Одеса: ТОВ «Лерадрук», 2012. 277 с.
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти: підручник / за заг. ред. Т.О. Докучиної. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 172 с.
5. Сак Т.В. Особлива дитина: Від народження до 6 років: поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2008. 144 с.
6. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.

ІНКЛЮЗИВНА ПРАКТИКА У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Психологиня ЗДО №14 Т. М. Кузнецова

До кінця ХХ ст. у США, Великобританії, Швеції та інших країнах світу провідною стратегією в освіті дітей з обмеженими можливостями здоров'я стає їх інтегроване навчання, яке реалізується через створення корекційних класів у ліцеях та компенсуючих груп у закладах дошкільної освіти. Комплектування подібних класів та груп, як показує практика, веде до виключення дітей даної категорії з повноцінного соціального життя навчальних закладів, створює проблеми у формуванні конструктивних комунікативних відносин дітей

із ООП з їхніми однолітками та дорослими.

Сучасні тенденції спеціальної освіти спрямовані на перехід від інтеграції до інклюзії, тобто спільного навчання та виховання дітей з ООП та дітей, що розвиваються відповідно до показників вікової норми.

Інклюзія забезпечує залучення до освітнього процесу кожної дитини за допомогою розробки та впровадження адаптованої програми, яка відповідає здібностям та потенційним можливостям дитини з ООП та сприяє задоволенню індивідуальних освітніх потреб. Інклюзія дітей даної категорії забезпечується і через створення спеціальних умов відповідно з їх психофізіологічними особливостями розвитку.

До основних категорій дітей з ООП відносяться:

- 1) діти з порушенням слуху (глухі, слабочуючі);
- 2) діти з порушенням зору (сліпі, слабозорі);
- 3) діти із порушенням мови (логопати);
- 4) діти із порушенням опорно-рухового апарату;
- 5) діти з розумовою відсталістю;
- 6) діти із затримкою психічного розвитку;
- 7) діти з порушенням поведінки та спілкування;
- 8) діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, з так званими складними дефектами (сліпоглухонімі, глухі або сліпі діти з розумовою відсталістю).

Найбільш характерні особливості дітей із ЗПР:

- зниження працездатності;
- нестійкість уваги;
- нижчий рівень розвитку сприйняття;
- недостатня продуктивність довільної пам'яті;
- відставання у розвитку всіх форм мислення;
- дефекти звуковимови;
- своєрідна поведінка;
- бідний словниковий запас;
- низька навичка самоконтролю;
- незрілість емоційно-вольової сфери;
- обмежений запас загальних знань.

Інклюзивне навчання передбачає спільну освіту дітей з особливими освітніми потребами і однолітків, що нормально розвиваються, в межах однієї групи з різних освітніх ліній.

Загальна кількість дітей інклюзивної групи скорочується. Дві третини складають вихованці з відповідним віковій нормі рівнем психофізичного розвитку, одну третину – діти з тим чи іншим відхиленням (наприклад, з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту, слуху, зору) або діти раннього віку, що не мають виражених первинних відхилень у розвитку, але відстають від вікової норми (у тому числі дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери).

Гранична наповнюваність інклюзивних груп встановлюється залежно від віку (до 3 років та старше 3 років) та категорії дітей з ООП. У віковій категорії до 3 років в інклюзивну групу зараховується 10 дітей, у тому числі не більше 3 дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

До групи дітей старше 3 років зарахування здійснюється наступним чином: – 10 дітей, у тому числі не більше 3 глухих дітей, або сліпих дітей, або дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, або дітей із розумовою відсталістю помірного, тяжкого ступеня, або дітей із складним дефектом; – 15 дітей, у тому числі не більше 4 слабозорих та (або) дітей з амбліопією та косоокістю, або слабочуючих дітей, або дітей, які мають тяжкі порушення мови або дітей з розумовою відсталістю легкого ступеня; – 17 дітей, у тому числі не більше 5 дітей із затримкою психічного розвитку.

Інклюзивна освіта будується на таких принципах:

Принцип індивідуального підходу передбачає вибір форм, методів та засобів навчання та виховання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного із дітей групи. Індивідуальні програми розвитку дитини побудовані на діагностиці функціонального стану дитини та передбачають вироблення індивідуальної стратегії розвитку конкретної дитини. Індивідуальний підхід передбачає не лише зовнішню увагу до потреб дитини, а й використання педагогом різномані-

тних методів та засобів роботи спеціальної педагогіки.

Принцип партнерської взаємодії із сім'єю. Зусилля педагогів будуть ефективними, тільки якщо вони підтримані батьками, зрозумілі їм та відповідають потребам сім'ї. Завдання спеціаліста – встановити довірчі партнерські відносини з батьками чи близькими дитини, уважно ставитись до запиту батьків, до того, що, на їх погляд, важливо і потрібно в даний момент для їхньої дитини, домовитися про спільні дії, спрямовані на підтримку дитини.

Принцип динамічного розвитку освітньої моделі дитячого садка. Модель дитячого садка може змінюватися, включаючи нові структурні підрозділи, фахівців, розвиваючи методи та засоби.

Мета інклюзивної освіти полягає у досягненні всіма дітьми певного суспільного статусу та ствердження своєї соціальної значимості. Це стосується і дітей з певними особливостями у розвитку. Спільне навчання звичайних дітей та дітей з проблемами в розвитку – це спроба надати впевненості у своїх силах дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Діти з особливими освітніми потребами потребують не тільки особливого відношення та підтримки, а також розвитку своїх здібностей та досягнення успіхів при навчанні у школі.

Інклюзивне виховання та освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я слід починати з ранніх років. Загальновідомо, що саме у дошкільному дитинстві у дитини закладаються навички соціального спілкування, які допоможуть їй у майбутньому дорослому житті. Такі діти більше звичайних потребують доброзичливого та стабільного середовища. Дитина, яка відчуває ті чи інші труднощі у розвитку, зможе соціально адаптуватися, опанувати навички адекватного функціонування у суспільстві, якщо її дитинство проходить у штучно створеному середовищі, яке сильно відрізняється від звичайного, тобто це спеціалізовані дошкільні групи, школи, різні заклади компенсуючого типу. Виходячи у світ після спеціалізованих закладів, дитина з

обмеженими можливостями здоров'я абсолютно не підготовлена для життя в суспільстві звичайних людей, а її особливості ще й посилюють ситуацію перебування у соціальному світі. Адже вчиться така дитина часом набагато повільніше, з великими труднощами пристосовується до ситуації, що змінилася, дуже гостро відчуває недоброзичливість, настороженість оточуючих, болісно на це реагує. Тому важливим завданням запровадження інклюзивної освіти є виховання готовності суспільства до того, що поряд з дитинством будуть діти, які мають фізичні, психічні, інтелектуальні проблеми. Для звичайних дітей, досвід спільної з особливими дітьми ігрової та навчальної діяльності при усвідомленій та продуманій педагогічній та виховній роботі, призведе до найбільш уважного та дбайливого ставлення до навколишнього світу, формуванню активної життєвої позиції, прояву таких рис характеру, як доброзичливість, людяність, великодушність, толерантність. У свою чергу, дітям з особливостями розвитку постійне спілкування зі здоровими однолітками дає можливість вибудовувати модель здорового нормального життя, надає умови для найповнішого розкриття її потенціалу.

Не можна не оцінити і той момент, що інклюзивне виховання та освіта дає сім'ї дитини з ООП можливість жити повноцінним життям, дає можливість прагнути разом із дитиною до успішності, до подальшого розвитку особистості, до досягнення поставленої мети.

Батьки починають адекватно ставитися до своїх дітей, позбавляються невпевненості та страхів щодо подальшого життя в навколишньому світі. Для успішного здійснення інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами потрібні зміни самої системи освіти, якій необхідно стати більш гнучкою та здатною до забезпечення рівних прав та можливостей навчання всіх дітей без дискримінації. Виходячи із принципів соціальної моделі, суспільству необхідно подолати негативні установки щодо дитячої інвалідності та

незвичайності у розвитку та надати їм рівні можливості повноцінної участі у всіх сферах соціального життя.

І як уже було зазначено, інклюзивне виховання потрібно починати з раннього дитинства, тобто активніше включати до груп дитячого садка дітей із проблемами у розвитку. Для цього слід створити необхідне середовище у групі ЗДО.

Воно має бути доступним та розвиваючим. Необхідне гарне сучасне обладнання для ігротерапії, музичної терапії і т. д. І важливим моментом є наявність у закладі дошкільної освіти добре підготовленої команди спеціалістів. Вихователі, психологи, логопеди, музичні керівники повинні володіти прийомами Монтессорі-педагогіки та елементами здоров'язберігаючих технологій. Педагоги мають забезпечити дітям із проблемами у розвитку психологічний настрій на подолання можливих труднощів.

В даний момент інклюзія в дитячих садках стає більш доступною та реальною. Ми відходимо від фронтальних форм навчання дошкільнят, широко впроваджуючи інтегровані форми роботи з дошкільнятами. Формується розвиваюче середовище принципом варіативності, здійснюється індивідуальний підхід при подачі навчального матеріалу, розвивається самостійна активність дитини, впроваджується модульна організація освітніх програм. Усе це дозволяє досягати високої ефективності освітньої діяльності.

У роботі з батьками таких дітей від педагогів потрібна особлива тактовність. Як правило, у батьків виникає комплекс провини по відношенню до власної дитини, щонайменше відхилення у розвитку. На цій основі формується певний стиль батьківських взаємин – гіперопіка. Такі батьки захищають дитину від можливих проблем, потурають її забаганкам та бажанням. В результаті виникає спотворення особистісного розвитку (егоїзм). Грамотно підготовлений вихователь у процесі співробітництва з такими батьками повинен звернути їхню увагу на наявність великих можливостей розвитку дитини, створити у них відповідні педагогічні установки, доне-

сти до них, що дитина може зробити самостійно, а що ні.

З усього вищесказаного слід дійти невтішного висновку: інклюзивна освіта доводить, що ці діти можуть бути успішними, якщо їм надається необхідна допомога. Вона надає можливість комунікації у атмосфері емпатійності, толерантності, соціальної справедливості, співробітництва. У майбутньому успішна соціалізація та здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями та дітьми-інвалідами забезпечує їм повноцінну участь у житті суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г.В. та співавтори. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: Монографія / За заг. ред. І.І. Загарницької. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 314 с.

2. Білозерська І. О. Деякі аспекти формування батьківської компетентності у родинах, що мають дітей з порушеннями розвитку. *Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з порушеннями розвитку*. К. 2010. Вип. 1. С. 32-37.

3. Давиденко Г. В. Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 2015. №12. С. 27–38.

4. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. *Кроки до демократичної освіти*. 2002. №1. С. 34.

5. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Вид. доп. та перероб.: наук.-метод. посіб. Київ: Вид. гр. «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**К.пед.н., доц. О. В. Літовченко
Магістрантка А. І. Василенко**

Актуальність дослідження визначається тим, що сучасна статистика показує збільшення кількості дітей, що мають різні мовленнєві розлади, це вимагає ефективних підходів до їх корекції. Результати численних досліджень (О. Белова, О. Бистранівська, В. Бондарь, Л. Засекіна, Н. Лопатинська, Л. Трофіменко та ін.) доводять, що мовленнєві проблеми негативно впливають на когнітивний розвиток, соціалізацію та емоційний стан дітей, що обумовлює необхідність комплексних підходів для подолання цих труднощів. Психологи і психолінгвісти, такі як Л. Бевз, А. Богуш, І. Вільш, Л. Долинська, О. Кононко, В. Маценко, І. Мартиненко, О. Скрипченко, В. Тищенко, С. Шустваль та ін., визначають, що пізнавальна активність є ключовою для успішного навчання та розвитку інтелектуальних здібностей дитини, охоплюючи такі процеси, як увага, пам'ять і мислення.

На думку учених (Г. Соколова, О. Сущенцов, В. Тарасун, Н. Шаповал та ін.), у дітей з порушеннями мовлення процеси сприйняття, мислення, запам'ятовування можуть бути уповільненими або порушеними через труднощі у вербальному сприйнятті інформації і комунікації. Дослідження Н. Сабат, Н. Шкуратівської та Л. Ярошенко доводять, що розвиток пізнавальної активності у дітей з мовленнєвими порушеннями сприяє їхній успішній соціальній інтеграції та подальшому навчанні, це допомагає їм краще адаптуватися до освітнього середовища та розвивати комунікативні навички. Отже, дослідження розвитку пізнавальної активності у дітей з порушеннями мовлення є надзвичайно актуальним для забезпечення їх успішного розвитку, навчання та соціальної інтеграції.

Мета дослідження: визначити особливості пізнавальної

активності в дітей з порушеннями мовлення.

Науковці (Л. Бевз, О. Белова, О. Бистранівська, В. Денисюк, І. Мартиненко та ін.) вказують, що пізнавальна активність дітей з порушеннями мовлення (ПМ) має свої особливості та відрізняється від їхніх однолітків без таких проблем. Порушення мовлення впливають на загальний розвиток дитини, зокрема на пізнавальні процеси.

Т. Яновська підкреслює, що увага є важливою когнітивною функцією, розвиток якої у дітей з ПМ має специфічні риси. Вони можуть мати труднощі з концентрацією та переключенням уваги, що пов'язано з їхніми комунікативними труднощами. Діти зазвичай мають добре розвинену мимовільну увагу, але довільна увага у них часто затримується. Це ускладнює виконання завдань, які потребують вербальних інструкцій, і викликає швидке відволікання. Діти з ПМ часто мають розвинену мимовільну увагу, яка активується без свідомих зусиль і спрямована на нові або цікаві стимули, наприклад, яскраві іграшки чи голосні звуки. Проте розвиток довільної уваги у них часто затримується, що проявляється у труднощах з усвідомленим зосередженням на завданнях, які потребують вербальної інструкції чи активного слухання. Це пояснюється їхньою обмеженою здатністю розуміти та обробляти вербальну інформацію. Вони, як правило, мають знижену стійкість уваги, тобто вони відволікаються швидше і потребують частіших перерв. Діти також зазнають труднощів з переключенням уваги з одного завдання на інше, особливо якщо нове завдання потребує розуміння вербальних інструкцій, це пов'язано з уповільненою обробкою інформації та необхідністю в додатковому часі для адаптації. Діти з ПМ часто мають складнощі з розподілом уваги на кілька завдань одночасно і обмежену здатність до багатозадачності, що може впливати на їхню ефективність у виконанні завдань [9, с. 60-61].

Учені (О. Белова, Т. Яновська) визначають фактори, що впливають на розвиток уваги – це мовленнєві навички, адже обмеженість у розумінні та використанні мови безпосередньо

впливає на здатність дитини концентруватися на завданнях, що вимагають вербальних інструкцій або комунікації. Також важливе збережене слухове сприйняття, оскільки діти з порушеннями мовлення можуть мати труднощі з адекватним сприйняттям звуків і розумінням мовлення, що впливає на їхню здатність зосереджуватися на вербальній інформації [1, с. 629].

Крім того, як свідчать дослідження І. Мартиненко, низька мотивація до виконання завдань, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю – знижує рівень їхньої уваги, тому заохочення та використання ігрових форм діяльності підвищує зацікавленість і увагу дітей. Емоційні труднощі, пов'язані з комунікаційними проблемами впливають на здатність дитини концентруватися, а тривога або фрустрація, відповідно, – знижують рівень уваги [2, с. 36].

На думку Н. Пахомової, у дітей з ПМ пам'ять розвивається з певними особливостями через їхні комунікативні та когнітивні труднощі. Короткочасна пам'ять може бути менш ефективною, що викликає труднощі із запам'ятовуванням і відтворенням вербальної інформації, наприклад, списків слів або інструкцій. Довготривала пам'ять зазвичай зберігається краще, але також має свої особливості: діти краще запам'ятовують візуальну чи тактильну інформацію. Слухова пам'ять у таких дітей менш розвинена через проблеми зі сприйняттям звуків, що ускладнює засвоєння вербальних інструкцій. Зорово-образна пам'ять зазвичай збережена і навіть може бути краще розвиненою у дітей з мовленнєвими розладами, тому вони краще запам'ятовують інформацію, подану у вигляді зображень, схем, картинок. Також діти можуть мати хорошу моторну пам'ять, що дозволяє їм запам'ятовувати рухи та дії. Це можна використовувати в навчанні через практичні завдання та фізичну активність [3, с. 166-167].

Учені (В. Тарасун, В. Тищенко) зазначають, що обмеженість вербальної пам'яті безпосередньо пов'язана з мовленнєвими труднощами, діти з порушеннями мовлення мають проблеми із запам'ятовуванням нових слів, фраз та ін-

струкцій; в них порушені інші когнітивні процеси, такі як увага і мислення, що також впливає на їх здатність до запам'ятовування інформації; тривога, фрустрація або низька мотивація негативно впливають на здатність запам'ятовувати інформацію [6, с. 107], [7, с. 133].

Дослідження В. Тищенко доводять, що мислення є одним з найважливіших когнітивних процесів, що дозволяє дитині аналізувати, узагальнювати, порівнювати інформацію та робити висновки. У дітей з порушеннями мовлення розвиток мислення має свої специфічні особливості, які обумовлені їхніми труднощами в комунікації [7, с. 135].

Наочно-дійове мислення у дітей з ПМ часто добре розвинене, оскільки вони покладаються на маніпуляції з предметами для розуміння світу. Використання конкретних предметів і дій допомагає таким дітям краще засвоювати нову інформацію. Діти з мовленнєвими порушеннями відчують труднощі з формуванням наочно-образних уявлень, але цей вид мислення зазвичай розвинений краще, ніж вербально-логічне. Візуальні образи та картинки – важливі для розуміння та запам'ятовування інформації [7, с. 136].

За В. Тарасун, найбільше страждає у дітей з ПМ вербально-логічне мислення, наявні труднощі з абстрактним мисленням, аналізом, синтезом, порівнянням і узагальненням інформації, поданої вербально. Вербальні труднощі ускладнюють процес формулювання і розуміння логічних зв'язків [6, с. 107].

На думку Л. Трофіменко, у дітей з ПМ виникають труднощі з поділом інформації на частини та її синтезом у цілісну картину. Вони не бачать логічних зв'язків між елементами завдання і мають складнощі з абстрагуванням та узагальненням понять, що ускладнює розуміння абстрактних концепцій. Діти покладаються на конкретні об'єкти для засвоєння інформації, а розвиток таких логічних операцій, як порівняння, класифікація, узагальнення та аналіз, є уповільненим. Вони потребують додаткової підтримки та конкретних прикладів для виконання цих завдань [8, с. 47].

Т. Яновська зауважує, що сприйняття є основою для формування уявлень про світ і власний досвід, а також відіграє ключову роль у розвитку когнітивних функцій. У дітей з ПМ розвиток сприйняття має певні особливості, що зумовлені їхніми мовленнєвими труднощами, зокрема, відзначаються труднощі при слуховому сприйнятті інформації, з розпізнаванням і розумінням мовленнєвих звуків, що своєю чергою впливає на здатність до сприйняття та відтворення мовленнєвих сигналів, це спричиняє проблеми з розрізненням фону і розумінням вербальних інструкцій. Наявні труднощі з орієнтацією у просторі, розумінням просторових відносин і понять. Це впливає на їхню здатність виконувати завдання, що вимагають просторової уяви [9, с. 61].

Г. Соколова зазначає, що зорове сприйняття у дітей з мовленнєвими порушеннями зазвичай краще розвинене, ніж слухове, оскільки вони більше покладаються на візуальні стимули. Однак можуть виникати труднощі з інтерпретацією зорових образів, особливо пов'язаних з мовленнєвими поняттями. Тактильне сприйняття залишається стабільним або навіть покращується, що робить тактильні стимули ефективним засобом навчання. Діти мають труднощі з розпізнаванням мовленнєвих звуків, що впливає на розуміння і запам'ятовування інформації. Вони розвивають компенсаторні стратегії, покладаючись на зорові та тактильні стимули, а також невербальну комунікацію. Труднощі зі сприйняттям знижують мотивацію та увагу, діти швидко втрачають інтерес до складних мовленнєвих завдань [5, с. 221].

Уява є важливою складовою когнітивного розвитку, яка дозволяє дітям створювати образи, ситуації та події, які не існують у реальному світі. Для дітей з ПМ розвиток уяви має свої особливості, що впливають на їхні творчі здібності та можливість взаємодії з іншими. Так, репродуктивна уява, як правило, менш розвинена через обмеженість вербального досвіду та труднощі в комунікації. Діти з ПМ страждають при вираженні своїх творчих ідей вербально, але їхня здат-

ність до творчості знаходить вираження через інші форми, такі як малювання, ліплення, ігри. Мовленнєві обмеження впливають на здатність дітей до формування і вираження уявних образів і ситуацій вербально. Через труднощі з абстрактним мисленням діти з порушеннями мовлення більше покладаються на конкретні, реальні образи, а не на абстрактні або фантазійні. Їм легше уявляти і відтворювати те, що вони бачили або переживали особисто [5, с. 222].

Отже, аналіз науково-методичних джерел показав, що загальний стан пізнавальної активності у дітей з порушеннями мовлення може варіюватися в залежності від конкретного типу та ступеня порушення, а також від індивідуальних особливостей кожної дитини. Корекційно-розвиткова робота з покращення пізнавальної активності у дітей з порушеннями мовлення полягає у створенні стимулюючого і безпечного середовища, яке сприяє їхньому індивідуальному розвитку і успіху.

Наше дослідження було спрямоване на визначення особливостей розвитку пізнавальної активності в дітей з порушеннями мовлення. В експерименті взяли участь 14 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) з діагнозом ЗНМ 3 рівня. Діти були поділені на рівні групи по 7 осіб в кожній, які склали експериментальну групу (ЕГ) і контрольну групу (КГ). Констатувальний етап експерименту передбачав наступні завдання: проведення діагностики пізнавальних процесів (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява) в дітей з ЗНМ 3 рівня; визначення рівнів пізнавальної активності дітей з порушеннями мовлення; виявлення специфічних труднощів, що виникають у процесі пізнання; визначення особливостей мовлення в дітей з ЗНМ 3 рівня та необхідності впровадження методики розвитку пізнавальної активності в дітей з ЗНМ 3 рівня.

Дослідження проводилось у 2 етапи: на першому (попередньому) етапі відбувався збір інформації про особливості розвитку пізнавальної активності в дітей з порушеннями мовлення, для цього проводились спостереження за діяльністю дітей та опитування батьків і педагогів. На 2 етапі (основному)

дітям пропонувались індивідуальні завдання відповідно до досліджуваних пізнавальних процесів. Ці методики дозволили комплексно оцінити різні аспекти сприйняття у дітей з порушенням мовлення, враховуючи їхні особливі потреби та можливості. В процесі проведеного дослідження також фіксувалось мовлення дітей, визначались та аналізувались його особливості.

Було визначено критерії оцінки проведених завдань (5 рівнів), відповідно до яких ми визначили рівні розвитку пізнавальної активності дітей 5-6 років з ЗНМ 3 рівня, враховуючи наявні у них мовленнєві порушення (низький, задовільний, середній, достатній і високий рівні). За результатами експерименту більшість дітей в перебувала на задовільному рівні розвитку пізнавальної активності, це становило 57% в експериментальній і 71% в контрольній групах. Низький рівень визначено в 14% дітей в ЕГ. Середній рівень зафіксовано у 29% в ЕГ і КГ. Високого і достатнього рівнів розвитку пізнавальної активності не досягла жодна дитина.

Аналіз мовлення дітей з ЗНМ 3 рівня виявив усі види мовленнєвих помилок: фонетико-фонематичні, лексичні, граматичні, темпо-ритмічні та комунікативні. Лексичні та граматичні помилки спостерігалися у всіх дітей обох груп, темпо-ритмічні — лише у трьох дітей. Більшість дітей мали фонетико-фонематичні та комунікативні помилки. Граматичні порушення включали помилки в узгодженні слів за родом, числом і відмінком, а речення були короткими і простими. Мовлення дітей було прив'язане до конкретних ситуацій, а абстрактні теми викликали труднощі.

Отже, констатувальний етап експерименту показав, що більшість дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ 3 рівня мають задовільний і середній рівень розвитку пізнавальної активності. Це підкреслює необхідність індивідуального підходу та систематичної роботи для покращення мовленнєвих навичок і загального розвитку дитини, що вимагає розробки методики розвитку пізнавальної активності для дітей з порушеннями мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова О. Б. Особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку з нормальним та порушеним мовленням. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 9. С. 54–64.

2. Мартиненко І. В. Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 6–7 (55–56). С. 35–38.

3. Пахомова Н.Г. Спеціальна психологія. Полтава : АСМІ, 2015. 389 с.

4. Соколова Г. Б. Дослідження пізнавальної активності дітей дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. *Психологія та соціальна робота*. 2021. Вип. 1(53). С. 161–171.

5. Соколова Г.Б., Форостян О.І. Формування індивідуальності та пізнавальної активності дітей з тяжкими порушеннями мовлення методами арт-терапії. *Психологія особистості. Габітус*. 2022. Вип. 36. С.219-223. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.36.36>

6. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. 294 с.

7. Тищенко В.В. Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий Часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2005. №3. С.129-141.

8. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дошкільників: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 104 с.

9. Яновська Т. Особливості розвитку пізнавальної сфери молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Молодий вчений*. 2023. №3 (115). С. 59-62.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ РОБОТИ

Викладачка Ю. О. Тубичко

В Україні за останні 20 років були зроблені певні кроки щодо розвитку інклюзивної освіти, як важливого напрямку для соціального розвитку суспільства та розвитку освітньої системи країни, проте існують значні перешкоди, що гальмують процес розвитку інклюзії в нашій країні. До основних перешкод можна віднести: недостатнє фінансування, нестача спеціалізованих ресурсів і недостатня підготовка фахівців (педагогів, логопедів, соціальних і корекційних педагогів, практичних психологів та ін.).

Проблема підготовки фахівців до роботи у закладах освіти з інклюзивною формою роботи, на думку дослідників (С. Вітвицька, Н. Гузій, І. Дмитрієва, Н. Кічук, О. Кучерук, О. Мартинчук, С. Миронова, А. Педорич, О. Проскурняк, Л. Черніченко та ін.) має кілька аспектів, по-перше, це нестача кваліфікованих кадрів, адже інклюзивна освіта є відносно новою концепцією в Україні, і більшість педагогів не мають відповідної підготовки; другою проблемою є відсутність системного підходу до підготовки, оскільки освітні програми для майбутніх педагогів часто не включають достатньо спеціалізованих курсів з інклюзивної освіти; третім аспектом є недостатність практичного досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і психолого-педагогічна неготовність до її здійснення, яка виникає внаслідок наявних у педагогів страхів, упереженості, стигматизації або недостатнього розуміння потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Для вирішення цих проблем необхідні комплексні заходи, зокрема, модернізація навчальних програм ЗВО для підготовки фахівців освітньої сфери, збільшення кількості

практичних занять, впровадження методів та форм, що сприяють формуванню психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців, створення умов для практичного вдосконалення набутих теоретичних знань у сфері інклюзії та формування особистісно-мотиваційного потенціалу майбутніх фахівців у закладах освіти з інклюзивною формою роботи.

У психологічній науці (І. Солійчук, М. Томчук) термін «готовність» сприймається як самостійна характеристика особистості, здатної до змін у відповідь на мінливі умови, і використовується для опису результатів розвитку в різних сферах таких, як: професійна діяльність, спорт, навчання тощо [6], [7]. Водночас Л. Потапкіна розглядає готовність, як особливий психічний стан, що забезпечує високу працездатність. Вона вважає, що цей феномен є проміжним станом між психічними процесами та властивостями особистості, який формує функціональний рівень і на його тлі розвиваються процеси, необхідні для успішної реалізації професійних функцій [5].

Слушною є також думка І. Малишевської, яка підкреслює, що готовність – це налаштованість особистості на певну поведінку і виконання активних дій, які дозволяють успішно виконувати завдання, відповідні внутрішнім мотивам і психологічним особливостям особистості [4]. В. Гриньова додає, що готовність до діяльності включає формування необхідних відносин, установок і якостей особистості, які дозволяють майбутньому фахівцю усвідомлено і сумлінно приступити до виконання професійних обов'язків [3].

Аналіз існуючих підходів до поняття готовності показує, що вона часто розглядається як складний і багатовимірний процес, що охоплює кілька аспектів, які допомагають фахівцю ефективно виконувати свої обов'язки.

Готовність включає такі компоненти, як: теоретичні знання; практичні навички; особистісні якості, такі як емпатія, стресостійкість, саморегуляція, толерантність, здатність до самоаналізу та саморефлексії; професійне самовизначення та здатність до безперервного професійного розвитку та на-

вчання протягом усього життя; внутрішню мотивацію досягати успіху в обраній сфері. Ці компоненти взаємопов'язані та впливають на загальну ефективність професійної діяльності.

Узагальнюючи наукові уявлення про феномен «готовності до професійної діяльності», можна визначити, що вона розглядається як комплексна характеристика особистості, що включає в себе знання, навички, установки, особистісні якості та мотивацію, необхідні для ефективного виконання професійної діяльності. Вона відображає здатність фахівця успішно долати труднощі та виконувати професійні завдання, адаптуючись до змін у професійному середовищі, а також постійно розвиватися і вдосконалювати свої професійні компетенції.

У педагогічній сфері готовність розглядалася з різних аспектів: як підготовленість учня до шкільного навчання, подальше навчання у закладі вищої освіти, здійснення різних видів професійної діяльності, а також розв'язання педагогічних завдань і ситуацій.

За визначенням, запропонованим В. Андрущенко, готовність у педагогічному значенні – це комплексне поняття, яке включає в себе набір знань, умінь, навичок, установок та особистісних якостей, необхідних для успішного виконання педагогічних завдань. Вона охоплює готовність до роботи в освітній сфері, здатність ефективно взаємодіяти з учнями, колегами, батьками, а також готовність до вирішення педагогічних ситуацій і адаптації до змін у навчальному процесі [1].

Отже, педагогічна готовність може розглядатися на різних рівнях:

1) готовність до навчання – стосується як учнів, які повинні бути підготовленими до навчання у школі або ЗВО, так і самих педагогів, які мають бути готовими до постійного підвищення своєї кваліфікації та професійного розвитку;

2) готовність до професійної діяльності – рівень підготовки педагога до виконання своїх професійних обов'язків, що включає знання методик навчання, вміння планувати і реалізовувати навчальний і освітній процеси, а також вирі-

шувати педагогічні завдання;

3) готовність до вирішення педагогічних ситуацій – здатність педагога швидко та ефективно реагувати на різноманітні ситуації в освітньому процесі, приймати обґрунтовані рішення і діяти відповідно до етичних норм та стандартів.

Таким чином, готовність у педагогічному значенні – це багатовимірна характеристика, що забезпечує успішну професійну діяльність педагога.

Оскільки нашою метою було дослідити психолого-педагогічну готовність майбутніх фахівців до роботи у закладах освіти з інклюзивною формою навчання, зупинимось на питаннях психолого-педагогічної готовності в аспекті її здійснення в інклюзивному освітньому середовищі. Перш за все звернімось до поняття інклюзії (від лат. «inclusio» – включення) – це підхід у сфері освіти та соціальної інтеграції, який передбачає включення людей з різними фізичними, розумовими, соціальними або культурними особливостями в суспільне середовище.

В. Бондар узагальнює, що інклюзія орієнтована на забезпечення рівного доступу до освіти, роботи, послуг і можливостей для всіх людей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб чи особливостей [2].

До основних аспектів інклюзії можна віднести:

1) освітню інклюзію (за визначенням В. Бондар) – забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, в закладах дошкільної освіти та загальноосвітніх школах; освітня інклюзія передбачає адаптацію освітнього процесу, розробку індивідуальних планів та використання спеціальних методик і ресурсів для підтримки дітей на всіх рівнях освіти;

2) соціальну інклюзію (за Н. Кічук), яка сприяє інтеграції людей з різними особливостями в суспільство, забезпечення їх участі в соціальних, культурних, трудових і громадських діяльностях та відносинах, що включає боротьбу з дискримінацією та стигматизацією, а також створення підт-

римуючих і доступних умов для всіх;

3) професійну інклюзію, яку С. Миронова визначає як форму освіти, що забезпечує рівні можливості для людей з різними особливостями у сфері праці, включаючи можливість для адаптації робочого місця, підтримку у розвитку кар'єри і зменшення бар'єрів для працевлаштування.

Узагальнюючи ідеї В. Бондар, Н. Кічук, М. Миронової та інших дослідників, інклюзія базується на принципах рівності, поваги до різноманітності і підтримки кожної людини у розкритті її потенціалу.

Діяльність фахівців дошкільної освіти в умовах інклюзії має на меті забезпечення рівного доступу до освіти і розвитку для всіх дітей, незалежно від їхніх особливих потреб. Це передбачає ряд завдань і функцій, які сприяють ефективному впровадженню інклюзивних практик в ЗДО, зокрема підготовку та реалізацію адаптованих програм для розвитку дітей з ООП, врахування їхніх сильних і слабких сторін, модифікацію і адаптацію освітніх матеріалів, ігор і завдань відповідно до загальних потреб усіх дітей, а також регулярний моніторинг і оцінку розвитку дітей.

Специфіка освітньої, виховної і корекційної роботи фахівця в інклюзивному ЗДО з дітьми з ООП та дітьми з нормотиповим розвитком полягає в забезпеченні індивідуального підходу та створенні умов, які підтримують розвиток усіх дітей.

Основні аспекти специфіки такої роботи включають:

1) розробку та реалізацію індивідуальних освітніх і корекційних планів для дітей з ООП, що враховують їхні особливі потреби та можливості; для дітей з нормотиповим розвитком планування освітнього процесу також може включати елементи диференціації для забезпечення більш глибокої або розширеної освітньо-корекційної роботи;

2) модифікацію освітніх і розвиткових ресурсів, ігор і завдань, щоб вони відповідали рівню розвитку і потребам кожної дитини, забезпечуючи рівні можливості для всіх та використання методик, які сприяють інтеграції дітей з різни-

ми можливостями в загальний освітній процес, наприклад, через групову діяльність, спільні проекти та ігри;

3) формування соціальних навичок, включаючи вміння співпрацювати, комунікувати та вирішувати конфлікти, педагоги організовують групові ігри та розваги, що допомагають дітям взаємодіяти і взаємно підтримувати один одного;

4) роботу над підвищенням самооцінки і впевненості в собі у дітей з ООП, а також у дітей з нормо-типовим розвитком, створення умов для успішного виконання завдань і досягнення позитивних результатів;

5) виховання толерантності і розуміння передбачає формування у дітей позитивного, свідомого ставлення до різноманітності, розвиток емпатії і поваги до інших, незалежно від їхніх особливостей чи потреб;

6) розробку і впровадження корекційних програм для дітей з ООП, що спрямовані на покращення навичок, які викликають труднощі (наприклад, мовленнєві, моторні, когнітивні).

7) регулярний моніторинг прогресу дітей, внесення коректив у корекційні програми відповідно до їхніх досягнень та змін у потребах;

8) формування інклюзивної культури шляхом створення атмосфери прийняття і підтримки, де всі діти відчують себе частиною колективу.

Отже, специфіка роботи фахівців в інклюзивному ЗДО передбачає інтеграцію дітей з різними потребами в єдине освітнє середовище, що вимагає високого рівня професійної підготовки, чіткої координації дій і постійного вдосконалення методик роботи.

Сучасні інклюзивні методи швидко розвиваються, оновлюються, тому для гармонійного професійного розвитку фахівців необхідна участь у тренінгах і семінарах для вдосконалення знань і навичок у сфері інклюзивної освіти, вивчення і впровадження нових інклюзивних практик і методик у свою роботу. Вони повинні бути готові до роботи в динамічному середовищі, яке постійно змінюється і вимагає ада-

птації підходів та методик для забезпечення якісного і рівного доступу до освіти для всіх дітей.

Успішність реалізації концепції інклюзивної освіти багато в чому залежить від командної роботи всіх фахівців, які беруть участь в інклюзивному освітньому процесі. О. Голентовська вважає, що зміст командної роботи полягає в необхідності ефективної координації між різними фахівцями для забезпечення комплексної підтримки дітей з ООП. Командна робота реалізується завдяки співпраці між вихователями, корекційними педагогами, логопедами, психологами, медичними та соціальними працівниками, що передбачає постійний обмін інформацією про дитину, її потреби і прогрес та забезпечує узгодженість у підходах і методах. Кожен фахівець має чітко визначені ролі і обов'язки, які узгоджуються з іншими членами команди, це сприяє уникненню дублювання зусиль і забезпеченню комплексного підходу до корекційної, освітньої та розвиткової роботи з дитиною з ООП.

Командна робота передбачає регулярні командні зустрічі для обговорення прогресу дітей, аналізу ефективності використаних методик і коригування планів, ведення документації про кожну дитину, що дозволяє всім членам команди слідкувати за змінами і результатами, оскільки важливий зворотний зв'язок від усіх учасників процесу, а також участь у спільних тренінгах і семінарах, що сприяють підвищенню кваліфікації і кращому розумінню інклюзивних практик.

Отже, команда розробляє та корегує індивідуальні плани для кожної дитини, що включають навчальні, корекційні, соціальні і емоційні цілі і бере участь у прийнятті рішень, що стосуються освітньої траєкторії кожної дитини з ООП для забезпечення збалансованого і обґрунтованого підходу.

Узагальнюючи вищесказане, ми визначаємо психолого-педагогічну готовність майбутніх фахівців до роботи у закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою роботи, як систему професійно важливих якостей особистості, соціальних установок, мотивацій, знань та умінь, необхідних для

здійснення комплексного психолого-педагогічного, соціального і корекційного впливу на дітей з ООП в умовах інклюзивного ЗДО. Основними напрямками цієї діяльності є робота з адаптації дитини з ООП, побудова її освітньої, корекційної та виховної траєкторії, підтримка батьків дітей з ООП, а також забезпечення ефективності командної роботи та взаємодії з усіма фахівцями залученими до освітнього процесу в інклюзивному ЗДО. Ці напрями стали основою для розробки методики вдосконалення психолого-педагогічної підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн Л. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 352 с.

2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10-14.

3. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

4. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка, 2018. 523 с.

5. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198–207.

6. Солійчук І. І. Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН*

України. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 19. С. 657–667.

7. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. Київ, 2010. №4. С. 41 – 46.

FEATURES OF INCLUSIVE PRACTICE

**PHD, Associate Professor, V. Kovylin
obtaining a bachelor's degree T. Lepykh**

Regardless of a child's capability, cognitive level, or background, they have the right to a fair education. This means having access to a learning environment which is inclusive and appreciates a child's individual characteristics, rather than discriminating against them. Individuality is something to be celebrated, especially in nursery and school when children are finding their own identity. No two children are the same, and this should never be an issue. Every child should be supported and valued in their own right to ensure they have confidence in their own ability. This puts them in good stead for future life, as they harness self acceptance and good self esteem. It is the responsibility of a nursery practitioner to ensure each child is treated equally and there are certain methods they can put in place to do this [2].

In this blog post we'll identify what inclusive practice means and how teachers can incorporate this into the classroom.

Inclusive practice ensures each child is treated fairly and with respect. By having access to educational content, each child is able to fully participate in their own learning which provides them with the skills and resources for later life. The approach understands that every child is unique and this affects their readiness and ability to learn. As a result, teaching methods and activities should be structured to accommodate this. By putting children's needs at the forefront, it increases the likelihood that they will participate in activities as they will be motivated to learn. If

activities are tailored to their own capabilities, they will feel supported and inspired to get involved [1].

Inclusive practice has lots of benefits which extend beyond the learning of the child. Having knowledge of these principles also supports the professional development of teachers, and improves the experience for parents.

Benefits of an Inclusive Classroom

- Pupils learn the significance of diversity and equality.
- Students develop empathy and sensitivity to people who are different from them.
- It improves a child's confidence.
- It provides teachers with lots of creative ways to include problem-solving and teamwork in their lessons.
- It provides parental confidence that their children will be accepted and learn in a safe space that acknowledges their individual needs [5].

By adopting these inclusive practices you can demonstrate to children and parents that you are striving for equality. This encourages them to follow the same principles as you work towards creating a better learning environment where no child feels embarrassed to be «different».

An inclusive classroom is one where differences are valued and celebrated. For both students and teachers it is important they feel comfortable as this enhances their overall experience at school. It also helps to create an environment which is safe and welcoming so students want to come to school everyday.

In turn, this helps with attachment issues which can be a problem at such an early and sensitive age. The principles below help nursery practitioners and nursery school owners to create an environment which celebrates student diversity.

- Leadership- A strong leadership team who believe in inclusive practice and value its importance. This is a great way to lay the base for an inclusive school.

- School climate and structure- Educators must ensure that all children feel included and as though they are valued members of the community. This extends to the school nurturing relation-

ships between students and their families.

- **Family and Community involvement-** This could include hosting events for family members or encouraging members of the wider community to come and volunteer.

When it comes to teaching, it is important lesson plans are structured to meet the needs of different children. For example, if a child has ADHD, you might shorten the length of tasks and use frequent breaks to sustain their attention. This shows how you're accommodating for their different learning styles and tailoring the task at hand to suit. Rather than changing the task altogether, you have used your skillset to adapt it instead. This helps children feel less «different» as they are still doing the same task as the rest of the children, they're just approaching it in a different way. As a nursery practitioner, it's important you understand the importance of creating an inclusive classroom environment and embrace each child as an individual. Throughout your career, you are constantly learning and developing new and improved ways to approach teaching practices [3].

We've put together an «inclusive practice checklist» to help you incorporate these principles into your everyday teaching. This ensures all children receive equal opportunities despite their level of learning and capabilities. Take time to reflect on your current teaching methods. From the way you plan lessons, to how you interact with children, to what resources you choose, there will always be a reason behind each choice.

Try to think of it from a student's point of view and make sure resources are equal and accessible for each student. You should also think about any opinions you hold for certain people or groups of people. Again this could be on a subconscious level so you might have to dig a little deeper. An example of this would be a child who reminds you of your own child. Subconsciously, this might lead you to having an affinity for them which is not fair teaching. Similarly, you might have a prejudice towards a different child if they remind you of a previous student you have taught.

Take time to consider these things and identify whether they are inclusive or disadvantageous to a child's learning. Inclusive

practice ensures that each child can flourish in their education regardless of their capabilities and daily struggles. To make this possible, its important teachers practice a range of teaching methods to cater for different ways of learning. It's not about treating everybody the same, but instead meeting individual needs and preferences.

By being flexible with your teaching methods, you are giving each child the opportunity to learn and to engage in an activity that plays to their strengths. You can incorporate inclusive practices into your classroom by providing a range of learning set ups. This includes children working in pairs, groups or individually, working on computers or out of books, creative writing, physical activities and musical activities [4].

Children will usually enjoy one particular way of working over another so it's important you embrace variety and provide as many opportunities as possible to support their learning. Similar to the point above, it's important the content you teach is flexible and adapted to different ways of learning. This might mean you need to be prepared for different situations and have the resources readily available should you need to alter your approach. For example, if a child is a visual learner, consider how you can adapt written content to suit this way of learning. Instead of strictly sticking to text heavy content, and running the risk of alienating their learning preference, is there a way you can present this information in an infographic for example?

This increases the likelihood that the child will succeed in this particular subject as you're adapting the content into a format they understand. You should also strengthen your point about diversity by using examples. For instance, you could include a disabled child in one of your exercises. It's important you teach students about disabilities, different cultures, race, and religion as these are the foundation blocks for existing in wider society [1].

From an early age, children should be aware of these different topics as it strengthens their understanding and makes them more accepting of others. If you have a child with additional needs in your class, then it is important you make any necessary adjustments to facilitate their learning. This includes removing or minimising barri-

ers that could hinder their learning experience or that make accessing the learning environment more challenging. For example, if you're planning a sports activity make sure you adapt it for a child who is in a wheelchair. This ensures that they feel included and part of the activity despite their condition. This will improve their confidence and allows them to join in and socialise with other children.

Another example would be supporting a child who is deaf. This could include providing a script for the child if you were watching a video that relied heavily on audio, or sitting the child at the front of the classroom. It's crucial you understand each child's level of learning and any challenges they are facing that could impact their educational development. You can then plan lessons and activities that are appropriate and provide additional support where necessary. This creates an inclusive, safe, and inspiring environment where children genuinely want to attend and learn.

Lots of childcare providers look after children with Special Educational Needs and Disabilities (SEND). A child might be diagnosed with an educational need before they have joined nursery or this might be identified during their learning journey. Early identification of SEND is important to ensure future learning is structured to suit the needs of the child. This makes sure they are supported throughout their development and that all activities are within their capabilities [3].

As a result, each child is assessed on their individual strengths and weaknesses instead of implementing a «blanket» approach that treats each child as though they learn the same way. To create an inclusive learning experience for children with SEND, teachers should ensure teaching is consistent. Whether that's in the classroom or at home, every adult should understand the child's needs and how they can be supported. Take time to share information with parents, and vice versa to ensure a child's learning requirements are being met.

Each child has the right to be heard. This means creating an inclusive classroom where children feel safe and inspired to learn regardless of their capabilities. Individual characteristics should never hinder a child's learning experience, but instead, should be

celebrated. It's important to value what each child can bring to the classroom environment as diversity is key for everyday life. No two students are the same, and these differences create a learning environment which is collaborative and cooperative. This deepens the learning experience for children as by understanding different perspectives it helps broaden their own.

Beyond education, children will come into contact with various cultures and groups of people. It's important they are aware of these differences and are accepting of them as this enables them to thrive outside of the classroom, both professionally and personally.

For teachers, inclusive practices must be implemented from early childhood. By observing children and communicating with parents, you can better understand a child's capabilities and their specific way of learning. You can incorporate this information into your lesson plan and create an inclusive classroom which is accessible for all students.

REFERENCES

1. Kinsella W. Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. №24(12). P. 1340–1356. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
2. Sharma U., Salend S. Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 2016. №41(8). P. 118–134.
3. Sharp K., Jarvis J. M., McMillan J. M. Leadership for differentiated instruction: Teachers' engagement with on-site professional learning at an Australian secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. №24(8). P. 901–920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492639>
4. Stegemann K., Jaciw A. Making it logical: Implementation of inclusive education using a logic model framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2018. №16(1). P. 3–18.
5. Van Miegheem A., Verschueren K., Petry K., Struyf E. An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. №26(6). P. 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

РОЗДІЛ IV

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Магістрантка Ю. С. Зоткіна

У психологічній науці немає однозначного визначення толерантності. Її розуміють і як здатність виносити стресові навантаження, і як установку на ліберальне прийняття моделей поведінки, переконань, поглядів, цінностей іншої людини. Багато дослідників (О. Бабчук, С. Бондирєва, Б. Гершунський, І. Гріншпун, Д. Колесов та ін.) наголошують, що це не просто визнання чужої точки зору, а прийняття самої людини, її повага і визнання.

Згідно з Декларацією принципів толерантності, ухваленою Генеральною конференцією ЮНЕСКО в 1995 р., «толерантність означає повагу, прийняття та правильне розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів проявів людської індивідуальності, це гармонія в розмаїтті, це чеснота, що уможливлює досягнення миру та сприяє заміні культури війни культурою миру» [1]. У латинських етимологічних словниках, а також словниках європейських мов представлено два погляди на толерантність – як на «терпимість» і як на «підтримку». «Толерантність» – один із найпопулярніших термінів у сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі [5].

Існує безліч гуманітарних підходів до визначення та дослідження толерантності, однак при цьому її власне психологічні трактування фактично відсутні.

Психологічна проблематика толерантності перебуває на

найбільш ранніх етапах дослідження. У психології, як і в інших галузях наукового знання, слід розрізняти повсякденні та власне наукові визначення толерантності. Однак у сучасній психологічній літературі провести таке розрізнення вкрай важко, достатньо навести лише деякі визначення толерантності: «цінність взаємодії в умовах суперечності»; «прийняття інших інтересів і цілей, що відрізняються від твоїх власних, інтересів і цілей»; «дружелюбність, спокій, мирна налаштованість, антипод агресивності, злісних почуттів і дратівливості»; «здатність вислуховувати, намагатися винести з отриманої інформації зерно розуму та вживатися з різними точками зору, хоч би що вислухали, хоч би що суперечило власному розуму, а не тільки власним поглядам. Усі ці визначення можуть слугувати рівною мірою як повсякденними, так і науковими дефініціями психологічного феномена толерантності [2].

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування духовно-ціннісних орієнтирів дитини. Тому дошкільний заклад, як соціокультурний феномен, має важливу роль у процесі успішної соціалізації, засвоєння культурних і соціальних норм, а також у розвитку толерантності у дитини. Необхідність виховання у дошкільників толерантного ставлення до інших визначається соціальними нормами. Згідно з програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», соціалізація дошкільника передбачає збагачення його індивідуального досвіду позитивними враженнями від спільної діяльності з іншими, розвиток соціальних потреб, формування готовності та здатності враховувати думку інших, поступатися власними інтересами заради соціальної групи, а також отримувати задоволення від допомоги та підтримки інших у складних ситуаціях.

Отже, розвиток толерантної особистості є важливим завданням сучасності. Для формування толерантності у дитини необхідно розвивати чотири ключові компоненти: психологічну стійкість, систему позитивних установок, комплекс

індивідуальних якостей та систему моральних цінностей.

Низка дослідників (Л. Виготський, В. Петрицький, З. Фрейд та ін.) підходять диференційовано до розуміння толерантності особистості дитини, до складу якого входять:

1. Природна (натуральна) толерантність – відкритість, допитливість, довірливість, – притаманна маленькій дитині, яка ще не асоціюється з якостями її «Я» – толерантність типу А. Така толерантність має місце в житті маленької дитини, в якій процес становлення особистості, процес персоналізації ще не призвів до розщеплення індивідуального і соціального досвіду, до формування «персони» або «фасаду», до існування відокремлених планів поведінки і переживання. Така толерантність досить добре досліджена також у дитячій психології та дитячому психоаналізі. Немовля абсолютно нетерпиме до своїх потреб – воно не терпить голоду, холоду, емоційної занедбаності. Воно готове вимагати задоволення своїх базових потреб плачем – тим інструментом, що йому доступний. Якби їй були доступні інші засоби, вона б ними скористалася.

Цей феномен добре розкритий у роботах Л. Виготського і називається дитячим соліпсизмом. У цьому сенсі, дійсно, батьки вчать дитину терпіння, а багато дорослих залишаються «немовлятами» в бажанні отримати миттєве задоволення своїм потребам. Для З.Фрейда дитяче нетерпіння зумовлене природою лібідо, яке не знає нічого, крім самого себе. Усі стадії психосексуального розвитку за Фрейдом пов'язані не останньою чергою з набуттям нових навичок терпіння. Терпіння – це, по суті, перший рубіж зустрічі фізіологічних потреб індивіда і власне людського способу їхнього задоволення, зустріч природного індивіда з культурою в широкому сенсі слова. Саме цей тип толерантності відповідальний за парадоксальне прийняття маленькими дітьми своїх батьків навіть у випадках вкрай жорстокого поводження, психологічного, фізичного та сексуального насильства. З одного боку, наявність у дітей толерантності типу А забезпечує їм суб'єк-

тивну, психологічну захищеність від проявів жорстокості й дає змогу зберегти позитивні стосунки з батьками, а з другого боку, розщеплює та невротизує їхню особистість, що формується, оскільки не може забезпечити достатнього рівня самоприйняття, прийняття власного досвіду, власних почуттів і переживань. Дана «асиметричність» толерантності цього типу відповідальна за подальший розвиток толерантності загалом, що здійснюється, як правило, у формі інволюції природної толерантності.

2. Моральна толерантність – терпіння, терпимість, асоційована з особистістю («зовнішнім Я» людини) – толерантність типу Б. Характерна для особистісного способу існування, вона є похідною процесу персоналізації і, у віковому аспекті, тією чи іншою мірою притаманна більшості дорослих людей. «Толерантна» особистість прагне стримуватися, використовуючи механізми психологічних захистів. Однак за своїм «фасадом» вона приховує власну нетерпимість – наростаючу напругу, невисловлену незгоду, пригнічену агресію.

Можна стверджувати, що толерантність типу Б, по суті справи, є квазітолерантністю – несправжньою, частковою, видимою, умовною, штучною толерантністю: «ми терпимо вас, бо ...»; «обставини так складаються, що мені доводиться вас терпіти, але...»; «зараз я не можу бути повністю самим собою»; «я не думаю про іншого, а тільки про себе, тому я терплю до іншого тільки для себе»; «я не думаю про іншого, а тільки для себе. ...»; «в даний момент я не можу бути повністю самим собою і змушений грати в терпимість...»; «я не думаю про іншого, а тільки про себе, тому я терпимий до іншого тільки для того, щоб мене не чіпали, або для того, щоб витягти із ситуації користь для себе». Толерантність типу Б – це, по суті, прихована, відтермінована внутрішня агресія (тут можна як приклад навести батьків, які схвально кивають у відповідь на бешкетування дітей, але внутрішньо напружені й негативні щодо такої поведінки). Хоча така «терпимість» має на перший погляд кращий вигляд, ніж «нетер-

пимість», і те, й інше є, тим не менш, однопорядковими й одноприродними явищами. Відмінності між ними – лише кількісні, а не якісні, оскільки їхня психологічна основа ідентична. У цьому сенсі можна сказати, що толерантність типу Б – це зворотний бік нетерпимості, різноманітних форм насильства і маніпулювання людиною, ігнорування її суб'єктивних характеристик, усього того, що так деструктивно діє на стосунки між людьми.

3) Моральна толерантність – прийняття, довіра, що асоціюється із сутністю або «внутрішнім Я» людини – толерантність типу В. Вона побудована на прийнятті людиною як оточуючих, так і самої себе, на взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом у приймаючій, діалогічній манері. На противагу насильству і маніпулюванню така взаємодія передбачає як повагу до цінностей і смислів, значущих для іншого, так і усвідомлення та прийняття власного внутрішнього світу, своїх власних цінностей і смислів, цілей і бажань, переживань і почуттів.

Для дитини, що має толерантність типу В, напруження і конфлікти зовсім не виключені, можна сказати, вона постійно живе в ситуації напруженого існування, не боїться бути віч-на-віч із цим напруженням, гідно витримувати і приймати його як безумовну екзистенціальну даність. Це справжня, зріла, справді позитивна толерантність, що ґрунтується на набагато повнішому усвідомленні та прийнятті людиною реальності. Така толерантність виявляється також у міжособистісному спілкуванні персоніфікованої особистості, у структурі якої еліміновані персональний і тіньовий компоненти, тоді як прояви сутності, навпаки, гранично виражені. Як правило, у взаєминах дітей і дорослих відбувається свого роду зустріч двох якісно різних типів толерантності, їхнє зіткнення (дорослий толерантний за принципом «терпіння», а дитина – за принципом «відкритості»).

Взаємна, абсолютно невмотивована нетерпимість у дитячо-батьківських стосунках не виникає на порожньому міс-

ці, вона є наслідком толерантності-терпимості дорослих (їхнього терпіння і поблажливості), що практикувалася в сімейному вихованні раніше, на більш ранніх вікових етапах.

Як свідчать психологічні дослідження Т. Адорно, А. Міллера, Е. Фромма, рання психологічна травматизація дитини в сім'ї, постійне придушення її індивідуальних проявів неминуче призводять до розвитку авторитарної інтолерантної особистості. Інтollerантна поведінка розуміється як прояви надмірної емоційності, агресії, образливості в поведінці дітей.

Таким чином, розвиток толерантності у дітей дошкільного віку можна сформувати в комплексній, плановій роботі самої дитини та психолога за такими основними напрямками: вироблення позитивного мислення; формування безконфліктного, емпатійного спілкування у стосунках; збереження психологічного здоров'я дитини через зняття напруги та усунення внутрішніх конфліктів; розвиток емпатичних навичок взаємодії один з одним; формування толерантної поведінки на основі конструктивного комунікативного діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук О. Г. Толерантність в особистісному вимірі. *Наука і освіта*. 2012. № 6. С. 17-22.
2. Деленко Валентина Дефініція «толерантності» як наукова проблема. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 28-35.
3. Кривошея Неля. Формування толерантності дошкільника засобами родинного виховання. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020, №. 1 (99). С. 277-283.
4. Ляпунова В.А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 60-69.
5. Толерантність, терпимість. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

ПСИХОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К.пед.н., доц. Г. К. Кавиліна

Емоційний стан дитини старшого дошкільного віку, особливо дитячі страхи, є універсальним явищем, пов'язаним не лише з особистістю дитини, але й з фізичною трансформацією емоційної та когнітивної сфер. Однак на сьогоднішній день залишаються без відповіді такі питання: якою мірою на механізми емоційних реакцій впливають мінливі соціальні обставини, і якою мірою ці обставини впливають на перелік «позитивних» і «негативних» емоційних станів, які переживають діти; соціокультурна обумовленість дитячих страхів та їхня роль у формуванні емоційних станів. Що таке соціальна обумовленість і яка роль дитячих страхів у формуванні емоційних станів дитини? Яку роль відіграє дитячий страх як феномен саморегуляції дітей старшого дошкільного віку в соціальному просторі? Яку роль відіграє емоційний досвід дітей старшого дошкільного віку у розпізнаванні та описі емоцій, а також у розумінні емоцій, що їх викликали?

Тип психічного стану визначається наявністю певної якості (модальності), яка в ньому переважає; якщо психічний стан містить яскраво виражені почуття, емоції, специфічні настрої та афекти, то це афективний стан. Як відомо, психічний стан – це загальна характеристика психічної діяльності за певний проміжок часу, що вказує на особливості протікання психічних процесів відповідно до реальних об'єктів і явищ, попередніх станів і психічних особливостей індивіда. Емоційні стани, які є окремими випадками психічних станів, відіграють важливу адаптивну роль, координуючи та організовуючи діяльність суб'єкта у важливих життєвих ситуаціях, але можуть бути і дезорганізуючою силою.

До кінця дошкільного віку дитина набуває певного

емоційного досвіду і, зокрема, розвивається здатність розрізняти емоції, тобто розпізнавати «справжні» (внутрішні) та зовнішні прояви емоцій, формуються соціальні емоції та здатність стримувати бурхливі та різкі емоційні прояви. У спілкуванні із зовнішнім світом розвивається емоційна сфера дитини і, відповідно, всі людські емоції виникають у контексті спілкування дитини з іншими людьми [4, 5]. Змінюються основні види діяльності, розширюється коло обов'язків, з'являються нові вимоги, збільшується кількість емоційно стресових ситуацій, які потребують від дитини вміння їх долати.

Дослідження емоційної сфери та здатності до регуляції емоційних станів у дітей старшого дошкільного віку визначено на основі базових положень про природу людської психіки. Це положення дозволяє розглядати тему в контексті загальних проблем психічного розвитку дітей.

Дослідження вітчизняних психологів показують, що психічний розвиток дитини значною мірою визначається її емоційним здоров'ям. Емоційна вразливість та реактивність на все яскраве, незвичне та барвисте відзначається як характерна риса дітей старшого дошкільного віку [1, 4, 5].

У взаємодії з однолітками та дорослими старші дошкільники емоційно дорослішають (знижуються імпульсивні реакції, співвіднесення соціальних норм та емоцій), формують емоційно-ціннісне ставлення до навколишньої дійсності, розвивають емоційну відстороненість (здатність сприймати емоційний стан інших) та набувають навичок соціальної взаємодії з групою однолітків. Діти стримуються у вираженні почуттів розчарування, роздратування та заздрості, а вираження негативних емоцій, особливо в групі, є небажаним і засуджується їхніми однолітками. Навчившись контролювати свої емоції, дошкільники зможуть виражати свої негативні почуття у вербальних формах (лайка, прокльони, звинувачення), а не в кінетичних (бійка, штовхання один одного). У цьому ж віці вони також зможуть виражати такі відтінки емоційної експресії, як сарказм і глузування.

Страх як емоція, що виникає в ситуаціях, коли біологічному або соціальному існуванню індивіда загрожує небезпека, як емоція, спрямована на реальне або уявне джерело небезпеки, як психічний стан, що виникає на основі інстинкту самозбереження, як реакція на реальну або уявну небезпеку, як найбільш біологічно обумовлена емоція, відображення потреби в уникненні небезпеки. Страх трактується як первинна емоція, що викликається неминучою небезпекою і супроводжується прагненням до втечі.

Існують деякі зв'язки між страхом та іншими емоційними станами.

Тривога часто виступає у вигляді очікування негативних подій або загроз, які можуть виникнути у майбутньому. Страх може бути відчутним як реакція на конкретну небезпеку або загрозу, тоді як тривога може бути більш загальним та невизначеним почуттям тривоги щодо майбутнього.

У реальному повсякденному житті частіше присутні елементи як страху, так і тривоги, а переважання того чи іншого залежить від психічної структури особистості, життєвого досвіду та обставин. А. С. Співаковська розрізняє страх і тривожні стани. Вона визначає страх як «специфічний гострий емоційний стан», особливу сенсорну реакцію, яка проявляється в небезпечних ситуаціях. Страх викликається неминучою небезпекою. На думку авторки, тривога – це переживання невизначеної та віддаленої небезпеки. Підкреслюється, що страх однаково притаманний усім, тоді як тривога «проявляється по-різному у різних людей» і залежить від ступеня тривожності. Водночас пояснюється тісний взаємозв'язок між цими двома поняттями: «Страх у багатьох дітей викликається не страшними образами, а зростанням тривоги, що стоїть за ними».

Грунтовний огляд, проведений А. М. Прихожан, дозволяє зробити висновок, що в сучасній психологічній літературі тривога і страх розмежовуються. Поняття «страх» використовується, «коли мова йде про переживання, які мають однаково

конкретні об'єкти, реальні або ірраціональні, уявні, доречні або недоречні», тоді як поняття «тривога» і «невпевненість» використовуються тоді, коли такі об'єкти не виділяються.

Питання розмежування понять страху і тривоги в психології залишається неоднозначним. Загалом, страх спрямований на конкретний об'єкт або подію, тоді як тривога розглядається як загальний афективний стан. Страх – це реакція на наявну небезпеку, тоді як тривога – це реакція на передбачувану або очікувану небезпеку. Таким чином, основна відмінність між страхом і тривогою полягає в тому, що страх базується на об'єкті і є реакцією на конкретну і певну небезпеку, тоді як тривога – це неприємне «погане» почуття без видимої причини.

Експеримент складався з трьох етапів. Перший етап (вступний) передбачав встановлення емоційного контакту з учасниками експериментального дослідження з метою встановлення з ними довірливих стосунків. Перший етап дослідження показав, що всі категорії дітей, які ми обрали, мають одну спільну рису. Вони приборкують, заспокоюють або висміюють свої страхи для того, щоб відчутти себе менш наляканими. Зображуючи свої страхи, майже всі діти несвідомо займаються самотерапією, додаючи до образу свого страху деталі та елементи власного одягу, ніби кажучи: «Він схожий на мене, він не завдасть мені шкоди».

Метою другого етапу було проведення формувальних занять. Перед проведенням групових занять психолог складав карту емоційного благополуччя/неблагополуччя кожної дитини (емоційний профіль; розташування психічної активності дитини при переживанні емоції страху: вербальний, метафоричний та соматомоторний зміст і динамічні аспекти; виникнення емоційних станів; переживання страху) Вимірювання різних проявів (багатовимірний підхід)).

У процесі ознайомлення дітей зі світом емоцій ми проводили роботу над кожним елементом багатовимірного комплексу емоційної експресії з урахуванням отриманих діагно-

стичних даних. У просторовому компоненті досліджували небезпечні та безпечні місця в навчальному житті та позакласній діяльності, а в часовій ретроспективі аналізували позитивний та негативний досвід (з минулого в теперішнє та в майбутнє) для формування орієнтирів саморегуляції.

Розроблена програма включала різноманітні корекційно-розвиткові техніки та методи: розігрування драматичних міні-сцен, «десенсибілізація» (поступове «звикання» до об'єкта (ситуації) страху дитини в процесі заняття), про безстрашних героїв, які долають усі труднощі та випробування створення казок та історій, тематичне малювання, ігри-драматизації, лялькові вистави, розігрування умовних життєвих ситуацій, що моделюють адекватну поведінку в ситуаціях, які колись лякали дитину.

Порівняльний аналіз і оцінка результатів контрольної та експериментальної групи до і після проведених занять дали змогу констатувати позитивний ефект розробленої програми з формування саморегуляційного репертуару дітей старшого дошкільного віку.

Кількість дітей в експериментальній групі, які могли правильно розпізнавати та інтерпретувати різні емоційні стани, збільшилася (з 54,1% до 91,6%, значуща різниця 0,0128). Досліджувалися такі емоції: радість, смуток, здивування, страх, сумнів, роздуми, сором, зарозумілість, відраза, гнів і лють.

У контрольній групі також спостерігалось зростання показників, але різниця була незначною порівняно з експериментальною групою. Це підтверджує зроблені раніше припущення про прояв характеристик афективного стану у відповідних конкретних ситуаціях. Тобто, в залежності від ситуації одні характеристики афективного стану проявляються (виходять на перший план), а інші зберігають лише можливість прояву.

Іншим напрямом було формування у дошкільників здатності адекватно виражати свої емоційні стани через імітацію, пантоміму та фізичні рухові реакції (наприклад, емоцій-

ні рухи тіла, розігрування виразних кольорових історій, «мовчазні» міні-спектаклі, театралізація емоцій). До початку тренінгу і в контрольній групі (62,5%), і в експериментальній (72%) були труднощі з вираженням своїх емоцій. Після формувального експерименту їхні показники мали тенденцію до зростання (66,5% та 87,5% відповідно). Дещо вищі показники в контрольній групі можна пояснити тим, що сама ситуація дослідження емоційного стану дітей у контрольній групі викликала інтерес до цього питання і, відповідно, мала вплинути на показники.

Таким чином, наприкінці дослідження було виявлено, що діти експериментальної вибірки здатні розпізнавати та інтерпретувати емоції, виражати свої емоційні стани за допомогою міміки та пантоміміки (статичної та динамічної), адекватно інтерпретувати емоційні стани інших, виявляти співчуття та емпатію, а також керувати своїми емоціями соціально прийнятними способами. Значно позитивні результати були виявлені в розвитку їхніх здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. Ю. Психологічні особливості прояву сором'язливості у дітей молодшого дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. Київ, 2020. № 9(54). С. 21–31.

2. Зливков В. Л., Завгородня О. В., Лукомська С. О., Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія. Київ.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. 259 с

3. Ладижинська О. В. Поняття «арт-терапія» в освітньому процесі. Ізотерапія, як складова арт-терапії в корекційній роботі з дошкільниками. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 79–85.

4. Михайлишин У. Б., Ільїна В. М. Вплив акцентуацій характеру на агресивну поведінку підлітків. *Теоретичні і*

практичні проблеми психології та соціальної роботи. 2021. Вип. 2(55). С.83-100.

5. Петяк О. В. Особливості активізації внутрішніх ресурсів дітей у кризових станах. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Київ, 2021. Том 32 (71). № 1. С.115-120.*

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПРОБЛЕМАТИКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ

**К.психол.н., доц. Н. О. Кримова
Магістрантка А. В. Бирка**

У сучасному світі, який зазнає постійних соціальних, економічних та культурних змін, формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку набуває особливої важливості. Цей процес є фундаментальним для подальшого розвитку особистості дитини, впливає на її соціальну адаптацію, формування самосвідомості та самовизначення в майбутньому. Питання ідентичності не до кінця вивчене в динаміці розвитку дітей дошкільного віку. Загалом не існує чітких стратегій, методик, рекомендацій щодо виховання особистісної ідентичності. Зокрема, у контексті української системи дошкільної освіти, проблема формування ідентичності є актуальною через необхідність створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, здатної до самостійного прийняття рішень і соціальної інтеграції. Тому, вивчення процесу формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, а також визначення педагогічних умов, що сприяють ефективності цього процесу, є першочерговим питанням у психолого-педагогічній практиці.

Наукове дослідження проблеми формування особистіс-

ної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку базується на працях багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених.

На думку І. Беха, ідентичність виховується через самопізнання, моральні переконання та інтеграцію особистих цінностей. Головним в цьому процесу є розвиток рефлексії, що дозволяє аналізувати поведінку, розуміти мотиви та керуватися моральними принципами. І. Бех наголошує на важливості особистісно орієнтованого підходу до виховання, який враховує унікальність кожної дитини, її внутрішній світ, а також необхідність формування емоційної стабільності та здатності до рефлексії [2].

О. Кононко акцентує увагу на ролі соціальної взаємодії у процесі формування ідентичності. Підкреслюється, що дитина набуває розуміння своєї ролі в суспільстві через взаємодію з оточуючими, засвоюючи соціальні норми та правила поведінки [5].

Т. Дороніна вказує на важливість формування гендерної ідентичності у дітей, підкреслюючи, що цей процес є складним і багаторівневим, включає усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності та прийняття відповідних соціальних ролей [4].

С. Бабюк зазначає, що успішне формування особистісної ідентичності неможливе без тісної співпраці між сім'єю та закладом дошкільної освіти. Саме в цій взаємодії створюються умови для гармонійного розвитку особистості дитини [1].

М. Коток досліджує роль когнітивного компонента у формуванні ідентичності, розглядаючи цей процес як засвоєння дитиною уявлень про себе та оточуючий світ, що відображаються у її поведінці та самооцінці. А основними чинниками впливу на формування особистісної ідентичності визначає: самооцінку, гендерну ідентичність, сімейне виховання та соціалізацію [6].

Н. Гавриш акцентує увагу на важливості інтегрованих занять, які сприяють гармонійному розвитку особистості, поєднуючи інтелектуальну, емоційну та соціальну складові [3].

А. Літкевич підкреслює важливість педагогічного середовища у формуванні ідентичності, зазначаючи, що заклад дошкільної освіти має забезпечувати не тільки освітню підготовку, але й створювати умови для індивідуального розвитку кожної дитини [7].

У дослідженні стану сформованості особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку було виділено основні критерії, а саме: когнітивний критерій (включає аспекти, пов'язані з тим, що діти знають про себе, їх здатність розпізнавати власні характеристики та розуміти свої особистісні риси, здібності та інтереси); емоційно-ціннісний критерій (дає змогу визначати емоційне ставлення дітей до себе та інших, ступень розвитку емоційної сфери та здатності до моральних суджень); соціально-поведінковий критерій (спрямований на розуміння того, як діти адаптуються до суспільства, на їх здатність взаємодіяти з іншими та інтегруватися в соціальні групи).

Дослідження проводилось в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. На констатувальному етапі дослідження використовувалися такі методики:

1. Методика «Я-образ»: метою було дослідження рівня самосвідомості дітей старшого дошкільного віку, їх здатності до усвідомлення власних рис, інтересів та бажань. Діти обирали зображення, що, на їхню думку, найбільш відповідають їм самим, пояснюючи свій вибір. Результати показали, що більшість дітей мали недостатньо розвинену здатність до самоусвідомлення та обґрунтування власних виборів.

2. Методика «Емоційний світ дитини»: використовувалась для оцінки рівня емоційної стабільності та здатності до емоційної регуляції. Дітям пропонували розпізнати та описати свої емоційні стани за допомогою карток із зображеннями різних емоцій. Більшість дітей мали труднощі з точним визначенням власних емоційних станів, що свідчило про недостатній рівень емоційної регуляції.

3. Методика «Моральна дилема»: дозволила оцінити

здатність дітей до моральної оцінки власних дій та вчинків інших. Дітям пропонували розв'язати моральні дилеми, наприклад, вирішити, чи варто залишити собі загублену іграшку чи повернути власнику. Результати показали, що діти часто приймали рішення, не враховуючи моральних аспектів ситуації.

4. Методика «Соціальна інтеграція»: оцінювала здатність дитини до інтеграції в соціальні групи, її взаємодію з іншими дітьми. Групові ігри показали, що більшість дітей мають середній рівень соціальної адаптації, але виявлено також значну кількість випадків низької активності у взаємодії.

5. Методика «Ідентифікація в соціальній групі»: використовувалася для визначення рівня усвідомлення дитиною своєї ролі в групі. Діти мали відповісти на запитання про те, як вони бачать свою роль у колективі. Більшість дітей не змогли чітко визначити свою роль або не розуміли соціальних норм, що діяли в їхній групі.

На формувальному етапі дослідження були використані різноманітні педагогічні засоби для формування особистісної ідентичності дітей старшого дошкільного віку:

- розвиваючі заняття та ігри: включали заняття з розвитку самосвідомості, емоційної стабільності, моральних якостей. Особливу увагу приділяли іграм на розвиток емоційної регуляції, соціальних навичок, усвідомлення себе як частини соціальної групи;

- соціально-рольові ігри: заняття сприяли розвитку здатності дітей усвідомлювати соціальні ролі, навички взаємодії в групі, здатність до прийняття спільних рішень та відповідальності;

- робота з батьками: проводилися індивідуальні консультації, семінари з питань розвитку особистісної ідентичності дітей. Акцентувалась увага на важливості гармонійного виховання та підтримки дитини в процесі самопізнання;

- психологічні заняття для дітей, які включали елементи арт-терапії, обговорення моральних дилем, створення ситуацій морального вибору з подальшим аналізом їхніх рішень.

Під час контрольного етапу дослідження ті ж методики, що й на констатувальному етапі, були використані для оцінки ефективності впроваджених педагогічних засобів. За результатами дослідження виявлено, що рівень сформованості особистісної ідентичності значно підвищився в експериментальній групі: відсоток дітей з високим рівнем особистісної ідентичності зріс з 5% до 32%, тоді, як у контрольній групі він залишився на рівні 14%. Середній рівень особистісної ідентичності: експериментальна група показала зростання з 41% до 45%, що свідчить про позитивну динаміку. У контрольній групі цей показник залишився майже незмінним (36% і 41%). Низький рівень особистісної ідентичності: кількість дітей з низьким рівнем ідентичності в експериментальній групі зменшилася з 54% до 23%, що вказує на ефективність застосованих методик. У контрольній групі цей показник, навпаки, зріс з 50% до 45%.

Результати дослідження підтвердили ефективність розробленої системи роботи з формування особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів показав суттєві позитивні зміни в експериментальній групі. Проведені заходи сприяли розвитку у дітей здатності до самоусвідомлення, емоційної регуляції та соціальної адаптації.

Таким чином, дослідження підтвердило, що формування особистісної ідентичності є складним і багатоетапним процесом, який потребує комплексного підходу психолого-педагогічних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабюк С. М. Педагогічні умови фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2011. 12 с.
2. Бех І. Д. Виховний процес в осягнутих глибинах. *Шкільний світ: Спецвипуск «Виховний процес в осягнутих*

глибинах». 2014. № 5(685). С. 4-41.

3. Гавриш Н. В. Інтегровані заняття: Методика проведення. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.

4. Дороніна Т. О. Гендерна чутливість. Енциклопедія прав людини : соціально-педагогічний аспект. Житомир : Волинь, 2014. С. 142-145.

5. Кононко О. Л. Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення. *Педагогіка : науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного ін-ту ім. Т. Шевченка*. 2013, С. 85-91.

6. Коток М. О. Дослідження стану вихованості особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2016. №8. С. 69-74.

7. Літкевич А. Формування національно-культурної ідентичності в умовах конкурентоспроможного закладу освіти. *Формування національно-культурної ідентичності особистості у викликах часу : збірник матеріалів Всеукраїнського круглого столу*. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 75-77.

ДИВЕРГЕНТНЕ ТА КОНВЕРГЕНТНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

К.психол.н., доц. Н. О. Кримова
Магістрантка С. В. Розумна-Рєбдело

Підвищений інтерес до теми творчого розвитку особистості пов'язаний з динамічною зміною світу. З новими потребами та можливостями які постають перед суспільством. Науковий прогрес, розвиток інформаційних технологій потребують не просто зміни особистого світогляду людини, а нового типу мислення, нових підходів, ідей та комбінацій.

Уява є однією з найважливіших здібностей людського розуму, яка дозволяє створювати нові образи, сценарії та концепції. Вона є основою для творчості, інновацій та вирі-

шення проблем. В рамках теми уяви важливими є два основні види мислення: конвергентне і дивергентне, які були введені Дж. П. Гілфордом [2] у середині XX століття. Гілфорд розділив когнітивні процеси на кілька вимірів і акцентував увагу на важливості творчих підходів у вирішенні завдань. Виявив, що традиційні тести на інтелект більше спрямовані на вимірювання конвергентного мислення, тоді як дивергентне мислення вимагає окремого дослідження та оцінки.

Конвергентне мислення (від лат. «convergere», що означає «сходитися») характеризується прагненням знайти одне правильне рішення для конкретної проблеми. Воно має структурований, логічний і послідовний характер. Такий вид мислення зазвичай використовується в задачах з обмеженою кількістю варіантів відповідей, наприклад, при написанні інструкцій, алгоритмів, вирішенні математичних рівнянь або під час іспитів. Логічний розум є відповідальним за виживання, все невідоме сприймається як невірне і скоріш за все небезпечне.

Дивергентне мислення («divergere», що означає розходитися.), навпаки, передбачає генерацію великої кількості різних ідей, рішень або шляхів вирішення однієї проблеми. Його відрізняє гнучкість, нестандартність і здатність розглядати проблему з різних сторін. Дивергентне мислення є ключовим для творчих процесів, адже саме воно дозволяє генерувати нові ідеї або підходи. А саме: письменництво, малювання, дизайн, розробка нових стратегій, нових продуктів, та технологій. Значення цих понять полягає в тому, що вони допомагають зрозуміти, як різні види мислення впливають на творчість, інновації та вирішення складних завдань.

Характеристика основних показників дивергентного типу мислення:

1. Легкість (швидкість сприйняття, поява багатьох ідей за короткий проміжок часу).
2. Гнучкість (відображає здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших).

3. Оригінальність (схильність до нестандартних ідей).
4. Розробленість (ретельність, деталізація образів).
5. Чутливість (тонке відчуття найменших нюансів).

Уява є центральним компонентом як дивергентного, так і конвергентного мислення і може бути як вільною, безструктурною, так і керованою, де вона підпорядкована певним правилам або завданням. При дивергентному мисленні уява дозволяє «грати» з різними ідеями, відкидаючи логічні обмеження та виходячи за рамки стандартних рішень. Це той момент, коли людина може генерувати безліч різних варіантів одного й того ж питання. Уява стає тим містком, який допомагає людині досліджувати нові можливості, комбінувати несумісні ідеї і створювати унікальні рішення. З іншого боку, при конвергентному мисленні уява має більш організовану форму. Людина використовує уяву для перевірки можливих варіантів та вибору найбільш відповідного. Це процес пошуку найбільш оптимальної відповіді, де уява працює у структурованих межах.

Здатність використовувати обидва типи мислення важлива в багатьох сферах: в освіті вміння змінювати види мислення допомагає викладачу знаходити нові підходи у викладанні предметів, а студентам генерувати нові ідеї, та знаходити правильні рішення для традиційних завдань.

Уява як компонент мислення є надзвичайно важливою і для мистецтва, де творці можуть вільно використовувати дивергентне мислення, щоб виражати свої ідеї, і для науки, де дослідники за допомогою конвергентного мислення шукають правильні відповіді на поставлені питання.

Конвергентне та дивергентне мислення є двома взаємодоповнюючими підходами, які допомагають людині вирішувати проблеми різної складності. Уява, яка є важливою складовою обох видів мислення, дозволяє людині виходити за межі відомого та шукати нові шляхи розвитку і вирішення завдань. Фр. Кейра наголошував на важливості уяви в різних сферах людської діяльності, від науки до мистецтва та по-

вськденного життя.

Дивергентне мислення це і є креативність. К. Роджерс під креативністю розуміє здатність виявляти нові способи вирішення проблем і нові способи вираження. Незважаючи на численні дослідження креативності, єдиної теорії креативності й загальноновизнаного її означення сьогодні не існує.

К. Тейлор стверджує, що вже в 60-ті роки ХХ ст. численні визначення креативності було поділено на шість типів:

1) гештальтистські, що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальту для побудови нового:

2) інноваційні, орієнтовані на оцінювання креативності за новизною кінцевого продукту:

3) естетичні, у яких акцент робиться на самовираження творця;

4) психоаналітичні або динамічні, що описують креативність в термінах взаємовідносин між Воно, Я і Над-Я;

5) проблемні, що описують креативність як кілька процесів вирішення завдань, у тому числі означення Дж. Гілфорда креативності як дивергентного мислення.

6) інші означення.

М. А. Холодна зазначає, що креативність визначається у вузькому і широкому сенсі. У вузькому сенсі креативність – дивергентне мислення. У широкому сенсі креативність визначається як творчі інтелектуальні здібності, у тому числі і як здатність привносити щось нове в досвід (Ф. Барон), здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення й постановки нових проблем (М. Воллах), здатність усвідомлювати прогалини і суперечності, а також формулювати гіпотези про відсутні елементи ситуації (Е. Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд) [1].

Зарубіжні дослідники в проблемі креативності виокремлюють чотири аспекти: креативний процес, креативний продукт, креативну особистість і креативне середовище.

Важливим є дослідження М. Воллаха і Н. Когана, яке

підкреслило важливість розвитку як інтелекту, так і креативності у дітей, оскільки обидві ці якості є важливими для успішного навчання та адаптації у суспільстві. Найкращим можна вважати поєднання високого інтелекту і високого рівня креативності. Інші дослідники отримували аналогічні результати: чинник інтелекту і чинник креативності є незалежними [4].

У створеному американським психологом П. Торренсом тесту для діагностики креативності завданням було – отримати модель творчих процесів, що відображає їх природну складність. В основі цього методу лежить здатність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), до перетворень і створення асоціацій, здатність породжувати нові ідеї та розробляти їх. Дванадцять тестів творчої продуктивності згруповані в вербальну, образотворчу і звукову блоки [5].

Модель творчих процесів – це структура або схема, яка описує етапи або кроки, через які проходить людина чи група при створенні нових ідей або рішень. Вона використовується для розуміння і вдосконалення творчого мислення.

Дослідники виділяють декілька моделей структури творчої діяльності. Наведемо приклад узагальненої моделі структури творчої діяльності:

1. Усвідомлення й формулювання проблеми.
2. Знаходження принципу вирішення проблеми (синоніми: нестандартне завдання, вирішальна гіпотеза, ідея винаходу або задуму твору мистецтва).
3. Обґрунтування і розвиток знайденого принципу. Теоретичне, конструкторське й технологічне опрацювання цього принципу: якщо творчість є науковою, то конкретизація і доведення гіпотези; якщо – технічною, то конструкторське розроблення ідей; якщо художньою, то розвиток і розроблення задуму художнього твору.
4. Практична перевірка гіпотези, реалізація винаходу або задуму, об'єктивізація художнього твору [1].

Спираючись на численні самозвіти творчих особистос-

тей, можна зробити висновки про те, що в творчому процесі несвідомій роботі психіки відводиться значне місце. Існує така точка зору, що без несвідомого творчість була б неможливою. К. Г. Юнг описуючи наявність несвідомого у творчості, виокремив два типи творчого процесу – інтровертований (сам творець є пасивним, а результат творчості – це автономна сила, яка саморозвивається та самостворюється, як в художній творчості) та екстравертований (орієнтований на задум, який свідомо формується, і творець виступає активним діячем, працює з матеріалом усвідомлено, як в науковій роботі) [3].

Виокремлюють три форми неусвідомленої творчої активності мозку:

- Надсвідомість – рівень психічної активності людини, який не піддається вольовому контролю при вирішенні творчих завдань. Це вищий етап творчого процесу, який вважають механізмом творчої інтуїції, унаслідок якого і відбувається рекомбінація колишніх вражень.

- Підсвідомість містить неусвідомлювані стимули творчої активності й неусвідомлювані регулятори способів виконання дій (операційні установки, стереотипи, автоматизми).

- Передсвідомість – проміжна ланка між свідомим і не-свідомим людини, що відбиває «назрівання ідеї».

Інтуїція є одним з основних психологічних феноменів підсвідомості у творчому процесі. Інтуїтивними вважаються всі явища, в основі яких лежить неусвідомлений когнітивний процес. Ознаками інтуїтивних процесів є мимовільність, непередбачуваність, ірраціональність, автономність, неусвідомленість. Інтуїція є компонентом творчої уяви. У творчому процесі інтуїція допомагає знаходити нестандартні рішення та нові підходи.

Дж. Вейлз вважає, що креативне мислення – це такий спосіб мислення, при якому людина здатна відрізнити інформацію від фактів. Така компетенція стає особливо затребуваною з урахування нових реалій сучасного світу.

Розвитку креативного мислення сприяють різні методи, такі як: мозкові штурми; заняття мистецтвом; розв'язання нестандартних завдань; пошук нових зв'язків між ідеями та фактами, які на перший погляд їх не мають; розглядання проблеми та завдання з різних точок зору. Для розвитку дивергентного мислення важливо повернутися до стану дитячої безпосередності – відновити здатність вільно мислити, бути спонтанним, фантазувати, мріяти, уявляти. Однак, для досягнення успіху та конкурентоспроможності важливо вміти поєднувати як дивергентне, так і конвергентне мислення. Дивергентне мислення допомагає знаходити оригінальні ідеї, тоді як конвергентне сприяє їхньому впорядкуванню та застосуванню на практиці. Баланс між цими типами мислення дозволяє ефективно вирішувати проблеми, втілювати інноваційні рішення та реалізовувати творчі проекти, що робить людину більш успішною у будь-якій сфері діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія творчості: навч. посіб. / О. К. Яковенко, Т. П. Старовойт, А. М. Горецька, І. О. Кочарян. Харків : Нац. аерокосм. ун-т. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2016. 52 с.
2. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
3. Jung C. G. The Relations Between the Ego and the Unconscious. *Collected Works of C. G. Jung*. Princeton University Press, 1978. Vol. 7
4. Wallach M. A., Kogan N. Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity-Intelligence Distinction. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1965.

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Магістрантка Л. Панасюк

Проблема професійного самовизначення є різнобічною темою, яку вчені досліджували через економіку, педагогіку, психологію та соціологію. Це прослідковується в історії дослідження професійного самовизначення, в різних підходах та принципах, які використовували вчені під час розгляду даного питання. Так початок процесу вивчення професійного самовизначення поєднують зі створення теорій про особистісні типажі та потреби (Френк Парсонс, Джон Голланд, Девід Макклелланд, Фредерік Герцберг, Альберт Бандура та інші). Більш сучасні підходи уже інтегрують психологічні, соціальні, культурні та економічні фактори (Едвард Десі, Річард Райан та інші). Дослідження сучасних вчених (Заєць І.В., Жиляк Н.В., Ігнатович О.М., Коваленко О.Г. Матвійчук О.Є.) продовжують розширювати наше розуміння процесу професійного самовизначення, акцентуючи увагу на індивідуальних відмінностях, гендерних аспектах та впливі глобальних змін [2].

Відносно стабільні основи професійного самовизначення вперше почали формуватися у Франції та Бельгії на початку XX століття. Але спроби з'ясувати й осмислити сутність професії, професійної відповідності та придатності, створити оптимальну систему розподілу людей за різними сферами діяльності з'явилися ще за стародавніх часів. Так, в різний час, Платон, Арістотель, Галілео Галілей в своїх роботах підкреслювали життєву важливість правильного професійного самовизначення як і для особистості, так і для держави. На початку XX століття сформувався традиційний підхід до професійного консультування завдяки Френку Парсонсу, який організував консультативне бюро допомоги тим, хто вибирає вакансії та професії.

Американський педагог всього за декілька місяців

створив програму роботи консультативної служби, яка по сьогодні використовується професійними консультантами. Створена схема роботи містила всього три компоненти: дослідження клієнта, вивчення професій та зіставлення цих двох галузей. В першу чергу консультант досліджував клієнта, його рівень освіти, особистісні якості, здібності, таланти, схильності, стан здоров'я та інше. Вважалось, що кожна людина схильна до певного виду діяльності від самого народження. Наступним кроком було вивчення професії та яким вимогам повинен відповідати працівник, що займається нею. Професія при цьому розглядалася як сума стійких компонентів, виконання яких вимагає від працівника конкретних здібностей. І нарешті, останнім етапом є зіставлення здібностей клієнта з вимогами професії. Вчений вважав, що професійна успішність та задоволення професією зумовлені саме відповідністю індивідуальних якостей і вимог професії [6]. При такому підході, консультант спирався на дані диференційної психології особистості та типології професій, тому такий підхід стали називати диференційно-типологічним.

Ще одним представником традиційного підходу був Джон Голланд. У другій половині XX ст. він розробив типологію особистостей, поєднавши їх з відповідними формами професійної діяльності та професійного оточення. Голланд доповнив теорію Парсонса, він наполягав на тому, що задоволеність людини своєю професією не вичерпується лише сухим переліком виконуваних ним у роботі професійних задач і дій. Важливою складовою такого задоволення є професійне спілкування з людьми близького, зрозумілого душевного складу, зі «своїми» людьми, які формують своєрідне духовне середовище. Френк Парсонс розглядав здібності, як формальні психічні функції, які необхідні для успіху, Джон Голланд розглядає формування «кар'єра – особистість». Вченого цікавлять не лише здібності та схильності, а й цінності, які регулюють діяльність особистості та емоційні переваги, що приймають участь в професійній діяльності [1].

Наступним підходом можна визначити сформовану у 1960-х роках мотиваційну теорію американського психолога Девіда Макклелланда. Згідно цієї теорії, людьми, незалежно від їх раси, віку чи статі, рухає одна з трьох основних потреб — успіху, належності чи влади. Девід Макклелланда розробив свою теорію на основі теорії ієрархії потреб, яку 1940-х років створив американський психолог Абрагам Маслоу. Макклелланд заглибився до теорії Маслоу і знайшов конкретні мотиви, через які особистість намагається самореалізуватися. Згідно з його теорією, кожна особистість має найважливішу основну потребу, яка безпосередньо впливає на його мотивацію та формується життєвим досвідом. В залежності від мотивації, яка домінує, працівники будуть відрізнятися різними характеристиками.

Так, особистість, яка орієнтована на успіх, любить ставити складні цілі та досягати їх, краще працює в середовищі, орієнтованому на результат, цінує будь-які відгуки про свою роботу та намагається виконати проект краще, ніж очікувалося, щоб справити враження. Особистість з фокусом на належність шукає дружніх стосунків, прагне працювати у групах та подобатися іншим, створює міцні емоційні зв'язки, бажає відповідати поведінці та бажанням групи, дотримується правил, не відчуває необхідності щось змінювати, насамперед через страх бути відкинутими [7]. Ті, хто фокусується на владу люблять домінувати та впливати, шукають посади та стосунки, в яких можуть продемонструвати лідерство та бути головними особами, які ухвалюють рішення, прагнуть перемагати, люблять конкуренцію та дебати, йдуть на великий ризик, поки це приносить визнання, готові йти на жертви для досягнення своєї мети, мотивовані на підвищення свого статусу та репутації. В цей же час Фредерік Герцберг та його команда провели своє власне дослідження особистісної мотивації. Вони попросили робітників описати конкретні аспекти їхньої діяльності, що задовольняють або не задовольняють їх, а потім проаналізували результати опитування. Так

з'явилась двофакторна теорія мотивації, у якій Герцберг виділив дві категорії: гігієнічні чинники (умови праці, спосіб управління, заробітна плата, стосунки на роботі) та мотивації (відповідальність, визнання успіху, досягнення, професійне зростання, інтерес до роботи). Гігієнічні чинники (зовнішні) більше пов'язані з об'єктивними обставинами та оточуючим середовищем, мотивації (внутрішні) вже пов'язані з характером та змістом роботи, що виконується [4].

Ще однією цікавою теорією мотивації є теорія самодетермінації та особистісної автономії Едварда Десі та Річарда Райана. Теорія націлена в першу чергу на визначення факторів, які розкривають вроджений людський потенціал, стимулюють його на зростання, інтеграцію і здоров'я, та на дослідження різноманітних процесів і умов, що будуть сприяти розвитку та ефективному функціонуванню особистості. Основна ідея цієї теорії полягає у відчутті свободи по відношенню до зовнішнього середовища та до проявлення внутрішніх мотивів особистості. Поняття автономії, що також зустрічається в теорії, означає, що особистість діє виходячи із глибинного відчуття себе. Бути автономним, означає самостійно проявляти ініціативу та вміти себе направляти, регулювати та контролювати. Розвиток же визначається як постійна актуалізація внутрішніх потенціалів, інтересів, знань, цінностей та механізмів, що їх гармонізують [5]. Названі поняття існують у всіх людей і відіграють важливу роль у функціонуванні внутрішньої мотивації, тому їх обов'язково треба розвивати. Адже в процесі навчання та виховання ми розраховуємо саме на внутрішню мотивацію. Проводячи всі свої дослідження, вчені виявили фактори, що сприяють розвитку внутрішньої мотивації, а також ті, які її знижують. Грошова винагорода, очікування, оцінки, змагання, спостереження за досліджуваними та нав'язування цілей діяльності дуже знижують внутрішню мотивацію. Вони також встановили, що внутрішня і зовнішня мотивація не існують окремо один від одної, не протилежні полярно, а пов'язані між собою, між

ними існують взаємо переходи (наприклад перехід від регуляції за допомогою зовнішніх факторів до саморегуляції).

Одна із найбільш популярних теорій на сьогодні є теорія професійного самовизначення Джона Голланда. Основна ідея цієї теорії ґрунтується на твердженні, що задоволеність від роботи напряду залежить від типу особистості та типу професійного середовища, в якому вона працює. Вони повинні співпадати, в такому випадку особистість матиме можливість отримувати задоволення від праці та будувати кар'єру. Теорія є простою та зрозумілою і це робить її легкою в застосуванні для професійного самовизначення як за допомогою професійних консультантів, так і батьками та підлітками самостійно. Вона сприяє самопізнанню, спонукаючи особистість прояснити свої здібності, інтереси та особистісні риси характеру. Чим краще особистість розуміє саме себе, тим вище шанс у коректному виборі кар'єри.

Методика діагностики представляє собою тест, в якому попарно представлені різні професії. З кожної пари необхідно вибрати одну професію, яка вам більш всього подобається для себе. Навіть якщо жодна професія не підходить, треба одній з них надати перевагу. Після закінчення опитування, треба зіставити свої відповіді зі змістами ключів і порахувати загальну суму балів по кожному типу. Домінуючий тип визначається в тому випадку, коли по шкалі набирається не менше п'яти балів. Остаточний висновок формується відповідно до типів, які отримали максимальну кількість балів [3].

Отже, можна зробити висновок, що кожна людина поєднує в собі властивості, які характерні для всіх шести типів. Проте, за підсумками досліджень, визначають лише три домінуючі професійні середовища, які в майбутньому будуть рекомендовані для вибору майбутньої трудової діяльності. Найбільш домінуючий тип буде відображати основні характеристики особистості, а другий і третій, які менш значимі, допоможуть знайти резервні варіанти професій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна орієнтація : підручник для студентів / Єгоров С. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М.; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.
2. Корольчук М.С., Дроздова Ю.В., Корольчук В.М., Осьодло В.І., Сипливий А.М.; за заг. ред. Корольчука М.С. Психологія професійного самовизначення особистості : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.
3. Ігнатович О. М., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А.М.; за ред. О. М. Ігнатович. Психологія професійної діагностики та професійного консультування: практичний посібник. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 225 с.
4. Психологія професійної діяльності: підручник / за ред. С. К. Шандрука. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 256 с.
5. Сердюк Л.З. Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018.* Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.18. С. 151-161.
6. Швець Н. Г., Третьякова Т. Д. Теорія і практика професійної орієнтації: навч. посіб. Київ: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 272 с.
7. Павлик Н.В. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: зб. матеріалів ювілейних *Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора пед. наук, проф. Б. О. Федоришина* / за ред. Н. В. Павлик. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 147 с.

ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Магістрантка В. Пахмурна

Сім'я є одним із найважливіших інститутів соціалізації, який відіграє вирішальну роль у формуванні особистості дитини. Сімейне середовище має значний вплив на процес формування цінностей, світогляду та соціальних навичок, а також на психоемоційний розвиток. Унікальне середовище, в якому виховується дитина, є результатом багатьох чинників, серед яких ключову роль відіграє стиль сімейного виховання. Стиль виховання, що формується в сім'ї, не тільки впливає на поведінку дитини, а й на його самооцінку, здатність до прийняття рішень, рівень соціальної адаптації та емоційний стан.

Аналіз наукової літератури показує, що стиль сімейного виховання є важливим компонентом унікального середовища, в якому формується особистість дитини [1, 2, 4, 5]. Зважаючи на те, що в цьому віці формуються основи емоційного життя, яке супроводжує людину в дорослому віці, а також враховуючи підвищену емоційну чутливість дитини до впливів сучасного суспільства, виникає необхідність дослідження їх індивідуального середовища. Одним із ключових компонентів цього середовища, а також важливою детермінантою розвитку дитини, є стиль сімейного виховання. Стиль виховання батьків значною мірою впливає на соціальне, емоційне і когнітивне становлення дитини. Кожен стиль виховання формує своєрідне мікросередовище для дитини, яке взаємодіє з іншими факторами його розвитку, такими як генетика, школа, однолітки і культурні впливи. Це середовище впливає на розвиток таких аспектів особистості, як самооцінка, соціальні навички, рівень стресу і мотивація.

Загалом, у психологічній літературі виділяють кілька основних стилів виховання, кожен з яких по-різному впливає на розвиток дитини: авторитарний стиль характеризується високим рівнем контролю і низьким рівнем підтримки. Бать-

ки, які дотримуються цього стилю, вимагають від дітей беззаперечного підкорення, часто використовують покарання і мало уваги приділяють емоційній підтримці. Такий підхід може призводити до формування у дитини низької самооцінки, тривожності та проблем у міжособистісних стосунках; демократичний стиль відрізняється збалансованим поєднанням контролю та підтримки. Батьки встановлюють чіткі межі, але при цьому підтримують емоційний контакт із дитиною, поважають її думку та заохочують до самостійного прийняття рішень. Демократичне виховання сприяє розвитку впевненості в собі, відповідальності та здатності до адаптації в соціумі; ліберальний стиль, при такому стилі батьки надають дитині велику свободу дій, мають низький рівень контролю, що часто супроводжується недостатньою підтримкою [4]. Діти, які виховуються в таких умовах, можуть відчувати брак структури та правил, що може призводити до проблем із дисципліною та поведінкою; індіферентний стиль, для цього стилю характерна низька залученість батьків у життя дитини, відсутність контролю та підтримки. Такий підхід часто негативно впливає на емоційний стан дитини, може призводити до розвитку агресивної поведінки та соціальної ізоляції.

Батьки відіграють ключову роль у формуванні унікального середовища дитини шляхом соціалізації, надання підтримки, встановлення меж та норм.

У нашому дослідженні, ми визначаємо стиль сімейного виховання як багатовимірне утворення, що містить когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, цілу систему різноманітних почуттів, притаманних упродовж тривалого часу стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у ставленні до неї, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків. Стиль виховання може підсилювати або, навпаки, зменшувати вплив зовнішніх факторів, таких як стрес у школі чи тиск з боку однолітків. Він впливає на їх емоційний стан, соціальні взаємодії, мотивацію до навчання і поведінкові установки. Авторитетний стиль виховання, за даними багатьох досліджень, є найбільш ефектив-

ним для гармонійного розвитку особистості дитини. Від вибору стилю виховання значною мірою залежить те, як дитини долатиме складні періоди свого розвитку, зокрема кризові моменти даного віку. Діти, які виховуються в демократичному середовищі, зазвичай краще справляються зі стресом та мають більш стійкий емоційний стан. Ліберальний стиль може сприяти формуванню у дітей відчуття невпевненості та труднощів у прийнятті рішень, що у майбутньому може негативно позначитися на їхній здатності до соціальної адаптації. Індиферентне виховання взагалі часто призводить до емоційної ізоляції, що ускладнює формування повноцінної особистості [3].

Сучасні дослідники визначають стиль сімейного виховання як важливий компонент унікального середовища, в якому розвивається дитини. Згідно з різними підходами в психології, стиль виховання включає в себе систему поведінкових і комунікативних стратегій батьків, які впливають на розвиток емоційної, соціальної та когнітивної сфер дитини.

Наприклад, Сюзан Джонсон [2] наголошує на тому, що стиль батьківської поведінки формує базові моделі взаємодії дитини з навколишнім світом. Сімейний стиль виховання створює унікальне психологічне середовище, в якому розвивається дитини. Цей стиль визначає, як дитини сприймає себе, свої можливості та світ довкола. Взаємодія з батьками впливає на те, як дитина формує уявлення про себе, інших людей та соціальні норми. Дослідження підкреслюють, що цей процес особливо інтенсивний в цьому віці, коли відбувається активна соціалізація та формування особистості.

Д. Баумрінд [7], вивчаючи стилі виховання, також відзначає, що діти дуже чутливі до специфічних взаємодій в сім'ї. Вона пропонує чотири основні типи виховання (авторитарний, авторитетний, ліберальний, індиферентний), кожен з яких створює своєрідний психологічний клімат, що впливає на індивідуальні особливості дитини. Сучасні дослідники підкреслюють важливість гнучкості батьківських підходів у процесі виховання дітей, зважаючи на їх високу емоційну

чутливість та схильність до соціальних впливів. Батьки, які дотримуються авторитетного стилю виховання, зазвичай досягають найбільш позитивних результатів у вихованні дітей. Це зумовлено тим, що такий підхід поєднує в собі підтримку та контроль, що дозволяє дітям розвивати почуття відповідальності і самостійності. Більшість досліджень цієї проблеми було проведено в рамках двох основних підходів — клінічного та аналітичного. Клінічний підхід базується на спостереженнях за реальними випадками, а типологія батьківського ставлення формується на основі накопичених клінічних описів. Більшість дослідників визнають, що стиль виховання може стати як ресурсом для гармонійного розвитку дитини, так і джерелом проблем у випадку жорстких або неконструктивних взаємодій між батьками і дітьми.

Цей вік визнано особливо значущим для розвитку емоційної сфери особистості, тому що в цей час закладаються основи емоційного життя людини, що проявляється в зрілі роки. Це період активного формування ідентичності, коли молода людина починає усвідомлювати себе як окрему особистість, відокремлюючись від батьківської опіки. Стосунки з однолітками та рівень соціалізації дитини також значною мірою залежать від сімейного стилю виховання. Діти, які виховуються в демократичних сім'ях, зазвичай мають кращі соціальні навички, здатність до співпраці та вирішення конфліктів. Водночас авторитарні та ліберальні стилі можуть призводити до проблем у соціальній адаптації через надмірну суворість або відсутність меж.

Отже, стиль сімейного виховання є ключовим фактором, який впливає на унікальне середовище дитини та формування його особистості. Залежно від обраного підходу, діти можуть розвивати різні рівні соціальної адаптації, психологічної стійкості та емоційної стабільності. Батькам важливо усвідомлювати, що створення підтримуючого та структурованого середовища сприяє здоровому розвитку їхніх дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко А.О., Дорошенко К.О. Батьківська любов як один з ведучих чинників у процесі виховання *Наука і освіта. Проект професора С.М. Симоненко «Когнітивні процеси та творчість»*. Одеса. 2007, № 1-2. С. 7-10.
2. Сьюзан М. Джонсон. Теорія прив'язаності. Емоційно-фокусована терапія для створення гармонійних стосунків. *Науковий Світ*. Київ, 2023. 388 с.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід): Дис. ... докт. психол. наук. Київ, 2000. 336 с.
4. Казаннікова О.В. Особливості проявів тривожності в молодших школярів *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1(1). С. 176-180.
5. Ладивір С. А. Вплив сімейних взаємин. Київ: Рад. шк., 1987. 167 с.
6. Журбин В.І. Поняття психологічного захисту в концепціях З. Фрейда і К. Роджерса. *Питання психології*. 1990. №4. С. 14–23.
7. Baumrind, D. Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. Sheffield, & A. W. Harrit (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*. Washington, DC: American Psychological Association. 2013. P. 11–34.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРЦИСИЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Магістрантка І. Пруднікова

Проблема вивчення нарцисизму є однією з ключових у вивченні механізмів, які активізують психіку та сприяють формуванню психічних явищ. Виникає питання про чітке визначення та зміст цього поняття. Нарцисизм – це риса ха-

рактеру, яка полягає в надмірній самозакоханості, безпідставно завищеній самооцінці [2].

Операціональне визначення нарцисизму представляє підхід, який класифікує нарцисизм у широкому діапазоні, від нормальної до його патологічної форми за мірою вираженості нарцисичних рис і серйозності розладу особи. Звертаючи увагу на те, що ця традиція була закладена Г. Розенфельдом, який спочатку розглядав нарцисизм як норму і як патологію, і пов'язував з припущенням З.Фрейда про те, що особа може бути більш-менш нарцисична. Звертаючись до нацкової літератури, можна відмітити, що проблема вираженості нарцисичних рис сучасної людини «привертає до себе останнім часом все більшу увагу за рахунок видимого наростання її поширеності» у всьому світі.

Виходячи з найбільш яскраво вираженої норми нарцисичної особистості, клінічний нарцисизм можна охарактеризувати як перебільшене відчуття власної значущості та надмірну заклопотаність питаннями самоповаги, що супроводжується театральністю, емоційністю та емоційною нестабільністю. Діагноз цього типу особистісного розладу може бути поставлений лише за наявності п'яти або більше стійких нарцисичних рис, які спостерігаються протягом щонайменше шести місяців [6].

Тут мається на увазі континуум перехідних форм нарцисизму, який є довгим ланцюжком нарцисичних станів від короткочасних, що виникають у відповідь на загрозу цілісності уявлення особистості про себе, до тривалих, але все ж таки, які визначаються, як варіант психічної норми. Ці нарцисичні стани, хоча й включають сукупність виражених рис, характерних для нарцисичного розладу особистості, не досягають рівня, необхідного для діагностики патологічного нарцисизму. Лише дев'ять нарцисичних рис (грандіозне відчуття власної значущості, поглиненість фантазіями, віра у свою унікальність, постійна потреба в увазі та захопленні, очікування особливого ставлення, маніпуляції у міжособистісних стосунках, дефіцит емпатії, сильне почуття заздрості, зухвала

та зарозуміла поведінка) формують конструкт нарцисичної особистості [1].

За останні десятиліття у вітчизняній психологічній науці все частіше стали з'являтися окремі роботи з проблеми нарцисизму [3, 4, 6]. Більшість з них відносяться до галузі клінічної психології. В той же час, у сучасній зарубіжній науці, окрім численних праць з клінічного нарцисизму, існують експериментальні і теоретичні дослідження нарцисичної проблематики. Ці роботи не зводяться до галузі психопатології (наприклад, здорова форма нарцисизму, нарцисичне лідерство, дитячий і підлітковий нарцисизм, захисно-компенсаторні механізми нарцисизму, нарцисичний характер тощо). Подібних досліджень в нашій країні сьогодні практично немає: складність вивчення феномену нарцисизму на українській вибірці пов'язана в першу чергу з відсутністю стандартизованого діагностичного інструментарію [9].

Зарубіжна психологія пропонує різні класифікації базових форм нарцисизму, які переважно узгоджуються з двома основними підходами до вивчення цієї теми. Перший підхід акцентує на тому, що нарцисизм є природною складовою нормального психічного розвитку людини, а не лише особистісним дефектом. Другий підхід базується на ідеях, які досліджують нарцисизм у контексті більш глибоких особистісних проблем. Як відомо, Х. Когут, залишаючись у межах вивчення класичного психоаналізу, поставив під сумнів суть запропонованого З. Фрейдом концепту «нарцисизм». Його теорія контрастує з класичним психоаналізом в тому, що нова модель нарцисизму дуже мало уваги приділяє структурі «Воно», «Я», «Зверх-Я» і повністю концентрує свою увагу на нарцисичному ядрі особистості. На рівні феноменології на передній план Х. Когут висуває нарцисичні потреби «самозбереження», «самоздійснення» і «самосвідомості». Що стоїть за нарцисичного неврозу, на думку Х. Когута, в його основі лежить не Едіп-конфлікт, як припускав З. Фрейд, а незрілість мотиваційної структури особистості [9]. У межах

цього підходу прийнята наступна диференціація базових форм нарцисизму:

1. Очікуваний нарцисизм (що відповідає дитячому і підлітковому віку) має в якості свого базису психологічне зростання і розвиток особистості. Вважається, що усі немовлята і маленькі діти універсально мають природний дитячий нарцисизм (з грандіозністю і почуттям всемогутності) і сприймають світ як продовження себе. Вони буквально примушують світ «крутитися навколо них» (наприклад, плач немовляти зазвичай призводить до появи їжі, а капризи дітей завжди привертають увагу дорослих). Будь-якій дитині властиво увесь час залучати до себе увагу. Для цього вона кричить, пустує і ін. Проте для дорослої людини намагатися щосили бути постійно в центрі уваги і безперервно шукати схвалення з боку інших людей не може вважатися адекватним.

2. Стабільний нарцисизм. Це поняття було запропоноване для опису нарцисизму, вираженого у меншій мірі, ніж очікуваний нарцисизм. Тут Х.Когут має на увазі, що доросла людина, в цілому, має адекватну своєму віку нарцисизм, але в той же час їй притаманна деяка частка дефіциту в розвитку «Я». Цей погляд наочно відбиває метафора Н. Мак-Вільямс про здорову, але слабку рослину, зростання якої було затримано в результаті недостатності поливу і освітлення в критичний момент життя [10].

Благополуччя людини визначається сукупністю багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників як професійного, так і особистісного плану. Так, загальновідомою є стресогенність професійної діяльності, яка вимагає від людини значних психоемоційних витрат, може зумовлювати процеси емоційного вигорання, невдоволення собою та міжособистісними стосунками. Свій вклад у виникнення означених негативних явищ вносять і особистісні чинники, серед яких – особливості функціонування нарцисичної системи, покликані підтримувати здорове відчуття самоцінності [5]. Негативні компенсаторні вияви цієї системи (зарозумілість, труднощі з емпатією,

надмірний контроль) погіршують якість будь-якої діяльності і взаємин особистості у всіх видах діяльності.

У межах наукової літератури, визначається що саме нарцисичні прагнення і бажання властиві всім людям. Вони нормальні лише за умови, коли не набувають провідної ролі в особистісному функціонуванні. Нарцисична довершеність – це та фантазія, заради підтримання якої суб'єкт вдається до витіснення, раціоналізації та інших захистів. Люди захищають ідеальний образ «Я» від будь-яких спроб оточення вказати, що це не так, і від власних здогадів про його недовершеність. У психоаналізі завжди беруть до уваги нарцисичну природу численних особистісних утворень і характеристик.

І хоча в межах сучасного психоаналізу поняття «нарцисизм» залишається одним з найбільш невизначених, фахівці виділяють кілька його видів. Так, конструктивна форма нарцисизму є своєрідною формою любові особистості до себе і позитивного ставлення до найрізноманітніших сфер життя при адекватно високій самооцінці. У поведінці це проявляється упевненістю в собі, самоконтролем, умінням швидко знаходити рішення в складних ситуаціях і протистояти тиску з боку оточуючих. Певною недорозвиненою формою конструктивного нарцисизму є так званий дефіцитарний нарцисизм, що характеризується нездатністю індивіда відчувати себе самодостатнім і сформувані адекватне і цілісне уявлення про свою особистість. Такі люди зазвичай мають сильну залежність від думки оточуючих, відрізняються поступливістю і пасивністю. Деструктивний нарцисизм є порушенням здатності людини адекватно і реалістично оцінювати себе. Такі люди патологічно потребують постійної уваги і підтвердження власної значущості, при цьому, вони відрізняються нездатністю до довірливих, близьких стосунків. Говорячи про перверзний нарцисизм, варто відмітити, що він також є деструктивним. Значною мірою вираженості цей розлад здатний проявлятися в аутизмі, маячних ідеях, параноїдальних реакціях, а також в психосоматичних порушеннях. У таких

випадках фахівці говорять про злоякісний нарцисизм [11].

Причини нарцисизму визначити доволі непросто, проте фахівці все ж виділяють декілька груп чинників, що сприяють виникненню цієї якості. Більшість вчених сходяться на думці, що формування перверзного нарцисизму, так само як і інших форм психічного захворювання, криється в особливостях виховання в ранньому дитинстві.

Психологи розглядають нарцисизм в якості егоцентричної поведінки, причиною якої нерідко стає комплекс неповноцінності. Занижена самооцінка в дитячому віці може стати наслідком неповноцінного виховання, наприклад, при вседозволеності або, навпаки, зайвій суворості. Крім того, нарцисичний розлад може сформуватися у дітей, які не отримують схвалення батьків, їх підтримки, або, навпаки, отримують похвалу занадто часто і без приводу, будучи своєрідним об'єктом поклоніння в сім'ї [11].

Також психологи розглядають чинники, які сприяють розвитку нарцисизму. Так, певну роль тут грає спадковість, особливості темпераменту, рівень стресостійкості. Досить часто нарцисизм зустрічається у підлітків, хоча в пубертатному періоді він не завжди згубний і згладжується у міру дорослішання. Перверзний нарцисизм може бути симптомом якого-небудь психічного захворювання. Так, прояви цього розладу відзначалися у хворих шизофренією. Пацієнти при цьому повністю втрачали зв'язок з реальністю і вважали себе богоподібними істотами [8].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бушанський В. В. Постмодерн, кітч, нарцисизм. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса*. 2011. Вип. 4. С. 137-149.
2. Гладка Н. В. Нарцисизм на межі між літературознавством і психологією. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 11 (198). Ч. II. С. 25- 30.
3. Клименко М. Р. Особливості саморегуляції «здорово-

го» нарцисизму. *Збірник наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 37. URL: <http://problempsy.kpnu.edu.ua/en>.

4. Кривенко І. С. Катаран С. Т. Особистісний нарцисизм молоді: статево-гендерний аспект. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. Вип. 44. С. 67-80.

5. Шевцов А. Г. Особистісно орієнтовані освітні технології як системоутворювальний чинник комплексної соціальної реабілітації осіб з інвалідністю. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: Наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Вип. 8. Т. І. Київ, 2006. С. 32-38.

6. Яскевич О. І., Миколайчук М. І Особливості мотивації до навчання студентів першого курсу психологічних спеціальностей. *Psychological journal*. 2018. № 5 (15). С. 268-282.

7. Психологічний словник /за ред. В.І.Войтка. Київ, «Вища школа», 1982. 215 с.

8. Eva Calihor, Frank E. Yeomans, John F. Clarkin, Otto F. Kernberg. *Psychodynamic Therapy for Personality Pathology: Treating Self and Interpersonal Functioning*. 2018. 619 p.

9. Kohut H. *The Analysis of the Self: A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York: International Universities Press, 1971. 345 p.

10. McWilliams Nancy. *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. New York: The Guilford Press, 1994.

11. Raskin R. A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity / Robert; Raskin; Terry, Howard. *Journal of Personality and Social Psychology: journal*. 1988. Vol. 54. №5. P. 890–902.

ПСИХОСОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

**К.пед.н., доц. В. В. Сторож
Магістрантка О. В. Жембровська**

Проблема тривожності у дітей дошкільного віку набуває все більшої значущості у сучасних умовах. Зростання кількості дітей з підвищеним рівнем тривожності є наслідком збільшення психоемоційних навантажень та змін у соціально-культурному середовищі, які негативно впливають на процес соціалізації та емоційного розвитку дитини. Підвищений рівень тривожності в цей період може суттєво ускладнити адаптаційні процеси, знижуючи загальний рівень соціального функціонування дитини та її емоційну стабільність. З огляду на це, проблема психосоціальної адаптації дітей дошкільного віку з підвищеним рівнем тривожності є важливою як з наукового, так і з практичного погляду, адже саме в цей період відбувається формування базових соціальних навичок та емоційної регуляції, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві.

Метою даного дослідження є визначення особливостей психосоціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з підвищеним рівнем тривожності та розробка програми психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на зниження рівня тривожності та покращення адаптаційних можливостей дітей у закладі дошкільної освіти. Важливість цього дослідження зумовлена необхідністю виявлення впливу рівня тривожності на поведінку дітей у різних соціальних ситуаціях, їхню здатність до емоційної регуляції та визначення ефективності впровадженої програми корекції.

Основним завданням дослідження є: теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення психосоціальної адаптації

та тривожності у дітей дошкільного віку, емпіричне дослідження рівня тривожності та адаптації з впровадженням програми психолого-педагогічної підтримки.

Досліджуючи проблему тривожності у дітей дошкільного віку Л. Долинська та З. Огороднійчук, зазначили, що підвищена тривожність у дітей часто не пов'язана з проблемами навчання, але викликає серйозні внутрішні конфлікти, що призводить до соматичних симптомів і емоційної нестабільності. Їхні дослідження підкреслюють важливість раннього виявлення тривожних проявів та необхідність розробки корекційних програм, спрямованих на зниження рівня тривожності [4, с. 269].

А. Прихожан вважає тривожність характеристикою емоційної сфери, що проявляється через астеничні негативні емоції, причини яких часто не усвідомлюються. Науковець підкреслює, що тривожність є важливою характеристикою, яка може мати як ситуативний, так і стійкий особистісний характер, залежно від ступеня вираженості та тривалості проявів [8, с. 45].

В своїх працях О. Мазур розглядає тривожність як особистісну властивість, яка веде до тривожних реакцій та сприйняття спокійних ситуацій як небезпечних. Вчений відзначає, що діти з підвищеною тривожністю часто сприймають нейтральні події як загрозливі, що призводить до формування захисних поведінкових стратегій [6].

Тривожність як стан значної напруги, що супроводжується емоційним дискомфортом і підвищеною чутливістю до негативних стимулів визначає О. Пересадчак. Вона акцентує увагу на необхідності комплексного підходу до діагностики та корекції тривожних станів у дітей, що включає роботу з дитиною, її сім'єю та педагогічним колективом [7].

В науковій роботі Л. Анциферова підкреслено, що тривожність є психічним станом, викликаним можливими неприємностями, несподіваними змінами у звичному середовищі та діяльності, а також затримкою бажаних подій. Вчена

розглядає тривожність як стан, що має емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти [2].

Досліджуючи зв'язок між тривожним станом дитини та особливостями її нервової системи О. Казанкова, стверджує, що тривожний стан може бути ознакою слабкої нервової системи та хаотичних нервових процесів, що вимагає індивідуального підходу до корекції та підтримки таких дітей [5].

Соціальну адаптацію дітей та підлітків, С. Максименко досліджує вказуючи на те, що тривожність часто виникає як реакція на порушення взаємодії дитини з соціальним середовищем. Вчений акцентує увагу на важливості формування позитивного мікроклімату в сім'ї та закладах освіти для зниження рівня тривожності у дітей [1, с. 25].

До показників успішної психологічної адаптації дітей дошкільного віку у контексті Базового компонента дошкільної освіти належать: емоційна рівновага: дитина демонструє стабільний емоційний стан, рідко проявляє агресію, страх, плаксивість, легко вступає у контакт з дорослими та однолітками; соціальна активність: дитина активно бере участь у спільних іграх, заняттях, легко адаптується до змін у розкладі, виявляє ініціативу у взаємодії з іншими дітьми; позитивне ставлення до дошкільного закладу: дитина з радістю приходить до дитячого садка, виявляє інтерес до занять, вільно висловлює свої бажання та потреби, підтримує позитивні взаємини з педагогами; здатність до саморегуляції: дитина вміє контролювати свою поведінку, адекватно реагує на зауваження, виконує правила поведінки, демонструє здатність долати емоційні труднощі [3, с. 17].

Дослідження тривожності дітей дошкільного віку проводилося на базі закладу дошкільної освіти №228. У дослідницькій роботі взяли участь 40 дітей старшого дошкільного віку, які були розподілені на експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ). Кожна група складалася з 20 дітей, які відповідали критеріям дослідження, включаючи підвищений рівень тривожності, що був діагностований на початковому

етапі дослідження. Вихователі також брали участь у дослідницькому процесі, надаючи важливу інформацію для оцінки рівня психосоціальної адаптації та тривожності.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення вихідного рівня психосоціальної адаптації дітей дошкільного віку з підвищеним рівнем тривожності. На цьому етапі застосовувалися різноманітні методики, серед яких: методика «Малюнок сім'ї» (модифікована версія Н. Белопольської). Ця методика дозволяла виявити рівень емоційної стійкості та міжособистісних відносин дитини у сімейному контексті. За допомогою аналізу малюнків оцінювалися емоційний стан, взаємодія та ставлення дитини до членів сім'ї; методика «Соціометрія дошкільника», допомогла визначити соціальний статус дитини у групі однолітків та рівень її соціальної адаптації. Аналіз проводився на основі позитивних та негативних виборів дітей щодо своїх однолітків; «Шкала дитячої тривожності» (адаптація Т. Немчина). Методика включала 20 тверджень, на які дитина давала відповідь у форматі «так» або «ні». Це дозволяло визначити загальний рівень тривожності у дітей та виявити основні стресові фактори; «Адаптаційний профіль». Оцінка рівня адаптації дітей у групі дошкільного закладу здійснювалася на основі спостережень вихователів та їхніх відповідей на анкету, яка містила питання про поведінку дітей, їхню активність та взаємодію з однолітками та дорослими.

Результати констатувального етапу показали, що більшість дітей експериментальної групи мають середній або низький рівень психосоціальної адаптації, що вказує на необхідність проведення цілеспрямованої корекційної роботи.

На формувальному етапі була розроблена та впроваджена програма психолого-педагогічної підтримки, спрямована на зниження рівня тривожності у дітей та покращення їхніх адаптаційних можливостей. Програма включала:

1. Корекційно-розвивальні заняття. Проводилися інтерактивні заходи для розвитку емоційної стійкості, впевнено-

сті у собі та навичок ефективної взаємодії з оточенням.

2. Групові ігри та тренінги на розвиток комунікативних навичок. Учасники брали участь у різноманітних спільних іграх та тренінгах, спрямованих на розвиток умінь слухати інших, домовлятися, координувати свої дії з іншими дітьми та вирішувати конфлікти.

3. Робота з батьками. Проводилися консультації, семінари та індивідуальні зустрічі з батьками, де обговорювалися методи підтримки емоційного стану дитини, розвиток її соціальних навичок, особливості адаптації до нових умов. Також батьки навчалися технікам активного слухання, створення безпечного емоційного простору вдома, способам зниження дитячої тривожності через гру та спілкування.

Контрольний етап дослідження передбачав повторне проведення тих самих діагностичних методик, що використовувалися на констатувальному етапі, для оцінки змін у рівні психосоціальної адаптації дітей після реалізації програми психолого-педагогічної підтримки. Отримані результати показали позитивну динаміку у розвитку психосоціальних навичок дітей експериментальної групи. Кількість дітей з високим рівнем адаптації зросла з 10% до 30%, а кількість дітей з низьким рівнем адаптації зменшилася з 45% до 20%. У контрольній групі таких суттєвих змін не відбулося, що підтверджує необхідність цілеспрямованої роботи для зниження рівня тривожності та покращення адаптації дітей.

Отримані дані підтвердили ефективність розробленої програми психолого-педагогічної підтримки для дітей дошкільного віку з підвищеним рівнем тривожності. Впроваджені заходи сприяли зниженню рівня тривожності, підвищенню емоційної стійкості, розвитку комунікативних навичок та успішної соціальної адаптації дітей. Програма дозволила забезпечити комплексну підтримку дітям та їхнім сім'ям, створити умови для стабільного емоційного розвитку дитини.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на ро-

зробку та апробацію нових методів і технологій для роботи з дітьми різних вікових груп з підвищеним рівнем тривожності. Особливу увагу слід приділити дослідженню впливу різних психолого-педагогічних стратегій на емоційний розвиток дитини в умовах різних соціально-культурних середовищ. Важливим є також вивчення ролі сім'ї у процесі адаптації та розробка індивідуалізованих програм підтримки для батьків з метою забезпечення гармонійного розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптація дитини до школи / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
2. Анциферова Л. І. Психологія повсякденності: життєвий світ особистості і «техніки» її буття. *Психологічний журнал*. 2013. №2. С. 3-16.
3. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 12 січн. 2021 р. № 33. / наук. кер. Піроженко Т. О. та ін. Київ, 2021. 37 с.
4. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
5. Казанкова О. Тривожність молодших школярів. *Початкова школа*. 2008. №3. С.9-10.
6. Мазур О. Дитячі страхи: Діагностика та подолання. *Психолог*. 2006. С.15-18.
7. Пересадчак О. Фактори впливу на розвиток дитячої тривожності. *Психолог*. 2003. №2. С. 21-22.
8. Прихожан А. М. Психологія тривожності: дошкільний та шкільний вік. 2008. 192 с.

СТАТЕВА ТА ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка Ф. Руппо

Багато зарубіжних і вітчизняних учених розглядають процес статевого виховання та освіти дітей та підлітків як актуальну проблему сучасного суспільства. У педагогів і батьків викликають на сполох часткова втрата істинно маскулінних якостей у хлопчиків і фемінінних у дівчаток. Проблема статевого виховання дітей та формування особистості майбутніх чоловіків та жінок з досить розвиненим розумінням специфічних соціальних функцій, обумовлених саме статевою приналежністю, активно обговорювалася педагогами початку ХХ століття. Сучасне навчання і виховання, незважаючи на школи, дитячі садки, класи, групи роздільної освіти, що з'являються, за великим рахунком залишається «безстатевим». У науці є дослідження, присвячені проблемам гендерної психології та педагогіки, проте їх результати не «доходять» до практичних працівників освіти та батьків, які починають розуміти необхідність реалізації гендерного підходу у вихованні дитини, але часто не знають і не вміють це зробити.

Важливим завданням, що стоїть перед сучасними батьками та педагогами є пошук способів такої взаємодії з хлопчиками чи дівчатками, які сприяли б позитивному та адекватному становленню їхньої статевої ідентичності, тобто. розвитку таких властивостей, якостей, особливостей поведінки, які адекватні статі та відповідним статевим ролям, закріпленим у суспільстві.

Ідентичність – це психічна складова самосвідомості, яка формується в світі людини. З процесуальної точки зору ідентичність – це самовизначення людини по відношенню до себе з певною соціальною групою. З ефективної точки зору ідентичність – це частина «Я-концепції» особистості, яка формується з приналежності до соціальної групи [1].

Статева ідентичність – одна з базових характеристик людини, яка формується у процесі соціалізації дитини, основним психологічним механізмом якої є статева ідентифікація. Під статевою ідентичністю розуміють переживання та усвідомлення людиною своєї статевої приналежності, фізіологічної, психологічної та соціальних особливостей своєї статі; аспект особистісної ідентичності [3]. Статева ідентичність визначає освоєння статевої ролі, впливає всі поведінка та розвитку особистості.

У вітчизняній психології опубліковані дослідження, спрямовані на вивчення формування статеворольової ідентичності на різних етапах онтогенезу, здійснюється аналіз сучасних підходів до проблеми впливу статеворольових якостей особистості на процеси адаптації та саморегуляції (Ю. Альошина, О. Бабчук, В. Венгеловська, Н. Дворянчиков, С. Єніколов, Є.Льїн, І. Кон, С. Пантілєєв, В. Каган, І. Клеціна, Т. Рєпіна та ін). У зарубіжній психології проблемою статеворольової ідентичності в різні роки займалися Д. Батон, Е. Берн, Г. Зіммель, О. Вейнінгер, У. Ліппман, Ш. Берн та ін.

Статева ідентифікація – це складний біосоціальний процес, який поєднує в собі біологічний розвиток дитини як хлопчика чи дівчинки, засвоєння норм, способів, еталонів статеворольової поведінки та розвиток самосвідомості та самоприйняття дитиною себе як дівчинки чи хлопчика. Статева ідентичність ґрунтується на соматичних ознаках (образ тіла), на поведінкових та характерологічних властивостях, що оцінюються за ступенем їхньої відповідності або невідповідності нормативному стереотипу маскулінності чи фемінінності [5].

Процес статевої ідентифікації найбільш інтенсивно протікає на ранніх стадіях онтогенетичного розвитку дитини. У дитячому віці відбувається активний процес статевої, статево-вікової та статеворольової ідентифікації. Як зазначає І. С. Кон, до кінця не ясно, за якими ознаками діти визначають свою та чужу статеву приналежність. Усвідомлення ди-

тиною своєї статевої ідентичності передбачає певне ставлення до неї. По-перше, це полоролева орієнтація, уявлення індивіда у тому, наскільки його якості відповідають очікуванням і вимогам чоловічої чи жіночої ролі. По-друге, це статеворольові переваги, тобто, які функції та соціальні ролі індивід воліє виконувати в суспільстві.

С. Томпсон виділяє в ранньому розвитку статевої ролі три етапи:

- 1) дитина дізнається, що існує дві статі.
- 2) він включає себе в одну з цих категорій.
- 3) на основі самовизначення він керує своєю поведінкою, обираючи і віддаючи перевагу новим формам поведінки.

Три етапи виділяють й інші автори, щоправда, їх зміст розходиться з етапами, виділеними С. Томпсоном: дитина спочатку засвоює статеву ідентичність, потім переконується в незворотності статі в часі, і нарешті у неї виникає розуміння того, що стать є константною характеристикою людини.

Первинна статева ідентичність складається вже до півтора року. З віком обсяг та зміст цієї ідентичності змінюються, причому це часто пов'язано з розумовим та соціальним розвитком дитини. Дворічна дитина знає свою стать, але ще не вміє обґрунтувати цю атрибуцію. Образ Я-дівчинка та Я-хлопчик, в основному, складається у дітей вже до двох-трьох років. Але дослідження показують, що в умовах вибору адекватної статі дитини картинки з ряду зображень дітей і дорослих різної статі деякі діти молодшого віку ще припускаються помилок. Можна припустити, що у молодшому віці уявлення про свій статевий образ сформовані недостатньо повно та чітко.

Знання власної статевої приналежності (вірніше, переконаність у певному характері цієї приналежності) розвивається повною мірою до трьох років, у процесі того, як дитина усвідомлює своє Я. Важливу роль при цьому грає навчання, тому що мати та інші люди у зверненні до дитини постійно наголошують «ти – хлопчик» або «ти – дівчинка». Однак це не просто знання, а й переконання і формується воно на підс-

таві аналізу ознак своєї статевої приналежності, не будучи просто запам'ятовуванням [3].

У 3-4 роки дитина вже усвідомлено розрізняє стать оточуючих людей, але часто асоціює її з суто зовнішніми ознаками (наприклад, з одягом) і допускає принципову оборотність, можливість зміни статі. У цьому віці статевая приналежність асоціюється у дітей з певними соматичними (образ тіла, включаючи геніталії) і поведінковими властивостями, але значення, що їм приписується, і співвідношення таких ознак можуть бути різними.

Середній дошкільний вік (4-5 років) характеризується більшою чіткістю у визначенні статевого образу. Старший дошкільний вік – це вік, коли діти безпомилково визначають свою стать. Вони можуть докладно розповісти про відмітні ознаки хлопчиків та дівчаток: «Дівчата носять сукні, кіски, шпильки, у них кучері, а хлопчики – штани, вони грають у машинки, пістолети і у них коротке волосся».

У 6-7 років дитина остаточно усвідомлює незворотність статевої приналежності, причому це збігається з бурхливим зусиллям статевої диференціювання поведінки та установок; хлопчики та дівчатка з власної ініціативи вибирають різні ігри та партнерів у них, виявляють різні інтереси, стиль поведінки; така стихійна статева сегрегація (одностатеві компанії) сприяє кристалізації та усвідомленню статевих відмінностей. Тобто в цьому віці дитина «приміряє» на себе «чоловічі» та «жіночі» форми поведінки. Наприклад, дівчинка вбирається у мамині туфлі й сукні, а хлопчик може активно «допомагати» батьку щось майструвати/ремонтувати інструментами. Зазвичай батьки заохочують, підтримують такі способи поведінки дитини, які відповідають її біологічній статі – так і формується гендерна ідентичність [4].

Гендерна ідентичність – одна з базових характеристик особистості. Вона формується внаслідок психологічної інтепріоризації чоловічих чи жіночих рис, у процесі взаємодії Я та інших, у ході соціалізації [1].

Процес гендерної ідентифікації протікає в дошкільному віці, включаючи три аспекти: когнітивний – дитина починає відносити себе до однієї з двох статей, набуває уявлення і змісту типової рольової поведінки; емоційний – статеві переваги, інтереси, ціннісні орієнтації, реакцію оцінку, прояв емоцій, що з формуванням характеристик маскулінності і фемінності; поведінковий – засвоєння типової для статі моделі поведінки. Вік та статева приналежність, найважливіші індивідуальні особливості людини [2].

Успішність гендерної ідентифікації залежить від компетентності та престижності батька тієї чи іншої статі в уявленні дітей, а також від наявності в сім'ї ідентичної до їхньої статі прабатьківської сім'ї (дідуся для хлопчиків і бабусі для дівчаток).

Ідентифікація з матір'ю у дівчаток має низку особливостей: більший віковий період; більша інтенсивність процесу ідентифікації, тобто дівчатка частіше обирають роль матері, ніж хлопчики роль батька; більша значущість для ідентифікації теплих емоційних та довірчих стосунків з матір'ю; більша залежність ідентифікації від стосунків між батьками (конфлікти негативно позначаються на ідентифікації); менший вплив на дівчаток сестри, ніж брата на ідентифікацію хлопчика [5].

Серед чинників, що перешкоджають ідентифікації, називають більший час контакту матері з дитиною, ніж батька, через що батько виступає для дитини менш привабливим об'єктом, унаслідок цього первинною виявляється ідентифікація з матір'ю, тобто фемінінна. У подальшому своєму розвитку на хлопчика чекає важке завдання: змінити первинну жіночу ідентифікацію на чоловічу. Однак більшість тих, з ким дитина стикається в процесі свого виховання, – знову жінки (вихователі дитячого садка, лікарі, вчителі). Тому хлопчики набагато менше знають про поведінку, що відповідає чоловічій статевій ролі, ніж жіночій. Це призводить до того, що хлопчик змушений будувати свою статеву ідентичність переважно на негативній основі: не бути схожим на дівчаток,

не брати участь у жіночих видах діяльності [4].

По-друге, однолітки. До трьох років у більшості дитячих ігор позначається вплив гендерних стереотипів – хлопчики віддають перевагу кубикам і вантажівкам, а дівчатка більше люблять посуд і ляльки – і маленькі діти критично ставляться до однолітків, зайнятих іграми, характерними для протилежної статі. Це особливо вірно для хлопчиків, які люблять грати з іграшками для дівчаток або грати в дівочі ігри. Хлопчик із лялькою або дівчинка з вантажівкою викличуть глузування однолітків, їх не помічатимуть, але з хлопчика сміятимуться і зневажатимуть його сильніше, ніж дівчинку. Щойно діти засвоїли правила, характерні для їхніх гендерних ролей, вони часто суворо карають однолітків, які порушують ці правила [6].

По-третє, телебачення, яке часто транслює стереотипні зображення чоловіків і жінок. Жінки на телеекрані часто з'являються в романтичних, подружніх або сімейних ролях: вони зображуються емоційними, пасивними, слабкими. Чоловіки частіше грають роль лідерів або зображуються на роботі: вони раціональні, активні та сильні.

Таким чином, формування позитивної статевої та гендерної ідентичності у дітей неможливе без спільної роботи дошкільного закладу та сім'ї. Батьки хоч і вважають важливим здійснення диференційованого підходу до дітей різної статі у виховно-освітньому процесі, не мають достатнього рівня необхідних знань з цього питання, не володіють методами та прийомами індивідуального підходу до сина чи дочки. А також знання щодо психологічних особливостей дітей дошкільного віку дозволить педагогам та батькам виробити адекватні підходи та прийоми з виховання дітей, не порушуючи, а лише супроводжуючи, підтримуючи та сприяючи процесу формування позитивної статевої та гендерної ідентичності дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук О.Г., Венгеловська В.П. Гендерна ідентичність особистості. *The 7th International scientific and practical*

conference «Innovative areas of solving problems of science and practice» (November 08 – 11, 2022) Oslo, Norway. International Science Group. 2022. P. 539-549.

2. Вовк Л. Специфіка становлення гендерної ідентичності дошкільників. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, 2018. Том 18, № 18, С. 58-66.

3. Глушенко К., Козинець О. Особливості формування статево-гендерної ідентичності у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип.1. Бердянськ : БДПУ, 2021. 402 с.

4. Кікінежді О.М., Говорун Т.В., Міщенко О.О. Гендерне виховання дошкільнят: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга- Богдан, 2011. 192 с.

5. Лещук Н. О. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді : навч. посіб. / Н. О. Лещук, Ж. В. Савич, О. А. Голоцван, Я. М. Сивохоп. Київ, 2014. 136 с.

6. Товкач І.Є. Гендерне виховання дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2012. № 3. С. 8-11.

EMOTIONAL STABILITY AS A FACTOR IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES

C.P.S., Associate Professor O. Babchuk

The problem of emotional stability has attracted the attention of researchers for decades. However, in recent years this topic has become especially relevant due to the strengthening of old factors and the emergence of new ones: this includes the acceleration of the pace of life, a significant increase in the intensity of mental work, an explosion of information, urbanization, aggravated environmental problems, an increase in the number of natural disasters, etc.

As a result, the need to find ways to optimize a person's mental state increases. Nowadays, a huge number of works have appeared on the problem of emotional stability, most of which are aimed at studying the physiological and mental components of mental stress. At the same time, despite the numerous studies devoted to this problem, the socio-psychological mechanisms of the formation of emotional stability remain poorly understood. This has a negative impact on the identification of patterns of mental state management, which, in turn, does not allow practicing psychologists to achieve effective results in their work. Based on the study of ways to increase emotional stability, teachers will have to formulate a number of conclusions that can be used in developing the psychological foundations of educational programs in sports and in the field of physical education.

The concept of «emotional stability», depending on the preferences of the authors (L. Abolin, M. Dyachenko & V. Ponomarenko, etc.), includes various emotional phenomena. Thus, some authors consider emotional stability as «stability of emotions» and not as the functional stability of a person to emotiogenic conditions. In this case, «emotional stability» is understood as emotional stability, stability of emotional states, and the absence of a tendency to frequent changes in emotions. Thus, one concept combines different phenomena that do not coincide in their content with the concept of «emotional stability».

For T. Ribo, E. Milerian, S. Oya, O. Chernikova, N. Aminov and a number of other authors, emotional stability is equivalent to emotional stability, since they speak about the stability of a certain emotional state. S. Oya considers the presence of minor shifts in the values of indicators characterizing emotional reactions to be one of the signs of emotional stability. J. Reikovsky believes that some people have emotional stability due to their low emotional sensitivity. K. Platonov & L. Schwartz classify as emotionally unstable those who are highly emotionally excitable and prone to frequent changes in emotional states. At the same time, the authors acknowledge the great role of will in ensuring

the effectiveness of activity when a strong emotion arises. N. Levitov associates emotional instability with instability of moods and emotions, and L. Slavina – with the «affect of inadequacy», manifested in increased resentment, isolation, stubbornness, negativism. L. Badanina, understanding emotional instability as an integrative personality trait that reflects a person's predisposition to a violation of emotional balance, included increased anxiety, frustration, fears, and neuroticism among the indicators of this trait. Foreign scientists hold similar views: J. Guilford considers emotional instability as easy excitability, pessimism, anxiety, mood swings. P. Fress identifies emotional instability (neuroticism) as the main characteristic of emotionality, characterized by a person's sensitivity to emotiogenic situations.

In his research, I. Arshava considers emotional stability as an integrative characteristic of personality, which is manifested in a person's stable tendency in professional and everyday activities to maintain or restore the body's balance as an «active subsystem» in the conditions of a changing material environment [1]. The key feature of such a tendency is the ability to maintain an optimal mental state when difficulties arise at work or in life, which is associated with the peculiarities of mental processes. These processes, in turn, affect a person's health, his higher mental functions, psychological well-being and level of emotional intelligence.

Thus, emotional stability, from the point of view of the above-mentioned authors, is characterized by emotional imperturbability and impermeability, that is, the absence of a visible reaction of a person to emotional stimuli and situations.

Some authors understand emotional stability not as emotional equanimity, but as the predominance of positive emotions. V. Pisarenko, for example, considers emotional stability as a personality trait that ensures the stability of sthenic emotions and emotional arousal when exposed to various stressors. More precisely, he defines emotional stability when he understands it as self-control, endurance, and composure.

In other cases, emotional stability is understood as a level

of emotional arousal that does not exceed a threshold value, does not disrupt a person's behavior, and even has a positive effect on the effectiveness of activities. For example, O. Chernikova notes that the emotional stability of an athlete is not manifested in the fact that he stops feeling strong sports emotions, but in the fact that these emotions reach an optimal level of intensity. According to V. Marischuk, emotional stability is the ability to overcome a state of excessive emotional arousal when performing complex activities.

L. Abolin believes that it is legitimate to understand emotional stability as the stability of productivity of activities carried out in stressful conditions. Aware of the weakness of this approach due to the fact that this definition does not reflect emotional phenomena itself, he clarifies and expands it, noting that emotional stability is, first of all, the unity of various emotional characteristics aimed at achieving a set goal. Based on this, he considers emotional stability as a property that characterizes an individual in the process of intense activity, individual emotional mechanisms of which, harmoniously interacting with each other, contribute to the successful achievement of the set goal. The author asserts that, in essence, this is a functional system of emotional regulation of activity.

Thus, the main criterion of emotional stability for many scientists is the effectiveness of activity in an emotional situation. O. Sirotin includes in the definition of emotional stability the ability of a person to successfully solve complex and responsible tasks in a tense emotional situation. V. Smirnov & A. Trokhachev write that emotional stability is understood as the constancy of mental and motor functions under conditions of emotiogenic influences. N. Aminov attributes high emotional stability to those individuals who better control their own emotional reactions.

In these definitions, emotional stability is actually understood as the ability to suppress emotional reactions, that is, as «willpower», manifested in patience, perseverance, self-control and endurance (self-control). This, in turn, contributes to maintaining a stable efficiency of activity. It is no coincidence that K.

Platonov divides emotional stability into emotional-volitional (the degree of a person's volitional control over their emotions), emotional-motor (psychomotor stability) and emotional-sensory (sensory actions stability).

The descendants of N. Kordunov & N. Dmitriyuk consider emotional stability as an integrative, polysystemic characteristic of particularity, which is determined by the replacement and interconnection of warehouse components [3]. The following components appear before them: motivational, characterized by the power of motivation; emotional, which reflects perceptions of emotional disturbances and personal anxiety; intellectual, which includes assessing the situation, forecasting possible changes and making decisions about actions; as well as the typological component of the nervous system, determined by its strength. Today, emotional plays a dominant role among these components.

Another approach to understanding emotional stability is that of P. Zilberman, who interprets it as an integrative personality trait, characterized by such an interaction of emotional, volitional, intellectual and motivational components of an individual's mental activity that ensure optimal successful achievement of the goal of the activity in a complex emotional environment. Similar is the position of B. Vardanyan, who defines emotional stability as a personality trait that ensures a harmonious relationship between all components of activity in an emotional situation and thereby contributes to the successful completion of activities.

Emotional stability as a factor in pedagogical activity stability consists of the following: on the one hand, it is the result of a holistic functional system of emotional self-regulation, intense and at the same time productive activity, on the other hand, it is a systemic quality of personality acquired by an individual and manifested in him in the unity of emotional, intellectual, volitional and other relationships in which he is involved in conditions of intense activity. Emotions perform relatively independent functions in the self-regulation system, at the same time obeying the laws that determine the coordination and interaction of rational

components in the integral structure of emotional self-regulation of activity. They participate in the search for laws of the probabilistic series of subject situations, in the dismemberment and integration of extreme conditions of activity, in the implementation of proactive planning, the formation of autonomy and efficiency of intense action, the curtailment of the rational level of regulation, etc. The process of emotional self-regulation is determined by emotional experience. It encapsulates the integrative successes or failures of previously accomplished attempts.

Emotional experience has a certain content, depending on the level of professional training of a person; the differences between high and low levels of emotional stability are based on the difference in the functioning of the systems of emotional self-regulation of intense activity. The system of self-regulation of unstable people is formed in tense conditions as an affective process, in which the deep foundations of emotional life are revealed, acting as affective reactions. The process proceeds as a collapse and has an undifferentiated character. In emotionally stable people, individual emotional links act in relation to the goal (success/failure) as a single and, in accordance with it, coordinated emotional process. Emotional stability should be associated with the purposeful formation of the process of self-regulation with the inclusion of a person in «live» activity, this is one of the main tasks of the teacher, the most important goal of educational work. Purposeful formation must be preceded by the acquisition of knowledge about the holistic process of self-regulation of intense activity, about its individual links and the connections between them. Emotional mechanisms implementing the process of self-regulation or its individual links must be formed as a result of the analysis of real tense circumstances, due to which they become necessary; a person must learn to concretize the leading experienced goal in a system of derivative emotional characteristics, manifested in such a unity that would ensure flexible transitions from the goal to the result and vice versa.

Research by K. Pylypenko, dedicated to the problem of

emotional stability in future teachers, indicates a shift in the characteristics and behavior of the teacher, to the professional competence in the field of teaching and education of the young teacher. column, as well as to the emotional-volitional sphere of the teacher [4]. Particular respect is attached to such an important professional skill as emotional stability. The author concluded that at the stage of primary professionalization, professional interests, values and skills are actively formed, as well as the development of both special abilities and specific skills, such as important and characteristic of the chosen professional field.

In the context of pedagogical activity, L. Zagray interprets the term «emotional stability» as a synthesis of special abilities that allow the teacher to act independently in different emotional situations. Rejuvenating emotional resilience conveys the ability to quickly adapt to changes, find optimal solutions for folding furnishings and preserve privacy and self-control [2]. The author notes that in pedagogical practice, emotional stability helps to change the negative impact of stress, ensures readiness to act in difficult situations and is an important contributor to success in various situations.

Thus, emotional stability as a factor of pedagogical activity is determined by many reasons. These are, first of all, the continuous increase in the intensity of the process of implementation of educational, work, sports and other types of activity by a person, the erosion of established behavioral stereotypes, an increased demand for the timeliness and effectiveness of a person's decision-making, for the speed and accuracy of his actions and operations, a social order for the development of a psychological strategy for the education of a person capable of productively carrying out professional activity in stressful situations.

LITERATURE

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Д.: Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
2. Заграй Л.Д. Емоційна стійкість у структурі емоційного ресурсу педагога. *Габітус*. 2024. Вип. 59. С. 52-56.

3. Кордунова Н.О., Дмитріюк Н.С. Емоційна стійкість як важлива складова особистості у період фахової підготовки. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.6. 2020. С. 129-138

4. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. № 9. С. 154–159.

CORELAȚIA DINTRE CALITATEA VIEȚII ȘCOALARE ȘI PROBLEMA BULLYING-UL (ELEVII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE CULTURĂ GENERALĂ

Doctor, conferențiar universitar, Igor Arsene

Problema Bullying-ul la școală care este un fenomen cu mai multe dimensiuni. Nu doar elevii se terorizează unii pe alții, ci chiar și profesorii pot fi supuși unei presiuni constante și insuportabile din partea părinților și elevilor, care speculează anumite prevederi legale [1].

Bullying-ul, sau bullying-ul școlar, este o perturbare gravă a mediului de învățare care are un impact negativ asupra sănătății fizice și psihologice a elevilor. Această problemă necesită atenția și intervenția noastră pentru a asigura un mediu de învățare sigur, de susținere și confortabil pentru fiecare copil.

În acest articol se va vorbi despre consecințele bullying-ului și despre metodele de prevenire a acestui fenomen negativ. Conform statisticilor și ca urmare a cercetărilor din ultimii 3 ani în instituțiile de învățământ din Republica Moldova, între 70 și 87% din numărul total de elevi din clasele 5-12 suferă de bullying în adolescență.

Studiind datele cercetării în februarie 2022, deputații Parlamentului au modificat Codul Educației, adăugând la acesta conceptul de «bullying», care înseamnă o formă de agresiune manifestată în mod deliberat, repetat și printr-un dezechilibru de

putere în relațiile dintre copii, înjosind demnitatea umană. Fenomenul este recunoscut ca o formă de violență psihologică [8].

Participanții la bullying sunt: victima; agresor; observatori; apărători.

Bullying-ul la școală poate afecta orice elev, indiferent de vârstă, sex, statut social sau aspect. Cu toate acestea, există unele caracteristici care pot face un elev mai vulnerabil la hărțuire.

Cine poate deveni victime a bullying-ului?

- Elevii cu dizabilități fizice- cei care poartă ochelari, au auz redus sau au deficiențe motorii (de exemplu, cu paralizie cerebrală), adică cei care nu se pot proteja, sunt fizic mai slabi decât semenii lor;

- Elevii cu probleme de comportament – copiii retrași, sensibili, timizi, anxioși sau copiii cu comportament impulsiv, lipsiți de încredere în sine, sunt nefericiți și au o stimă de sine scăzută;

- Elevii cu nevoi speciale – păr roșu, pistru, urechi proeminente, picioare strâmbe, o formă specială a capului, greutatea corporală (obezi sau anorexie), etc.;

- Elevii cu aptitudini sociale slabe – cei care de multe ori nu au un singur prieten apropiat și preferă să comunice cu adulții mai degrabă decât cu semenii; cei care au o frică de școală, care uneori este percepută de alții ca anxietate crescută, incertitudine, provocând agresivitate;

- Elevii cărora le lipsește experiența de a interacționa cu colegii – cei care suferă de diverse boli neurologice.

Cine sunt inițiatorii bullying-ului? Bullying-ul, de regulă, este început de o singură persoană, de obicei este un lider în clasă, are succes la studii sau, dimpotrivă, un ignorant agresiv. Observatorii, de regulă, nu se confruntă cu hărțuirea, ci sunt forțați fie să activeze, fie să rămână tăcuți de teamă că ei înșiși se vor găsi în rolul unei victime. Apărătorii sunt copii mai curajoși care susțin victima.

Cine sunt susținătorii bullying-ului? A avea chiar și o singură persoană anti-bullying în sala de clasă poate face diferența. Dacă sunt mai mulți apărători și părerea lor este luată în consid-

erare în clasă, cei mai mulți urmăritori îl lasă pe paria în pace, conflictul devine de la bun început [8].

În ultimii 40 de ani, problema bullying-ului în școală a primit din ce în ce mai multă atenție în întreaga lume. David Olweus a descris pentru prima dată acest fenomen în anii 1970. Deși bullying-ul la școală este obișnuit, în lumea modernă, și mai ales în Rusia, acestei probleme nu i se acordă atenția cuvenită, nu este studiată, nu se discută și încearcă să o ascundă.

Bullying-ul este înțeles în mod obișnuit ca hărțuire, oprimare și discriminare. Acesta este un tip de violență atunci când o persoană sau un grup de persoane atacă sau amenință din punct de vedere fizic, mental sau psihologic o altă persoană. După cum adaugă V. Petrosyants, violența are loc împotriva unei persoane care nu se poate apăra, iar agresorii au dorința de a speria, de a provoca durere, de a jigni sau de a jigni.

Un număr nebun de mare de oameni s-au confruntat cu această problemă, cu hărțuire și ridicol, amenințări și cicălire. Este important de remarcat faptul că atât copiii, cât și profesorii participă la hărțuirea școlară. Putem spune că copiii, profesorii, părinții și alți angajați ai școlii devin victime, iar toate cele de mai sus pot fi și agresori. Într-o clasă în care are loc bullying, suferă nu doar persoana agresată, ci și agresorul, participanții, profesorii și, în principiu, întreaga clasă. Mulți oameni văd acest lucru doar ca o problemă pentru copil, familia lui sau agresorul (copil-agresor). Dar trebuie să lucrezi cu școala, cu profesorii, pentru că în cele mai multe cazuri copilul este agresat acolo.

Datorită cercetărilor efectuate de Institutul Național de Cercetare, s-a dezvăluit că aproximativ 35% dintre copiii din întreaga lume suferă de bullying, în Rusia statisticile sunt puțin mai proaste și aici 52% sunt hărțuiți sau au ceva de-a face cu asta. În primul rând, aceasta este o agresiune psihologică, care reprezintă aproximativ 32%, ca și agresiunea fizică, fie că este vorba de împingere, picior sau bătaie, atunci este de 26,6%.

Pe baza analizei statisticilor și studiilor efectuate în Rusia, se pot distinge următoarele: 38% dintre școlari au suferit de bul-

lying la școală; agresorii sunt colegii (53% din cazuri), elevii mai mari (21%) și profesorii (26%). Elevii din ciclul primar sunt hărțuiți în 8% din cazuri, elevii din liceu în 31% din cazuri și elevii din gimnaziu în 61% din cazuri; stilul parental și critica părintească duc la un comportament agresiv la copii; victimele agresiunii își vor spune părinților despre incident în 47% din cazuri, prietenii în 23% din cazuri, profesorii în 8% și nu vor spune nimănui în 20% din cazuri [6].

Cel mai adesea, potrivit studenților, aceștia sunt hărțuiți pentru aspectul lor (43,8%) sau naționalitate (33,6%). Cel mai important, fiecare al cincilea respondent susține că profesorii au manifestat sau manifestă agresivitate față de el, în timp ce 65% dintre respondenți consideră că atmosfera de la școală este prietenoasă.

Una dintre principalele probleme este că profesorii și elevii păstrează adesea tăcerea în legătură cu această problemă, motiv pentru care părinții află doar în 20% din cazuri.

Potrivit statisticilor, doar 53% dintre școlile rusești au un psiholog școlar în personalul lor. Rezultă că sunt în medie 800 de copii per psiholog. Conform rezultatelor cercetării, pregătirea psihologilor este sub medie, mulți pur și simplu nu sunt pregătiți pentru problemele care le apar. Un psiholog școlar nu are capacitatea de a acoperi toate situațiile și problemele care apar la școală și într-o anumită clasă.

Acești experți sunt încrezători că hărțuirea la școală începe cu familia, deoarece majoritatea copiilor care sunt hărțuiți la școală sunt, de asemenea, supuși unor critici dure din partea părinților lor acasă. În plus, cercetătorii țin cont și de tiparul genetic, dovedind acest lucru prin faptul că, dacă tatăl copilului a agresat elevii la școală, atunci copilul arată și o oarecare agresivitate față de oameni.

În ceea ce privește țările străine și cum și în ce măsură se manifestă bullying-ul. În Marea Britanie, școlile sunt literalmente «infectate» de o epidemie de agresiune, violența fizică, insultele și intimidarea copiilor;

Totuși, dacă apare bullying, directorii de școală pot merge

în instanță și vor alege pedeapsa pentru aceasta, părinții pot fi trimiși la cursuri de creștere și educare a copiilor, dacă refuză, vor fi amendați;

În Statele Unite, nu cu mult timp în urmă, unul din nouă din zece copii a fost agresat din cauza orientării lor sexuale. Statele Unite nu se feresc de problema bullying-ului și lucrează constant pentru a găsi modalități de a o rezolva. Orice student poate aborda un psiholog și poate discuta această problemă și poate primi sfaturi, iar dialogul lor va rămâne complet confidențial. Cu toate acestea, nu totul este atât de bine aici, victimele agresiunii, din cauza disponibilității armelor, se pot răzbuna adesea pe infractorii lor și le pot provoca daune și răni incompatibile cu viața.

În Suedia, din 2006, există o poziție care ajută școlile să prevină agresiunea și să se asigure că demnitatea fiecărui elev nu este subminată. În Suedia, se obișnuiește să nu se lupte și să se oprească, ci să creeze și să susțină. Sarcina adulților este de a crea cea mai prietenoasă atmosferă în școli, pe stradă și în întreaga țară. La nivel de stat, copiii sunt protejați de două legi «Cu privire la educație» și «Cu privire la interzicerea discriminării».

Potrivit majorității oamenilor de știință, Japonia are în prezent unul dintre cele mai bune niveluri de educație, există o adevărată luptă pentru locurile de aici; În Japonia, au existat multe cazuri de copii care s-au stabilit cu ei înșiși din cauza faptului că nu au suportat competiția și pur și simplu au continuat să fie hărțuiți.

În Franța, a fost creată o rețea socială specială în care studenții pot vorbi anonim despre problemele lor, iar experții vor ajuta la găsirea unei soluții. Copiii migranților sunt cel mai adesea expuși la bullying aici, la fel cum în Germania sunt cei mai sensibili la această problemă.

Se obișnuiește să identifice următoarele cauze de agresiune: nivelul scăzut de educație al elevului; stimă de sine scăzută; abuzul de diferite substanțe toxice; agresivitate ridicată constantă a copilului; creșterea statutului în echipă; dorința nelimitată de dominație; performanță scăzută la subiecți; situație familială deplorabilă; violența în familie; conflicte în familie, situația finan-

ciară scăzută a familiei;

Atitudinea parentală este supraprotectoare sau hipoprotectoare. În timpul adolescenței și pubertății, întreaga lume, caracterul și gândirea unui copil se schimbă. Apar probleme de natură psihologică și fizică, gândurile și acțiunile adulților sunt puse sub semnul întrebării și apare un spirit de protest. Pentru studenții cu performanțe academice scăzute, agresivitatea este tocmai mijlocul care va ajuta la compensarea acestei performanțe academice. Agresorii actionează în funcție de următoarele motive: răzbunare, lupta pentru putere, invidie, ostilitate, autoafirmare, dorința de a fi în centrul atenției.

Cel mai adesea, într-un proces precum bullying-ul la școală, ies în evidență următoarele aspecte:

O victimă în care poate deveni absolut orice copil și adult. Mai mult, riscul de a deveni o victimă este deosebit de mare pentru persoanele care sunt nesigure, singure sau anxioase. Cel mai adesea, victima se confruntă cu dureri de cap, migrene, tulburări depresive și întârzieri de dezvoltare. Victimele văd o lume în care pericolul este peste tot.

Agresori, al căror loc este luat de copiii din familii autoritare, disfuncționale. Astfel de copii rămân în urmă în programa școlară, sunt activi, se străduiesc să ia locul liderului și să fie în centrul atenției. Remarcile, pedepsele și amenințările nu-i opresc deloc pe agresori. Folosind hărțuirea, își ating propriile obiective.

Martori, care pot fi numiți și spectatori. Astfel de oameni devin martori oculari ai procesului de agresiune, pentru că se întâmplă chiar în fața ochilor lor. Deși văd totul din exterior, sunt și ei supuși influenței psihologice. Astfel de oameni simt frică atunci când sunt la școală și se simt neputincioși. Rolul martorilor poate fi jucat de profesori, elevi și personalul școlii.

Cele mai frecvente victime ale agresiunii sunt: copii cu aspect nestandard (cicatrici, strabii, greutate); copii liniștiți și slabi; îmbrăcat extravagant și îmbrăcat neîngrijit; nereușită din punct de vedere academic; copii cu diverse boli (ticuri, bâlbâială); copii cu dizabilități fizice (ochelari, aparate auditive); introvertit, timid și

conștient de sine; băieți de alte naționalități; nou-veniți care tocmai au apărut în clasă; animalele de companie ale profesorilor.

Este important să spunem ce tipuri de hărțuire există: abuz emoțional (ridicule, amenințări, zvonuri, critici, evitare, limbaj obscen, accent pe dizabilități fizice, insulte, note); violență fizică (lovire, bătaie, lovire cu picioarele); violența sexuală; violență economică (pagubă proprietății, luare de bani, extorcare); cyber-bullying (mesaje amenințătoare, publicarea fotografiilor pe internet, apeluri anonime, comentarii la fotografii).

Bullying-ul la școală, ca problemă, necesită atenția cuvenită, deoarece bullying-ul are consecințe în viața victimelor – acestea includ probleme cu dezvoltarea socială, cu adaptarea școlară. Elevii care au fost hărțuiți primesc traume psihologice profunde care vor fi amintite pentru totdeauna. La mulți ani după părăsirea școlii, când adulții vin la ședințe cu un psiholog, își amintesc de agresiune, plâng și vorbesc despre aceste traume. La urma urmei, bullying-ul la școală afectează nu numai victimele, ci și agresorii și spectatorii. Copiii care au fost hărțuiți la școală au șanse de cinci ori mai mari de a experimenta dureri de cap, tulburări psihologice, apatie și tentative de sinucidere.

Această problemă necesită o abordare integrată. Nu numai elevul, ci toate subiectele procesului educațional trebuie să se ocupe de bullying la școală. Sfatul principal pentru cei care se confruntă cu acest lucru este să obțină consultații de la specialiști cât mai curând posibil și în niciun caz să nu tacă în privința aceasta.

Părinții trebuie să meargă cu copilul lor sau să-l ducă separat la un specialist, iar apoi să discute personal cu el și să ofere sprijin care va ajuta la construirea unei relații de încredere.

Așadar, profesorul trebuie să țină un ochi asupra copiilor pentru a identifica în timp o situație potențial periculoasă și problematică, să încerce să o prevină și cu siguranță să ajute la rezolvarea ei. Copiii trebuie să vorbească despre ceea ce sa întâmplat, să fie încrezători, perseverenți și să încerce să evite cazurile de agresiune.

Bullying-ul la care a fost supus o persoană la școală își lasă amprenta asupra vieții sale: îl împiedică să construiască relații, să

se încerce în diferite domenii de activitate, să-și facă prieteni și îl împiedică să ajungă la vârf în munca sa. De aceea este necesar să se acorde atenția cuvenită problemelor de bullying și bullying la școală. Atât psihologii școlari, părinții, administrația școlii, profesorii, cât și mass-media ar trebui să fie atenți [6].

Indicații practico-metodică

Bullying-ul la școală este o problemă serioasă care trebuie rezolvată imediat. Trebuie tratată cuprinzător – victima agresiunii, iar profesorii și părinții pot ajuta în acest sens.

Părinții în niciun caz nu trebuie să ridice din umeri, pretinzând că nu se întâmplă nimic sau că ceea ce se întâmplă este pur și simplu în morala copiilor moderni. Copilul are nevoie de protecție, indiferent de rolul său: agresor, martor sau victimă.

Profesorul este cel care este capabil să lucreze cu grupul în mod constant: îl poate controla și ghida, monitoriza comportamentul acestuia și își poate stabili obiective. Prin urmare, bullying-ul la școală poate fi oprit în mare măsură datorită profesorului și acțiunilor sale specifice:

1. Denumiți problema – trebuie să înțelegeți că a închide ochii la o problemă nu înseamnă absența acesteia, așa că merită să arătați că există cu adevărat o problemă și că aceasta este cu adevărat violență.

2. Asumați-vă responsabilitatea pentru rezolvarea problemei – grupul are nevoie de un adult care să-și asume responsabilitatea pentru rezolvarea problemei și să o ducă la capăt.

3. Arătați corectitudinea diferențelor: – oamenii evaluează întotdeauna alți oameni diferit, iar acest lucru este absolut normal; – Nu poți agresa oamenii pentru diferențele lor.

4. Arată bullying-ul ca o boală de grup – dacă folosești asociații, poți arăta clar răul bullying-ului la școală; – la fel cum mâinile nespălate devin cauza paraziților, tot așa «comunicarea murdară» devine cauza bullying-ului.

5. Activați moralitatea și arătați alegerea – susținerea acțiunilor pozitive din punct de vedere moral, încheierea de contracte și încurajarea schimbărilor pozitive pot perturba dinamica nega-

tivă a grupului.

6. Armonizarea ierarhiei – în ultima etapă, merită să vă gândiți la prevenirea agresiunii la școală în viitor, pentru aceasta trebuie să oferiți fiecărui copil posibilitatea de a se exprima și de a fi util grupului.

Ce ar trebui să facă un copil? Dacă este agresat, merită să determine cât de rău este. Dacă bullying-ul la școală nu depășește limita și nu include violența fizică, atunci este important să rețineți: nu este vorba despre tine, ci despre agresorii din grup. Negativitatea în direcția ta caracterizează partea rea nu a ta, ci a lor. Prin urmare, pentru a preveni hărțuirea emoțională, este nevoie: de a nu ridica din umeri ca și cum ar fi de acord; nu zâmbi, arătând că ești bucuros că se distrează; puneți o contraîntrebare, întrebând dacă doresc să creadă așa; sunteți de acord că au aceste deficiențe; acordați permisiunea de a gândi așa.

Principalul este că acest lucru nu ar trebui să vă afecteze evaluarea Dvs. despre Dvs., deoarece niciunul dintre cuvintele spuse de infractor nu vi se atribuie de fapt.

Dacă folosesc violență fizică împotriva ta, adică te împiedică să mănânci, să mergi la toaletă, să te schimbi, să strice lucruri și haine, să-ți ia banii, să te amenințe și să-ți provoace durere, aceasta este deja o infracțiune penală.

Ar trebui să informați imediat profesorul și părinții despre acest lucru: nu numai că pot avea o conversație serioasă cu cel ce agresează, ci poți merge și la poliție.

Amintiți-vă, este necesar să raportați adulții la școală, agresorii nu vă vor putea face rău și acest lucru nu va fi «furisare».

Dacă sunteți martori la bullying, merită să rețineți, că se bazează pe grup: dacă mai mulți copii încetează să permită altora să fie hărțuiți, grupul va fi dizbinat și bullying-ul la școală va înceta.

Ce să faci dacă copilul tău este agresat? În cazul violenței fizice regulate împotriva copilului dumneavoastră, puteți contacta poliția. Nu vă fie teamă să contactați administrația școlii și alți părinți pentru a rezolva situația, chiar dacă bullying-ul la școală rămâne verbal.

Principalul lucru este să îi explici copilului că nu este vinovat pentru ceea ce se întâmplă. Poate avea nevoie de ajutor de la un psihoterapeut și chiar să părăsească grupul dacă situația nu se îmbunătățește.

Astfel, este necesară combaterea bullying-ului în școală. Uneori această sarcină este complexă, alteori simplă, dar nu poate fi ignorată. Bullying-ul la școală este o problemă serioasă cu consecințe grave și doar adulții o pot rezolva [7].

Prin urmare, copilul primește o cantitate imensă de traume psihice, care îi afectează inevitabil viața viitoare: tulburări psihice, comportament antisocial, tulburări de anxietate.

Chiar și un singur caz de agresiune lasă o cicatrice emoțională profundă care necesită o muncă specială din partea unui psiholog. Copilul devine agresiv și anxios, ceea ce continuă până la vârsta adultă. El dezvoltă dificultăți de comportament. Ei sunt mai predispuși decât alții să fie depresivi și să se sinucidă.

BIBLIOGRAFIA

1. <https://www.stirilekanald.ro/tara-in-care-profesorii-se-sinucid-din-cauza-reclamatilor-facute-de-parinti-tremur-cand-intru-la-clasa-20345307>
2. <https://www.digi24.ro/stiri/externe/val-de-sinucideri-in-randul-profesorilor-din-coreea-de-sud-mii-de-angajati-in-educatie-cer-protectie-2492383>
3. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Ministerul_Educa%C8%9Biei_%C8%99i_Cercet%C4%83rii_\(Republica_Moldova\)](https://ro.wikipedia.org/wiki/Ministerul_Educa%C8%9Biei_%C8%99i_Cercet%C4%83rii_(Republica_Moldova))
4. <https://www.facebook.com/search/top?q=colegiul%20cadrelor%20didactice>
5. <https://anonimus.ro/2024/03/singurii-vinovati-pentru-acesti-multi-de-goe-sunteti-doar-voi/>
6. <https://sciff.ru/problema-bullinga-v-shkole/>
7. <https://umschool.net/journal/borba-so-stressom/travlya-v-shkole-kak-pomoch-sebe-ili-svoemu-rebenku/>
8. <https://guogagauzii.md/press-tsentr/novosti/item/1235-bulling-v-shkolakh-problema-posledstviya-i-puti-resheniy>

Збірник матеріалів
IV Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 4

5 листопада 2024 року

Редагування матеріалів збірника – О.І. Кисельова

Виготовлено з готового оригінал-макету

Підписано до друку 24.11.2024 р. Папір офсетний. Формат 60×90/16.
Гарнітура «Times New Roman». Ум.-друк. арк. 17,3.
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