Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Присвячується 25-річчю факультету дошкільної та спеціальної освіти

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Колективна монографія

За загальною редакцією В. Кузя

Умань
ВПЦ «Візаві»
2017

УДК 37. 015.311 – 053.4
П 86

Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол № 2 від 27 вересня 2017 року)

Колектив авторів: Т. Кочубей *(підрозділ 1.1)*, В. Кузь *(підрозділ 1.2)*, Л. Іщенко *(підрозділи 1.3; 2.2.)*, С. Гаврилюк *(підрозділ 2.1)*, А. Залізняк *(підрозділ 2.3)*, О. Поліщук *(підрозділ 2.4)*, С. Попиченко *(підрозділ 2.5)*, Н. Скрипник *(підрозділ 2.6)*, О. Бутенко *(підрозділ 2.7)*, В. Кушнір *(підрозділ 2.8)*

Рецензенти:

Пріма Раїса Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Маковецька Наталія Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет»;

Комар Ольга Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

П 86 Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника : колективна монографія / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко [та ін.]; за заг. ред. В. Кузя.– Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – 212 с.

Монографія є спробою узагальнити досягнення наукового колективу кафедри дошкільної освіти за окремими напрямками: сутнісні ознаки дитинства; погляди на дитину представників зарубіжної реформаторської педагогіки; аксіологічні аспекти розвитку особистості дошкільника; психолого-педагогічний супровід розвитку творчої особистості дитини у дошкільному навчальному закладі; формування мовленнєвої компетентності у дітей; виховання гармонійних доброзичливих міжособистісних взаємин; партнерська взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Монографія розрахована на широке коло науковців, аспірантів, магістрантів, студентів, які цікавляться проблемами теорії і практики підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку.

УДК 37. 015.311 – 053.4
© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2017

ЗМІСТ

Передмова ……..… 4

Розділ 1. Теоретичні засади психолого-педагогічного супроводу формування особистості в дошкільному віці 6

…..

1.1. Філософія дитинства у спадку педагогів-мислителів 6

1.2. Аксіологічні аспекти розвитку особистості дошкільника …… 29

1.3. Сутність категорії психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дошкільника ……... 39

Розділ 2. Методичні засади психолого-педагогічного супроводу формування особистості дитини дошкільника ……. 46

2.1. Педагогічний супровід розвитку творчості дітей дошкільного віку ……... 46

2.2. Педагогічний супровід формування творчої індивідуальності старших дошкільників у спільній діяльності …… 71

2.3. Формуваннння мовленнєвої компетентності у дошкільників в умовах дошкільного закладу …….. 91

2.4. Педагогічний супровід кінезофілії старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу … 110

2.5. Розвиток саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор …… 136

2.6. Педагогічні умови формування доброзичливих взаємин старших дошкільників ……. 156

2.7. Формування гармонійних взаємин старших дошкільників у середовищі різновікового колективу дошкільного навчального закладу …… 173

2.8. Педагогічні умови партнерської взаємоді ДНЗ і сім'ї …… 191

Відомості про авторів …….. 210

ПЕРЕДМОВА

Головним науковим положенням, на якому базується процес оновлення змісту дошкільної освіти України ХХІ ст., є визнання пріоритету розвитку особистості дитини та створення для цього відповідних умов. Підвищується роль і значущість кожної особистості у внесенні та підтримці нових або реконструюванні старих цінностей, створенні матеріальної та духовної бази громадянського суспільства. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» визначають пріоритети розвитку сучасної освітньої системи. Складниками цієї системи є гуманізація, демократизація, національна спрямованість освіти та індивідуалізація виховання й навчання.

Проблема розвитку особистості – одна з найактуальніших у сучасній дошкільній освіті й вимагає нових стратегічних ліній для її вирішення.

Водночас науковці і практики звертають увагу на те, що зберігається значний розрив між теоретико-експериментальними розробками та їх технологічним забезпеченням, що значно гальмує процеси впровадження гуманістичних тенденцій у практику освітньої діяльності.

Розв’язання завдань формування особистості дітей дошкільного віку є можливим за умов забезпечення психолого-педагогічного супроводу, використання цілеспрямованого педагогічно виваженого впливу на особистість дитини.

Ефективними психолого-педагогічними умовами розвитку особистості дитини є: перебудова освітнього простору відповідно до особистісно зорієнтованої моделі освіти дітей дошкільного віку; перехід від фронтального до індивідуалізованого стилю спілкування педагогів з дітьми; підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів, оволодіння ними методами вивчення індивідуально-вікових особливостей, методиками діагностування досягнень у розвитку дітей; розробка індивідуалізованих освітніх програм, ефективне залучення батьків до навчально-виховного процесу.

Провідним психолого-педагогічним засобом, що безпосередньо впливає на формування особистості, є насиченість життєдіяльності дітей виховними ситуаціями, які позитивно впливають на їхній розвиток.

У центрі уваги авторів посібника інноваційні процеси в системі дошкільної освіти, новітні навчальні та виховні технологій, особливості та інструментарії психолого-педагогічного супроводу формування особистості дитини дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі, зокрема розвитку творчої індивідуальності дошкільника; формування мовленнєвої компетентності у дітей; виховання гармонійних доброзичливих міжособистісних взаємин; партнерська взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Зміст посібника спрямований на пошук нових підходів до організації освітнього процесу в дошкільних установах. Його матеріали можуть бути використанні викладачами, студентами, магістрантами, науковцями вищих педагогічних навчальних закладів.

***В. Кузь**, доктор педагогічних наук, професор,*
дійсний член НАПН України,завідувач кафедри дошкільної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Розділ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Філософія дитинства у спадку педагогів-мислителів

Дитинство явище історичне, адже у кожну історичну епоху філософи і педагоги зверталися до проблеми дитинства, її навчання і виховання. Зміст і тривалість дитинства змінювалися зі зміною історичних епох. Періоди дитинства, форми і методиі навчання і виховання із переходом людства від однієї формації до іншої зазнавали трансформацій. У первісному суспільстві дитинство було коротким, у середньовіччі тривалість його була вже більша, а в сучасному світі – воно значно розтягнулося у часі, несе інше змістове наповнення, опанувало складні види діяльності. Тобто проблема дитинства завжди була, є і буде у полі зору педагогів – теоретиків і практиків.

Ретроспективний аналіз показує, що протягом віків, незважаючи на різне ставлення і різні підходи до дитинства, славетні вчені з різних галузей людинознавчих наук вносили свій посильний вклад у розвиток даної проблеми. Чим більше дізнавалися філософи, педагоги, психологи про сутність дитини, тим менш категоричними ставали їхні судження про неї, тим більш загадковою й гідною особливої уваги ставала для них дитина, а звідси і світ, в якому вона живе, – дитинство. Все це вказує на актуальність, теоретичне і практичне значення піднятої проблеми.

Проблемі дитинства присвячено чимало наукових праць, серед авторів яких слід виділити І. Беха, А. Богуш, В. Кременя, В. Кузя, І. Зязюна, Н. Побірченко, Т. Поніманську, О. Савченко, О. Сухомлинську та ін. Але поза межами досліджень залишилися історична ретроспектива розвитку ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах.

Історія філософсько-педагогічної думки дає широкий спектр поглядів на сутність дитинства, часом суперечливих. Адже, проблема дитинства – складна й багатогранна, а отже вимагає

комплексного підходу до її вирішення. Але як засвідчує ретроспективний аналіз, сучасне розуміння дитинства є результатом тривалого розвитку педагогіки, філософії, психології та інших людинознавчих наук, в ході якого вчені, зокрема філософи, педагоги (теоретики і практики) крок за кроком наближалися до істини. Тому при розробці конкретної концепції дитинства важливо враховувати ці різнопланові підходи і водночас не допускати еклектичного розуміння природи дитинства, що вказує на актуальність, теоретичне і практичне значення піднятої проблеми.

Щоб повніше і конкретніше осягнути сутність піднятої проблеми, адекватно оцінити її теоретичне і практичне значення, розглянемо її під кутом зору історичного розвитку педагогічних ідей з найдавніших часів, зокрема розвитку поглядів на людину, дитину та дитинство. При цьому слід мати на увазі, що розвиток вказаних поглядів обумовлювався як суб'єктивними, так і об'єктивними чинниками. З одного боку, він залежав від глибини і точності пізнання суті людини та дитини. З другого боку, на розвиток педагогічних ідей суттєво впливали зміни суспільних, зокрема соціально-економічних відносин, внаслідок чого змінювалось саме ставлення до людини та дитини. Що стосується останньої, то на підтвердження сказаного можна навести кілька характерних фактів.

Так, історія Давньої Греції і Риму знає жорстоке ставлення до дитинства. Закони цих держав дозволяли вбити дитину. Дітовбивство вважалося нормальним явищем, оскільки дитина розглядалася не як особистість, а як небажаний результат статевих відносин. Середньовіччя прославилося тим, що рибалки сітками виловлювали утоплених дітей. XVIII ст., у Франції, перед собором Паризької богоматері дітей роздають задаром.

Само собою зрозуміло, що ці та інші обставини не могли не позначитися на розвитку педагогічних ідей, не могли не вплинути на характер і зміст педагогічних концепцій минулого.

Враховуючи це, дамо короткий нарис еволюції поглядів на дитину і дитинство, починаючи з часів стародавньої Греції та Риму до XVI ст.

Давня Греція. Найбільш відомими в історії педагогіки VIII-IV ст. до н.е. є дві системи виховання – спартанська та афінська,

які відрізнялися між собою. На формування цих систем значний вплив мали економічний стан та політичний устрій, що панували у Спарті (Лакедемонії) та Аттиці (Афінах).

Прикладом жорстокого ставлення до дитини є спартанське виховання (VIII-III ст. до н.е.). Його метою була підготовка воїнів з дітей земельної рабовласницької аристократії. Панував жорстокий контроль держави з перших днів життя дитини за її вихованням, яке носило, відповідно, суспільний характер. Як відзначає Г. Журавський у «Нарисах з історії античної педагогіки» [12], старші члени філи оглядали новонароджених дітей. Здорових віддавали батькам на виховання, а доля хворих була не зовсім ясною. За Плутархом, таких дітей скидали у Тайгетську прірву, але деякі дослідники вважають ці відомості не зовсім достовірними. До 7 років дитина виховувалася у сім'ї. Обов'язком матері було привчити дитину до нестатків. Із 7 до 14 років хлопчиків віддавали на державне виховання. Одним із методів такого виховання було публічне биття різками у вівтаря Артеміди Ортії; цим виховувались такі якості, як терпіння та витривалість. Цей обряд часто закінчувався смертю, але Спарті потрібні були мужні, витривалі воїни, які не могли б зрадити свою державу.

Виховання дівчат мало у чому відрізнялося від виховання хлопців, оскільки вважалося, що тільки здорова жінка зможе народити і виховати здорових дітей.

Афінська система виховання відрізнялася від спартанської більш гнучкими та різноманітними формами і змістом. Метою освіти було виховання панівної верхівки рабовласницької афінської держави в дусі калокагатії (прекрасного у фізичному та моральному відношенні). Тобто дитина виховувалася вільною особистістю. Ідеалом афінської педагогіки виступало поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного виховання. Афінська культура у той час була на високому рівні, що відбилося і на вихованні. Сутність людини афінська система виховання вбачала у красі тілесній та духовній, що тісно пов'язувалося з поняттям добра.

В. Йєгер у «Пайдейї» відзначає, що у різні віки «основою процесу виховання є природа людини» [13, с. 15]. Отже, звернемося до відомих мислителів і педагогів, щоб побачити у

чому вони розуміли сутність дитини та періоду дитинства у житті людини.

Демокріт (бл. 460-370 рр. до н.е.) – давньогрецький філософ-матеріаліст, першим в історії педагогіки висунув принцип природовідповідності виховання. Виховання дітей він вважав ризикованою справою, оскільки удача досягається наполегливою нелегкою працею, а у випадку невдачі – горе, незрівнянне ні з чим. На його думку, рушійною силою виховання є зацікавленість дитини. У дитячі роки великого значення він надавав розвиткові мислення, тому у навчанні та вихованні перевагу віддавав вправам. Демокріт залишив у спадщину цінну для педагогічної науки працю «Фрагменти про виховання».

Сократ (470/469-399 рр. до н.е.), давньогрецький мислитель, зачинатель діалектики, творцем світу вважав божественний розум. Мету філософії вбачав у моральному вдосконаленні людини, в її самопізнанні. Вивчаючи людину, її свідомість, прийшов до висновку, що проблема людського “Я” виражається формулою: «Пізнай себе». Ці ідеї лягли в основу його педагогічних поглядів. До нашого часу відомий його метод навчання, який дістав назву «сократичного». Він полягав у тому, що досягнення істини відбувалося шляхом розкриття суперечностей у суджені противника. Сократ не виставляв себе вчителем, а приймав вигляд людини, яка сама шукає істину і хоче дослідити її разом зі своїми учнями. Він не нав’язував учням своєї думки, а задавав їм запитання, підводив їх до самостійного знаходження відповіді. Сократ не наказував за невірні відповіді, приймав їх, але ставив нові запитання до тих пір, доки учень сам не виявляв своїх помилок і, врешті-решт, приходив до вірної відповіді. К. Ушинський відзначав, що метод Сократа – один із кращих при навчанні і вихованні дітей всіх вікових категорій, але особливо він ефективний в дитинстві, оскільки людина у цьому віці найбільше прагне до спілкування.

Платон (справжнє ім’я Арістокл, 428/427-348/347 рр. до н.е.), учень Сократа, давньогрецький мислитель, намагався об’єднати кращі ідеї спартанського та афінського виховання. Народження дитини, на його думку, символізувало прояв безсмертного початку в істоті смертній. Як теоретик виховання і педагог, основне завдання держави вбачав у вихованні

громадянина. Дбав про виховання пануючих верств населення і категорично виступав проти освіти рабів. Його вчення викладено у творах-діалогах: «Апологія Сократа», «Театет», «Федр», «Софіст», «Парменід», «Держава», «Закони» та ін.

Платон висунув гіпотезу, що виховання повинно починатися у самий ранній і сприятливий період розвитку людини, тобто у дитинстві. У цьому віці краще всього відбувається формування людини; вона вбирає у себе ті риси, які їй намагаються привити, внаслідок чого формується "тип", змодельований вихователем. Ним уперше було висунуто ідею суспільного дошкільного виховання. На його думку, при храмах повинні функціонувати дитячі майданчики для дітей 3-6 років, далі, з 7-12 років – навчання у державній школі. Потім школа фізичного виховання. Нововведенням для того часу було те, що дівчатка займалися у школах, як і хлопчики (тільки окремо). Завдання виховання Платон вбачав у розвитку природних задатків дитини, які він поділяв на вроджені і набуті. Притримувався позиції поблажливого ставлення до вроджених задатків, набуті ж, вважав, можна перевиховати.

Арістотель (384-322 р.р. до н.е.), учень Платона, давньогрецький філософ, засновник перипатетичної школи, вихователь Олександра Македонського, найвидатніший мислитель Давньої Греції. У працях «Етика», «Політика», «Метафізика» викладена теорія навчання і виховання «вільнонароджених громадян», яка мала великий вплив на педагогічну думку того часу. Її домінантною спрямованістю був гармонійний розвиток людини, поєднання розумового, морального і фізичного виховання. В історії педагогіки панує думка, що саме Арістотель уперше висунув думку про те, що виховання має будуватися на принципі природовідповідності. Максимального розвитку в теорії педагогіки ця ідея набула лише в XVII-XIX ст. Арістотель, на відміну від Платона, мав інший погляд на природу людини, а отже і у вихованні виходив не із ідеальних уявлень про неї, а з того якою вона є насправді. Мету виховання вбачав у вдосконаленні «природної організації людини». Розум, інтелектуальну діяльність Арістотель відносив до вищої сфери буття людини, а призначення людини вбачав у її самовдосконаленні та самоствердженні як духовної істоти,

найвищою формою життєдіяльності якої є пізнання, філософствування. Придбані через виховання доброчинності вважав вищими за вроджені задатки. З цього приводу писав, що «і дітям, і звірам дані природні [склади], але без керівництва розумом вони бувають шкідливі» [1, т. 4, с. 1144 b 5-10]. Разом з тим вважав, що навчання не на все має вплив.

Педагогічні ідеї давньогрецьких мислителів продовжували розвивати педагоги та філософи Давнього Риму.

Першим римським письменником-педагогом та теоретиком виховання вважають Марка Порція Катона (Marcus Porcius Cato, 234-149 рр. до н.е.). Для педагогічної науки цінною є його праця «Повчання». Вона була свого роду посібником для підготовки оратора. Автор наголошує: здоровий розум, відважність думок – це саме ті умови, які необхідні оратору.

Погляди давньоримського політичного діяча, оратора і письменника Марка Туллія Цицерона (Marcus Tullius Cicero, 106-43 рр. до н.е.) на виховання знаходимо у його філософських та риторичних творах. Людина, для нього, – розумна та наділена здібностями істота, а виховання – «завершення даних природою дарувань людини». Воно виступає як необхідність постійного розвитку і вдосконалення людини, а тому має починатися у ранньому дитинстві. Цицерон – прихильник застосування покарань для дітей, але у рідкісних випадках, коли інші засоби не діють. Він вважав, що дітей не можна карати у стані гніву. Віддавав належне значення грі, але тільки тим її видам, які гармонують із гарною поведінкою, а також розвиткові пам’яті у дитини.

Марка Фабія Квінтіліана (Marcus Fabius Quintilianus, бл. 35 – бл. 96 н. е.), давньоримського теоретика, оратора, педагога, в історії педагогіки називають першим дидактом. Він систематизував і доповнив власними дидактичними наробками кращі педагогічні ідеї Давньої Греції. Його погляди знайшли своє відображення у творі «Про виховання оратора» (12 книг). Ним вперше зроблена спроба розкрити природу дитини. На його думку, вона має широкі можливості для розвитку, свої індивідуальні особливості, тому при навчанні і вихованні ці умови повинні враховуватися. Нам залишено у спадок вказівки щодо розвитку мовлення у дитини з перших років її життя.

Висунув ряд вимог до вчителя, головна з них – любити і вивчати дитину, бути освіченим, стриманим щодо покарання і заохочення. Був переконаний, що від того, наскільки педагог знає дитину (її особливості, здібності, задатки), залежить успіх навчання.

У середньовічну епоху, особливо на її початку, домінуючу роль в усіх сферах життя грала релігія і церква. Не дивно, що вони повністю підкорили собі, як ідейно, так і практично, сферу навчання і виховання дітей. Ми суголосні з думкою М. Євтуха та Т. Тхоржевської про те, що: «Історія педагогіки вчить, по-перше, що релігія була і є могутнім чинником розвитку педагогічних поглядів, по-друге, в певний момент своєї історії, людство, захопившись ідеями гуманізму та індивідуалізму, почало розвивати їх як домінуючі педагогічні ідеї, відійшовши на певний час від усталених підходів у вихованні. В той же час ми бачимо, що сучасні високорозвинені країни використовують виховний потенціал релігії» [11, с. 54].

Християнська релігія вбачала у дитині зразок досконалості, оскільки дитина від природи – щира, відверта. Їй властива – видючість серця, безмежна любов. Церква наголошувала, що діти – велика милість Царя Небесного батькам, їх плоть і кров. Скільки радості і втіхи знаходять батьки у ласці дітей, радості чистої, яка доступна кожному. Але горе тим батькам, які не піклуються про своїх дітей, не наставляють їх на шлях істинний, не навчають їх доброти. В Євангелії читаємо: «Надто горе людині, що від неї приходить спокуса» [2, Мф.18,7]. А тим більше батькам, які не зуміли виховати праведною дитину, своїм порочним життям спокусили її. Святий апостол Павло застерігає від жорстокого або безневинного покарання дітей: «А батьки, - не дратуйте дітей своїх, а виховуйте їх в напоминанні й остереженні Божому» [2, Ефес.6,4]. Серце дитини чисте і ніжне, як віск, і тому воно легко піддається вихованню і настановам віри. Вищий наставник людей Ісус не тільки не вважає дітей нездатними до прийняття віри, а навпаки, говорить: «Бо царство небесне належить таким» [2, Мф.19,14]. Саме дитячу віру він визнає зразком істинного і єдино вірного ставлення до світу божественного.

Водночас ми стикаємося із суперечностями, які існують у самому християнському вченні. Віра в «абсолютне добро дитячої душі», досконаліть дитини «суперечить вченню церкви про первородний гріх» [11]. Це можна пояснити різними підходами церкви до вчення про людину.

Філософська, а відповідно і педагогічна думка епохи Відродження характеризується яскраво вираженим антропоцентризмом. Для гуманістів характерним є «розгляд людини в її земному призначені. При цьому християнське вчення не відкидається (гуманісти виділяли божественний і природний початок у людині), а лише звертається увага на те, що здійснення людиною земного призначення вимагає не переборення гріховної природи, а наслідування їй» [3, с. 95]. В основу гуманістичної концепції виховання та підходу до дитини була покладена думка, що людина сама може творити себе. Обґрунтування цієї думки й було справою видатних філософів та педагогів-гуманістів епохи Відродження.

Вітторіно де Фельтре (1373/1378-1446 рр.), італійський педагог-гуманіст, який отримав всеєвропейське визнання, прославився тим, що створив школу, яка сьогодні вважалася б експериментальною. Вона ввійшла в історію розвитку освіти як «Будинок Радості». Особливістю її було те, що у придворній школі поряд з дітьми мантуанського герцога навчалися діти (хлопчики і дівчатка) придворних та діти з незаможних сімей. При навчанні нахил робився на розвиток творчих здібностей та самостійності, тому на початковому етапі навчання перевага віддавалася підборові творчих завдань, ігор. Фельтре відзначався надзвичайною любов'ю до дітей. Рушійними силами розвитку дитини вважав: природні здібності, науку і вправи. Врахування природних нахилів дітей та їх індивідуальних особливостей вважав обов'язковим при проведенні педагогічного процесу. «Природні здібності порівнював із полем, вправи – з його обробітком, що веде до урожаю» [18, с. 376], а наука робить людей кращими за допомогою доброчинностей. Школа, керована ним, репрезентувала кращі ідеї гуманістичної педагогіки: зв'язок освіти і виховання, спрямованість на гармонійний розвиток, який об'єднував би освіту, моральне і фізичне виховання.

Другу, відому в історії педагогіки, школу відкрив відомий педагог-гуманіст, вчений Гуаріно Гуаріні (1374-1460 рр.). Разом з дітьми маркіза її відвідували й діти бідняків. Школа готувала дітей в основному до трудової діяльності. У ній великого значення надавалося вихованню громадянських якостей. Навчання здійснювалося за трьома ступенями: елементарний, граматичний, риторичний. Для кожного з них була розроблена своя програма.

Ретроспективний аналіз філософсько-педагогічних праць здійснений від античності до середньовіччя показує, що підходи до розуміння дитини та уявлення про неї були різними. Зокрема, Платон, Арістотель, Квінтіліан на розвиток дитини дивилися ніби зі сторони. Для них дитина, її вік – це як зовнішня данність, з якою необхідно рахуватися. Спільне, що об'єднувало всі попередні теорії – це ідея раннього виховання. Тому саме за Е. Роттердамським (1466-1536 р.р.) визнають відкриття такого явища як світ дитини, світ дитинства. Різниця між розумінням дитинства попередніми мислителями і розумінням дитинства Еразмом велика. До середньовіччя були спроби мислителів дати настанови, щодо виховання дітей. На малюнках, гравюрах дітей зображали як дорослих, тільки у зменшеному вигляді. Це не тому, що художники того часу не вміли малювати. Так вони бачили дітей – маленькими дорослими. У цей історичний період дитину, яка вступала до школи – вважали дорослою: «Є люди, які думають, що дитина майже як доросла людина, … міряють її здібності за своїми власними силами» [22, с. 49]. Заслуга Еразма у тому, що він побачив внутрішній світ дитини, обґрунтував принципово нові підходи до його вивчення. Для нього дитина – Образ Божий. Пізніше цю ідею розвинув Я. Коменський, який писав, що «діти – живі образи Бога», і «одні лише малі гідні царства Божого». Як наслідок такого підходу був його виступ із закликом захисту дитинства в якому домінуючими були два аспекти:

- право дитини на правильне виховання. Е. Роттердамський вважав, що духовне народження людини відбувається тільки у вихованні. Дитинство без виховання – це злочин проти дитини;

- вважаючи внутрішній світ дитини божественним, а дитину – божественною істотою, він був противником жорстокого ставлення до дитини.

На думку Еразма, виховання має будуватися на гуманістичній основі і є формою «становлення, розвитку і формування дитини». Великий знавець внутрішнього світу дитини, він довів, що жорстокість тільки калічить дітей і не повинна мати місце у школі. По суті Е. Роттердамський зробив два великих відкриття, які визначили подальший розвиток педагогіки: відкрив особливий світ дитинства та нове розуміння виховання. Він виявив суперечність між природою дитини та існуючою тоді освітою, яка не стільки розвивала, скільки калічила дітей, вимагав змінити підхід до виховання. Розглядаючи дитинство як самоцінність, він писав: «А якщо знати, що життя людини швидкоплинне, в юності людина схильна до розваг, у зрілі роки зайнята життєвими проблемами, то можна погодитися, що дитині необхідно вчитися у дитячі роки. Від чого у наступні періоди життя їй буде велика користь і це убереже її від багатьох бід» [22, с. 33]. Недоліки виховання, на його думку, теж починаються у ранньому дитинстві.

Мішель Монтень (Montaiqne, 1533-1592 рр.), великий французький філософ і письменник, педагогічні погляди та своє бачення дитини висвітлив у книзі його життя «Дослідах» (розділ XXVI «Про виховання»), яка є істинним трактатом з виховання. На думку М. Монтеня, дитина стає особистістю завдяки розвитку своїх здібностей критично мислити, а не дякуючи засвоєним знанням. Дітям необхідно «привити інтерес і любов до науки, бо по-іншому ми виховаємо тільки вислюків, навантажених книжною мудрістю» [18, с. 349], – стверджував він. Ця ідея знайшла своє втілення у практичній діяльності В. Сухомлинського, а також у наукових працях педагогів кінця XX – початку XXI ст. – І. Зязюна, В. Кременя, В. Кузя, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

Заслуговує на увагу і педагогічна спадщина Хуана Луїса Вівеса (1492-1540 рр.), видатного іспанського гуманіста і філософа. Для нас особливо цінними є його психологічні спостереження над дітьми. Він вивчав особливості пам’яті

дитини, її темперамент. При навчанні і вихованні, відзначав, що слід враховувати психофізіологічні особливості дітей. У навчанні перевагу віддавав сократівському методу навчання.

Ретроспективний огляд засвідчує, що еволюція поглядів на дитинство з часів стародавньої Греції та Риму до XVI ст. пройшла від ранніх ідей, що не торкалися вчення про дитину, а мова лише йшла про раннє виховання людини, тому що предметом вивчення була людина як така до зацікавленості дитиною як об'єктом вивчення та виховання, однак знання про дитину були здебільшого фрагментарними.

Під впливом цих ідей розвивалися погляди англійських матеріалістів (XVI-XVII ст.) на освіту та дитинство.

Ідеї англійських матеріалістів XVII ст., що стосуються дитинства, освіти та виховання представлені у поглядах мислителів Ф. Бекона та Т. Гоббса. Ф.Бекон (Bacon, 1561-1626 рр.) виступав проти схоластичної, відірваної від життя системи освіти. Щоб навчання було успішним, вважав за необхідне при проведенні педагогічного процесу враховувати розумовий розвиток дитини. Для цього вчитель зобов'язаний «добре вивчити і зрозуміти характер природних здібностей учнів. Великого значення Ф.Бекон надавав розвиткові мислення дитини, врахуванню вікових особливостей дітей у навчально-виховному процесі. Педагогіка, на його думку, допомагає позбавитися "розумових дефектів" подібно до лікувальної фізкультури, "яка виправляє тілесні недоліки».

Т. Гоббс (Hobbes, 1588-1679 рр.) був переконаний, що природа «створила людей рівними стосовно фізичних і розумових здібностей і тому жодна людина не повинна претендувати на якесь благо для себе» [7, т. 2, с. 93]. Доки дитина не оволодіє мовою, вважав Т. Гоббс, вона не наділена здатністю до міркувань. Але разом з тим дитину визнають розумною істотою в силу очевидної можливості володіти здатністю до міркувань у майбутньому.

За Яном Амосом Коменським (Komensky, 1592-1670 рр.), чеським педагогом-гуманістом, засновником нової прогресивної педагогічної системи, дитина – частина природи, живий образ Бога, тому навчатися і виховуватися вона повинна у відповідності з принципом природовідповідності. Ним вперше науково і

всебічно обґрунтовано значення періоду дитинства у житті людини. Багаторічний педагогічний досвід дав можливість Я. Коменському зробити висновок про те, що виховання необхідно починати у ранньому дитинстві, у процесі якого необхідно враховувати природні, вікові, психологічні особливості дитини. Ним запропонована чітка періодизація дитинства.

На думку Лейбніца Готфріда Вільгельма (Leibniz, Leibnitz, 1646-1716 рр.), німецького вченого, математика, філософа-ідеаліста, дитина – соціальна монада, малий всесвіт, на якому відбивається все оточення, бо вона народилася, щоб стати членом громадянства. В українській психологічній науці монадного принципу притримувалися Г. Челпанов, В. Зеньківський, Г. Костюк, С. Рубінштейн.

Дідро Дені (Diderot, 1713-1784 рр.), французький філософ-матеріаліст, просвітитель, письменник, визнавав наявність природних здібностей у дитини. Завдання виховання вбачав у розвитку того, чим наділила природа дитину. Обов'язок вихователя – вивчати природні задатки вихованців і розвивати їх далі.

Значний внесок у розвиток науки про дитину зробили французькі матеріалісти XVIII ст. Клод Адріан Гельвецій та Поль Анрі Дітріх Гольбах.

Гельвецій Клод Адріан (Helvetius, 1715-1771 рр.) розвивав думку, що людина – продукт природи і соціального середовища. З цього приводу він писав: «Людина – це модель виставлена перед очі різних митців – кожен розглядає тільки якусь сторону її; ніхто не обіймає її всебічно» [6, с. 23]. Вона народжується без пристрастей і потреб, за своєю природою від народження – ні добра, ні зла, все залежить від виховання. Гельвецій висунув ідею "рівності розумових здібностей" та впливу середовища на їх розвиток, яка вразила Вольтера, Руссо, Дідро. Вважав, що дитинство – спеціально призначений природою час для виховання людини.

Запропонована К. Гельвецієм педагогічна система мала демократичний характер. Виховання, на його думку, може все. Завдання виховання він вбачав у створенні умов, які б примусили розвинути задатки розуму і здібності. Мету виховання вбачав у

розкритті «серця дитини для гуманності, а розуму – для правди» [8, с. 40].

Гольбах Поль Анрі Дітріх (Holbach, 1723-1789 рр.), особливого значення надавав вихованню дитини у ранньому віці. «У дитинстві людський розум найбільш схильний до сприйняття вражень» [10, с. 58]. У цьому віці, вважав він, дитина найкраще піддається впливові. Він писав: «Наші батьки і вихователі роблять нас добрими і злими, поміркованими або безрозсудними, працелюбними або лінивими, серйозними або легковажними і пустими» [9, т. 1, с. 291).

Класичну німецьку філософську і педагогічну думку представляють Іммануїл Кант, Йоганн Песталоцці, Георг Гегель, Роберт Оуен, Адольф Дістервег та Людвіг Фейєрбах. Звернемося до їхніх поглядів на процес навчання і виховання у дитинстві.

Іммануїл Кант (Kant, 1724-1804 рр.) один із основоположників класичної німецької філософії, вважав, що людина «може стати людиною лише завдяки вихованню». Підкреслював, що виховання має «розвивати людську природу так, щоб та досягла свого призначення». Його педагогічні погляди базувалися на постулаті принципової здатності людини до виховання.

Йоганн Генріх Песталоцці (Pestalozzi, 1746-1827 рр.), швейцарський педагог-демократ, один із зачинателів дидактики початкового навчання, завдання виховання, вбачав у тому, щоб розвинути природні задатки та здібності дітей. Песталоцці був переконаний, що у природу дитини закладені тенденції до саморозвитку. На відміну від Ж. Руссо, висунув ідею раннього виховання дитини. Був упевнений, що розумова, фізична і моральна сфери повинні розвиватися у тісному зв’язку. Розвинув теорію «елементарної освіти», завданням якої є гармонійний розвиток дитини та ідею розвиваючого навчання, яке дає можливість навчити дитину самостійно мислити. У пізнанні брав за основу чуттєве сприйняття світу.

Значний внесок у розвиток теорії виховання та ідеї дитинства вніс Гегель Георг Вільгельм Фрідріх (Hegel, 1770-1831 рр.), німецький філософ-ідеаліст. Він був переконаний, що людину визначає виховання. Виступав за права дитини. З цього приводу писав, що «із всіх взагалі аморальних відношень - відношення до

дітей як до рабів є саме аморальнее» [5, т. 7, с. 202-203]. Рушійною силою виховання, на його думку, виступає свобода і дисципліна. Ним уперше висунута ідея свободи дитини і прагнення її до подорослішання.

Роберт Оуен (Owen, 1771-1858 рр.) дитинство вважав періодом допитливості, інтересу, новизни, адже дитина вперше стикається з усіма явищами навколишнього світу, які вона сприймає через органи почуття. Чуттєве сприйняття світу, на його думку, властиве самій природі дитини. Дитина в його уяві – «суміш різних якостей, із яких може бути утворений будь-який характер. Всі діти без винятку є пасивною і дивно утвореною сумішшю, із якої при уважному догляді, основаному на повному знанні справи, можна утворити особистість з будь-яким характером» [20, с. 150]. Оскільки діти наділені великою пластичністю, то цілеспрямоване навчання і виховання у дитинстві, може сформувати особистість за бажанням педагога, вважав він.

Педагогічні погляди Дістервега Адольфа Вільгельма (Diesterweg, 1790-1866 рр.), німецького педагога-просвітителя, «вчителя німецьких вчителів», формувалися під впливом ідей Й. Песталоцці. Завдання педагогіки він вбачав у тому, щоб зрозуміти закони природного розвитку людини, допомогти ранньому розкриттю її здібностей. Досліджуючи цю проблему, прийшов до висновку, що кожна дитина носить у собі зародок здібностей і закон свого розвитку.

Педагогічні ідеї німецького філософа-матеріаліста Людвіга Андреаса Фейєрбаха (Feuerbach, 1804-1872 рр.) досить актуальними є й сьогодні. Л.Фейєрбах підходив до життя як до самодіяльного буття. Звідси і його бачення дитини. Її він вважав досконалою від природи. Дитина народилася - і її осяює світло радості, що вона може і повинна виконати призначену їй програму, хоча б на даному етапі свого розвитку. Він писав: «Для чого дитина є? Хіба її призначення знаходитися по ту сторону дитинства? Ні, бо для чого вона була б тоді дитиною? Природа кожним кроком, який вона робить, завершує свою справу, досягає цілі, вдосконалює, бо в кожен момент вона є і значить стільки, скільки вона може, а отже, вона є в кожен момент, скільки вона повинна і хоче бути. Дитина існує не ради того, щоб

стати дорослою – скільки людей помирає, будучи дітьми! – дитина існує ради самої себе, тому вона і задоволена, і знаходить насолоду сама в собі» [25, т. 1, с. 338].

Досліджуючи розвиток ідеї дитинстства у філософських і педагогічних системах варто звернути увагу на ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів XIX ст., таких як К. Ушинський, Л. Толстой, С. Шацький, Я. Корчак, Ж. Піаже.

Ушинський Костянтин Дмитрович (1823-1870 рр.), засновник вітчизняної наукової педагогіки, прихильник антропоцентризму. Мету виховання вбачав у підготовці дитини до праці і життя. Свою педагогічну концепцію він виклав у праці «Людина як предмет виховання», яка є «теоретико-педагогічним узагальненням наукових даних, філософії, педагогіки» [26, с. 93]. За його переконанням, необхідною умовою життя людини виступає діяльність як джерело вдосконалення. Тому і дитина виступає для нього як діяльна істота, як система, що динамічно розвивається. Вона народжується без будь-яких слідів у своїй пам'яті. Через те вона дійсно являє собою «чисту дошку» (tabula rasa), на якій ще нічого не написано, але від властивостей самої таблиці залежить усе. К. Ушинський визнавав право дитини на дитинство. У зв'язку з цим зауважував, що педагог у своїй діяльності має керуватися правилом, що дитина не готується жити, а вона вже живе повним і яскравим життям, яке має свої права, правила, потреби. Слід нагадати, що цю ідею у 50-60 рр. XX ст. активно розвинув В. Сухомлинський. Вона лягла в основу його педагогічного експерименту. Як зазначає, у передмові до двотомного видання творів К. Ушинського, російський дослідник спадщини Павлиського педагога М. Мухін: «Прикладом творчого використання педагогічної спадщини (Констянтина Дмитровича. – Прим. наша. – Т. К.) був директор Павлиської середньої школи, що на Кіровоградщині …В. О. Сухомлинський» [24, т. 1, с. 6].

На думку Льва Миколайовича Толстого (1828-1910), російського письменника, педагога, період дитинства є філософською фазою людського життя. Тому що саме в цьому періоді людина намагається зрозуміти таємницю самого буття, яке «дається у гостроті сприймання дитячих почуттів». Дитину вважав досконалою від народження, першообразом гармонії краси, добра, правди. На його думку, саме життя руйнує

початкову гармонію. Через це мету виховання він вбачав у вдосконаленні моральних якостей, які із самого початку притаманні дитині.

Цікавим і зовсім протилежним є погляд на дитинство російського педагога-практика Станіслава Теофіловича Шацького (1878-1934 рр.). У «Сетлементі» він закликає: «Повернути дітям дитинство, прагнути допомогти їм стати дітьми, не задумуючись, що їм принесе майбутнє» [28, т. 3, с. 28]. Дитина, на його думку, – соціальна істота. Педагог не має права працювати з дітьми, якщо він не усвідомить, «де закінчується дитина і починається середовище», бо дитини самої по собі не існує.

Педагогічні погляди польського педагога, письменника, лікаря Януша Корчака (Korczak, справжнє прізвище Гольдшмідт Генрік, 1878-1942 рр.) мали великий вплив на формування педагогічної концепції В. Сухомлинського. Головні ідеї, що стосуються виховання викладені у основній його праці «Як любити дітей» (1914). Педагогіку він вважав наукою про розвиваючу людину. Зазначав, що педагогіка – це наука про людину, а не дитину, бо дітей немає, а є люди з іншим виміром понять, запасом досвіду, зі своїми потягами, прагненнями, грою почуттів. Як не прикро, але ми їх не знаємо. Він писав: «Дитина істота розумна, вона добре знає потреби, труднощі і перешкоди свого життя» [14, с. 87]. Вважав, що між інтересами та прагненнями дитини і тим, що їй дозволяють робити, існує велика прірва. На думку Я. Корчака, зазначає Г. Різз, діти – це «уже», «зараз» люди, а не «колись там», «іще ні…», «завтра» будуть ними. «І їх душа – не світок, а світ людських цінностей, гідностей, властивостей, бажань» [21, с 69]. Він вважав дитинство важливим етапом у житті людини, бо дитина вже живе, а не готується до життя завтра. Вона сама пізнає світ методом проб і помилок. «Поважайте чисте, ясне, непорочне, святе дитинство, ба навіть схиляйтеся перед ним» [15, с. 105].

Думка про те, що дитина – це мала людина, «недокінчений, ще не цілком розвинений образ дорослої людини» панувала довго. Її сповідувало не одне покоління філософів та педагогів.

Дослідження Жана Піаже (Piaget, 1896-1980 рр.), французького психолога, привели до іншого висновку. Він

стверджував, що дитина – це не маленька доросла людина. В неї свої потреби, свій склад розуму, приноровлений до цих потреб, свої особливості розвитку.

Окремого висвітлення потребує розвиток ідеї дитинства в Україні, починаючи з X до XX ст., які заклали підґрунття для розробки концепції дитинства, запропонованої В. Сухомлинським.

Значний внесок у розвиток шкільництва зробив великий князь київський Ярослав Мудрий (бл. 980-1054 рр.). Заснована ним школа діяла при Софіївському соборі. Поширенню грамотності також сприяла створена князем в храмі Софії Київської бібліотека, основу якої склали грецькі книги перекладені на рідну мову за сприянням Ярослава Мудрого. Функціонували також монастирські школи, засновником яких був Феодосій Печерський (1034-1074 рр.), ігумен Києво-Печерського монастиря.

XI ст. ознаменувалося появою так званих «шкіл грамоти» («навчання грамоти»). Це були початкові школи, метою яких було навчити дітей читати, писати, рахувати. Тобто завдання школи полягало в тому, щоб дати елементарну освіту. Ці та інші школи Київської Русі відзначалися тим, що заняття в них проводилися рідною мовою, а не латинню, як тоді було прийнято в інших країнах.

До перших вітчизняних педагогічних творів слід віднести «Повчання Володимира Мономаха дітям» (1096). Великий князь київський (1113) Володимир Мономах (1053 -1125 рр.) залишив слід в історії педагогіки також тим, що створив державні школи «книжного навчання» закритого типу. Вони ввійшли в історію педагогіки під назвою «двірцеві школи». Разом з будівництвом церков, соборів будувалися і школи. Контингент дітей у них складав біля 300 осіб. За свідченням літописця, діяв указ князя Володимира, за яким у знатних людей відбирали дітей і віддавали їх на «навчання книжне». Батьками такий указ був сприйнятий неоднозначно. Матері оплакували дітей як померлих.

З часом виникають братські школи (найбільш відомі Львівська та Київська). Заснування їх почалося у другій половині XV ст. Іваном Федоровим була видана «Азбука» (1574) для «учеников» Львівської братської школи. Діяльність братських

шкіл будувалася на гуманістичному та демократичному підходах до дитини. Функціонувала мережа «скудопитательных домов», де проживали діти бідних верств населення та система патронування дітей (дітей розміщували у заможних сім'ях, в обов'язки яких входило їх виховання). Школи були засновані на безстановому підході, тобто не виділялися багаті і бідні діти. За Статутом вони навчалися разом і ставлення до них було однакове. Єдине, що могло їх різнити, – це знання.

Слід також відзначити один з перших друкованих педагогічних творів невідомого автора – трактат «О воспитании чад» (1609), що побачив світ у Львівській братській друкарні. У ньому викладені ідеї морального виховання дитини, де значна роль відводиться батькам. Вирішальна роль у становленні моральних якостей особистості, на думку автора, належить освіті і вихованню, а не природним задаткам. Наголос робиться на тому, що виховний процес необхідно починати у дитинстві («начала возраста»). Автор підкреслює, що набуті у дитинстві звички впливають на поведінку людини і у наступні періоди її життя.

Прогресивними поглядами на людину та процес її навчання і виховання у XVII–XVIII ст. прославилися Памво (Павло) Беринда, Інокентій Гізель, Іоанікій Галятовський, Іоасаф Кроковський, Стефан Яворський, Стефан Калиновський, Феофан Прокопович, Михайло Козачинський, Григорій Сковорода, Я.Козельський. Вони відстоювали однакові права на освіту всіх дітей, незалежно від їх соціального стану.

Так, Гізель Інокентій (Кисіль, 1600-1683 рр.), культурний і духовний діяч, історик, філософ, у передмові психологічної праці «Мир с богом человеку» обґрунтовує повагу до людини, віру у людський розум, інтерес до людського життя і знань. Людину він розглядав як творця власної долі і щастя. Займався проблемами пізнання людиною навколишнього світу, особливостями людського мислення, співвідношення практики і чуттєвого пізнання. Стверджував: «Нічого немає в інтелекті, чого не було б у почуттях» [19, с. 110]. Цієї ж точки зору притримувався і Я. А. Коменський.

Окремо слід зупинитися на педагогічному спадку видатного мислителя, педагога-практика Григорія Савича Сковороди (1722-

1794 рр.). Серед його педагогічних творів цінною для нас є притча «Вдячний Еродій», в якій висвітлена проблема протистояння двох систем у вихованні: системи, побудованої на народних традиціях, та західноєвропейської, якій притаманне було запрошувати чужоземних вчителів для навчання дітей. Значне місце у ній відведене і ролі батьків у вихованні дитини. Розвиває ідею «виховання серця», бо серце, за Г. Сковородою, є джерелом, з якого течуть чисті струмені думки. Виховання серця має бути міцно пов'язане з вихованням розуму.

XIX ст. в Україні відзначається збагаченням педагогічної теорії і практики, зокрема розвитком ідеї дитинства, науковими наробками А. Прокоповича-Антонського, О. Духновича, Т. Шевченка, К. Ушинського, М. Пирогова, І. Франка та ін.

Прокопович-Антонський Антон Антонович (1762-1848 рр.) педагог-практик, займався проблемами розумового і морального виховання. Піддавав критиці теорію «сну розуму» Ж. Руссо. На його думку розвиток розуму повинен починатися ще у ранньому дитинстві. Визнаючи наявність природних задатків, вважав, що їх необхідно розвивати у процесі навчання і виховання. Моральному вихованню відводив особливе місце у формуванні особистості.

Духнович Олександр Васильович (1803-1865 рр.), український письменник і педагог, виступав за підпорядкування навчально-виховного процесу віковим та індивідуальним особливостям дітей. Писав, що педагогічний процес мусить «позорствовати на возраст», враховувати «природні склонності дітей». Слушними є його рекомендації не перенавантужувати учнів, а при перевтомі змінювати вид діяльності. Завдання вчителя вбачав у тому, щоб навчити дітей думати, мислити. Навчання «мусить бути приспособлено уму дитинскому», - наголошував він. Педагогічний процес має будуватися на взаємодії і співпраці вчителя та учня, принципі природовідповідності.

Творчість видатного українського поета, мислителя-гуманіста Тараса Григоровича Шевченка (1814-1861 рр.) пронизана педагогічними ідеями. Як зазначає дослідник його творчої спадщини М. Лукич, Т. Шевченко «не був педагогом у прямому розумінні цього слова, проте у своїх творах висловив

надзвичайно цінні думки з питань освіти і виховання дітей, багато з яких не втратили актуальності і сьогодні» [16, с. 19]. Любов до дітей пронизувала все життя Тараса Шевченка і яскраво відбилася у його творчості. Дитина для нього – милість божа.

На думку Софії Русової (1856-1940 рр.), протяжність дитинства у людини є фактом соціальним, «бо для охорони безпорадної дитини потрібно було створити родину і родинне життя» [23, с. 177]. Дитинство вважала ранком життя людини, який обов'язково має бути щасливим. Досліджуючи дитину в онто- і філогенетичних аспектах, виділила періоди її росту і розвитку, які назвала «ритмами росту». С. Русова вважала дитину «зовсім окремим фізичним і духовниим організмом». Дитина, на її думку, дуже відрізняється від дорослої людини перш за все анатомо-фізіологічними особливостями, які знаходяться у стані постійного розвитку і росту. Заперечує твердження Дж. Локка, що дитина являє собою «tabula rasa». Вона впевнена, що мозок дитини «від самого народження має ті лінії (борозки), ті сліди, які прокладалися в людському мозкові на протязі довгих віків культурного поступу» [23, с. 179].

Педагогічні погляди українського письменника, філософа, вченого Івана Яковича Франка (1856-1916 рр.) знаходимо у його педагогічних статтях та висловлюваннях, які вийшли у 1960 р. окремою збіркою. Аналізуючи їх можна зробити висновок, що він добре знав і розумів дитинство. Як відзначає Д. Орехов, у творчій лабораторії епістолярної спадщини І. Франка значне місце займають твори, присвячені дитинству. Їх можна розділити на дві групи: написані для дітей і про дітей. Його творча спадщина знайомить нас з чудовими етюдами дитячої психології, цінними зауваженнями щодо філософської суті дитинства. Він цікавиться внутрішнім світом дитини, розкриває чутливість і вразливість дитячої душі, вказує на обставини, за яких формується її характер. І. Франка гнітить те, що вбиваються природні задатки обдарованих селянських дітей. У його полі зору були такі проблеми, як вплив соціального середовища та домашнього виховання на формування психіки дитини. Дитинство розглядав як цінність. Визнавав право дитини на власне бачення світу, формування своєї субкультури. У листі до

В. Білецького І. Франко стосовно рецензії на його твір «Звірі» писав, що «…не бачу я ані нічого неестетичного, ані нічого срастичного в вираженню «під хвостом». Що се не салонове, се признаю, але дітська мова і дітський круг понять – признаєте – сильно різниться від салонового, а в дітській конверсії (мові) такі слова, …мають повне право горожанства» [27, с. 218]. Досить актуальною є його ідея про те, що школа функціонує "для життя, а не життя для школи" [27, с. 85], тобто вона має бути екологічним середовищем дитинства. На думку І. Франка, найскладніші університети життя людина проходить саме у дитинстві. Добре знаючи передові педагогічні ідеї свого часу, він виступав проти покарань і приниження гідності дитини.

Ващенко Григорій Григорович (1878-1967 рр.), відомий вчений-педагог, психолог, засновник української національної педагогіки відзначав, що «кожна людина являє собою щось нове, своєрідне і неповторне. Вона є вічна і богоподібна індивідуальність. А тому не просто народжується, а твориться богом» [4, с. 142]. Був впевнений, що без знання властивостей людини (вікових, статевих, індивідуальних) говорити про виховання дитини не можна. Підкреслював, що багато дітей можуть мати від природи "зародки" негативних, хворобливих рис, а тому завдання педагогіки – вносити корективи, змінювати їх на позитивні. Головну проблему педагогіки майбутнього вбачав у тому, «щоб поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом вихователів» [4, с. 14]. Г. Ващенко стояв на педоцентриських позиціях, згідно з якими дитина є суб'єктом педагогічного процесу. Надаючи великого значення дитинству, особливо його ранньому періоду у процесі становлення та розвитку людини, вважав за необхідне створення системи переддошкільного та дошкільного виховання. На його думку, дитина розвивається згідно зі своєю програмою.

Відомий педагог і письменник Антон Семенович Макаренко (1888-1939 рр.) вважав: «Дитина – це жива людина. Це зовсім не орнамент нашого життя, це окреме повноправне й багате життя. За силою емоцій, за тривожністю та глибиною почуттів, за чистотою та красою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатше від життя дорослих» [17, т. 4, с. 24]. Розвиваючи ідею перспективних ліній, А.Макаренко вважав

завданням вихователя бачити дитину у перспективі, проектувати, ким вона буде завтра, де можуть реалізуватися її природні здібності, талант. Визнавав природне начало у дитини, через те мету педагіки вбачав у коректуванні і розвитку його. Основний принцип виховної системи А. Макаренко виразив у формулі: «Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї», в якій закладено двояку спрямованість: з одного боку – гуманістичну, з другого – протест проти теорії «вільного виховання».

Отже, аналіз історії розвитку проблеми філософії дитинства засвідчує, що дитинство завжди було в полі зору педагогів-мислителів, сприйняття дитинства було різним на певних історичних етапах, простежується наступність у розвитку поглядів на природу дитини, процес її навчання та виховання. Розмаїття і розбіжність набутих філософсько-педагогічних поглядів на дитину та дитинство є свідченням численності та інтенсивності спроб осягнути людину в її сутності. Категорія дитинство у сучасному його розумінні з'явилася в XIX ст., а найбільш аргументований її аналіз здійснив В. Сухомлинський у 50-60 роках XX ст.

Література:

1. Аристотель Сочинения : в 4-х т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1975–1984. – Т. 1-4.

2. Біблія. – 1988. – 1523 с.

3. Ваховський Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховський. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.

4. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г. Ващенко// Підручник для педагогів. – Вид. 1-е. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.

5. Гегель Г.В. Сочинения / Г.В. Гегель // В 9-и т. – М., 1959.

6. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання /К.А. Гельвецій // Пер. з фр. В. Підмогильний. – К. : Основи, 1994. – 416 с.

7. Гоббс Т. Сочинения в 2-х т. / Т. Гобс // Т. 2 / Сост., ред., авт. Примеч. В.В. Соколов : Пер. с лат. И англ. – М. : Мысль, 1991. – 731 с.

8. Історія педагогіки / За ред. Гриценка М.С. – К.:Вища школа, 1973. – 447 с.

9. Гольбах П. Избранные произведения / П. Гольбах // В 2-х т. Т. 1. – М. : Соцэкгиз, 1963. – 715 с.

10. Гольбах П. Письма к Евгении. Здравый смысл. / П. Гольбах. – М. : АН СССР, 1956. – 455 с.

11. Євтух М. Б. Проблеми виховання молоді в світлі християнського вчення / М.Б. Євтух, Т.Д. Тхоржевська // Вісник православної педагогіки. – № 1 : Матеріали церковно світської конференції «Християнські цінності в освіті і вихованні". – Свято-Успенська Києво-Печерська Лавра. – 24-26 березня 1999 року. – С. 54-59.

12. Журавский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е.Журавский. – М., 1963. – 510 с.

13. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (єпоха великих воспитателей и воспитательніх систем) / В. Йегер // Греко-латинский кабинет Ю.А. Шигалино. – М., 1997. – 334 с.

14. Корчак Я. Мысли о воспитании / Я. Корчак // Народное образование. – 1978. - № 11. – С. 86-87.

15. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К. : Видавництво „Радянська школа", 1976. – 159 с.

16. Лукич М. Шевченкова педагогіка / М. Лукич // Рідна школа. – 1999. - № 3. – С. 19-23.

17. Макаренко А.С. Твори в 7-ми т. / А. С. Макаренко// Т. 1-7. – К . : Радянська школа, 1953-1955.

18. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII) / Сост., вступ. статья и коммент. Н.В. Ревякиной, О.Ф. Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.

19. Огородник І.В. Українська філософія в іменах / І.В. Огородник, М.Ю. Русин // Навчальний посібник / За ред. М.Ф. Тарасенка. – К. : Либідь, 1997. – 328 с.

20. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 263 с.

21. Ризз Г.И. Я Корчак : ребенка нужно уважать / Г.И. Ризз // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 69-72.

22. Роттердамский Э. О необходимости раннего научного воспитания детей / Э. Роттердамский. // Меньшиков Е.И. Педагогика Эразма Роттердамского: открытия мира детства. Педагогическая система Хуана Луиза Вивеса : Учебное пособие. – М . : Народное образование, 1995. – С. 33-53.

23. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова // У 2 кн. : Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. –К. : Либідь, 1997. – 272 с.

24. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський // В 2 т. Т. 1-2. / Пер. з рос.; Редкол. : В.М. Столетов (голова) та ін. – К. : Радянська школа, 1983.

25. Фейербах Л. Избранные философские произведения в 2-х т. / Л. Фейербах // Т. 1. – М .: Гос изд-во "Политической литературы,,, 1955. – 676 с.

26. Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: Сб. науч. трудов / Свердлов. пед ин-т; Редкол. : А.М. Коростелев (отв. ред.) и др. – Свердловск, 1988. – 111 с.

27. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия / Д.Ю. Соколов. – 2 изд., испр. и доп. – М. : Класс, 1997. – 160 с.

28. Шацкий С. Педагогические сочинения / С. Шацкий // В 4-х т. / Под ред. А.И. Каирова и др. / Т. 1-4. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1963-1965.

1.2. Аксіологічні аспекти розвитку особистості дошкільника

Кардинальна модернізація системи освіти в Україні, відповідно до політичних, соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни світоглядної парадигми вимагає висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які повинні забезпечувати гармонійний розвиток дітей, формувати гуманістичні та духовно-ціннісних орієнтацій дітей, створюючи міцні основи для їхнього

подальшого навчання та виховання.

У контексті громадянського суспільства підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій дітей є першочерговим завданням державної стратегії в Україні. Політичні й соціально-економічні процеси, що відбуваються в країні, актуалізують необхідність виховання особистості, здатної здійснювати самостійний ціннісний вибір, визначати свою громадянську позицію та моральні орієнтири своєї життєдіяльності.

Роль та вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Савченко, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін.

Проблема формування ціннісних орієнтацій досліджувалась у різних напрямах: виховання цінності іншої людини (І. Білецька), ціннісне ставлення до себе та ровесників (Н. Дятленко, І. Лапченко, С. Тищенко), емоційно-оціночне ставлення до життя (Д. Корольов), емоційне ставлення дитини до дорослого (С. Кулачківська), емоційно-ціннісне ставлення до учбової діяльності (В. Кутішенко, С. Лупінович), ціннісне ставлення до рідного краю (В. Лапно), емоційно-ціннісне ставлення до природи (В. Маршицька), ціннісні орієнтації сучасної молоді (О. Єрьоміна), формування соціально- ціннісних орієнтацій (Л. Колбіна), ціннісні орієнтації у свідомості та поведінці сучасної молоді (Т. Приходько) та ін.

Особистіший розвиток людини залежить від соціокультурного й освітнього простору, в якому вона живе і яке створює. Соціум повинен володіти певним набором ціннісних орієнтацій, з яких особистість буде обирати своє індивідуальне моральне кредо. Необхідною передумовою всебічного формування людини і вироблення її морально-світоглядної позиції є різноманітність вибору цінностей. Виникає гостра необхідність пошуку шляхів і засобів активізації діяльності педагогів, розвитку їх професійної творчості та прагнення до самовдосконалення.

В умовах подальшої євроінтеграції, Болонського процесу та гуманізації сучасної вищої освіти в Україні в цілому все більший акцент ставиться на особистісний, індивідуальний підхід до професійної підготовки студентів. Першочерговими завданнями

вищої освіти є не тільки формування у студентів академічних знань, різноманітних професійних умінь і навичок роботи, однак і особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця. Особливо високу актуальність проблема особистісно-професійного розвитку студента має в умовах підготовки майбутніх педагогів, а саме - вихователів дошкільних освітніх установ, оскільки саме для дітей дошкільного віку педагог є однією з найбільш референтних особистостей, прикладом для наслідування, еталоном для «копіювання» як зразків поведінки, так і особистісних якостей. Тому важливим аспектом особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів є формування у них оптимальної системи ціннісних орієнтацій, з переважанням гуманних цінностей, оскільки саме ціннісні орієнтації багато в чому обумовлюють як становлення професіоналізму майбутнього педагога, так і специфіку того еталонного образу, який буде сприйматися дітьми як приклад для наслідування.

Саме в таких умовах майбутньому вихователю недостатньо оволодіти сукупністю знань, умінь і навичок для досягнення мети - формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників.

Цінності розглядаються як форма відношень між суб'єктом та об'єктом, яка допускає свідоме відтворення суб'єктом ціннісних якостей об'єкта. При цьому враховується, що цінності мають здатність набувати значущості у суспільному житті й практиці людини.

Таким чином, цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, її культуру. Цінності можуть існувати як суб’єктивні, що відображаються у свідомості людини. Діалектика даної аксіологічної категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

Як психолого-педагогічна проблема система ціннісна розглядалась у працях Л. Балашова, І. Беха, Б. Братуся, Л. Виготського, В. Ядова та інших. Науковцями цінності розглядаються в аспекті формування та розвитку особистості. Дослідники підкреслюють, що фундаментальною характеристикою особистості є її спрямованість. Тому психологами найчастіше використовується поняття «ціннісні

орієнтації», маючи на увазі спрямованість особистості на певні цінності.

Ціннісно-значеннєвий компонент психологічної культури особистості являє собою сукупність, систему особистісно-значимих і особистісно-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень, вірувань в галузі психіки людини, її діяльності, взаємовідносин із оточуючими. У роботах А. Леонтьева система мотивів особистості, що сенсоутворюють, розкривається як сутнісна характеристика її психологічної культури: саме ієрархія мотивів утворить «ядро» культури особистості через зміст мотивації і форми її прояву. Ціннісно-значеннєвий компонент дозволяє особистості визначитися і самовизначитися в системі цінностей і смислів, вибрати для себе ті, що найбільше відповідають її сутності [7].

Система цінностей виступає як система координат, необхідна для того, щоб оцінити себе й інших, висловити своє відношення, зробити свій вибір. Цінності виражаються у формі ідеалів особистості. Системи цінносте специфічні у певних вікових, професійних, етнічних, релігійних і інших гру: вони відрізняються в людей із різноманітною спрямованістю, інтересам] світоглядом, життєвими проблемами.

Категорія цінності постала з протиставлення сфер свободи і необхідності (І. Кант), внутрішнього духовного світу і зовнішніх умов його існування (С. К'єркегор), розгляду поняття «значимість», яке відіграє роль критерію істини в пізнанні (Р. Лотце), та врешті — поділу світу на буття та цінності, які стоять над буттям і мають для суб'єкта загальнообов'язкове значення та повинність (Г. Ріккерт). Оскільки цінність несе в собі зміст належного, вона повинна мати загальний характер для певного життя, певної особистості, певної культури. Отже, цінності набувають основоположного значення для буття, визначають основи життя людини, суспільства і людства.

Вихідною, первісною, основною формою існування цінностей є суспільні ідеали, тобто напрацьовані суспільною свідомістю і наявні в них узагальнені уявлення про досконаліть у різних сферах суспільного життя. Отже, відносний характер утілених цінностей випливає з конкретно історичного характеру тих суспільних відносин, відображенням яких виступають і

ціннісні ідеали, і предметно втілені цінності [6, с. 77]. Відзначення конкретно-історичного характеру цінності є визнанням необхідності ситуації, у якій відбувається зміна системи цінностей, що характеризується ціннісним хаосом, зміною пріоритетів. Вихід з ціннісної кризи, на який вказує сучасна філософська думка — це духовно-моральне вдосконалення людства, еволюція цінностей та мобілізація механізмів культурного самозахисту суспільства [6, с. 37–44]. Висхідною сутністю цих процесів є визнання значимості, а не фактичності цінностей, які є в культурі, де сформувалася, викристалізувалась множинність цінностей. Розуміння цінностей як ідеалу, який виводить за межі наявної даності, дає змогу зрозуміти надособистісність цінностей, володіти їх енергією, що уможливлює виконання функції вищого критерію для орієнтації в світі й основи для особистого самовизначення [6, с. 79].

Людиноцентризм сучасної філософії освіти безпосередньо пов’язаний із системою ціннісних відношень [6, с. 370].

Отже, виховання, яке за традицією української освіти, має навіть більше значення, ніж суто набуття знань, мусить реалізувати поставлені перед освітою завдання. Як вважає І. Бех, таким завданням є формування людини як особистості, творця самої себе і довколишніх умов [1].

Свідченням прогресу людства є ставлення сучасного суспільства до розвитку кожної окремої людини, а отже, і ставлення до дитини, організації процесів її виховання і навчання, які мають бути максимально наближені до її сутності, здібностей і особливостей [1, с. 22]. Ключовою фігурою в реалізації цього завдання є особистість педагога як носія ієрархічної системи педагогічних цінностей. Саме тому дослідження, здійснені у галузі сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бех, Г. Ващенко, В. Гриньков, М. Євтух, І. Зязюн, П. Ігнатенко, В. Кремень, Н. Максимчук, В. Огнев’юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа, А. Ярошенко) дозволяють не лише глибше зрозуміти феномен педагогічних цінностей, але й спрямовують на опанування їх як способів професійного буття, способів ставлення до дитини, взаємодії з нею у навчальному-виховному процесі й самотворення своєї особистості

Цінності як аксіологічні домінанти перебувають у тісній

взаємодії з концептами. Упорядкований та ієрархічно структурований мінімум концептів утворює концептосферу. На визначених засадах розроблено концептосферу педагогічної аксіології, основу якої утворили українознавчі концепти — цінності: універсальні, етнокультурні, національно-державницькі, часопросторові, переосмислення, негативні чинники, освітньо-педагогічні. Перше місце серед універсальних концептів посідає Людина; перше місце серед етнокультурних — Дитина. Вважаємо, що прийняття етнокультурної цінності Дитини як першорядної цінності української освіти має якісно змінити її характер, що можливо за умови охоплення усіх її ланок — від дошкільної до вищої, та усіх компонентів навчально-виховного процесу [5, с. 69].

Урахування емоційного аспекту ціннісного ставлення до людини набуває особливої ваги в ситуації постійного спрямування на іншу людину, для якої характерною є емоційна вразливість, підвищена потреба в емоційній насиченості буття, й головне — у виявленні до своєї особистості позитивно-емоційного ставлення. Отже, при вихованні дитини дошкільного віку особливо актуалізується емоційно-ціннісне ставлення до неї, що попереджає прояв негуманного, неособистісного відношення і є необхідною передумовою виховання почуття цінності іншої людини [5, с. 16–23].

Останнє зумовлено тим, що формування основ ціннісного ставлення є двобічним, взаємозворотним процесом, на основі якого виявляється ціннісне ставлення учасників суб'єкт-суб'єктних відносин — дорослого, педагога і дитини-вихованця одне до одного [4, с. 989–991].

Отже, сучасна теорія цінностей або аксіологія, що була започаткована на початку XX століття як напрям філософії, який досліджує феномен цінності, сьогодні є розгалуженою наукового галуззю, яка послуговується результатами аксіологічних досліджень, здійснених у філософії, філософії освіти, психології, соціології, педагогіці, що дозволяє застосовувати сукупність її провідних положень як методологічну основу спеціальних наукових досліджень. Аксіологічний підхід як методологічний орієнтир втілюється в освіту й науку через утвердження принципу гуманізму, що виходить з визнання цінності людини як

найвищої. Його положення знайшли свою реалізацію у розробці особистісного підходу, особистісно-орієнтованої моделі освіти, парадигми суб'єкт-суб'єктних відносин як висхідної категорії педагогіки [9].

З огляду на те, що в умовах сьогодення, коли від педагога вимагається активна позиція в утвердженні духовних людиноцентриських і дитиноцентристських цінностей, емоційно-ціннісне ставлення до дошкільника, як вияв суб'єктної активності майбутнього вихователя, має набути своєї повноти в умовах дієвого акту вчинку.

Найбільш широке визначення мають соціальні цінності – це суспільно значущі цінності і для особистості, і спільноти, і суспільства в цілому; це – духовна діяльність людини та її результати; це соціально схвалені й визнані більшістю людей уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, дружба, любов і таке інше. Такі цінності не викликають сумніву, вони слугують еталоном, ідеалом для всіх людей, саме на їх формування спрямований педагогічний процес [2].

Духовні цінності належать до особистісних цінностей, вони пов'язані з духовно-моральним світом особистості, її ставленням до Добра, Краси, Любові, Дружби, Совісті, Справедливості, людської Гідності, до віри й релігії. Духовність розглядається як інтегрована якість особистості, що поєднує всі її риси – інтелектуальні, моральні, вольові, фізичні, естетичні [2].

Духовність виявляється у спрямуванні людини до вищих цінностей, до ідеалу, в усвідомленому спрямуванні людини до досконалості; відповідно одухотворення полягає у засвоєнні вищих цінностей, в наближенні до ідеалу. Учені[1, 3, 4] роблять спробу поєднати поняття "духовність" і "моральність" у сучасній педагогічній науці, де духовність є способом індивідуального світопізнання і світовідношення у складному поєднанні з механізмом саморефлексії, тобто визначає ставлення людини до самої себе, тоді як моральність ґрунтується на історичному досвіді і формує такі культурні концепти, як моральні норми, принципи, поняття добра [3].

На думку А. Богуш, духовність є своєрідним інтелектуально-чуттєвим, емоційним станом особистості, що протікає на позитивному тлі поведінки і діяльності людини і характеризує її

цілісність як особистості. Трактування духовності як інтегрованого поняття, обов'язково має обіймати його світське і релігійне розуміння [3, с.7].

Готуючи дитину до майбутнього навчання в школі, треба дбати передусім про багатство і багатогранність її духовного життя, про виховання й розвиток розуму. В. О. Сухомлинського все життя хвилювали проблеми сімейного виховання, батьківської педагогіки, тієї найменшої соціальної клітинки, де закладаються основи особистості, формуються характер молодої людини, моральні почуття, поведінка, громадянська зрілість. Він був переконаний у тому, що успіху у вихованні поколінь можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї, школи і громадськості [13].

У своїй головній праці «Серце віддаю дітям» педагог пише: «Дитинство є найважливішим періодом людського життя, не підготовкою до майбутнього життя, а справжнім ,яскравим ,самобутнім, неповторним життям. І від того, як минуло дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки , що ввійшло в її розум і серце з навколишнього світу – від цього вирішальною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [13, с. 49].

Особливою є роль батьків у вихованні, найперше, дошкільнят. Як мудро зауважує В. О. Сухомлинський: «…дитина є дзеркалом родини; як у краплі води відбивається сонце, так у дітях віддзеркалюється моральна чистота матері й батька» [12, с. 73].

Тому завдання вихователів дошкільнят, їх батьків, – дати кожній дитині щастя. Щастя є багатогранним. Воно й у тому, щоб людина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала в ній творцем, і в тому, щоб насолоджуватися красою навколишнього світу і створювати красу для інших, і в тому, щоб любити іншу людину, бути коханим, ростити дітей справжніми людьми. Тільки разом з батьками, спільними зусиллями, вчителі можуть дати дітям велике людське щастя» [12, с. 73-74].

Як наголошував у знаменитій своїй книзі «Велика дидактика» Я. А. Коменський: «Необхідно дбати і навіть добиватися того, щоб усіх, хто з'явиться у світ не тільки як глядач, а також як і майбутній діяч, навчився розпізнавати

основи, властивості і цілі найважливішого з усього, що існує і відбувається, щоб у цьому світі не зустрілася їм нічого, про що б вони не мали змоги скласти хоча б скромної думки і чим вони не могли б скористатися для певної мети розумно, без шкідливої помилки» [4, с. 88].

Далі, як засновник принципу природовідповідного розвитку Я. А.Коменський твердить: «В перші ж роки дерево відразу випускає з свого стовбура всі головні гілки, які воно буде мати і яким пізніше доведеться розростатися. Отже, так само, чого б ми не хотіли навчити людину на її користь протягом усього життя, − все це повинне бути викладене їй у цій першій школі. Що це здійсненне, ясно буде з нашого побіжного перегляду всього того, що підлягає вивченню» [4].

Ціннісні орієнтації складають орієнтовану основу поведінки і виявляються в реальних життєвих, поведінкових виборах.

Ціннісно-значеннєвий компонент складає «ядро» структури особистості і характеризує її спрямованість. Ієрархія цінностей і смислів, світоглядів, переконання й ідеалів складають змістовний бік структури і спрямованості особистості.

«Індикаторами» психологічної спрямованості особистості є:

- виражений і стійкий інтерес до психологічних знань, психологічного аспекту дійсності, внутрішньому світу людини;
- вибір діяльності, що відповідає спрямованості на внутрішній світ людини;
- психологічна позиція.

Ціннісні орієнтації особистості перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності з такими компонентами внутрішньої структури людини, як потреби, інтереси, спрямованість емоційно-почуттєвої сфери, життєві цілі, установки, спонукання, прагнення та іншими, котрі у своїй єдності, як стверджує С. Рубінштейн, складають мотиваційну сферу індивіда, що спонукає його до дії [11].

Ціннісні орієнтації є засобом диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке ставлення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується в процесі свідомого вибору ним життєвозначущих для нього об'єктів. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та

орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. - К.: Либідь, 2003. Книга 1. - 278 с. Книга 2. - 342 с.

2. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 (16). – С. 16–23.

3. Богуш А.М. Дефініції “духовність” і “моральність” в аспекті національного виховання в Україні //Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. наук. праць. - К., 2000.- Кн. 1.- С. 18-23.

4. Киричок В. А. Ціннісне ставлення / В. А. Киричок // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / Головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Концептосфера педагогічної аксіології : Матеріали філософсько-методологічного семінару [«Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти»] / Т. П. Усатенко, автор ідеї і упорядник. – К.: Ніжин, Видавництво ПП Лисенко М. М., 2010. – 296 с.

6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Тов. «Знання» України, 2011. – 520 с.

7. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

8. Луценко І. О. Духовні виміри професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми / І. О. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 15 / Серія : Філософія, педагогіка, психологія : (збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 97–103.

9. Луценко І. О. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / І. О. Луценко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 22. / Серія : Філософія, педагогіка, психологія : (збірник наукових праць). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 92–99.

10. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. –К. :

Пед. думка, 2001. - 516с.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.2. Z С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 434 с.

12. Сухомлинский В. О. Як любити дітей. Вибрані тв. В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1977. – Т. 5. Статті. – С. 292–308.

13. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письмо к сыну. – 2-е изд. / В. А. Сухомлинський. – К. Рад.шк., 1987. – 544 с.

1.3. Сутність категорії психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дошкільника

Найпершим суспільним середовищем для дитини є дошкільний заклад, головне призначення якого – соціальна адаптація до умов життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до природи, людей, самої себе. Саме дитячий садок має забезпечити фізичне, психічне здоров'я дитини, її різнобічний гармонійний розвиток, набуття життєвого досвіду, стати своєрідним посередником між сім'єю та широким світом.

Учені вважають, що впровадження Базового компонента, його орієнтованість на кожну особистість допоможе уникнути усередненості, надасть можливість дійти до кожної окремої дитини, розкрити її здібності і задатки.

Концепція дослідження ґрунтувалась на таких положеннях:

- оволодіння методикою супроводу складний і недостатньо висвітлений процес як в науково-методичній літературі, так і в практиці дошкільних закладів;
- провідним чинником введення системи супроводу є зміна усталених поглядів на особистість дошкільника, впровадження в систему дошкільної освіти Концепції – Я;

Надзвичайно важливим чинником має стати організація психолого-педагогічного супроводу дитини, тобто ставлення до неї не лише як до об'єкта засвоєння знань та вмінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, співдружної діяльності,

розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір. Знання, вміння та навички визнаються психологами та педагогами не лише як показники розвитку особистості, а й як вихідні якості особистісного зростання. Вікові та індивідуальні особливості розглядаються як ступені реалізації свого природного потенціалу, зокрема, соціального, пізнавального, художнього, творчого, інтелектуального.

На думку Т. Сєдової, найкращою системою роботи з дітьми дошкільного віку є така, у якій виявляється і розвивається кожна дитина, виявляються її нахили і здібності. Система має бути спрямована, перш за все, на те, щоб пізнати талант кожного і розвинути його. Одним із напрямів цієї роботи є педагогічний супровід – система підтримки та допомоги дитині у навчально-виховному процесі [13].

У даному контексті необхідно визначити значення поняття „супровід". У словнику В. Даля знаходимо тлумачення супроводу, як дію, опредмечену від дієслова „супроводжувати", тобто „проводжати, супроводжувати, іти разом для проводжання, проводжати, слідувати" [3].

У новому тлумачному словнику української мови під супроводом розуміється «те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [9].

С. Гончаренко відмічає багатоаспектність поняття «супровід», розрізняючи його як: дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось [2].

Концепція супроводу як нова освітня технологія розроблена Е. Козаковою, яка подає таке тлумачення супроводу: "Супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору" [7, С. 9-14]

Термін "супровід", на думку Е. Іванової, тлумачиться як "певна гарантія для дитини і батьків в отриманні допомоги і підтримки на весь період супроводу", який здійснюється відповідною службою для дітей, що мають проблеми

психофізичного розвитку і не відвідують дошкільні навчальні заклади [6, с. 13].

У теорії супроводу концептуальним є положення про те, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку є і сама дитина, і її батьки, і оточення [10].

Психолого-педагогічний супровід у сучасній педагогіці та психології розглядається досить широко. Уперше цей термін було використано у 1993 році у книзі "Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей" Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередниковою. Також він зустрічається у роботах А. Деркача. Організація психологічного супроводу у школі була розвинута у роботах М. Батіянової. Автори цих робіт під психолого-педагогічним супроводом розуміють систему професійної діяльності педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання обдарованої дитини у конкретному освітньому середовищі. Як визначає М. Батіянова, "... психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч" [11, с. 2].

Зазначимо, що супровід, зміст якого має свою специфіку, знайшов широке використання у психології. Його трактують як усю систему професійної діяльності психолога, загальний метод роботи психолога, один з напрямів та технологій професійної діяльності психолога. Сутнісною характеристикою супроводу у психологічному плані є створення педагогічних умов для успішного розвитку, виховання та навчання дітей, яка організується в межах освітнього закладу [14, с. 177].

Психологами виокремлюється поняття "психологічний супровід", під яким розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується у межах освітнього закладу [12].

В. Зінченко визначає супровід як "систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії". Об’єктом супроводу психолога при цьому є дитина [4, С. 15-17].

Автор пов’язує супровід з психологічною службою і діяльністю психолога у навчальному закладі. Таке трактування відображає одну принципову особливість супроводу: одночасне перебування поруч з дитиною, яка в силу вікових особливостей проходить первинну соціалізацію; наявне посередництво дорослого між соціальним світом і власним життєвим світом дитини забезпечує її оптимістичне світовідчуття завдяки створенню в просторі дошкільної установи умов для соціально-емоційного благополуччя та гармонійної соціалізації особистості.

І. Мамайчук психологічний супровід розглядає як діяльність психолога, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, які забезпечують успішну реабілітацію, особистісне зростання дитини з урахуванням особливостей розвитку в соціумі [8,С. 45-52.]

І. Бех пов’язує психологічний супровід з особистісно зорієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довкіллям і на цій основі "формування у дітей ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури" [1, с. 4]. Автор зазначає, що центральним ядром психологічного супроводу є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а центральним механізмом взаємодії виступає "особистісне спілкування педагога з вихованцем", спрямоване на "зближення ціннісно-смислових орієнтацій учасників діалогу". М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу полягає у цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен цінувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Педагогу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити учня ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і суспільними цінностями. На думку цих дослідників, супровід здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях [5, с. 2].

Інші дослідники, такі як В. Петровський, вважають, що психолого- педагогічний супровід – це програма зустрічей, спілкування педагога з дітьми, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних "устремлінь". М. Качан вважає, що педагогічний супровід створює умови для того, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності. М. Батіянова звертала увагу на те, що слід ураховувати, що умови, котрі створюють психолог та педагог, вторинні стосовно умов даного освітнього середовища; вони залежать від освітніх технологій, які застосовані в даній школі, загальних виховних принципів педагогічного колективу. Тому для здійснення супроводу психологу спочатку потрібно органічно включатись у педагогічний колектив при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й ураховувати особливості навчального закладу у своїй діяльності [5, с. 4].

Психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів коректувально-розвивальної роботи з дітьми, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання, соціалізації. Відтак фахівець з психолого-педагогічного супроводу повинен не лише володіти методиками діагностики, консультування, корекції, але й мати навички системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію з цією метою учасників освітнього процесу (дитина, однолітки, батьки, педагоги, адміністрація) [11].

Узагальнюючи наведені вище підходи, можна дійти висновку, що загальною метою психолого-педагогічного супроводу дитини в навчально- виховному процесі є забезпечення всебічного розвитку дитини. Для цього необхідно: 1. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання. 2. Скорегувати програми, які задовольняють пізнавальні потреби різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, додаткові години).

Спрямувати роботу з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини.

4. Скоординувати роботу фахівців з даної проблеми щодо надання кожному учневі індивідуальних рекомендацій щодо створення карт просування здібних дітей [11, с. 2].

Завдання психолого-педагогічного супроводу полягають :

– у попередженні виникнення проблем розвитку дитини;

– у допомозі (сприянні) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації (труднощі у навчанні, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, учителями, батьками);

– у психологічному забезпеченні освітніх програм;

– у психолого-педагогічній компетентності учнів, батьків, педагогів.

Таким чином, проблему психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості розглядаємо як систему професійної діяльності педагога, спрямовану на створення умов для успішного навчання і розвитку особистості та як основу взаємодії суб'єктів виховання і навчання при вирішенні освітніх проблем. З огляду на це діяльність педагога різноманітна за своїми функціями і змістом. Вона передбачає оволодіння різноманітними професійними уміннями (гностичними, конструктивними, комунікативними, організаторськими, спеціальними).

Література:

1. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №3. – С.3-6.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. 6.

3. Даль В. Толковый словарь: в 4 т. Т. IV / Владимир Даль. – М.: Русский язык,1991. – 683 с.

4. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В.М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15-17.

5. Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу // Вопросы психологии. – 2002. - № 2. – С. 2-6

6.Иванова Е.А. Раннее домашнее сопровождение / Е.А. Иванова. – Спб.: Издательство “Речь”. – 96 с.

7. Казакова Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Писхолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка / Е.И. Казакова. – СПб., 2001. – Ч.1. – С. 9-14]

8. Міщик Л., Вєтрова О. Соціально-педагогічний супровід обдарованої молоді у вищих навчальних закладах // Вища школа. Гуманізація навчально-виховного процесу : Спецвипуск 7. - Слов’янськ, 2011. – С. 45-52.

9. Новий тлумачний словник української мови. – Т. 4. – к.: АКОНІТ, 1999. – 684 с.

10. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под. ред. Л.М. Шипицыной – М.: Гуманит. изд. Центр Владос. – 2003. – 528 с.

11. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу // Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 316-345. Антонова О.Є]

12. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [авт.-сост. Мижериков В.А.]. – Ростов н/Д.: изд-во “Феникс”, 1998. – 544 с.

13. Сєдова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проектів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.

14. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

Розділ 2
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

2.1. Педагогічний супровід розвитку творчості дітей дошкільного віку

У зв’язку з модернізацією змісту сучасної дошкільної освіти зростає роль особистості дитини дошкільного віку як найвищої соціальної цінності, адже дитинство – це період спонтанного, інтуїтивного пошуку сфери творчості, у якій індивід може себе всебічно реалізувати.

Дитинство є важливим віковим періодом розвитку творчих здібностей, цінностей формування характеру індивіда. На етапі дошкільного дитинства здійснюються активні психічні новоутворення, набувається пізнавально-інтелектуальний досвід, виховуються художньо-естетичні почуття, моральні якості, реалізується прагнення до дослідницького пошуку, з’являються перші творчі прояви особистості.

Отже, першочерговими завданнями вихователів дошкільних навчальних закладів має стати правильне спрямування творчих інтересів дітей, розвиток їхнього мислення, формування достатнього рівня життєвої компетентності в дошкільному дитинстві – сензитивному періоді розвитку творчої особистості.

Таким чином, надзвичайно важливою є орієнтація дошкільної освіти на розвиток творчої особистості, визнання її самоцінності, формування позитивної «Я-концепції» кожного вихованця.

Зазначимо, що пошукова творча діяльність у дошкільному віці є своєрідним внутрішнім генератором, рушійною силою саморозвитку, самовдосконалення кожної особистості, яка сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу дитини в майбутньому.

Значний вплив на вивчення феномена дитинства має культурно-історична концепція психолога Л. Виготського, згідно з якою творчість – це органічна форма діяльності для дитини, це саме її життя. Учений був твердо переконаний у тому, «що творчість є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку» [4]. На думку вченого, «найкращим стимулом дитячої

творчості є така організація життя і середовища дітей, яка створює потреби і можливості дитячої творчості» [4, с. 58]. Творчість дітей дошкільного віку цінна не так кінцевим результатом, як самим процесом, тому Л. Виготський зауважував, що момент творчості існує не лише там, де створюється щось нове, а й там, де людина подає своє розуміння певного явища, по-своєму відтворює, змінює вже існуюче [4, с. 68]. Саме тому творчість робить людину істотою, зверненою до майбутнього, яка будує його і видозмінює своє теперішнє.

Окрім того, творчість, на думку вченого, є умовою становлення, самопізнання й розвитку особистості. Дошкільний вік науковець називав переходом до зовсім нового виду діяльності – «творчої діяльності», яка починається з мрії, оскільки все нове насамперед потрібно уявити. Підкреслюючи роль уяви як основи дитячої творчості, учений відзначав, що важливо не те, що саме створять діти, а те, що вони вправляються у творчій уяві та її втіленні [4, с. 32].

Ці положення Л. Виготського не втратили актуальності й сьогодні, тому важливим завданням вихователя дітей дошкільного віку є «розвиток направленості творчої уяви» – синкретичної основи дитячої творчості. У зв'язку з цим учений слушно зауважував, що формування творчої особистості, яка спрямована в майбутнє, залежить від творчої уяви, що втілена в теперішньому [4, с. 78].

Сучасні вчені (Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.), вказують на необхідність розвитку творчості в ранньому дошкільному віці – сприятливому періоді виховання творчої особистості.

Результати наукових пошуків учених О. Мелік-Пашаєва, З. Новленської доводять, що діти дошкільного віку, на відміну від підлітків і дорослих, здатні до різноманітних видів творчості. Водночас педагоги з тривогою зазначають, що «блокування творчого потенціалу в дитинстві відбивається негативними і здебільшого непередбачуваними наслідками в подальшому житті» [14, с. 3-6].

Дослідження С. Максимової доводить, що творча нереалізованість є однією з причин шкільної дезадаптації, вона має деструктивний вплив на особистість: викликає проблеми в

колективі, призводить до внутрішньоособистісних конфліктів, серед яких переважають конфлікти між батьками й дітьми, стає причиною блокування тієї чи тієї форми активності. Так виникає дисбаланс адаптивних і неадаптивних проявів творчої активності внаслідок рішень дітей, прийнятих у відповідь на застереження батьків. Наприклад, батьківське застереження «не будь дитиною» блокує неадаптивну форму активності, зумовлюючи появу слухняних виконавців. Застереження «не роби» сповільнює адаптивну форму творчої активності, призводить до втрати можливостей самореалізовуватися [13, с. 78].

Якщо дитина не отримує задоволення від власних дій, це призводить до затримки суб'єктивного ставлення до себе й зниження активності. Від реакції дорослого на спонтанні прояви нового залежить у майбутньому, чи будуть нові ідеї втілені в життя. На думку С. Максимової, негативна реакція батьків чи ігнорування ними такої активності дітей спричинює затримку розвитку їхніх творчих здібностей. І, навпаки, адекватне сприйняття, підтримка, побудова діалогу з дитиною сприяють розвитку її творчості [13, с. 51].

Соціальними факторами, що блокують розвиток творчого потенціалу в ранньому дитинстві, Л. Єрмолаєва-Томіна вважає відсутність достатньої кількості сенсорного досвіду. Авторка справедливо зауважує, що «обмеженість дитини у спілкуванні з дорослими в зорових, слухових і тактильних відчуттях до року (особливо в дитячих будинках) призводить до затримки її психічного розвитку та подальшого формування» [7, с. 192].

Суголосною з поглядами автора є думка зарубіжних учених. Так, Дж. Толлівер [19, с. 32-37] зауважує, що педагоги нівелюють розвиток творчих здібностей індивідів не тільки шляхом добору елементів знань, а й через акцентування лише на певних уміннях, очікуваних ролях, через несвідоме вираження цінностей і прагнень.

Автори праці «Океани інновацій» М. Барбер, К. Донеллі та С. Різві [2, с. 167] зауважують, що, якщо діти не отримують можливості спробувати себе в музиці, акторському мистецтві або спорті, їхні таланти будуть втрачені, і це буде втрата не лише для них самих, а й для дорослих. Саме тому лише задовольнити потреби дітей – недостатньо, необхідно дати їм можливість

реалізувати свої прагнення і розкрити здібності й творчий потенціал.

Американський психолог П. Торранс серед факторів, що стимулюють креативність дітей, називає такі: орієнтація на потребу у творчому розв'язанні задач; відсутність перешкод стосовно проявів спонтанності та ініціативи; створення можливості маніпуляції з предметами й варіативності думок; навчання уважного ставлення до сигналів навколишнього середовища; виховні впливи, спрямовані на визнання людиною цінності креативних рис своєї особистості. До факторів, які гальмують креативність, дослідник відніс орієнтацію лише на успіх, страх дати неправильну відповідь; підсилену орієнтацію на думку однолітків, побоювання звинувачень у незвичайності; обмеження ініціативи й заборона запитань; надмірну фіксацію на стереотипах статевої належності; уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми; жорстке розмежування трудової та ігрової діяльності [20, с. 77].

Урахування майбутніми вихователями дітей дошкільного віку факторів блокування творчого потенціалу в дошкільному дитинстві є необхідною умовою для створення ефективного педагогічного супроводу стимулювання й розвитку творчих здібностей вихованців. Відтак в умовах сьогодення дошкільний навчальний заклад та школа повинні забезпечити кожній дитині відчуття комфортності, любов та повагу вихователя, віру у свої творчі здібності.

У зв'язку з цим важливим у контексті нашого дослідження є висновок учених (І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, О. Коберника, В. Кузя, А. Матюшкіна, В. Моляко, Т. Поніманської, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської та ін.) про необхідність психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, їхньої психолого-педагогічної підтримки з боку вихователів. Саме ця магістральна думка лягла в основу нашого дослідження, оскільки рівень творчого розвитку дітей дошкільного віку значною мірою визначається педагогічною творчістю, професіоналізмом, педагогічною етикою, уміннями й навичками творчої діяльності вихователів.

Зауважимо, що педагогічний супровід дітей дошкільного віку реалізується через створенням відповідних організаційно-

педагогічних умов, необхідних для розкриття творчих здібностей кожного вихованця. Варто наголосити, що такі педагогічні умови визначаються як створення сприятливого середовища, вільний вибір змісту і форм діяльності.

Тому основне завдання вихователя дошкільного навчального закладу полягає в організації сенсорно-розвивального середовища: збагачення освітнього простору різноманітною сенсорною інформацією для формування дитячого сприймання, розвитку сенсорних здібностей, сенсорної пам'яті, творчого мислення, уяви, світогляду, почуттєвої сфери дітей дошкільного віку.

Аналіз праць учених з проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Ваганової, О. Кононко, В. Моляко, К. Приходченко та ін.) доводить, що організація сенсорно-розвивального середовища, яка ґрунтується на таких важливих гуманістичних принципах взаємовідносин вихователя з дитиною, як принцип рівності, принцип діалогізму, принцип свободи, принцип співрозвитку та єдності, принцип сприйняття дитини, принцип комфортності, забезпечить дітям дошкільного віку можливість для експериментування, пошукової активності, допитливості, самостійної творчості в різноманітних видах дитячої діяльності.

Відтак правильно сформоване сенсорно-розвивальне середовище, побудоване на таких основних принципах взаємовідносин педагога з вихованцями, активно впливає на творчий розвиток дітей дошкільного віку: розвиває їхні здібності, стимулює творчість, ініціативність, забезпечує сприятливий психологічний клімат у дитячому колективі, де кожен вихованець відчуває комфорт та психологічну захищеність.

Важливим засобом розвитку творчої уяви цього вікового періоду, на думку багатьох учених, є гра. Зв'язок гри з творчістю підкреслює низка вчених (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кульчицька, А. Макаренко, В. Моляко, В. Мухіна, Н. Рогальська, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.). Передусім це пов'язано з тим, що гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку.

Основним засобом творчого розвитку дітей дошкільного віку психологи (Б. Теплов, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.)

вважали ігрову, продуктивну діяльність: малювання, ліплення, конструювання тощо. Однак, на думку вчених, помітну роль тут відіграє театралізована діяльність. Синтетичний характер театралізованої діяльності, що проявляється у взаємозв'язку з різноманітними видами художньо-творчої діяльності – зображувальної, музичної, хореографічної тощо, дає змогу кожній дитині спробувати себе в тій чи іншій діяльності, займаючись художньою творчістю. Колективний характер театралізованої діяльності забезпечує активну участь кожного учасника творчого процесу, що відкриває величезні перспективи для художнього розвитку вихованців. На нашу думку, інтеграція різноманітних видів дитячої художньої творчості в театралізованій діяльності є важливим засобом формування художньої культури, мистецької компетентності, творчих здібностей дитини. Отже, надзвичайно важливо правильно спрямувати інтереси дітей, максимально враховувати їхні вікові особливості в процесі формування художньо-естетичних цінностей.

Л. Фурміна вважає, що організація колективної театралізованої діяльності є ефективним засобом формування сенсорної культури дошкільників, значення якої полягає в удосконаленні певних органів чуття, моторики, в умінні передавати свої почуття відповідною інтонацією, мімікою, жестами, рухами; в отриманні задоволення від вистави; діти вчаться більш переконливо сприймати довкілля через розуміння персонажів і сюжетів, які розігруються ними. Ігрова природа лялькового театру становить особливу цінність у розвитку дітей дошкільного віку, що визначається не лише зовнішніми ознаками (наявність ляльковий персонажів), але й загальними психологічними механізмами існування [18, с. 22].

Для реалізації педагогічного супроводу розвитку потреби у творчості дітей дошкільного віку було розроблено систему роботи з організації театралізованої діяльності дітей 5-7 років. У експериментальній програмі „Діти і театр", визначено загальні програмні навчальні завдання, доцільно дібраний зміст художніх творів для театралізації, розроблено систему організації занять з театралізованої діяльності: конспекти занять з театралізованої діяльності на навчальний рік, ігрові вправи та завдання.

Передусім ми прагнули дати дітям елементарні уявлення про театр, ознайомити з його історією, специфікою, особливостями професії людей, що працюють в театрі. Тому конспекти ігор-занять включали теми: «Подорож до театру», «Зустріч з актором», «Хто працює в театрі?», «Театр масок», «Веселий скоморох» тощо. Наведемо приклад одного із занять:

«Хто працює у театрі?»

Мета: познайомити дітей з працівниками театру.

Ввести в активний словник слова: режисер, сценарист, художник-декоратор, гример, освітлювач. Стимулювати інтерес до театрального мистецтва.

Обладнання: фарби, пензлики, папір для малювання декорацій. Різноманітні речі (капелюхи, окуляри, штучні носи та вуса тощо) для створення персонажу.

Пізнайко: Дорогі друзі, сьогодні ми з вами підемо до театру, але зайдемо туди не як звичайно, а через парадний вхід. Сьогодні ми завітаємо за куліси і дізнаємось про те, що зазвичай глядачам не показують. Ми побачимо тих, хто працює над виставою. Отже:

Першим до справи береться той,
Хто має письменницький хист.
Пише сценарій людина одна
І зветься вона ***сценарист.***

Пізнайко: Хочу зауважити, що сценарист може написати свою п'єсу або скласти сценарій за мотивами твору іншого автора. Коли сценарій готовий, він потрапляє до рук головної людини театру – режисеру.

Режисер *сценарій прочитає,*
Вирішить: сподобалось чи ні
Й якщо так, роботу починає –
Підбира акторів він собі.

Пізнайко: Давайте спробуємо себе в ролі акторів, що претендують на роль одного героя п'єси. Спочатку це будуть хлопчики. Прошу бажаючих підійти до мене. Ви претенденти на роль Карабаса Барабаса і повинні грізно запитати у своїх ляльок: „Куди поділись Мальвіна та пудель Артемон? Як ви збираєтесь грати мою чудову п'єсу без них? ”. Інші діти будуть виконувати роль режисера та вирішать хто найкраще впорався з завданням.

(Потім подібне змагання проводиться з дівчатами, які претендують на роль Попелюшки, Царівни-Несміяни тощо.)

Пізнайко: Коли сценарій прочитано, а акторів затверджено на ролі за справу беруться **художники-декоратори.**

Вони вміють зі сцени зробити палац
Чи якось по-іншому вразити нас –
То все перетворять на гори і ліс
Або побудують справжнісінький міст.

Чи відомо вам, що під час вистави декорації на сцені можуть змінюватися до десяти разів. Уявляєте яку роботу доводиться виконувати художниками?

А у вас, друзі, є бажання спробувати себе у ролі декораторів? Пропоную новий конкурс – намалювати декорацію до казки „Троє поросят". Як і минулого разу, наше глядацьке жюрі визначить найбільш вдалий проект. А поки наші художники малюють, ми продовжимо мандрівку за кулісами театру. Під час вистави змінюється не тільки сцена, а й самі актори.

*Наступним до справи береться **гример,***
Він змінить обличчя актора.
*А потім пошиє костюм **костюмер***
І ось новий образ готовий.

Пізнайко: Сьогодні, друзі, ви маєте змогу спробувати сили в якості різних працівників театру. Ви вже здогадались, що на вас чекає новий конкурс. Зараз спробуємо перетворити своїх друзів на героя казки Астрід Лінгренд Карлсона. Гримери-костюмери працюють, а ми продовжуємо подорожувати театром. Як ви розумієте, не можна побачити виставу без освітлення сцени. Ось тут і беруться до справи освітлювачі.

Без них на сцені темна ніч
І як не намагайся,
Акторів не побачиш ти,
А також й декорацій.

А ще хочу вам розповісти про театральну професію, якої не зустрінеш в сучасних театрах. Колись в кожному, навіть самому провенційному театрі, на сцені стояла так звана суфлерська будка. В ній сидів суфлер і підказував акторам текст. Глядачі його не бачили, так як суфлер сидів до них спиною. До того ж будка ховала його від сторонніх поглядів.

Ось таке воно закулісне життя театру. Мабуть до цієї подорожі ви і не здогадувались яка велика кількість спеціалістів працює для того, щоб ми могли насолоджуватись виставою. А зараз, гадаю, прийшов час підвести підсумки наших конкурсів художників-декораторів та гримерів і костюмерів. *(Учасники демонструють свої малюнки та костюми. Проводиться виставка-демонстрація.)*

Хочу запропонувати наступне: присудити перемогу всім учасникам. Адже погодьтеся, вони займалися цими справами вперше. Але впорались з завданнями чудово! А наша подорож підійшла до кінця. Тепер ми знаємо що таке театр і хто в ньому працює.

Для кращого ознайомлення дітей з спеціальною театральною термінологією створено «Театральний словник», а для закріплення знань дітей про театр та зміст творів розроблені кросворди, чайнворди, головоломки, ребуси, які можна розгадати у вільний час з членами сім'ї та друзями.

Пізнавально-розвивальний етап був спрямований на розвиток пізнавально-психічних процесів дітей, комунікативних та мовленнєвих здібностей. З цією метою використовувалися колективні загальнорозвивальні ігри на розвиток слухового, зорового і тактильного сприймання, пізнавальних психічних процесів: пам'яті, уваги, уявлення, сприймання, мислення. Формували вміння вносити щось нове в гру, висувати оригінальні ідеї під час театралізації тощо.

Для цього з науково-методичної літератури (Л. Артемової [3], Н. Гавриш [5], І. Зязюн [9], Л. Фурміної [18], С. Гіпіус [6], М. Чістякової [15], П. Чурилової [16], Л. Макаренко [12] та ін.) нами були зібрані структуровані та використані спеціальні ігри, завдання та вправи, ігри-етюди відповідно до діагностики, творчі ігри-заняття з елементами психогімнастики, зміст якої відображав різні казкові ситуації, імпровізації.

Наведемо конкретний зміст творчих ігор-занять.

Вправа 1. „Телеграма"

Мета: розвивати творчу уяву, увагу, координацію рухів, швидку реакцію.

Процедура виконання: група дітей, сидячи, утворюють

коло. Вихователь пропонує за допомогою „машинки” послати один одному телеграму про те, що Баба Яга зачарувала принцесу.

Вихідне положення – руки зігнути в ліктях долонями вперед догори, передпліччя притиснути до корпуса. На рахунок „один” – розкрити пальці правої руки; на „два” – стиснути в кулак пальці лівої руки; на „три” – плеснути в долоні; на „чотири” – плеснути по колінах. Далі вправу ускладнювали – пропонували „похлопати” сусідові („один” – Олені, „два” – Сашкові). Коли руки вже чітко виконують рухи, до вправ додавали голос. Спочатку на рахунок “один – два” всі вимовляють будь-який звук (наприклад, “тік – так”), потім по черзі своє ім’я. Головна умова виконання – дотримання чіткого ритму.

Потім пропонували дітям вирушити в уявну казкову подорож для того, щоб врятувати принцесу.

Вправа 2. Ігри-описи „Казковий ліс”

Мета: вчити аналізувати, порівнювати, чітко висловлювати свою думку, розвивати уяву, слухову увагу.

Процедура виконання: дітям пропонується за допомогою уяви описати казковий ліс, в якому мешкає Баба Яга, її хатинку, подвір’я тощо.

Для розвитку зорової уяви спостерігали за хмаринками, що пливуть по небі і уявляли на що вони схожі, про що вони розмовляють між собою тощо. Для концентрації слухової уваги пропонували дітям зосередитись на звуках, що їм вдається почути: (шум за вікном, капання води тощо) та поміркувати, що вони означають. Надалі великого значення надавали самостійному придумуванню дітей вправ на увагу. Наприклад, «Відгадай за звуком, хто іде» і т. ін.

Вправа 3. Складання асоціативного ряду

Мета: розвивати образну пам’ять, зорову увагу, неординарність мислення; формувати сенсорні еталони (колір, форма, величина), пов’язані зі створенням образу.

Процедура виконання. Дітям пропонувалося запам’ятати певну кількість слів у запропонованому порядку, кожному слову відповідає картинка, зображення, яке асоціативно пов’язується дітьми із заданим словом. Наприклад, у Баби Яги є хатинка на курячих ніжках (на картинці прямокутник). На печі живе чорний кіт (на картинці миска з молоком), який інколи ловить мишей (на

картинці метелик). Для того, щоб Баба Яга вийшла з хатки – наступне завдання.

Завдання 1. Вправи на розвиток дихання, мови (система вправ для язика, губ, піднебіння, дихальні вправи).

Для розвитку правильного мовленнєвого дихання, сили, гнучкості польотності голосу, формування чіткої дикції, з досвіду роботи Ю. Єлісовенка [8], інтерпретували такі вправи: „Дудочка", „Сорока", „Східці", „Зозуля", „Стогін", "Колискова" тощо.

Дітям пропонували артикуляційну гімнастику: показати як свистить вітер: с – с – с; шумлять дерева: ш – ш – ш; показати як стогне Баба Яга, коли у неї болить зуб: м – м – м; порахувати східці до Баби Яги, проспівати їй колискову: а – а – а; розбудити її шумом мотора: р – р – р. До мовного тренінгу додавали елементи психогімнастики.

Після того, як діти впорались із завданням, до них виходить Баба Яга або із-за ширми з'являється її лялька.

Вправа 4. „Знайомство"

Мета: розвивати діалогічне мовлення; стимулювати творчу уяву, виховувати доброзичливість.

Процедура виконання: Баба Яга пропонує дітям познайомились і чітко назвати своє ім'я вслід за попереднім. Діти передають один одному м'яч і називають своє ім'я, розповідають про себе, свої інтереси, справи тощо.

Після знайомства Баба Яга обіцяє дітям зняти чари з принцеси за умови, що вони виконають її завдання:

Завдання 2. "Чарівник"

Мета: розвивати увагу, витримку, координованість, узгодженість рухів.

Процедура виконання: діти виконують танок з Бабою Ягою, після чого Баба Яга пропонує їм перетворитись в певного звіра і показує в якого. Далі гру ускладнили. Дітей поділили на групи: зайчики, лисички, ведмедики. Потім поступово давали одну з команд, кожна група повинна була одночасно виконати свій рух: зайчики – пострибати вперед, лисички – вклонитися, а ведмедики – потопати ніжками. Ми слідкували за тим, щоб кожна група виконувала свій рух синхронно, спілкуючись лише поглядом.

Між вправами промовляються контрольні фрази

(чистомовки, вірші, скоромовки тощо). Задля тренування чіткої вимови приголосних, розвитку артикуляційного апарату у процесі промовляння чистомовок. Ігри з скоромовками були запропоновані у різних варіантах. Наведемо приклади.

Варіант І. Ігри-змагання

Процедура виконання: дітям пропонувалось поділитись на команди. Капітан команди отримував свою скоромовку. Виграє команда, яка за сигналом ведучого швидше передасть скоромовку ланцюжком, а останній гравець чітко промовить її вголос.

Варіант ІІ. „Швидкий м'яч"

Процедура виконання: дітям пропонувалося стати в коло, в центрі якого стоїть ведучий із м'ячем. Він кидає м'яч комусь із дітей, той повинен зловити м'яч і промовити скоромовку і т. д.

Варіант ІІІ. Діалогічні скоромовки.

Мета: розвивати діалогічне мовлення; розвивати діалогічні дихальні рухи, артикуляцію звуків.

Процедура виконання: Баба Яга всередині кола. Діти рухаються під музику і промовляють:

– Що вночі на небі сяє?
– Це нас Місяць зустрічає.
– Поряд що за квіточки?
– Це маленькі зірочки.
– Хто така Баба Яга?
– Це красуня лісова.
– Що ця пані поробляє?
– На мітлі весь час літає.

Діти ритмічно хлопають і промовляють: раз – два – три – скоріше нас лови! Після виконання вправ Баба Яга звільняє від закляття Принцесу і усі разом фотографуються на згадку.

Завдання 3. "Фото на згадку"

Мета: розвивати мимовільну увагу, уяву і фантазію, координацію рухів.

Процедура виконання: вихователь пропонує дітям сфотографуватись на згадку з Бабою Ягою та Принцесою. Діти діляться на команди по 4-5 осіб. Кожна група обирає „фотографа". Він пропонує всім позувати для фото і „фотографує". Потім „фотограф" обертається спиною, а діти

змінюють положення і пози. „Фотограф” повинен відтворити перший варіант.

Завершальною фазою пізнавально-розвивального етапу формувального експерименту була самостійна художня діяльність, у ході якої пропонувались різноманітні творчі завдання, що дали можливість кожній дитині проявити видумку. Наприклад: намалювати подарунок для Принцеси, побудувати сучасну хатинку для Баби Яги, передати свої враження від казкової подорожі в малюнку, ліпленні, аплікації тощо.

Систематичне проведення різноманітних видів театралізованої діяльності зумовило пізнання дитиною самої себе та сприяло виникненню інтересу до театру та бажання брати участь у театралізованій діяльності, виховувало уважне ставлення до партнера по грі, формувало дружні відносини.

Емоційно-ціннісний етап

Метою другого емоційно-ціннісного етапу було формування емоційно-почуттєвої сфери дітей. Положення О. Кононко [11] про роль емоцій і почуттів у житті дітей дошкільного віку було взято нами за основу при визначенні змісту формування емоційно-почуттєвого компонента художньо-творчого розвитку дітей 5-7 років засобами театралізованої діяльності. Згідно з цим положенням “емоції, які відчуває дошкільник до інших людей, орієнтують його соціальну поведінку, сприяють її точності, швидкості, адекватності” [11, 49]. Як зазначає О. Кононко, “емоції тісно пов’язані з діяльністю, з усіма її структурними компонентами – метою, мотивами, засобами, результатами. Емоції включені до процесу прийняття дитиною рішення, долання труднощів, пошук нею засобів для досягнення мети, реагування на своє і чуже досягнення” [11, 36].

Наведемо зміст емоційно-експресивних ігор і вправ, що пропонувались дітям в ході експерименту.

Асоціаційні ігри (робота з пінктограмами)
Гра “Малюємо настрій”

Мета: розвивати вміння передавати емоційний стан за допомогою міміки і жестів; стимулювати рухове і емоційне самовираження; виховувати доброзичливі взаємини один до одного.

Процедура виконання: Починалося завдання з вірша, в якому змальовано одну з емоцій. Діти відгадували емоцію і малювали її. Кожен малював ту емоцію, яку він забажав. Після цього діти обговорювали, який настрій намагався намалювати автор малюнку.

Радість.

Розкривають очі квіти:
“Як же хороше на світі!“
Сонце гарно припікає,
І з трави роса зникає.

Незадоволення.

Жовтий-жовтий, кислий-кислий,
Що це, діти?
Це лимон.
Він чудовий, він корисний,
не біда, що зовсім кислий.

Біль.

На скакалці я стрибала,
Похитнулась і упала.
Ой, болить нога моя,
Гірко, гірко плачу я.

Захоплення.

На майдані всі зібрались,
Феєрверка дочекались.
Ой, яка ж вгорі краса,
Запалали небеса!

Подив.

Здивувався наш індик,
Став посеред двору, –
Він побачив козенятко,
Що стрибнуло вгору.

Розчарування.

Петрик знов розчарувався, –
Іграшки не дочекався.

Діти самостійно придумували місце і обставини дій, ситуацію, а потім розігрували свої етюди перед дзеркалом. Під час музичного заняття педагог пропонував послухати музику і

підібрати до неї відповідну пінктограму. Наприклад: весела музика (пінктограма радість) і т.д.

Надалі пропонували роботу дітей у парах (старші з молодшими). Діти отримали завдання – накласти на форму обличчя накладні деталі з картону (очі, брови, ніс, рот) і відповідно пояснити настрій та почуття героя. Діти разом з експериментатором відмічали погляд очей, вигляд брів, характерні для сумного чи радісного настрою. Наприклад: радість – веселі, злегка примружені очі, кутики губ підняти вверх, страх – високо підняті брови, очі широко розплющені. З цією метою використовували скарбницю української мудрості: прислів'я, приказки, загадки тощо. Наприклад, "Не думай про страх, його й не буде" , "Полохливий заєць і куща боїться".

На заняттях використовували ігрові прийоми з театральними ляльками: веселою Арлекін та сумною П'єро.

Наведемо приклад:

Арлекін: Я найвеселіша лялька італійської комедії. У дотепах та кумедних витівках я нічим не поступаюся Петрушці. Я там де веселощі, де гарний настрій та сміх. Не даремно у мене таке яскраве вбрання. Навіть його вигляд викликає посмішку.

Я Арлекін!
Я веселий, цікавий!
Одяг у мене барвистий,
Яскравий!
Ніколи зовсім мені сумувати,
Я у театрі, щоб всіх розважати!

П'єро: А от я сумна лялька. Я люблю залишатися на самоті і тихенько наспівувати сумні пісні. Я часто плачу, за що мені дістається від Арлекіна. Адже він не любить сум і тим більше сльози.

Мене звуть П'єро.
Я лялька, що плаче,
Я завжди сумний –
Така моя вдача.
Що зробиш,
В театрі потрібні й такі –
Пісень невеселих сумні співаки.

Експериментатор пропонував дітям розважити сумну ляльку

П’єро. Особливу увагу дітей звертали на зв’язок між настроєм і особливостями вербальної і невербальної виразності. Роботу починали з простих сценічних етюдів:

Етюд 1. „Покажи, що відчуваєш” (на формування виразних рухів)

Мета: розвивати вміння жестами і мімікою передавати людські емоції; виховувати співпереживання. Сприяти збагаченню емоційної сфери вихованців.

Процедура виконання: дітям пропонувалося показати, що вони відчувають: коли надворі дуже холодно, коли йде теплий дощ, коли палить сонце і спекотно. Діти поділялися на виконавців, що показують рухи і глядачів, які розповідають що відбувається. Потім називали рухи, відтворені найточніше. Надалі завдання урізноманітнювали. Дітям пропонували за допомогою міміки, жестів відобразити емоційний стан людини. За допомогою “Якби…”. Наприклад:

- втомилися після важкої роботи (втому);
- зустріли давню подругу (радість);
- заблукали у лісі (страх);
- загубили улюблену іграшку (сум);
- побачили як старший ображає молодшого (гнів).

Потім дітям пропонували передати ходу людей у різних ситуаціях і станах. Наприклад: ходу людини, що радіє з чогось; поспішає, розмірковує, тощо.

Етюд 2. Пантомімічні загадки (робота над образом)

Мета: розвивати вміння передавати за допомогою пантоміми типове для даного персонажу.

Процедура виконання: дітям пропонувалось без слів, за допомогою міміки та жестів зобразити улюблених героїв казок так, щоб інші діти могли здогадатися і впізнати їх. При цьому зверталася увага на типові для образу відмінності в характері певного образу. Наприклад, “Чим відрізняється образ лисички, що створила Оленка і образ лисички, що створила Софія?”. Після чіткого виконання дітьми вправи їм пропонували поділитись на команди, скласти свій етюд і розіграти його за допомогою засобів пантоміміки. З цією метою виконували вправу “Передай предмет”. Дітям потрібно було передати один одному “уявні” предмети. Наприклад: шматочок смачного пирога, гарячу

картоплю, воду, намисто, метелика тощо.

На завершальній фазі другого – емоційно-почуттєвого компонента ми використовували ігри-вправи на розвиток позитивного, турботливого ставлення один до одного, виховували почуття емпатії, безкорисливість. Для цього пропонували дітям розіграти сценки, що включають певні дії, взаємини між собою. Наприклад: побажати один одному успіху, робити компліменти, подарунки тощо. Наведемо приклади таких завдань.

Гра „День народження”

Мета: розвивати навички дій з уявними предметами, виховувати доброзичливі стосунки та бажання спілкуватись у різновіковому колективі.

Процедура виконання: за допомогою рахування вибирається дитина-іменинник, яка запрошує дітей на свій „день народження”. Гості за допомогою виразних рухів повинні показати те, що вони хочуть подарувати. (Дітей заздалегідь поділили на підгрупи – виконавців і глядачів). Діти-глядачі повинні відгадати, який подарунок принесли іменинникові його гості. Потім діти мінялися ролями. На початковому етапі діти обігрували подарунки-іграшки: м’яч, машинку, ляльку. Надалі обігрування подарунків ускладнювали: лялька, що вміє говорити, танцювати тощо. Крім звичайних подарунків, педагог радив подарувати свою дружбу, тепло, захист, гарний настрій тощо.

Систематичне проведення театралізованих ігор, вправ, стимулювало чуйне, уважне ставлення один до одного, турботу про свого партнера, сприяло формуванню навичок сценічного й позасценічного спілкування в різновіковому гурті дітей.

Мотиваційно-творчий етап

Метою мотиваційно-творчого етапу було стимулювання проявів дитячої творчості та формування мотивів, що спонукають дітей до творчої участі в театралізованій діяльності та характеру позитивних взаємин у різновіковій діяльності та міжособистісному спілкуванні, розвиненість почуття дружби, взаємодопомоги, взаєморозуміння, відповідальності за загальну справу, формування адекватної самооцінки.

При цьому важливе значення набуває ампліфікація – збагачення, ускладнення змісту театралізованої діяльності. Це введення в гру нових ролей і нових ситуацій, входження дорослого в гру, що сприяє розвитку власної творчої діяльності кожного вихованця. З цією метою було використано досвід театральної педагогіки, відображений у працях В. Абрамяна [1], Ю. Єлісовенка [8], М. Кнебель [10], К. Станіславського [17]. Для того, щоб підготувати дітей до дій з уявними предметами пропонували розіграти етюди, вправи з елементами імпровізації. Наведемо приклади таких вправ.

„Король” (варіант народної гри)

Мета: розвивати дії з уявними предметами, вміння перевтілюватися та спільно діяти під час гри.

Процедура виконання: дітям пропонують за допомогою лічилки вибрати короля. Інші діти – робітники, які повинні розподілятися за бажанням на декілька груп домовлятись про те, що вони будуть робити і на яку роботу наймати. Потім групами підходять до короля. Робітники вітаються з королем і запитують:

– Чи потрібні Вам робітники?

– А що ви вмієте робити?

– А Ви відгадайте!

Діти демонстрували за допомогою міміки та жестів різноманітні професії: куховарили, мили посуд, готували їжу, шили, вишивали, майстрували тощо. Поступово гра ускладнювалася за допомогою нових персонажів (принцеси, королеви), а також придумуванням характерів діючих осіб (король сумний, веселий, переляканий).

З метою обігрування уявних предметів проводились аналогічні ігри на розвиток пантомімічних навичок „Що ми робимо не скажемо, але ми вам це покажемо”, “Тихіше їдеш, далі будеш…”, „У бабусі у Меланки…”, „Море хвилюється” та ін.

Під час виконання вправ розвивали уміння володіти своїм тілом, знімати м’язову напругу. Для цього використовували спеціальні вправи, аутотренінг, релаксацію де дітям пропонували лягти на килимок, розслабитись, зобразити сонну принцесу, ледачих борсучків, ведмедиків тощо.

Для зняття м’язової напруги та розвитку координації і гнучкості пальців, сили і спритності рук використовували

різноманітні види пальчикового ігротренінгу:

“По гриби”

Мета: познайомити дітей з пальчиковим театром; розвивати дрібну моторику рук.

Хід гри: дітям пропонували розминку для пальців рук.

З дідусем ходив я в ліс,
Звідти я грибів приніс.
Гляньте, ось вони всі п’ять
В моєму кошику лежать.
(пальці стиснуті в кулачок і розгинаються по черзі)
Перший – гриб боровичок,
Другий – справжній маслючок,
Третій мій грибок – лисичка,
А четвертий – печеричка.
А мій п’ятий гриб-бешкетник
Загубив десь свій кашкетик,
Залишилась тільки ніжка,
Яка зветься сироїжка.

Коли діти навчилися добре діяти в уявних ситуаціях, переходили до придумування та розігрування ігрових етюдів. Для опанування дітьми уміння спілкуватися, реагувати на поведінку партнерів нами було використано алгоритми із досвіду роботи К. Станіславського, засвоєння якого відбувалося шляхом виконання театральних етюдів на спілкування з партнером, спілкування в умовах виправданого мовчання (мімідрам), етюдів з імпровізованим текстом [17].

Завдання 3. „У розвідці”

Мета: вчити утримувати увагу, відчуття партнера за допомогою візуального контакту (контакту очей); виховувати позитивні емоції.

Процедура виконання: серед дітей пропонували вибрати ведучого, який повинен без слів і жестів, лише за допомогою очей зв’язатись будь з ким із дітей і помінятися з ним місцями. Далі вибирається інший ведучий і дітям пропонували, міняючись місцями, посміхнутись, сказати щось приємне один одному.

Завдання 4 „Веселі кухарі”

Мета: вчити ототожнювати себе з театральним персонажем; розвивати пам’ять, уяву, фантазію, вміння творчо

використовувати засоби образної виразності.

Процедура виконання. Кожній групі пропонується вибрати шапочки-маски із зображенням овочів та фруктів. Експериментатор виконує роль господині. Діти розподіляються на групи по 7-8 чоловік. Одній групі пропонували зварити борщ, а іншій компот. Кожна дитина вибирала той овоч чи фрукт, яким вона буде. Всі стають в коло (каструлю) і співають пісню-імпровізацію:

Зварити можем швидко ми борщ смачний і суп,
Приготувати кашу з усіх можливих круп,
Нарізати салат, картоплі наварити.
І всіх своїм солодким компотом пригостити.

Ведучий по черзі називав, що він хоче покласти до каструлі. Дитина-овоч чи фрукт стрибала в коло. Коли всі компоненти опинилися в колі, ведучий пропонував іншу страву.

Потім пропонували скласти і розіграти свої етюди на теми, зрозумілі дітям. Це етюди на вміння спілкуватись в різновіковому колективі. („Розмова по телефону”, „Поздоровлення”, „Знайомство”, „Смішний випадок” та ін.). Спочатку за допомогою педагога, а потім самостійно дітям пропонували придумати місце і обставини дій, ситуацію, а потім розіграти їх. Ми пропонуємо дітям неповні діалоги, які вони повинні доповнити та продовжити:

а) – Мене звати …, а як звати тебе?
– …
– У мене є тато, мама, …, … . А в тебе?
– …

б) – Назаре, приходь до мене в гості.
– Дякую, неодмінно прийду. А де ти мешкаєш?
– …

в) – …?
– Я мешкаю на вулиці Тараса Шевченка.
– …?
– Ні, це недалеко від дитячого садочка.
– …?
– Ми з мамою йдемо пішки.
– …?

– Це займає десять хвилин.

Наступним етапом було складання дітьми творчих етюдів по казках. Наприклад: „Лисичка в гостях у Журавля”, „Лисичка в рукавичці”, „Казковий вертеп” та ін. Для побудови системи їх організації ми керувалися науковими ідеями Л. Артемової щодо використання прийому творчої заміни кінцівок літературних творів та виконання негативних ролей вихователем [9, 11]. Наприклад, всім відома казка „Рукавичка” закінчується тим, що собака виганяє звірів з рукавички і відносить її своєму господарю. Але далеко не всім дітям подобається такий кінець. У них виникають запитання: що ж буде далі зі звірятами? Адже зимою дуже холодно в лісі? І хіба діду шкода було залишити їм рукавичку?

Саша С. розповів цю казку по-іншому: «Йшов дід. Загубив рукавичку. Оселилися в ній звірі. Але вірний собака знайшов дідову рукавичку. Хотів принести її додому, але пожалів звірят, подумав: – Я живу в теплій хаті. Хазяїн мене годує. А бідним звірятам холодно в лісі. Залишу рукавичку їм. А в діда інші є. І залишились звірі зимувати в теплій рукавичці».

Також діти виявили спробу розповісти казку навпаки (перекручування казок). Аня П.: «Жив-був вовк. Настала осінь і збудував він собі три хатки: першу з соломи, другу з гілочок, третю з каміння. Спочатку оселився в солом’яній. Але неподалік жили троє голодних поросят: Ніф-Ніф, Нуф-Нуф і Наф-Наф. Дунув Ніф-Ніф і розвалив солом’яну хатку. Вовк заховався в другу. Дунув Нуф-Нуф і розвалив хатку з гілочок. Вовк заховався в кам’яну. Дули-дули поросята, але не змогли її звалити. Полізли вони в димар. А у вовка на вогні кипіла вода. Зняв він кришку, поросята туди і попадали. Ошпарилися і втекли. А вовк залишився в кам’яній хатці жити-поживати і добра наживати.

Коли діти набули певного досвіду роботи над сюжетними етюдами, ми перейшли до розігрування імпровізаційних ігор-драматизацій за сюжетами добре відомих казок.

На першому етапі діти, розподілившись на малі творчі групи, розробили і презентували ситуації театралізованих ігор з використанням різних видів театру у такій послідовності, запропонованою Л.В. Артемовою: стенд-книжка, кругова

панорама, фланелеграф, настільний театр іграшок, картинок, ляльок-бібабо, пальчиковий, театр тіней, драматизації тощо.

Далі дітям пропонується обіграти одну з українських народних казок за допомогою різних видів театру: лялькового, пальчикового, театру тіней, настільного.

Наприклад, колаж з різних казок за допомогою ляльок бібабо.

Жила собі мишка на ім'я Верть. Котилася вона якось лісовою стежкою. Бачить лежить на галявині рукавичка, а в ній Лисичка сидить. Каже Лисичка:

– Мишка Верть, я тебе з'їм.

А та відповідає:

– Вибачте, у мене інші плани на сьогодні. Я поспішаю Царівну-жабу рятувати.

Покотилася мишка далі. А на березі річки жабка сидить і плаче:

– Ой скривдили мене! Пір'ячко моє спалили!

Кинула їй мишка Верть пір'ячко жабка й полетіла.

Котиться Верть далі. Дивиться хатка, а в ній живуть ведмідь Ніф-Ніф, вовк Нуф-Нуф і заєць Наф-Наф.

Ведмідь: Ми три друга.

Заєць: Ми три брата.

Вовк: Не страшні нам поросята!

Основна увага зверталася на формування навичок колективної творчої діяльності дітей 5-7 років. Для того, щоб допомогти дітям краще передати характер героя була створена „Театральна майстерня", де діти виготовляли необхідну театральну атрибутику до театралізованого дійства. Щоб правильно підібрати костюм чи деталі до костюма для розкриття образу героя певного твору, використовували вправи на добір театралізованої атрибутики та декорацій. Вправи „Хто господар?", "Добери колір", „Чий костюм?" тощо допомагали дітям вчитися добирати необхідні елементи для створення конкретного образу в театралізованих іграх. Всі діти активно залучалися до підготовки і проведення театралізованих ігор. Це були і режисери, і драматурги, і костюмери, і актори, і глядачі, оскільки театралізована діяльність може залучити величезну кількість дітей, які стають активними учасниками театралізованого дійства. Після проведення кількох репетицій

виставу показували товаришам меншим за віком, батькам та педагогам. Щоразу шукали новий варіант гри для того, щоб всі діти спробували себе в тій чи тій ролі. Для закріплення послідовності подій організовувалася художньо-творча діяльність дітей: малювання, ліплення, аплікація з теми твору. Наприклад: “Намалюємо казку”, “У країні лепкографії” тощо.

До театралізованої діяльності активно залучали батьків. Проводили фрагменти сімейних театралізованих свят згідно з розробленими сценаріями („Новорічний карнавал”, „Андріївські вечорниці”, „День народження”, “Осінній ярмарок”), з використанням традицій та звичаїв нашого народу, театралізовані імпровізації за мотивами народних та авторських казок.

Ще одним напрямом проведеної нами роботи було ознайомлення вихованців із призначенням театру як виду мистецтва, його історією, специфікою та правилами поведінки в місцях культурного призначення. Кульмінацією цієї цілеспрямованої роботи стало театрального фестивалю дитячої творчості “Театральний калейдоскоп”. Підготовка до проведення заходу включала виготовлення афіші, квитків, необхідного реквізиту, створення театральної зали, сцени, місць для глядачів, каси, фойє, буфету тощо. До уваги гостей були представлені виставки дитячих малюнків „Світ очима дітей“ та фотоматеріалів „З посмішкою про театр“. Програма фестивалю включала різноманітні театрально-ігрові форми колективної діяльності: вікторини, конкурси, змагання, театралізовані ігри з використанням різноманітних видів театру: співу, танців, музики тощо. Підсумок фестивалю підвела книга дитячих відгуків про хід фестивалю. Наведемо приклади таких відгуків, отриманих від учасників театрального фестивалю.

Учасники театрального фестивалю:

Вероніка С.: „Мені дуже цікаво бути учасницею дитячого фестивалю: це цікаво, це абсолютно не виснажливо і зручно, це мені просто подобається! Якби ми виступали частіше. Якби були сучасні, смішні і цікаві тексти (я не кажу, що ці погані, проте...). Мені чесно подобається! Це для мене справжня радість. Давайте ще виступати!“

Тетяна І.: “Мені дуже сподобалась роль „Карчика“, яку я зіграла під час фестивалю. Вона навчила мене радіти, робити

щось приємне людям. Усім раджу записатися до лялькового театру і ви теж зможете навчитися радіти“

Діана Д.: „На цьому фестивалі дуже весело! Мені подобається брати участь у конкурсах, виступати зі своїми друзями та батьками. Найбільше задоволення я отримала, коли грала роль „Кажана“ у виставі. Також мені подобається наш керівник гуртка – Людмила Анатоліївна, яка завжди знаходить для нас цікаві та кумедні вистави, які ми і граємо. Надіюсь, що наші виступи і на далі будуть такі ж цікаві, захоплюючі та веселі“.

Отже, спільна організація театралізованої діяльності дала змогу залучити до активної участі та об’єднати творчість дітей 5–7 років, батьків, педагогів, забезпечила наявність різноманітних форм і змісту колективної театралізованої діяльності.

Відтак, організація різних видів творчої діяльності потребує психолого-педагогічного супроводу дитячою творчістю, наявності зразків креативної поведінки, підтримки та заохочення будь-яких проявів фантазії, уяви, творчої активності та ініціативності з боку педагогів та батьків, створення сенсорно-розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі та в родині: збагачення освітнього простору різноманітною сенсорною інформацією для формування дитячого сприймання, розвитку сенсорних здібностей, накопичення дитиною сенсорного досвіду як основи власної творчості.

Література:

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка / Абрамян В.Ц. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Барбер М. Океаны инноваций / Майкл Барбер, Кейтлин Донелли, Ризви Саад // Вопросы образования. – 2012. – № 4. – С. 109–185.
3. Артемова Л.В. Театр і гра : [навчальний посіб.] / Л.В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 286 с.

4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 278 с

5. Гавриш Н.В. Художнє слово і дитяче мовлення / Гавриш Н. В. – К. : Ред. загальнопед. Газ. – 2005. – 128 с

6. Гиппиус С. В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники: [учебно-методическое пособие.] / Гипиус С.В. – М. : Искусство, 1967. – 296 с.

7. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учебн. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.

8. Єлісовенко Ю.П. Ораторське мистецтво: навч. посіб / Єлісовенко Ю. П. – К. : Деловая Украина, 2002. – 155с.

9. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред.. І.А.Зязюна. – К. : "Вірпол". – 636 с.

10. Кнебель М.О. Слово о творчестве актера / Кнебель М. О. – М. : Искусство, 1954. – 152 с.

11. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / Кононко О.Л.– К. : Освіта. – 1998. – 255 с.

12. Макаренко Л.В. Театр – мистецтво життя / Л. В. Макаренко // Дошкільне виховання. – 1994. – №8. – С.13-16.

13. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция? / С. В. Максимова. – М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.

14. Художественная одаренность детей, ее выявление развитие: Методическое пособие / [А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новленская, А. А. Адаскина, Ф. Ф. Чубук.]. – Дубна : Феникс, 2006. – 42 с.

15. Чистякова М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова: Просвещение, 1990. –128с.

16. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: программа и репертуар / Э.Г. Чурилова – М.: Гуманист. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 160 с.

17. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К. С. Станіславський. – М. : Искусство, 1954. – 424 с.
18. Фурмина Л.С. Творческие проявления у детей 5-7 лет в театрально-игровой деятельности / Л. С. Фурмина // Художественное творчество в детском саду : сб. трудов. – М. : Просвещение, 1974. – С. 26-28.
19. Tolliver J. Creativity at University / J. Tolliver // Gifted Education International. – 1985. – Vol. 3, № 1. – P. 32–37.
20. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing / E. P. Torrance // The brazing drive: The creative personality. – Buffallo, № 4: Bearly Litited, 1987. – P. 56–57.

2.2. Педагогічний супровід формування творчої індивідуальності старших дошкільників у спільній діяльності

Орієнтація гуманістичної педагогіки на людину актуалізує вимогу всебічного вивчення потенційних здібностей і суб'єктних проявів дітей, пошук педагогічних засобів, що забезпечують становлення їхньої творчої індивідуальності. Нині розвиток креативності як здатності до творчості набуває особливої значущості, бо вона є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. Так, Базовий компонент дошкільної освіти [3] передбачає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання й навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних особливостей, культурних потреб, націлює науковців і практиків на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності, неповторного життєвого шляху дитини, на розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність.

В умовах запровадження особистісно зорієнтованої моделі час повернутися обличчям до природної здібності дитини

творити, підтримати її своєрідність, самобутність створивши для цього сприятливі умови. Розвиток сучасної дитини як неповторної унікальної індивідуальності передбачає реалізацію нею своєї творчої активності, ініціативи, винахідливості, самостійності, прагнення обирати власні шляхи і способи досягнення мети, реалізувати свої власні потреби та інтереси. Закладений у дошкільному віці потенціал до формування творчої індивідуальності дитини зумовлює забезпечення відповідної підготовки вихователів дошкільного навчального закладу.

Самобутність кожної дитини розкривається у дитячому «суспільстві» серед товаришів. Дитина буде відчувати себе комфортно тільки там, де її цінують, люблять, розуміють, захищають. Таким суспільством є колектив, де панують моральні взаємини. У групі, яка не є колективом, дитина навряд чи знайде підтримку і розуміння, отримає гідну оцінку і визнання, оскільки в умовах групової взаємодії вона обумовлена завданнями і метою спільної діяльності.

Відтак, вважаємо, що спеціальна організація спільної діяльності в умовах педагогічного супроводу може виступати засобом розкриття найважливіших унікальних індивідуальних якостей кожної дитини з опорою на її творчі нахили та здібності.

Сприятливі умови для розвитку креативних якостей дитини створюються в колективних взаєминах, коли педагог у процесі спільної діяльності спирається на позитивні риси індивідуальності, здійснює педагогічну корекцію негативних рис. Наявність творчих нахилів, здібностей до різних видів дитячої діяльності робить дитину цікавим об’єктом спостережень і взаємин.

Різним аспектам творчості: сутності, процесу, творчим якостям і їх розвитку – присвячено великий масив філософської, психологічної, педагогічної літератури. Найбільшу популярність у дослідженні психології творчості в Україні за останні роки отримали праці Я. Пономарьова, Д. Богоявленської, В. Моляко, О. Матюшкіна, С. Сисоєвої; у педагогіці індивідуальності – праці Л. Мільто, О. Пєхоти; із проблеми загальних та спеціальних здібностей – праці Є. Ігнатьєва, В. Крутецького, Н. Лейтеса, Б. Теплова; із психології та психофізіології індивідуальних

відмінностей та здібностей – праці В. Мерліна, В. Небиліцина, В. Русалова та ін.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що творча індивідуальність є сутнісною категорією різних галузей науки: теорії творчості, адже інтегральною якістю творчої особистості є її творча індивідуальність (О. Отич, В. Рибалка, Л. Собчик), психології індивідуальності (О. Асмолов, Б. Вяткін, Є. Ільїн, О. Лібін, В. Мерлін, І. Резвицький, С. Рубінштейн та ін.); педагогіки індивідуальності (Н. Борисенко, С. Гільманов, О. Гребенюк, М. Мажар, О. Отич та ін.), педагогіки творчості (В. Кан-Калик, Н. Мільто, С. Сисоєва та ін), креативної акмеології (Н. Вишнякова) та ін.

Учені розглядають творчість як особистісну характеристику, але не як той чи інший набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності. Тому творчий процес і є проявом цієї індивідуальності. Творчість розкривається у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і завжди адресується іншій людині. Творчість – це презентація своєї індивідуальності іншому. У різних визначеннях творчості спільним є тільки одне – створення чогось унікального. Людська індивідуальність неповторна і унікальна, тому реалізація індивідуальності (тобто розкриття її іншим людям за допомогою соціально вироблених засобів) – це і є творчий акт (внесення у світ нового, унікального, чого раніше не існувало) [6, с. 299].

Дошкільний вік вважають сприятливим періодом для розвитку творчих нахилів особистості, їхнього прояву у сферах пізнання та художньої діяльності. Добре відомо, що в дітей цього віку психічні процеси (пам'ять, мислення, увага, уява, почуття) перебувають на стадії становлення, зміни, розвитку. Саме тому вони надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі.

Творча індивідуальність дітей старшого дошкільного віку – це комплекс властивостей особистості: креативність, ініціативність, самостійність, винахідливість, які забезпечують формування цієї якості і проявляються у творчому мисленні, здібностях, активності (творчій, вольовій, емоційній), спрямованості, суб'єктному досвіді творення (інтелектуальному, емоційному практичному,) у творчій діяльності і взаєминах з однолітками та іншими людьми [5].

Формування творчої індивідуальності старшого дошкільника розуміємо як динамічний, неперервний, цілісний процес розвитку особистості, який передбачає накопичення певних властивостей: ініціативності, креативності, самостійності, винахідливості [5].

Досліджуючи основні особливості творчості як процесу, психологи [1, 2] виділяють різні складові:

- діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю і унікальністю;
- діяльність, у ході якої «загальний критерій творчості виступає як критерій розвитку індивідуальності»;
- діяльність, у процесі, якої реалізується індивідуальність.

З огляду на це, кожному вихователеві потрібно усвідомити значення різних видів діяльності та охарактеризувати можливості її у формуванні творчої індивідуальності старшого дошкільника.

Внутрішні мотиви розвитку конкретної особистості розкриваються в тій діяльності, до якої дитина проявляє підвищений інтерес, зокрема:

• рівень розвитку творчого мислення: уміння вносити щось нове, висувати оригінальні ідеї, досягати незвичних результатів; схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, семантична гнучкість – здатність до мовленнєвої творчості;

• емоційно-суб’єктні прояви у творчій діяльності (інтерес, вибірковість, ставлення): розпізнавання емоційних станів людей, увага до однолітка, прагнення враховувати його почуття і емоційні стани, прагнення до спільної діяльності, підтримання дружньої атмосфери; встановлення причинно-наслідкових зв’язків у ситуаціях взаємодії, чутливість до проблем, готовність їх розв’язувати);

• діяльнісно-суб’єктні прояви у творчій діяльності (активність, самостійність, інтелектуальна творча ініціативність, винахідливість): пропозиції різних конкретних ідей, з бажанням їх реалізувати, здатність прогнозувати, робити припущення, уміння переходити від одного способу розв’язання до іншого [7].

Як бачимо, що всі характерні ознаки творчої індивідуальності проявляються і формуються в діяльності.

Актуальність вивчення проблеми розвитку творчості дитини визначається необхідністю пошуку шляхів і засобів перетворення

творчих проявів у дитини у стійкі характеристики її діяльності та поведінки. У більшості дошкільнят творчість сама по собі не розвивається і не проявляється. Для повноцінного розвитку творчих здібностей необхідні певні умови.

Основним у навчанні творчості американський психолог Дж. Сміт вважає створення умов, що сприяють творчому розвитку. Він виділяє 4 групи таких умов [8]:

1 група. *Фізичні умови*, які передбачають наявність матеріалу для творчості і можливість у будь-яку хвилину діяти з ним.

2 група. *Соціально-емоційні умови*, які полягають у забезпеченні дорослими відчуття зовнішньої безпеки у дитини, коли вона знає, що її творчі прояви не отримають негативної оцінки.

3 група. *Психологічні умови*, які формується у дитини за рахунок підтримки дорослими її творчих ініціатив.

4 група. Інтелектуальні умови, які створюються шляхом вирішення творчих завдань.

Роль дорослого, за Дж. Смітом, полягає у створенні для дитини всі групи умов. Він висунув гіпотезу про те, що середовище, яке сприятливе для розвитку креативності, покликане підкріплювати креативну поведінку дітей, представляти зразки для наслідування.

Узагальнюючи умови, які необхідні для розвитку творчості старших дошкільників, дослідники виділили наступні:

- створення атмосфери емоційного благополуччя за рахунок наповнення життя дітей цікавим змістом;
- постійне включення ігрових прийомів, ситуацій;
- варіативність у всіх сферах життєдіяльності (форми, засоби і методи навчання, матеріали та інше);
- виключення формалізму, сухості, зайвого дидактизму;
- повага до творчості дитини (як до процесу, так і до результату);
- довіра до дитини, виключення зайвої опіки.
- загальною умовою розвитку здібностей та обдарованості є фізичне здоров’я і природна активність дитини;
- визнання своєрідності, унікальності періоду дошкільного дитинства, його особливої ролі у становленні особистості;

• увага, турбота, повага, любов до дитини є тією основою, на якій зростає її впевненість щодо своїх можливостей, інтерес до різних сфер навколишнього життя, здатність дивуватися, захоплюватися, пробувати, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати;

• самоповага й оптимістичний настрій дитини, підставою для якого є позитивні оцінки вихователем її дій і поведінки – необхідна умова її різнобічної активності у процесі якої розвиваються загальні і спеціальні здібності;

• особистісно зорієнтована модель взаємодії педагога та дітей;

• забезпечення умов і можливостей для приємного, змістовного спілкування у сім'ї і в дошкільному закладі;

• створення умов для індивідуальних занять;

• оптимальне поєднання навчання і творчих пошуків самої дитини – необхідна умова, за якої розвиваються інтерес до занять, пізнавальні, естетичні й етичні якості сприймання, гнучкість і нешаблонність мислення, вміння і здібності;

• для розвитку творчих здібностей головне значення має сам процес діяльності дитини – експериментування, а не прагнення отримати кінцевий результат;

• зацікавлене ставлення до дитячої творчості, сприймання її як цінності.

Схарактеризуємо найбільш значущі умови для формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку в колективі однолітків.

Розвивальне середовище – це сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дітей; це система матеріальних об'єктів їхньої діяльності.

Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення розвивального середовища. Основний нормативний документ, який визначає сучасні вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні, її пріоритети – Базовий компонент дошкільної освіти. Нині чинні програми «Дитина», «Я у світі», «Впевнений старт» та ін. орієнтують педагогів дошкільних закладів на оновлення розвивального творчого середовища життєдіяльності

дошкільників. Насичене та раціонально облаштоване предметно-ігрове та природне розвивальне середовище – є місцем для ігор дітей і стимулом до певних самостійних занять.

Приваблюють дітей, підказують їм творчі задуми, допомагають елементарно зорієнтуватися у ситуації вибору і викликають прагнення до змістовної зайнятості такі елементи предметно-ігрового середовища, як: відповідні до віку іграшки; ігрове та фізкультурне обладнання, спортивний інвентар; матеріал для дитячої праці; приладдя та матеріал для ліплення, малювання, аплікації, конструювання, дизайну; атрибути для рухливих і творчих ігор.

Однією з основних умов створення в дошкільних навчальних закладах розвивального довкілля для дітей дошкільного віку є опора на особистісно зорієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Це означає, що пріоритетною метою виховання є формування гармонійної та всебічно розвиненої особистості. Завдання педагога полягає у забезпеченні інтересів дитини у задоволенні її природних нахилів і потреб. Дорослий у своїй педагогічній діяльності керується положенням: «Не поруч, не над, а разом».

Розвивальне середовище формується на основі середовища соціального і виступає як особливим чином організований педагогічний простір, заснований на взаємообумовленому і взаємодоповнюючому діяльнісному спілкуванні всіх учасників освітнього процесу. Це середовище має відповідати віковим особливостям дітей і визначається такими складовими:

- продукти діяльності фахівців – художників, проектувальників, конструкторів, майстрів-оздоблювачів (твори мистецтва, меблі, інструменти, предмети, вироби прикладного мистецтва, посібники, іграшки);
- результати діяльності вихователів і батьків із оформлення побуту (облаштування зон, виставок, виготовлення посібників та іграшок-саморобок, декоративне оформлення кімнат до свят тощо);
- результати участі дітей у створенні інтер'єру під керівництвом вихователя.

Умови організації розвивального творчого середовища для дітей дошкільного віку:

- середовище має відповідати віковим і функціональним можливостям дітей;
- бути динамічним, варіативним, різноманітним;
- сприяти розвитку пізнавальної діяльності, що забезпечує формування творчих нахилів і здібностей дітей, ініціативність, набуття суб'єктного творчого досвіду діяльності;
- необхідно включати у розвивальне творче середовище національні, етнокультурні, духовні цінності народу;
- навчання, виховання і розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту.

Відтак, розвивальне творче середовище розглядаємо як найефективніший інструмент формування творчої індивідуальності дитини, розвитку її схильностей, інтересів і рівня активності.

До найбільш поширених *методів* виявлення якостей творчої індивідуальності дітей відносяться *спостереження, аналіз продуктів діяльності, створення проблемних ситуацій, тести психодіагностування креативності, творчі завдання, психологічна діагностика.* Охарактеризуємо їх:

- тести креативності (лат. *creatio* – створення) – це психодіагностичні методики, призначені для вимірювання творчих здібностей особистості;
- спостереження – це один з основних емпіричних методів психічного дослідження, що полягає в спеціально створеному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психічних явищ з метою їх виявлення, вивчення у певних видах творчої дитячої діяльності;
- аналіз продуктів діяльності – вивчення та аналіз дитячих малюнків, віршів, аплікацій, конструювання, та інших творчих продуктів;
- метод дослідження особистості – сукупність способів і прийомів вивчення проявів якостей і властивостей творчої індивідуальності.

Тести для психодіагностування креативності

У 60-ті роки XX ст. Дж.-П. Гілфорд [8] і Е. Торренс [9] створили батареї тестів діагностування дивергентного мислення. Створена на основі обґрунтованої Гілфордом моделі інтелекту

«Батарея тестів Гілфорда», оцінює різні аспекти дивергентного мислення, зокрема:

- назва історій (оригінальне продукування семантичних одиниць);
- «що з цим робити» (оригінальне продукування семантичних класів);
- подібні значення (оригінальне продукування семантичних відносин);
- написання пропозицій (оригінальне продукування семантичних систем);
- різновиди людей (оригінальне продукування семантичних висновків);
- «що на підставі цього придумати» (оригінальне продукування символічних одиниць);
- різні групи букв (оригінальне продукування символічних класів);
- створення предметів (оригінальне продукування символічних систем);
- заховані букви (оригінальне продукування символічних трансформацій);
- додавання декорацій (оригінальне продукування символічних висновків).

Педагог має притримуватися критеріїв спостереження за дітьми у процесі виконання творчих завдань Е. Торренса (Методика оцінки рівня розвитку творчого мислення Е. Торренса в модифікації Е. Тунік) [9].

1). Реакція дитини на творче завдання:

1 - захоплена;

2 - позитивна;

3 - нейтральна;

4 - негативна.

2) Схвалення завдання:

1 - прийняття;

2 - часткове прийняття з нагадуваннями;

3 - неприйняття.

3) Швидкість уключення в діяльність:

1 - швидка;

2 - помірна;

3 - повільна.

4) Захопленість діяльністю:

1 - сильно захоплена, промовляє вголос деякі свої дії або ідеї;

2 - не відволікається від завдання, виконує з інтересом;

3 - відволікається, завдання виконує без інтересу, експериментатору доводиться нагадувати про необхідність діяльності.

5). На якому етапі виконання завдання у дитини виник більший інтерес:

1 - початковий етап завдання, прелюдія (ефект новизни);

2 - сам процес виконання завдання;

3 - етап зворотного зв'язку, обговорення результатів.

6). Ставлення до результату діяльності:

1 - позитивне (радіє, прагне обговорити);

2 - негативне (невдоволення, смуток, нехтування);

3 - нейтральне (не відчуває інтересу).

Кожне запропоноване творче завдання обмежене в часі й оцінює гнучкість та оригінальність особистості.

Для діагностування рівня креативності застосовують й інші методики, які не лімітовані часом. Американські дослідники М. Воллах і К. Коган поділили дітей на 4 групи з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, які відрізнялися способами пристосовування до зовнішніх умов і вирішенням завдань:

- діти з високим рівнем інтелекту і креативності. Вони впевнені у своїх здібностях, мають адекватну самооцінку, виявляють ініціативність, особисту незалежність думок і дій, успішні, обдаровані, соціально адаптовані;
- діти з низьким рівнем креативності, але високим інтелектом. Прагнуть успіхів, важко переживають невдачі, бояться висловити свою думку, ризикувати, зазнати приниження, дистанціюються від однокласників;
- діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності. Потрапляючи в категорію «вигнанців», погано пристосовуються до шкільних вимог; мають хобі і захоплення на стороні, їх часто не розуміють учителі й однолітки;

- діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей добре пристосовуються, мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей, що компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю.
- творчі діти характеризуються високим енергетичним рівнем, підвищеною пізнавальною активністю, інтелектуальною ініціативою, умінням ставити перед собою складні завдання.

Основи нестандартного, творчого мислення закладаються у дітей у дошкільному віці. З метою розвитку творчих здібностей дитини, широко застосовується система творчих завдань за методом ТРВЗ. Його використання в роботі з дітьми передбачає партнерський стиль спілкування з ними. Тільки у вільній невимушеній атмосфері дитина навчається творчо мислити, шукати, самостійно розв'язувати проблеми,фантазувати, винаходити.

Технологія ТРВЗ для дошкільнят – це організація колективних ігор, управ, занять. Основа технології – ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, учаться виявляти суперечності в предметах і явищах та розв'язувати їх, самостійно вибирати тему, матеріал та вид діяльності.

Принципи підбору ігор, завдань та вправ для занять спрямованих на розвиток творчих якостей особистості:

- від простого до складного;
- від казкового фантазування до абстрактного мислення;
- від невеличких навантажень (1-2 вправи на заняття) до великих (4-5 і більше), тривалість від 10 хвилин до години, але закінчувати заняття завжди потрібно раніше, ніж зникне зацікавленість у дітей;
- від одиничного до спільного;
- від спільного до одиничного;
- від поодиноких фактів до пошуку закономірностей;

Оцінка вихователем творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку:

- Оцінка вихователем творчої діяльності дитини:

- *за змістом:*

а) дисциплінарна (не заважає, сидить тихо);

б) дидактична (навчилася, постаралася, впоралася);

в) виховна (допомогла, поділилася);

- *за модальністю:*

а) позитивна;

б) негативна;

- *за формою:*

а) похвала-схвалення;

б) згода;

в) захоплення;

г) погроза;

д) обурення;

е) докір;

ж) осуд;

- *за характером:*

а) загальна;

1) підтримує;

2) підтримує час від часу;

3) не помічає.

▪ Облік діяльнісно-суб'єктних особливостей дітей:

1) ураховує в більшості випадків;

2) ураховує час від часу;

3) не помічає їх, не враховує зовсім.

▪ Включеність усіх дітей у діяльність.

▪ Ставлення педагога до продуктів дитячої творчості:

1) радісне;

2) нейтральне,

3) критичне.

▪ Демонстрування педагогом власної творчої діяльності.

Стиль взаємодії дорослого з дітьми в спільній діяльності:

- прийняття та підтримка ініціативності, творчої активності дитини;
- надання самостійності і вибору у вирішенні творчих завдань;
- можливість вибору, варіативності для кожної дитини;
- надавати підтримку дитини, створювати ситуації успіху;
- педагог – приклад для наслідування у творчості;
- дбайливе і шанобливе ставлення до процесу і продуктів дитячої творчості (проявляти інтерес, не переривати,

обговорювати роботу, хвалити за досягнення і спроби, робити виставки);

- культивування дбайливого ставлення до «іншого», розвиток емпатії;
- підкреслення позитивних моментів спільної діяльності.

Методи, які використовується під час виконання творчого завдання у колективній діяльності: проблемні ситуації соціальної спрямованості, творчі завдання, ігрові вправи, ігри, ігри-драматизації, складання казок, інсценування казок тощо.

Вихователь, який працює в напрямку формування творчої індивідуальності дітей дошкільного віку, повинен бути захопленою особистістю, оскільки тільки захоплена своєю діяльністю людина може бути винахідливою у прийомах, які змушують дітей дивуватися, хвилюватися, силою уяви переноситися у далекі світи, у найскладніші глибини людських взаємин. Лише глибокий інтерес педагога до всього, що відбувається у навчальній діяльності здатний створити потрібну емоційно-пізнавальну атмосферу творчої діяльності.

Організовуючи спільну творчу діяльність у колективі однолітків, педагогу доцільно орієнтуватися на такі показники:

- увага до іншої дитини, спрямованість на пізнання іншого, його почуттів, станів, дій, намірів;
- емоційно-моральні прояви у ставленні до оточуючих, бажання оцінювати їхні вчинки, дії, стан;
- різноманітні ініціативні дії (вербальні, практичні, експресивні та ін.), що мають на меті привернути до себе увагу однолітків або дорослих та залучити їх до спільної діяльності;
- чутливість у ставленні до партнера у спільній діяльності, прагнення підтримати і закріпити дружню атмосферу спілкування.

Принципи проектування педагогічного супроводу з розвитку творчості старших дошкільнят у спільній діяльності:

- *принцип обліку суб'єктного досвіду* дитини (актуалізація і збагачення соціального досвіду і досвіду творчості дитини);

- *принцип педагогічної підтримки дитини її ініціативи*, (надання педагогом допомоги дитині, коли вона цього потребує у процесі певної діяльності);

- *принцип спільного проектування методичного забезпечення* (залучення педагогів і батьків у процес розвитку творчості старших дошкільників у спільній діяльності);

- *принцип врахування вікових і індивідуальних особливостей дитини* (необхідність здійснення діагностики і обліку її результатів);

- *принцип синкретичності* (об'єднання різноманітних методів активізації дитячої творчості, різноманітних форм та видів творчої діяльності дошкільників);

- *принцип цілеспрямованості* розвитку творчості старших дошкільників у спільній діяльності, що дозволяє визначитися з етапами педагогічного супроводу та адекватними методами і формами роботи;

- *систематичності і послідовності* змісту, методів і способів організації педагогічного супроводу (систематична робота з дітьми, поступове ускладнення змісту і завдань розвитку, зв'язок змісту, форм, засобів і методів навчання).

Організація педагогічного процесу з розвитку творчості старших дошкільнят у спільній діяльності здійснюється за такими напрямками:

- створення комфортної емоційної атмосфери в групі дитячого закладу, що сприяє прояву творчості, ініціативності у дітей.

- збагачення уявлень у дітей про однолітків групи, формування уважного ставлення один до одного.

Підтримка комфортної емоційної атмосфери в групі дитячого садка, що сприяє творчим проявам є необхідною умовою розвитку не лише творчості, але й особистості в цілому. Це досягається шляхом суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і дітьми, яка базується на прийнятті дитини, повазі до її особистості, а також демонстрації педагогом способів творчої поведінки. Діти вільно проявляють свої емоції, пересуваються у просторі групи, вибирають партнерів для ігор і занять. Особлива увага приділяється підтримці дитячої ініціативності.

Інтерес до однолітка, доброзичливе і чуйне ставлення до нього неможливе без відчуття цінності кожного; без уміння визначати його емоційний стан і уміння вирішувати соціальні ситуації, які виникають у взаємодії. Для вирішення цих завдань

розроблено серію ігрових управ. Ігрові вправи, які спрямовані на розвиток почуття спільності між дітьми групи, розуміння індивідуальних особливостей і інтересів однолітків, формування уважного ставлення один до одного: «Чарівна лупа», «Жива скульптура», «Я дарую».

*Розігрування серії етюдів***.** Мета: підтримка комфортної емоційної атмосфери в групі; розкутість спілкування і поведінки у дітей; розвиток творчих проявів; розвиток емоційної чуйності до однолітка; зміна соціометричного статусу в групі для ігнорованих дітей.

Етюди включають наступні завдання:

– «Покажи, не називаючи» (заєць, ведмідь, лисиця, основні емоції та ін.);

– «Якби…» (проживання у пропонованих обставинах, тобто передача контрастних станів і емоцій);

– «Чарівна паличка» (героя для показу вибирає сама дитина, а емоційний стан героя визначає чарівна паличка дорослого).

У етюдах дуже важлива реакція дітей-глядачів, доброзичливі коментарі педагога.

У роботі з творчими дітьми широко використовуються такий метод, як творчі завдання, враховуючи притаманні дошкільникам види діяльності (зображувальна, словесна, музична, театралізована, математична та ін.).

Види творчих завдань:

1. *Зображувальні творчі завдання* (малювання різними матеріалами; різноманітна техніка виконання малюнку; закінчення розпочатого малюнка (коли задається певний набір ліній; малювання із заплющеними очима; конструювання).

2. *Музичні творчі завдання* на вигадування співомовок; приспівування пісеньок «різними голосами»; вигадування танців під музику; пантомімічне передавання образів на зразок «незвичних танців» (вигадування танців, характерних персонажам, або властиву запропонованому, образу музики); гра у шумовому оркестрі.

3. *Словесні творчі завдання* на добір рими; складання початку чи закінчення вірша; фонетичне розрізнення звуків та добір варіантів їх застосування; завдання у віршах-діалогах; складання загадок тощо.

4. *Логіко-математичні завдання* варіативного характеру з формами, кольорами, величинами, числами.

5. *Творчі завдання комбінованого типу*. Наприклад, на слухання «чарівних звуків» та їх подальшу інтерпритацію у рухах, словесній чи зображувальній діяльності.

Спільний міні-проект сім'ї і дитячого садка «Портфоліо» спрямований на збагачення уявлень про однолітків у групі, уважного ставлення до індивідуальних особливостей кожного.

Мета портфоліо – показати дитину з нового для однолітків боку, відмітити достоїнства дитини, її таланти, особливості, досягнення. Зміст портфоліо може бути варіативним, зокрема: фотографії дитини з коментарями, улюблені вірші дитини, пісні, розповідь про хороший учинок дитини, розповідь про сім'ю дитини (хто по професії батьки, як дитина їм допомагає), подорож дитини, твір, виріб тощо. Процедура представлення портфоліо : діти сидять півколом, у центр виходить дитина і вихователькoм ентує портфоліо (зачитує, показує), діти можуть ставити запитання дитині. У кінці означеного заходу важливо подивитися дитині в очі і сказати їй щось добре (побажання, назвати хорошу її якість).

Освітні ситуації, спрямовані на визначення емоційних станів : розгляд піктограм і ілюстрацій, бесіди з дітьми про причини виникнення тих або інших емоцій, ігри типу «Знайди однакові емоції», «Знайди протилежні емоції».

Наступний етап роботи спрямований на оволодіння старшими дошкільнятами способами взаємодії вирішення творчих завдань у спільній діяльності; розвиток уміння взаємодіяти у спільній творчій діяльності; розвиток ініціативності у старших дошкільників.

Освітня ситуація-бесіда «Що ми можемо разом» спрямована на збагачення уявлень дошкільників про спільну діяльність, розвиток інтересу до спільного вигадування і обговорення завдань.

Вихователь ставить запитання: Щось краще робити одному або разом? Що можна робити разом? А ви робите щось разом? Що? А дорослі люди роблять щось разом? Потім показує картинки з різними видами спільної професійної діяльності : архітектура, кінематограф, естрада, балет та ін. Коментує їх,

робить акцент на тому, що це усе можливо, коли бере участь багато людей.

Освітня ситуація з схемами «Робимо разом» і «Якщо раптом…» спрямована на збагачення уявлень дошкільників про спільну діяльність, про взаємодію, розвиток інтересу до спільних дій.

Соціальна спрямованість ситуацій дозволяє орієнтувати дошкільнят на світ стосунків, розширювати суб'єктний досвід взаємодії, іншими словами – входити у світ соціальних стосунків. Старші дошкільники вчаться за допомогою спільної діяльності домовлятися, планувати, приходити до компромісу, отримувати результат, представляти, спільно радіти йому.

Проблемна освітня ситуація «Наші дружні овочі» спрямована на розвиток інтересу до спільних дій, закріплення уявлень про етапи взаємодії.

У разі потреби педагог супроводжує діяльність дітей, ставить навідні запитання про етапність виконання завдання. Після того, як діти виконають завдання, відбувається спільне обговорення отриманого результату. Підкреслюється роль обговорення, уміння домовитися, підказати один одному.

Освітня ситуація «Ми – фантазери» спрямована на розвиток інтересу до творчості у спільній діяльності; активізацію творчого мислення; розширення уявлень про творчість.

Педагог ставить запитання: «Що у казках чарівне, вигадане? «Я вам зараз почну розповідати звичайну історію, а ви спробуйте додати до неї щось чарівне!»

Діти придумують закінчення чарівних історій, коли виникали труднощі педагог допомагає навідними запитаннями, а потім хвалить дітей за вдалі ідеї. Звертає увагу дітей, що коли всі діти беруть участь у вигадуванні, то виходить багато різних веселих історій.

Урахування суб'єктного досвід кожної дитини можливо за допомогою індивідуальних освітніх маршрутів, у яких відбиваються індивідуальні завдання їхнього розвитку. Індивідуальний освітній маршрут – інструмент формування творчості старших дошкільників у спільній діяльності.

Досвід дітей та інші характеристики відображаються у монографічних портретах, у яких виділені наступні параметри :

- інтереси (улюблені заняття, герої й ін.);
- види дитячої діяльності (образотворча, ігрова, експериментування, музична, літературна), яким віддається перевага;
- партнери (з ким дитина найчастіше грається, займається, з ким намагається вступити в контакт), яким віддається перевага;
- інші особливості дитини (ініціативність, повільність, комунікабельність, агресивність, конфліктність та ін.);
- ставлення до творчості (позитивне, негативне, байдуже, яскраво виражене позитивне);
- рівень розвитку уявлень про творчість (високий, середній або низький);
- рівень розвитку творчого мислення (високий, середній або низький);
- статус дитини в групі (лідер, що ігнорується, аутсайдер);
- рівень розвитку соціального інтелекту (високий, середній або низький);
- рівень розвитку уміння взаємодіяти у спільній діяльності (високий, середній або низький).

Бачення групи як єдиного організму дозволяє в планах роботи педагогів у ході відбору змісту занять враховувати інтереси дітей, планувати ті види діяльності, які є найбільш привабливими в групі. Також це дозволяє спланувати індивідуальні, підгрупові заняття, у яких враховується, рівень розвитку творчості дитини, рівень уміння взаємодіяти з однолітками. До того ж в індивідуальному освітньому маршруті групи, залежно від спрямованості розвитку зазначаються ті методи, прийоми і форми організації, які найбільш доцільні й ефективні.

Індивідуальний освітній маршрут групи охоплює такі напрямки:

1. Інтереси (які найчастіше зустрічаються у монографічних портретах дітей, наприклад: тварини, конструктор, загадки, рухливі ігри).

2. Вид діяльності (у цю графу вносяться види діяльності дітей, яким найбільше віддається перевага). Відповідно зміст рекомендовано відпрацьовувати у окреслених видах діяльності,

інтегруючи їх, збагачуючи атрибутику діяльності (інструменти, матеріали, організований простір).

3. Ставлення до творчості: позитивне, негативне, байдуже, яскраво виражене позитивне. Якщо більше байдужого або негативного ставлення до творчості, то потрібна відповідна робота, яка викликає у дітей інтерес, успішний досвід творчої діяльності.

4. Рівень розвитку творчого мислення (високий, середній, низький).

5. Рівень розвитку уміння взаємодіяти з однолітками у спільній діяльності (кількісний аналіз, розподіляючи варіанти відповідей вже між трьома параметрами: високий, середній, низький).

6. Об'єднання по підгрупах (прийнятні і найбільш ефективні для розвитку творчості у спільній діяльності об'єднання дітей за показниками). Спочатку в індивідуальних маршрутах відбираються діти, у яких співпадає вид діяльності, якій віддається перевага та рівень розвитку творчості.

7. Форми роботи. Для розвитку творчості використовуються найрізноманітніші форми роботи : освітні ситуації з можливістю різного об'єднання дітей у підгрупи; листування з однолітками; творчі зустрічі (з різними цікавими людьми творчих професій) тощо.

8. Методи і прийоми : основний метод – проблемні ситуації соціальної спрямованості. Також використовуються ігрові вправи, розігрування етюдів та ін.

9. Стиль взаємодії. Спрямованість на розвиток творчості старших дошкільнят у спільній діяльності з дітьми має деякі характеристики: прийняття і підтримка активної діяльнісної позиції дитини, її ініціативності; надання більшої самостійності у виборі розв'язання завдань творчості, повсякденного життя; надання підтримки, створення ситуації успіху; педагог – приклад для наслідування у творчості; дбайливе і шанобливе ставлення до процесу і продуктів дитячої творчості; виключення формалізму, сухості, зайвого дидактизму; культивування дбайливого ставлення до «іншого», розвиток емпатії; підкреслення позитивних моментів спільної діяльності.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев; под ред. Бодалева А. А. [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.

2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе : уч. пособие / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол.: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

4.Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна; автор. кол.: Г. В. Бєлєнька, Е. В. Бєлкіна, О. Л. Богініч [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА). – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

5. Іщенко Л. В. Формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку: Навчальний посібник / Л. В. Іщенко. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – . – 162 с. – Бібліогр.: с. 123.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 3–5.

8. Guilford J. The nature of human intelligence / J. Guilford. – New York : Mc. Grew Hill, 1967. – 207 p.

9.Torrance E. P. Creative teaching makes a difference / E. P. Torrance // Psychology and educationof the gifted / Eds. W. Barbe & J. Renzulli. – N.Y. : Irvington Publishers, 1975.

2.3. Формуваннння мовленнєвої компетентності у дошкільників в умовах дошкільного закладу

Оволодіння рідною мовою є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному віці – найбільш сензитивному до засвоєння мови, що є джерелом різнобічних знань, засобом мислення, мовлення, духовного збагачення дошкільника. Саме в мові розкривається процес і результати мислення, а оформлена в мові думка краще усвідомлюється, стає точнішою. Через слово дитина пізнає довкілля, природу, побут, суспільні явища.

Мова – невичерпне джерело розумового розвитку дитини, скарбниця всіх знань. Мова є джерелом різнобічних знань, засобом мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Слово виховує, навчає і розвиває дитину. Під впливом мови вдосконалюються її відчуття і сприймання, збагачуються знання про довкілля. Правильне мовлення допомагає дитині встановлювати контакти з іншими дітьми, вільно передавати думки й бажання, сприяє успішному навчанню в школі. Прищепити з раннього дитинства любов до рідної мови, навчити правильно говорити — головне завдання педагогів у вихованні підростаючого покоління.

У державних документах окреслено нові вимоги щодо підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі, а саме в «Базовому компоненті дошкільної освіти», Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [2; 7; 8]. Ідеї модернізації дошкільної освіти спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини.

Особливого значення в процесі розвитку дітей дошкільного віку надають сьогодні формуванню мовленнєвої компетенції у дошкільників.

Тому один з найважливіших інтеграційних показників розвитку дитини – рівень її мовленнєвої компетенції. Роль володіння мовленням, знання мови важко переоцінити. Опановуючи рідну мову, діти отримують змогу повноцінно спілкуватися, пізнавати навколишній світ, залучатися до скарбниці національної та світової культури, розвивають інтелектуальні здібності (удосконалюють мислення, пам’ять,

уяву), що сприяє найповнішій реалізації потенційних можливостей і життєвих потреб.

Сутність феномену
«мовленнєва компетентність дошкільника»

Намагаючись окреслити своєрідність певної компетентності освітньої сфери варто виходити із розуміння, що похідним від поняття «компетентність» є «компетенція». У руслі нашого дослідження перш за все з'ясуємо сутність такого поняття, як «компетентність».

У великому тлумачному словнику сучасної української мови вказується, що «компетентність – властивість за значенням компетентний. Компетентний:

1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий...
2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний".

Цей же словник подає таке визначення поняття «компетенція»:

1. Добра обізнаність із чим-небудь.
2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [5, С. 445].

В іншому словнику компетентність – це «володіння компетенцією; володіння знаннями, які дозволяють робити висновок про що небудь» [10, С. 125]. Згідно цього визначення компетенція є теоретичною частиною компетентності.

Англійський вчений Дж. Равен зазначає, що компетентність включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [9].

А. Хуторський розглядає поняття «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і об'єкту діяльності. Він визначає компетенцію як наперед задані потреби підготовки особистості до діяльності [11].

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підґрунтя стверджувати, що у сучасному науково-педагогічному обігу одночасно використовуються вищевказані поняття. Зазначимо, що згадані поняття деякі вчені (С. Дружилов, А. Миролюбов)

використовують як синоніми, але при цьому чітко розрізняють ці терміни.

Компетентність здобувається в діяльності, притаманна будь-якому індивіду та проявляється тією чи іншою мірою. Дані поняття включають у себе такі складові: спрямованість особистості (мотивація, ціннісні орієнтації, готовність), гнучкість мислення, риси характеру (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості). Отже, у науковій літературі до поняття «компетентності» включають певні знання, уміння й досвід їх використання.

Ми дотримуємося найбільш поширеної точки зору, згідно якої поняття «компетентність» включає знання, уміння навички, а також способи їх реалізації в діяльності (А. Журавльов, Н. Тализін та інші).

Не дивлячись на відмінності в термінології, автори сходяться на думці про наявність в структурі компетентності трьох компонентів (рівнів): теоретичного, практичного і особистісного. Цей факт сам по собі являється свідченням того, що компетентність відіграє ведучу роль в діяльності будь-якої людини.

Як вже зазначалось, предметом нашої дослідницької уваги є формування мовленнєвої компетентності у дошкільників в умовах дошкільного закладу.

М. Пентилюк розглядає поняття «мовленнєва компетенція» як комплексне поняття, яке спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати і відтворювати усні і письмові монологічні і діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо), що необхідно для спілкування у різних ситуаціях. Мовленнєва компетенція, на думку автора, включає уміння користуватися мовами, багатством її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя.

Термін «мовна компетенція» було введено Н. Хомським близько середини XX століття. Сутність цього поняття запропонував Д. Слобін.

Вищезгадане поняття М. Львов розуміє як знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається.

Відома вчена А. Богуш наголошує, що мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Сучасний фахівець дошкільної освіти, А. Богуш, поняття «компетентність» розділяє на мовну і мовленнєву компетенції. На її думку, компетентність дошкільника можна визначити як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль. Компетентність дитини дошкільного віку – це сформованість інтелектуальних операцій, визначена довільна спрямованість діяльності, усвідомленість і значна мотиваційна насиченість [4].

Проте ми додержуємося такого визначення: «компетентність – це здатність дитини до складного виду діяльності». Якщо йдеться про мовленнєву компетентність, то розуміємо здатність дитини до мовленнєвих видів діяльності, а саме: слухання, говоріння, читання, письмо.

Для деяких науковців (А. Арушанова, Л. Парамонова та інших) показником мовної компетенції дитини дошкільного віку є «здатність будувати своє мовне спілкування з іншими людьми, з огляду на інтуїтивно або свідомо історично сформовані мовленнєві канони фонетики, лексики, граматики, а в немовленнєвих мовних формах – загальнолюдські способи виразної поведінки» [1].

Ми погоджуємося з визначенням О. Божович, яка розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що охоплює два основних компоненти: дані мовленнєвого досвіду, який накопичено дитиною в процесі спілкування та діяльності, а також знання про мову, що засвоєні під час спеціально організованого навчання.

На противагу цьому мовленнєва компетенція – це знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів конкретної мови, володіння необхідними для даного виду діяльності операційними структурами й навичками їхньої реалізації; це мовна система в дії, використання обмеженої

кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання – від простого висловлювання до передачі нюансів інтелектуальної інформації (М. Бахтін, Д. Девідсон, О. Митрофанова, М. Кабардов).

Розвинена мовленнєва компетенція – це наявність необхідних операцій у мовленнєвій діяльності й усвідомленість норми. Норма – установлення зв'язку між мовленнєвими діями й виробленими мовленнєвими операціями. Порушення норми – відсутність необхідних операцій у мовленнєвій діяльності.

Мовленнєвий досвід дитини дошкільного віку охоплює практичне оволодіння рідною мовою, а також емпіричні узагальнення спостережень над мовою, які зроблені її носієм, незалежно від спеціальних знань про мову.

Знання дитини дошкільного віку, що окреслені в чинних програмах, передбачають розвиток мовної здібності, усвідомлення елементарних знань про мову та мовленнєві явища.

Під мовленнєвою компетенцією ми розуміємо вміння адекватно й доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні засоби (невербальну знакову систему) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Таким чином, мовна й мовленнєва компетенції нерозривно пов'язані між собою. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам виокремити у мовленнєвій компетенції лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну та комунікативну компетенції. Так, лексична компетенція ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, фонетична – формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична – охоплює формування граматичної правильності мовлення у практичній мовленнєвій діяльності, діамонологічна – звертається увага на розвиток діалогічного і монологічного мовлення, комунікативна – спрямована на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Зауважимо, що дітей, починаючи уже з раннього віку, потрібно навчати різних видів мовленнєвої компетенції. Дитина має засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння і навички, які

необхідні їй для спілкування. Задля цього слід дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Навчання рідної мови має будуватися на усвідомленні дітьми мови як особливої дійсності (Н. Карпова, Ф. Сохін та інші), збагаченні їхнього словника словами, які визначають абстрактні поняття, властивості, якості, ознаки й відношення між предметами реченнями різної конструкції (Г. Ляміна, В. Ядэшко та інші), формуванні в них аналітико-критичного становлення до мовлення.

Гра як засіб формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку

Важливим засобом формування мовленнєвої компетенції дошкільників є гра.

Ігрова діяльність досліджувалася як психологами (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та інші), так і педагогами (Л. Артемова, А. Бондаренко, Д. Менджерицька, О. Усова, Г. Швайко та інші). Вони відзначають, що гра є виявом дитячої активності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою і спілкуванням.

Питання впливу гри на виховний процес дітей висвітлено у працях педагогів-класиків: С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших.

Гру як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку вивчали: Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, Т. Маркова, Є. Тихєєва, О. Сорокіна, Є. Удальцова та інші.

Гра має величезний потенціал щодо спілкування, розвитку діалогічного та монологічного мовлення, вдосконалюється звукова культура та граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв’язне мовлення. У процесі гри діти перебувають в ігрових та реальних взаєминах, які передбачають діалогічне спілкування. В ігрових діях розвивається мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера. Саме через гру дитина опановує усю систему людських відносин. Гра є підґрунтям для активізації пізнавальної діяльності, розвитку розумових здібностей. У дітей дошкільного віку формується вміння висловлювати свою думку,

робити висновки, застосовувати нові знання в різних життєвих ситуаціях.

Гра є відкритою, образною, творчою і різноманітною, яка у поєднанні з навчанням і мовою є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку з цим мовлення та гра виконують низку функцій. Сучасні дослідники (А. Богуш, Н. Луцан) називають ці функції і детально їх характеризують: освітня, виховна, естетична, розважальна, експресивна, культуроносна, функція мовленнєвого спрямування, контактновстановлювальна [4, с. 13 – 15]. Богуш А. та Луцан Н. зазначають, що усі функції тісно взаємопов'язані в мовленнєво-ігровій діяльності, але найважливішою функцією ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування.

Мовленнєво-ігрова діяльність протікає у різних видах ігор, під час яких у дітей формуються ігрова та мовленнєво-ігрова компетенції. У навчально-методичному посібнику, авторами яких є відомі лінгводидакти А. Богуш та Н. Луцан, поняття „ігрова компетенція" розглядається як „сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, їхня самостійність в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування" [4, с. 26]; поняття „мовленнєво-ігрова компетенція" трактується як „комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театрально-ігрова та ігрова компетенції" [4, с.27].

Аналіз психолого-педагогічної джерельної бази засвідчує чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор (Л. Артемова, К. Гросу, П. Лесгафт, Н. Луцан, С. Новосьолова, Ж. Піаже, В. Штерн та інші).

На сучасному етапі найчастіше використовують таку класифікацію ігор:

– Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів або театралізовані (гра-драматизація, інсценування).

– Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з предметами та іграшками, настільно-друковані).

Важливим методом розвитку мовлення дітей є дидактичні ігри. З поміж них виділяють словесну гру, основним матеріалом яких є слово. У таких іграх діти вчаться порівнювати, встановлювати подібні та відмінні ознаки, якості; зіставляти та класифікувати предмети, описувати тощо. Словесні ігри спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, уточнення і закріплення словникового запасу, вдосконалення граматичної будови мовлення, виховання звукової культури мовлення, навчання грамоти.

Отже, ігри посідають чільне місце в розвитку мовлення дітей. Оскільки вони своїм змістом здійснюють навчання, мають у собі навчальні завдання, розв'язання яких відбувається засобами активної, захоплюючої для дітей ігрової діяльності. Гра є стимулятором мовленнєвої активності дітей (*див. дод. А*).

Мовлення вихователя як засіб навчання дітей рідного мовлення

Важливим засобом навчання дітей рідної мови є мовлення вихователя. Професійне мовлення педагога повинно відповідати вимогам культури мовлення. Це важливий показник рівня його інтелігентності та освіченості.

Відомий фахівець у галузі дошкільного виховання, зокрема дошкільної лінгводидактики А. Богуш підкреслює, що обов'язковою вимогою до мови вихователя є багатство лексичного складу [3]. Педагог повинен уміти висловлювати своє емоційне ставлення до дітей, їхніх вчинків, описувати різні події, складати розповіді. Вихователь повинен уміло використовувати синоніми («недобрий» — «злий», «лихий»; «прапор» — «знамено», «стяг»; «гарний» — «хороший», «красивий», «гожий»); антоніми («багатий» – «бідний», «хворий» – «здоровий»); переносне значення слів («золота осінь», «сивий туман»); широко користуватися образними, народними виразами, яких так багато в українській мові («ясний місяць», «вітри

буйні», «лисичка-сестричка», «вовчик-братик» та інші), а також фразеологічними зворотами, прислів'ями, приказками; у мові вихователя повинні бути слова з суфіксами ласкавості, пестливості, зменшеності, збільшеності, згрубілості («камінець», «місток», «дитя», «сонечко», «віконечко», «тихесенький», «гарнесенький», «цілісінький», «дідуган», «хлопчище»). Певні вимоги ставить і до звукової сторони мови: чиста звуковимова, чиста дикція, орфоепічна правильність. Мова вихователя має бути змістовною, нести дітям нову, достовірну інформацію, розкривати перед ними взаємозв'язки і залежності, що існують в навколишньому житті, давати оцінку вчинкам дітей і дорослих. Мова педагога мусить відповідати основним орфоепічним нормам, бути літературно правильною. Вона не повинна бути «сухою», книжною, але не слід підлаштовуватись і під дитяче мовлення.

Мова вихователя не повинна містити громіздкі складносурядні та складнопідрядні речення, оскільки вони утруднюють сприймання на слух, отже, й розуміння. Неприпустимо для вихователя багатослівність – тоді губиться основна думка. Не можна розмовляти з дітьми дошкільного віку швидким темпом – їм ще важко стежити за такою мовою. Вони відволікаються і так виховується неуважність до слова. Шкідлива також надмірна пестливість мови, «сюсюкання», надмірне наслідування і повторення специфічно «дитячих», спотворених слів, а також лаконічність та бідність мови. Кожне вимовлене вихователем слово діти сприймають як зразок для наслідування, використовують в активному мовленні. Мова вихователя є взірцем для дітей, а тому він не має права говорити недбало, невиразно [3].

Педагог дошкільного навчального закладу зобов'язаний постійно удосконалювати свою мову, стежити за її правильністю, не порушувати закономірностей граматичної будови та літературних норм. Тому до мови вихователя ставиться ціла низка педагогічних вимог: загальна культура мови, багатство словника, чистота і правильність вимови відповідно до мовних норм, простота і виразність, доступність мови для розуміння дітей.

Слово педагога має бути пристойним, щирим, відвертим. Відомий педагог В. Сухомлинський наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова вчителя. Він вважав обов'язковою умовою спілкування-діалогу між вчителем-вихователем і дітьми.

У книзі „Слово мовлене" М. Жовтобрюх читаємо: «мова найкраще служить людині тоді, коли той, хто користується нею найповніше володіє її скарбами. А для цього треба вивчати будову мови, словник, норми вимови...» [6, С. 281].

Мовлення – це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання. Мовлення педагога є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоствердження його особистості.

У стосунках вихователя з дітьми має значення як педагог звертається до них, як висуває свої вимоги, робить зауваження, висловлює побажання, яке при цьому емоційне забарвлення його мовлення, якою інтонацією супроводжує він свої слова, який при цьому має вираз обличчя, погляд. Педагогічна ефективність мовлення вихователя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Засоби виразності мови різні залежно від умов та обстановки спілкування з дітьми.

Так, А. Богуш розрізняє фонетичні, лексичні та граматичні засоби виразності мови. До фонетичних засобів належать передусім відповідність усної розмовної мови правилам літературної вимови. Педагог повинен добре засвоїти орфоепічні норми, позбутися будь-яких хиб у власній вимові. Фонетична виразність мови забезпечується інтонацією. Інтонація — це смислове, емоційне забарвлення мови. До складу інтонації, зазначає А. Богуш, входять наголос, темп, ритм мови, паузи, сила голосу, які виступають у тісному взаємо зв'язку.

Зауважимо, що чим різноманітніша інтонація, тим виразніша мова. У розмові з дітьми вихователь повинен уміти правильно користуватися різними інтонаційними відтінками. Фонетична виразність мови залежить також від дикції. Кожне слово слід вимовляти чітко. Чіткість і чистота вимови досягаються правильною артикуляцією, тому необхідно розвивати гнучкість язика, губ, щелеп, щоденно вправляючись у голосному читанні

протягом 15—20 хвилин спочатку під керівництвом людини, яка добре володіє дикцією, надалі самостійно. У дошкільному навчальному закладі не може працювати вихователем людина з вадами дикції (шепелявість, гаркавість, в'ялість губ тощо). Лексична виразність мови залежить від уміння вихователя дібрати потрібне слово на позначення конкретного предмета чи явища у відповідній ситуації. Лексична виразність передбачає використання в мові всіх відтінків значення слів («говорити», «доповідати», «розмовляти», «доводити», «виступати», «радити», «переконувати», «мовити», «домовлятись») та слів з переносним значенням («золоте волосся», «свіжі сили»). Граматичні засоби виразності забезпечуються законами граматики і синтаксису. Вихователь повинен знати відмінювання частин мови, правила словотворення, синтаксис та пунктуацію рідної мови.

Мовлення педагога має особистісне забарвлення, воно інтонаційно виразне, щире і безпосереднє. Зазначимо, що рівень майстерності мовленнєвої діяльності педагога визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки.

Література:

1. Арушанова А.Г. Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника // Наука о детстве и современное образование. Материалы Международ. юбилейн. научн. конф, посвященной 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – М.: Центр "Школьная книга", 2005. – С. 51.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1999. – 63 с.

3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: [монографія] / Богуш А. М. – К.: Видавничий дім „Слово", 2004. – 321 с.

4. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи: [навч. посіб.] / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавн. дім „Слово", 2008. – 256 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол. ред. В. Г. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун", 2004. – 1440 с. Великий тлумачний словник сучасної української мови /

[уклад. гол. ред. В. Г. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.

6. Жовтобрюх М. Слово мовлене / Жовтобрюх М. – К., 1969. – 322 с.

7. Закон України „Про дошкільну освіту” – К. : Ред. журналу „Дошкільне виховання”, 2001. – 55, [1] с. – (Бібліотечка журналу „Дошкільне виховання”).

8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.– від 24 квітня–1 травня. – С.2-4.

9. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: прояв, розвиток і реалізація / Равен Дж. – К., 1984. – 284 с.

10. Словарь по социальной педагогике : [учеб. пособ. / авт.-сост. Л.Мардахаев]. – М. : Академия, 2002. – 368 с.

11. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

Додаток А

Мовленнєві ігри ігри, спрямовані на розвиток зв’язного мовлення

«Казковий потяг»

Мета: Навчити переказувати знайомі казки; розвивати зв’язне мовлення, координацію рухів рук.

Хід гри.

Діти розподіляються на дві команди, а потяг лише один. У протилежному боці кімнати на столі лежать ілюстрації до різних казок. Перед початком гри кожна команда обирає назву своєї казки (наприклад, „Лисичка-сестричка і сірий вовк”, „Лисичка та журавель”). За сигналом вихователя діти по одному представникові зі своєї команди біжать до столиків і вибирають ілюстрацію до своєї казки. Коли всі ілюстрації будуть зібрані – гравці викладають їх у правильній послідовності і розповідають казку. Право потрапити до казкового потягу отримує та команда, яка першою збере картинки і правильно розповість казку.

«Колобок»

Мета: Удосконалювати навички інсценізації знайомої казки; навчити описувати тварин; уміння оцінювати тексти-описи.

Матеріал: фішки.

Хід гри.

На початку гри відбувається інсценізація казки „Колобок”. Обирається „дід”, „баба”, „колобок”, „зайчик”, „вовчик”, „ведмідь”, „лисичка-сестричка”. Вихователь читає слова автора, діти виконують ролі.

Після інсценізації казки діти розподіляються на дві команди. Вихователь пропонує дітям поміркувати і придумати, які ще тварини могли бути в цій казці. Перша команда повинна придумати тварину й описати її, не називаючи. Друга команда повинна відгадати і назвати тварину. За кожну розповідь-опис команда отримує фішку. Перемагає та команда, у якої більше фішок.

«Відгадай іграшку»

Мета: удосконалювати навички складання описових розповідей.

Матеріал: іграшки.

Хід гри.

На килимку по колу стоять іграшки на одну менше, ніж гравців. На слова вихователя „1,2,3 – іграшку бери” діти беруть іграшки. Дитина, якій не дісталась іграшка, повинна описати свою улюблену іграшку. Якщо опис був вдалим, дитина залишається у грі. Якщо опис був невдалий – дитина залишає гру. Гра триває далі.

Правила гри: іграшки брати тільки після слів вихователя: „1,2,3 – іграшку бери”.

«Моя казка»

Мета: навчити складати розповідь за сюжетною картинкою, удосконалювати навички роботи з пазлами, розвивати швидкий темп.

Матеріал: набори пазлів „Казки дітям”.

Хід гри.

За сигналом вихователя кожна дитина складає сюжетну картинку. Після завершення роботи, діти розглядають сюжетні

картинки своїх товаришів та складають розповідь. Переможець той, хто швидко виконав завдання, правильно склав розповідь.

Ігри, спрямовані на збагачення та розширення словника

«Забери зайве»

Мета: учити робити узагальнення, самостійно розмірковувати, доводити свою точку зору.

Матеріал: іграшкові меблі, одяг, взуття, іграшки.

Хід гри.

Діти розглядають предмети, що лежать на столі. Викликана дитина повинна забрати зайвий предмет і пояснити сві й вибір. Наприклад, на столі лежать: м'ячик, ведмедик, собачка, черевик.

«Універсам»

Мета: навчити користуватися узагальнюючими словами, збагачувати лексику, розвивати увагу.

Хід гри.

Діти по периметру квадрата креслять свій відділ крейдою на асфальті, кожний добирає назву. Наприклад: одяг, взуття, меблі, посуд тощо. Декілька дітей можуть мати однакові відділи. Лічилкою вибирають ведучого. Ведучий стоїть у центі квадрата і говорить: „Мені потрібні меблі". Діти-меблі біжать до нього і т. д. Коли задіяно половину дітей, ведучий разом з ними крокує по периметру квадрата і першим займає вільний „відділ", а потім решта дітей займають відділи. Хто залишився без відділу стає ведучим. Гра продовжується.

«Зима – літо»

Мета: навчити добирати одяг та взуття до різних пір року, називати його та визначати призначення.

Матеріал: предметні картинки із зображенням одягу та взуття, ілюстрації з зображенням різних пір року, лялька, фішки.

Хід гри.

Вихователь виставляє ілюстрацію „Зима" і пропонує зібрати ляльку на прогулянку. Коли діти відібрали потрібні картинки, повинні пояснити доцільність того чи іншого одягу та взуття у відповідну пору року. За правильну відповідь дитина отримує

фішку. Оцінюється швидкість збирання картинок і якість пояснень.

Гра триває далі.

Ігри, спрямовані на виховання звукової культури мовлення

«М'яч упіймай»

Мета: навчити придумувати слова із заданим звуком, розвивати звукову культуру мови.

Хід гри.

Діти стоять колом, вихователь – у центрі. Вихователь промовляє: „М'яч упіймай – слово із звуком [р] називай" (річка, рушник, гриби, крило, сир...). Гра продовжується далі, діти придумують слова з іншими звуками.

«Ланцюжок»

Мета: учити дітей визначати звуки в словах, розвивати фонематичний слух, увагу, вчити діяти за сигналом.

Матеріал: предметні картинки.

Хід гри.

Ведучий показує картинку, потрібно проговорити її назву пошепки, визначити останній звук і придумати таке слово, щоб останній звук назви намальованого предмета був першим. Наприклад:

Літак – калина – автобус – сом – мак.

Ліс – слово – орел – листок – кінь.

Відро – Оксана – апельсин – ніж – жук.

Сонце – екран – небо – олень – Ніна.

«Хто в будиночку живе?»

Мета: навчити звуконаслідувати свійських тварин та птахів, виховувати звукову культуру мовлення.

Матеріал: предметні картинки.

Хід гри.

Дітей розподіляють на 5 груп, які зображають собачок, кішок, корівок, півників, качок. Кожна група дітей має свій будиночок, де стоїть картинка з зображенням певної тварини чи птаха. Вихователь по черзі підходить до всіх будиночків і говорить: Хто, в будиночку живе?

Діти озиваються, імітуючи голоси відповідної тварини чи птаха. Наприклад: діти з будиночку, де собаки: гав, гав, гав.; кішки: мяу – мяу – мяу; півники: ку –ку– ріку! і т. д. Потім діти міняються будиночками. Гра триває.

«Веселий м'яч»

Мета: навчити диференціювати звуки, розвивати фонематичний слух, виховувати увагу.

Матеріал: м'ячі.

Хід гри.

У кожної дитини м'яч. Коли вихователь називає слово зі звуком „р", діти підкидають м'яч угору, а коли зі звуком „л" – вдаряють об підлогу. Виграє той, хто не зробить жодної помилки.

Добирати слова зі звуками, що викликають труднощі під час розмови: к -г, т – д, з – с, ш – с.

«Бджілки і ластівка»

Мета: розвивати мовне дихання, виразність мови, удосконалюватись фізично.

Хід гри.

За допомогою лічилки обирається „дитина-ластівка", решта дітей – „бджілки". Бджілки літають на майданчику і промовляють:

Бджілки літають!
Медок збирають!
Зум – зум – зум!
Зум – зум – зум!

„Дитина-ластівка" сидить у своєму гнізді. На слова вихователя „Ластівка вилітає, бджілку шукає", дитина-ластівка вилітає із гнізда і ловить бджіл. Піймана дитина-бджілка стає „ластівкою". Гра триває далі.

Ігри, спрямовані на формування граматично правильного мовлення

«Прогулянка»

Мета: навчити дітей складати речення із заданих слів.

Хід гри.

Вихователь називає кілька слів, з яких діти повинні скласти речення. Дитина, яка першою склала речення – виходить у центр кімнати, промовляє його, доповнює мімікою, жестами. За правильно складене речення отримує фант.

Орієнтовний перелік слів для складання речень:

- м’яч, на, Ростислав, взяв, прогулянка;
- граються, у, хлопчики, футбол;
- стрибають, на, дівчатка, скакалка;
- велосипед, катається, Аміна, на.

«Улюблений колір»

Мета: навчати узгоджувати іменники з прикметниками.

Матеріал: повітряні кульки.

Хід гри.

За сигналом вихователя „1, 2, 3 – бери” кожна дитина обирає собі одну кульку улюбленого кольору і розповідає, що можна зобразити таким кольором. Наприклад: Зеленим кольором можна зобразити – зелену траву, зелене листя, зелене дерево, зелений ліс, зелене яблуко, зелений огірок, зелене плаття. Жовтим кольором – жовте сонце, жовту кульбабу, жовту диню, жовте листя, жовтий пісок.

«Чебурашка»

Мета: навчити узгоджувати слова в реченні, вставляти пропущене слово в речення.

Хід гри.

До дітей у гості завітав Чебурашка. Він дуже хоче погратися з дітьми.

Варіант гри. Чебурашка промовляє речення, навмисно вимовляє одне слово неправильно. Діти повинні помітити помилку і виправити. Наприклад:

Весело співати пташка.

У Маринки білий шубка.

Тихо шелестіти листочки.

Варіант гри. Чебурашка промовляє речення, „пропускаючи” одне слово. Наприклад: Пташка ... пісню. Дівчинка .... олівцем. Тихо ... листочки.

«Утвори слово»

Мета: навчити утворювати множину іменників.

Матеріал: фанти.

Хід гри.

Вихователь пропонує дітям утворити нові слова. Наприклад: свиня – свині; стілець – стільці; річка – річки; хлопець – хлопці; лампа – лампи, яблуко – яблука, море – моря тощо. За правильну відповідь дитина отримує фант. Виграє той, у кого найбільше фантів.

«Цікаві міста»

Мета: навчити складати речення, узгоджувати слова в реченні, закріпити назви міст України.

Хід гри

Діти утворюють коло. У центрі кола дитина-мандрівник. Діти, що стоять у колі тихенько вибирають шляхи подорожі по знайомих містах України. Потім мандрівник вголос називає свій шлях подорожі. Наприклад: „Я подорожую із Києва до Полтави”. Хто вибрав такий шлях подорожі, міняється місцем. Мандрівник займає місце в колі, а та дитина стає мандрівником. Гра триває далі.

Ігри з навчання грамоти

«Визнач сам»

Мета: навчити визначати кількість складів у слові, розвивати увагу.

Хід гри.

Під звуки бубна діти бігають урозтіч. Коли бубон замовкне – потрібно присісти. Кожна дитина встає за умови, якщо правильно визначить скільки складів у слові. Наприклад: стук – стук – стук (удари в бубон) – це річ-ка чи ма-ши-на?; стук – стук (удари в бубон) – це жи-ра-фа чи лі-так?

«Карусель-розвивайка»

Мета: учити дітей ділити слова на склади.

Хід гри.

Діти стоять колом. Ведучий тримає м'яч. Ведучий: „Двохскладове слово називай – м'яч сусіду передай" (лампа, котик, річка, ротик, пилка, сумка тощо). Коли м'яч обійде всіх дітей, вихователь пропонує крутити карусель в протилежний бік, але з новою умовою: „трискладове слово називай – м'яч сусіду передай" (машина, бегемот, крокодил, синиця, лисиця, доріжка тощо).

«Зайчики та лисички»

Мета: навчити визначати голосні та приголосні звуки.

Хід гри.

Діти перетворюються на „лисичок" і „зайчиків". Утворюють коло. Спершу завдання для лисичок: коли почуєте голосний звук – зробіть крок уперед, коли почуєте приголосний звук – крок назад.

Слухайте уважно: о, м, у, нь, а, е, к, ль.

Наступне завдання: виконують хлопчики-зайчики. Слухайте уважно: а, б, ж, сь, о, е, н, з, у, ль, ть.

Хто з дітей припустився помилки – вибуває з гри. Гра триває далі.

2.4. Педагогічний супровід кінезофілії старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу

Останнім часом в Україні на різних рівнях усе частіше піднімається та обговорюється проблема здоров'я нації. Чому саме цьому приділяється все більше уваги? Тривожить стійка тенденція до погіршення здоров'я школярів і дошкільнят. Непоодинокими стали летальні випадки на уроках фізкультури у школах. Діти не займаються фізичними вправами вдома, а в школі не створені відповідні умови для оптимізації рухового режиму школярів. Відтак дитячий організм стає слабким фізично,

що негативно позначається на діяльності усіх життєво важливих систем людського організму. Вдома діти багато часу витрачають на виконання домашніх завдань, перегляду телепередач та комп'ютерні ігри. Сучасні діти потребують індивідуального підходу у сфері фізичного виховання та оздоровчо-профілактичної роботи, оскільки в окремих освітніх закладах кількість хворих дітей сягає від 50 до 90% ! Протягом останніх років в Україні склалася тривожна ситуація: погіршилося здоров'я і фізична підготовленість дітей, учнівської і студентської молоді. Оприлюднені на засіданні Громадської гуманітарної ради (2010 р.) цифри викликають справжній шок: «Із однієї тисячі оглянутих дітей віком від одного до шести років виявлено: розлади психіки і поведінки у 17,6%, хвороби нервової системи у 32,9%, хвороби кістково-м'язової системи у 24,1%, зростає динаміка дитячого травматизму. А ще в дітей постійно знижується гострота слуху і зору, порушується потсава, лікарі фіксують у них сколіоз, бронхіальну астму, травми, отруєння, хвороби ендокринної системи, органів травлення, системи кровообігу, показники яких за останні два десятиліття зросли в кілька разів [5, с.5]». Більш як у п'ять разів зросла захворюваність дітей та підлітків на ендокринні хвороби та хвороби обміну речовин. Спостерігається зменшення кількості здорових школярів із 33 відсотків (у першому класі) до 6-9 % (серед старшокласників). Ці показники характерні передусім для шкіл нового типу з підвищеним рівнем навантаження. Зростає загальна дитяча інвалідність: щороку інвалідами стають близько 20 тисяч дітей. На сьогодні показники рівня здоров'я дітей і підлітків стали ще болючішими. Від 50 до 90% дітей дошкільного та шкільного віку мають хронічні хвороби та різні порушення здоров'я. Означені кричущі показники не можна ігнорувати. Це, найперше, пов'язано із кризовим станом національної системи фізичного виховання населення, яка не відповідає сучасним вимогам та міжнародним стандартам. Основними причинами кризи, як зазначено в Концепції національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді України є «знецінення соціального престижу фізичної культури і спорту; бюрократизація всіх ланок підготовки і перепідготовки фізкультурних кадрів; недооцінка в дошкільних навчальних

закладах соціальної, оздоровчої та виховної ролі фізичної культури і спорту; залишковий принцип їх фінансування [10, с.50]». Що ж робити? Хто має розв'язувати проблеми збереження та зміцнення здоров'я юного покоління? Окрім родини, медиків необхідні умови для оздоровлення дітей мають створити саме освітні заклади, оскільки в них хлопчики і дівчатка проводять більшу частину свого часу і, зокрема, дитинства. Відтак, виникла необхідність радикального перегляду і перебудови системи фізичного виховання підростаючого покоління. Це потребує, насамперед, розробки державної політики і цілісної Концепції національної системи фізичного виховання дітей і молоді у взаємозв'язку із соціальними та економічними змінами, що відбулися в Україні. Адміністрація разом із колективом медпрацівників, громадськими організаціями, дитячо-юнацькими спортивними школами (клубами) та батьками мають добирати ефективні педагогічні технології цілеспрямованого створення умов у освітніх закладах різних типів для забезпечення біологічної потреби дітей у руховій діяльності – кінезофілії.

Науково доведено, що здоров'я людини тільки на 10-15% залежить від медичного обслуговування, на 15-20% – від генетичних факторів, на 20-25% – від стану навколишнього середовища і на 50-55% – від умов і способу життя. Відтак, зрозуміло, що здоров'я дітей, особливо дошкільного віку, повністю залежить від тих умов, які їм створюють дорослі як вдома, так і в дошкільному закладі. Вищеозначене дає можливість стверджувати, що першочерговим завданням нашої держави є забезпечення необхідних умов для нормального життя, психічного і фізичного розвитку та збереження і зміцнення здоров'я її громадян, починаючи з найменшого їх віку, – дошкільного.

Раніше проблеми здоров'я пов'язували здебільшого з медико-біологічними чинниками, а сьогодні науково доведено: здоров'я людини – це полікомпонентний феномен, цілісне, системне явище, механізми якого зумовлені низкою зовнішніх (природа й соціальне довкілля), і внутрішніх (емоційний стан, настрій, самопочуття, налаштованість мислення, самовираження, система взаємин та ін.) чинників, що визначають ставлення

особистості до себе й тих обставин, в яких реалізується її життєдіяльність.

Таким чином йдеться про здоров’я не лише фізичне, а й моральне, емоційне, духовне, психічне. Все це зобов’язує до формування культури здоров’я з перших днів життя людини й упродовж всього життя.

У більшості розвинених країн ефективність їхньої політико-економічної діяльності оцінюється, насамперед, за показниками здоров’я та тривалістю життя громадян. Відтак, велику справу розбудови й будівництва незалежної України неможливо рухати вперед без різнобічного розвитку людини, без її внутрішньої зрілості, без відповідної педагогічної та матеріально-технічної бази. Тому життя постійно ставить і ставитиме все нові й нові вимоги щодо організації освітньо-виховного процесу, добору ефективних педагогічних технологій його супроводу, умов для більш раціональної праці педагога і дітей із перших днів перебування дитини в освітньо-виховному закладі. Для цього треба досконало знати анатомо-фізіологічні, психологічні закономірності та потенціальні зміни у розвитку дитини за невеликі проміжки часу (у нашому дослідженні – 5-6-річний вік дітей – старші дошкільники).

Інноваційні технології освітньо-виховного процесу для дітей різних вікових груп отримали широкі можливості на сучасному етапі розвитку суспільства. Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти, чинні програми розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку передбачають нові форми організації роботи освітніх закладів. Але вони можуть бути реалізовані лише за умов їхньої повної відповідності біологічним законам розвитку дитини: обсяг і зміст інформації повинен відповідати функціональним можливостям організму дитини на відповідному етапі онтогенезу; види діяльності і режим – сензитивному каналу формування і становлення фізіологічних систем, емоційного стану, здоров'ю дитини; стимулювати не лише наочно-образне мислення і творчу уяву дітей, а і їхню рухову активність, забезпечувати біологічну потребу дитини в руховій діяльності, тобто – **кінезофілію.**

Пошуки наукового тлумачення поняття «кінезофілія» показали відсутність його трактування як в «Большой советской энциклопедии» (1973 р.), «Українській радянській енциклопедії» (1980 р.), так і в сучасних виданнях, таких як «Медична енциклопедія» (П. Червяк, 2012 р.), «Енциклопедія Сучасної України» (2014 р.) та ін. Разом з тим, вітчизняні вчені Е. Вільчковський та О. Курок трактують це поняття так: «Одним з важливих факторів росту та розвитку організму дитини є задоволення її органічної потреби в рухах (кінезофілія)… Кінезофілія, яка перетворена у свідому потребу дитини у рухах, дає можливість вирішити важливе завдання фізичного виховання підростаючих поколінь, яке особливої гостроти набуває в наш час [2, с. 314]».

В. Арефьєв дає таке визначення поняття «кінезофілія»: «Потреба в русі (кінезофілія) – це біологічна потреба організму, що відіграє важливу роль у його життєдіялльності та тісно пов’язана з активною м’язовою діяльністю, яка сприяє адаптації до зовнішнього середовища [1, с. 64]».

Не секрет, що окремі дошкільні заклади «забувають» про те, що дитині дошкільного віку притаманна кінезофілія – природна біологічна потреба в рухах, без якої дитина не тільки не може повноцінно розвиватися фізично, а й розвиватися та формуватися різнобічно як особистість. Нерідко дітей старшого дошкільного віку завантажують різноманітними заняттями, гуртками, факультативами, репетиціями дитячих ранків, свят і розваг за рахунок часу, що відводиться на рухову активність дітей та перебування їх на свіжому повітрі, чим наносять непоправну шкоду здоров’ю малюків.

Добре відомо, що основи здоров'я закладаються в дитячому та підлітковому віці. Тому важливо знати засоби та методи, що стимулюють його зміцнення. Серед факторів, які впливають на здоров'я і працездатність старших дошкільників, вагоме місце займає їхня рухова активність, яка і забезпечує біологічну потребу дитини в рухах – кінезофілію. Це рухи, які діти виконують протягом доби: під час занять фізкультурою і спортом, а також під час рухливих ігор, спортивних ігор та вправ, самостійної рухової діяльності, спортивних свят і розваг, пішохідних і туристичних походів, екскурсій тощо.

Внаслідок науково-технічного прогресу, інтенсифікації освітнього процесу як у школі, так і в дошкільному навчальному закладі, рухова активність дітей та підлітків за останні десятиріччя значно скоротилась. Особливо це помітно на дітях, які мешкають в умовах великих міст та територіях пострадіаційного забруднення. Відомо, що дитячий організм відчуває біологічну потребу в рухах (кінезофілія) і задоволення такої потреби – важлива умова його життєдіяльності. Недостатня ж рухова активність негативно впливає на діяльність серцево-судинної, дихальної і кістково-м'язової систем, залоз внутрішньої секреції, на обмін речовин, на опірність організму до дій шкідливих факторів зовнішнього середовища, а також на розумову діяльність.

Відомий французький лікар XVII ст. – Тіссо свого часу зазначав, що рухи за своєю дією можуть замінити будь-які ліки, однак усі лікувальні засоби світу не спроможні замінити впливу руху.

Проблеми забезпечення рухової активності дітей досліджували такі відомі вчені як В. Арефьєв, О. Богініч, А. Бурова, О. Вавілова, Е. Вільчковський, А. Вольчинський, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, М. Єфименко, В. Журавель, А. Кенеман, М. Кольцова, М. Крук, О. Курок, Т. Ленська, Т. Осокіна, О. Поліщук, І. Постна, В. Сухомлинський, Е. Тімофеєва, Л. Фурміна, Д. Хухлаєва, А. Цьось, М. Шейко, О. Шимко, В. Шорохова та інші.

Разом з тим нам не вдалося виявити жодного наукового дослідження, яке б стосувалося проблем кінезофілії, тобто забезпечення біологічної потреби дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу, що і визначило тему нашого наукового дослідження.

Мета дослідження: виявити ефективні педагогічні технології цілеспрямованого створення умов у дошкільному навчальному закладі, що сприяють забезпеченню кінезофілії (біологічної потреби у руховій діяльності) старших дошкільників; визначити позитивний вплив оптимальної рухової діяльності на дитячий організм.

Завдання дослідження:

▪ проаналізувати стан досліджуваної проблеми у джерелах інформації;

▪ дослідити стан проблеми в практиці сучасних дошкільних навчальних закладів;

▪ теоретично обґрунтувати та експериментально виявити доцільні педагогічні технології, що сприяють забезпеченню кінезофілії старших дошкільників.

У 1994 році групою вчених [Р. Раєвський, професор (м. Одеса), В. Ареф'єв, доцент (м. Київ), М. Зубалій, провідний науковий співробітник (м. Київ), В. Кубасова (м. Київ) та В. Столітенко (м. Київ)] була розроблена Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді [10]. Головною метою Концепції є визначення стратегічних і пріоритетних напрямів розвитку фізичної культури і спорту в дошкільних установах і навчальних закладах України для створення життєздатної національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді на основі Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття). Зміст Концепції визначає державну політику в галузі фізичного виховання дітей і молоді, служить основою для реформування національної системи фізичного вдосконалення цих груп населення, розробки концепцій і програм фізичного виховання у регіонах, дошкільних і навчальних закладах усіх типів.

У цьому ж році відомим вітчизняним вченим, академіком Е. Вільчковським була розроблена концепція фізичного виховання дошкільників «Від немовляти до школяра» [3]. У цьому документі зазначається: «Фізичне виховання від народження і до шести років, як і виховання взагалі, має реалізувати насамперед принцип гуманізації – бережного ставлення до дитини, до її фізичного та психічного здоров'я. У сім'ї та дошкільному закладі необхідно створити для малюків оптимальний руховий режим і забезпечити профілактику захворювань».

У Національній доктрині розвитку освіти зміст VI розділу «Освіта і фізичне виховання – основа для забезпечення здоров'я громадян" спрямований на висвітлення концептуальних засад національної системи фізичного виховання. Фізичне виховання у

цьому документі визначається як невід'ємна складова освіти, що «забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення [6, с.5]». У вищеозначеному документі записано: «В усіх ланках системи освіти шляхом використання засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи закладаються основи для забезпечення і розвитку фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я кожного члена суспільства [там само]».

Видатний вітчизняний педагог-просвітитель Софія Русова у своїх працях неодноразово зверталася до розкриття проблем фізичного виховання дітей. Найголовнішим С. Русова вважала упорядкування життя дітей таким чином, щоб вони могли якомога більше перебувати на свіжому повітрі і влітку, і взимку, мати якісне чотириразове харчування, спати не менше 12-14 годин на добу. Вона пропонувала більшість занять проводити поза стінами приміщення – у лісі, в садку, в полі або хоча б на веранді. С. Русова стверджувала: «Поставивши фізичне виховання дитини на певний грунт і давши дитині найкращі умови задля її фізичного розвитку, маємо розпочати й духовне виховання [11, с. 49]».

На наш погляд, положення педагогічної системи С. Русової найкраще були втілені в практику відомим вітчизняним педагогом-новатором Василем Сухомлинським, який організував для найменших вихованців Школу Радості під блакитним небом. [13, с. 56]. У своїх працях В. Сухомлинський неодноразово розглядав проблеми здоров'я дітей, єдності їхнього фізичного і духовного виховання. Він писав: «Я не боюсь ще і ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили [13, с.103]». Педагог організовував влітку для малюків, які мали йти до першого класу, «Школу здоров’я». Діти жили на природі в куренях, купалися в річці, ходили на екскурсії, гралися, малювали, відпочиваючи під час походів, складали власні казки, оповідання. У вересні педагог майже всі заняття із першокласниками проводив у спеціально обладнаному на свіжому повітрі павільйоні. Особливо кволим і хворобливим

дітям рекомендував ходити босоніж навіть до школи. Він вважав, що якщо дитина влітку не ходила босоніж, то взимку їй не допоможуть жодні обливання й обтирання. Загартування і зміцнення дитячого організму педагог ставив в основу різнобічного розвитку та виховання підростаючого покоління. [с. 59].

Ефективність педагогічного процесу в дошкільному закладі, спрямованого на зміцнення здоров'я, різнобічний фізичний розвиток та оптимальну рухову підготовленість дітей 5-6 років залежить від врахування біологічних закономірностей розвитку їхнього організму, пов'язаних із значною природною потребою дитини у різноманітних рухах, тобто із кінезофілією.

Ірина Постна зазначає, що «Правильна організація рухової діяльності дітей з раннього віку – запорука їхнього гармонійного всебічного розвитку та міцного здоров’я [9, с. 20]». Вона звертає увагу дорослих на те, що рухова активність – це природна біологічна потреба людини (кінезофілія). Від того, наскільки ця потреба задоволена, залежить подальший структурний розвиток організму. Ця істина, відома з давніх часів, сьогодні набуває неабиякої ваги й актуальності. Як не дивно, але у сучасному світі, що перебуває у невпинному русі, самі люди рухаються мало: сидять на роботі, у транспорті, вдома та на відпочинку. Спосіб життя дорослих позначається і на малюках.

Тож саме час бити на сполох. Адже зниження рухової активності зумовлює цілу низку проблем: загальмовується обмін речовин в організмі, погіршується робота кардіореспіраторної, центральної нервової системи, ослаблюється кістково-м’язовий апарат, зменшується опірність організму проти психічних розладів та інфекційних захворювань. Малорухливий спосіб життя і низький рівень фізичної підготовленості – першочергові фактори слабкого здоров’я людини. Запобігти цим проблемам можна лише за правильної організації життєдіяльності та рухової активності малюків з раннього дитинства.

Забезпечення біологічної потреби дітей (кінезофілії) в активній руховій діяльності для підростаючого організму має особливе значення як фактор, що сприяє розвитку та вихованню особистості дитини в цілому. На думку академіка К. Бикова: «Без м'язових рухів неможливе ні пізнання природи, ні, тим більше,

зміна її в процесі праці, ні удосконалення самої людини в процесі виховання».

Тільки у процесі оволодіння різноманітними руховими вміннями та навичками удосконалюються психомоторні та вегетативні функції, покращується якісний бік рухової діяльності, розвиваються фізичні можливості дітей. У спеціальних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів Л. Виготського, О. Запорожця, Ж. Піаже та ін. показана наявність тісного взаємозв'язку між кількістю і якістю рухової активності та проявами сприймання, пам'яті, мислення, емоцій у дітей 5-6 років.

Відтак, здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури, ми виявили, що рухову активність більшість дослідників (Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, О. Курок та ін.) умовно поділяють на цілеспрямовану та довільну (самостійну). Виконання фізичних вправ під керівництвом педагога під час занять із фізичної культури, ранкової гімнастики, рухливих ігор, спортивних свят і розваг тощо є цілеспрямована рухова активність. Обсяг її в основному обумовлений програмами розвитку, навчання і виховання та встановленими методичними вимогами щодо організаційних форм фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Вона повинна складати не менше 1,5-2 години на добу із врахуванням раціонального розподілу їх у режимі дня навчального закладу.

До довільної рухової активності відносять самостійні ігри (в основному під час прогулянок), виконання фізичних вправ, різні пересування, коли діти вільні від занять або у зв'язку із самообслуговуванням. Довільна рухова активність також має тривати від 1,5 до 2 годин щоденно. Таким чином на рухову діяльність дитини старшого дошкільного віку протягом дня необхідно відводити від 3 до 4 годин. Програмою «Дитина» передбачено забезпечення рухової активності дітей старшого дошкільного віку в обсязі 4-4,5 годин протягом дня.

В умовах дошкільного навчального закладу довільна рухова активність також значною мірою може регулюватися педагогом. Тому одним із важливих напрямів виховної роботи із дітьми є створення необхідних умов для забезпечення їхньої оптимальної рухової активності, яку розглядають із кількісної та якісної

сторони. У поняття кількісної характеристики входять: обсяг рухів, які виконуються дітьми у певний календарний період (доба, тиждень, місяць, рік), а також місце рухової діяльності дитини в режимі дня.

Якісна сторона характеризує зміст рухової діяльності. До неї відносять форму занять, характер фізичних вправ, способи організації дітей під час їх виконання тощо.

Провідну роль у педагогічному керівництві процесом забезпечення кінезофілії відіграє збагачення рухового досвіду дітей старшого дошкільного віку, виховання у них стійкого інтересу та потреби в різноманітній самостійній руховій діяльності, цілеспрямоване створення відповідних умов для її реалізації, а також добір найдоцільніших педагогічних технологій супроводу рухової діяльності малюків.

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення процесу виховання підростаючої особистості.

Вивчаючи історію будь-якого народу, практично неможливо залишити поза увагою діяльність людей, яка була спрямована на загартування, зміцнення здоров’я, заохочення до ведення здорового способу життя та виконувала важливі соціальні функції і є невід’ємною складовою національної культури. Кожний народ має свою, побудовану на традиціях, ментальності, способі життя систему фізичного вдосконалення, яка є важливим показником загальної культури того чи того народу, рівня його розвитку та середньої тривалості життя.

Рухова активність є природною біологічною потребою дітей, рівень задоволення якої визначає подальший структурний та функціональний розвиток їхнього організму. Не випадково Е. Аркін вважав значну рухливість малюка «його природною стихією».

Оптимальна рухова активність виконує роль своєрідного регулятора росту та розвитку молодого організму, є необхідною умовою для становлення та удосконалення дитини як біологічної істоти та соціального суб'єкта (Н. Лебедєва, А. Маркосян, І. Муравов, К. Смирнов, А. Сухарєв та ін.).

Рухи, як писав академік І. Павлов, – головна ознака життя. Діяльність внутрішніх органів спрямована на забезпечення роботи м'язів, а тренування м'язів є одночасно і удосконаленням функцій інших органів і систем. Відтак, необхідний обсяг рухової активності дітей є вирішальною гарантією виховання різнобічно розвиненого, здорового підростаючого покоління.

На основі глибокого аналізу джерел інформації з цієї проблеми без перебільшення можна стверджувати, що рухи також необхідні для нормального росту та розвитку дитини, як і її повноцінне харчування. Фізичні вправи не тільки розвивають та зміцнюють дитячий організм, попереджують різні захворювання, а також є одним із ефективних засобів лікування та відновлення сил дитини після хвороби.

Пасивний режим або режим малої рухливості (гіподинамії), який пов'язаний із обмеженням м'язової діяльності, призводить до затримки у розвитку організму дитини. При цьому відбувається порушення функцій і структури низки органів, регуляції обміну речовин та енергії, зменшується опірність організму до захворювань, що негативно відбивається на здоров'ї дитини. Зайва вага дітей старшого дошкільного віку за рахунок жировідкладень також є однією із характерних ознак малорухливого режиму.

Одним із важливих факторів росту та розвитку організму дитини є задоволення її органічної (біологічної) потреби в рухах – кінезофілії. Завдяки кінезофілії дитина намагається "Все зробити сама" (М. Могендович). Рівень кінезофілії має як індивідуальні, так і вікові відмінності. Виникаючи у грудному віці, вона значно підвищується у подальші роки і виявляється у дитини старшого дошкільного віку в різноманітних іграх, елементах праці, спортивних і фізичних вправах та постійній потребі в рухах.

Е. Вільчковський доводить, що однієї природної потреби дитини в рухах недостатньо, її необхідно спрямовувати у напрямі, що передбачає використання системи фізичних вправ, які мають різнобічний вплив на дитячий організм. При цьому кінезофілія, яка перетворена у свідому потребу дитини у рухах, дає можливість вирішити важливе завдання фізичного виховання підростаючих поколінь, яке особливо гостро постає в сучасних

умовах, запровадження систематичних занять фізичною культурою у повсякденне життя кожної людини.

Разом з тим активність дітей повинна мати свої межі, оптимальні для кожного вікового періоду. Багаточисленними дослідженнями (А. Коробков, Б. Никитюк, О. Сухарев та ін.) встановлено, що як недостатня, так і занадто велика рухова активність призводить до негативних порушень у стані організму дитини.

Досліджувана нами проблема вивчалась за такими напрямами:

- шляхом констатації стану проблеми дослідження в практичній діяльності дошкільного навчального закладу;
- шляхом розробки, апробації та вдосконалення малих форм активного відпочинку дітей у процесі навчальної діяльності з метою оптимізації кінезофілії старших дошкільників;
- шляхом виявлення ефективних педагогічних технологій для забезпечення кінезофілії дітей під час прогулянок.

На першому етапі констатувального експерименту нами було проведено анкетування серед педагогів, які працювали з дітьми 5-6-річного віку (див. дод.А).

Результати анкетування показали, що обрана нами для дослідження проблема є досить актуальною і недостатньо розробленою. Ми виявили, що педагоги не змогли дати точного визначення поняття «кінезофілія», хоча розуміють необхідність забезпечення оптимальної рухової активності дітей протягом дня. За результатами анкетування нам вдалося встановити і те, що педагоги проводять у процесі навчальної діяльності малі форми активного відпочинку – фізкультурні хвилинки і фізкультурні паузи. Але тривалість цих форм роботи педагоги вказали із завищенням нормативів, а кількість і порядок виконання вправ – неточно. Анкети засвідчили також і те, що педагогами значно занижені ті показники, які стосуються організованої та самостійної рухової діяльності дітей.

Проведений нами констатувальний експеримент допоміг виявити низку недоліків у забезпеченні кінезофілії дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу. Разом з тим, ми змогли встановити причини цих недоліків, які неважко

усунути, організувавши весь педагогічний колектив на ліквідацію допущених недоліків, а також за умови підвищення рівня самоосвіти педагогів, проведення систематичного лікарсько-педагогічного контролю за руховим режимом дітей та забезпеченням необхідних умов, що сприяють оптимізації рухової активності малят протягом їхнього перебування в дошкільному закладі.

Глибоко вивчивши та проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми намагалися розробити методику формувального експерименту, яка б мала наукову основу. Розробляючи зміст формувального експерименту, ми ставили такі завдання:

- уточнити, розширити та збагатити теоретичні знання педагогів з питань організації та проведення малих форм активного відпочинку дітей у процесі навчальної діяльності;
- ознайомити педагогів із новітніми технологіями фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку;
- розширити знання педагогів про українські народні ігри, які можуть сприяти забезпеченню кінезофілії дітей;
- розширити та уточнити знання педагогів про різні види спортивних ігор та вправ для дітей старшої групи;
- ознайомити педагогів з новинками психолого-педагогічної літератури і преси з досліджуваної проблеми;
- визначити ефективні педагогічні технології цілеспрямованого створення умов для забезпечення кінезофілії дітей у руховій діяльності;
- спонукати педагогів до творчих пошуків;
- створити в педагогічному колективі під час проведення експериментальних досліджень обстановку доброзичливості, взаєморозуміння, творчого колективного розв’язання проблем.

У основу формувального експерименту нами було покладено гіпотезу про те, що забезпечення кінезофілії дітей старшого дошкільного віку в процесі навчальної діяльності поліпшиться за умов підвищення кваліфікації педагогів та оптимізації рухової активності дітей малими формами активного відпочинку (фізкультхвилинки, фізкультпаузи). Ми розуміли, що від глибокого переконання педагогів у тому, що від рухової

діяльності залежить не лише фізичний розвиток дітей, а і розвиток їхньої рухової активності, самостійності, емоцій, волі, організованість дітей і їхня розумова працездатність.

А тому, в першу чергу, ми організували роботу тьюторіалу (навчального тьюторського семінару із залученням тьюторів (консультантів – наставників). У ролі тьюторів виступали доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені авла Тичини О. Поліщук, завідувачі та методисти ДНЗ (м. Умань). Зміст його занять був спрямований на поглиблення теоретичних знань педагогів із проблем організації та педагогічних технологій супроводу малих форм активного відпочинку, а також оволодіння навичками у складанні та проведенні комплексів фізкультурних хвилинок, які були б тісно пов'язані із змістом занять, а також активних рухливих великих перерв між заняттями, які б включали народні рухливі ігри, нескладні змагання, естафети, атракціони або спортивні види ігор і вправ.

У ході занять педагоги мали можливість обговорювати ті проблеми, які розглядалися. При цьому нам стали в нагоді наукові дослідження з цієї проблеми доцента Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Олени Поліщук [7; 8]. Разом з тим теорія знаходила широке застосування в практиці. Було організовано взаємовідвідування різних видів занять з метою подальшого обговорення використаних при цьому вдосконалених за змістом, формою і педагогічним супроводом малих форм активного відпочинку. Крім цього, у ході роботи тьюторіалу нами було організовано та проведено і такі додаткові заходи:

розробка, апробація та впровадження в практику роботи з дітьми старшого дошкільного віку вдосконалених зразків малих форм активного відпочинку;

конкурс на кращу організацію та проведення великої перерви (фізкультпаузи);

конкурс на краще забезпечення кінезофілії дітей у першу половину дня;

конкурс на кращу організацію рухової діяльності під час другої прогулянки.

У процесі роботи тьюторіалу вирішувалися питання і практичного характеру: добір педагогами цікавих фізкультхвилинок, фізкультпауз, цікавих народних ігор, козацьких забав, а також літературно-художнього матеріалу: лічилок, закличок, мирилок, загадок, віршованих текстів до різних форм рухової діяльності дітей. Ці матеріали широко обговорювалися, здійснювався обмін досвідом між педагогами, що сприяло підвищенню показника їхнього кваліфікаційного рівня.

Наступний етап нашого дослідження був спрямований на апробацію розроблених форм роботи та обговорення результатів апробації. Ця частина експерименту виявилася найскладнішою. Адже спланувати роботу, скласти конспект, підібрати зразки малих форм активного відпочинку дітей, рухливих ігор і т. ін. набагато легше, ніж втілити задум у практику. У цьому випадку педагог не міг покладатися лише на себе. Він повинен був вміло (і ненав'язливо, на основі дитячих мотивів та інтересів) залучати дітей до найрізноманітніших видів рухової діяльності, розвивати у них самостійність, ініціативу, початки творчості і, насамперед, – бажання займатися різноманітними видами рухової діяльності.

Перед сучасними освітніми закладами ставиться головне завдання – зміцнювати здоров'я дітей. Здорову дитину легше виховувати, навчати і розвивати, вона швидше оволодіває необхідними уміннями і навичками. А тому в основу нашої дослідницько-експериментальної роботи було покладено наукове положення про те, що активний руховий режим – це один із основних компонентів забезпечення кінезофілії дітей старшого дошкільного віку і реалізуватися він має із позицій цілісно-системного підходу щодо виховання дитини в умовах дошкільного закладу; врахування своєрідності адаптивних реакцій, розумової і фізичної працездатності дітей та системно-структурних закономірностей, що зумовлюють добір адекватних форм активного рухового режиму.

Особливо актуальною, в нашому випадку, виявилася проблема підвищення рухової активності дітей старшого дошкільного віку. Це пов'язано, по-перше, із збільшенням кількості занять та їх тривалості у режимі дня, ускладненням програмного матеріалу та підвищенням інтелектуального

навантаження; по-друге – із пасивним способом життя дитини вдома. Сучасний малюк у вільний час здебільшого сидить перед телевізором або комп'ютером, що значно знижує рівень його рухової діяльності, а відтак призводить до розумової перевтоми, послаблення уваги, уповільнення плину крові та кровопостачання мозку, порушення дихання. Як показали наші спостереження, результат – зниження показників розумової діяльності, підвищена збудженість або млявість, загальна пригніченість, перевтома, роздратованість, агресивність, плаксивість, порушення сну і т. ін. Все це призводить до функціональних порушень у нервовій системі та зниження працездатності малюків.

У процесі наших досліджень ми враховували наукові дані про те, що у дитини є певні межі працездатності і чим менша дитина, то швидше вона знижується. Особливо швидко втомлюються дошкільнята. Це пов'язано із виснаженням нервових клітин, зумовленим нестійкістю нервових процесів, підвищеною збудливістю кори головного мозку. Ось чому ми вважали за головне запобігти виникненню втоми, своєчасно виявити її ознаки і якомога швидше їх зняти. У зв'язку з цим нам у нагоді стали малі форми активного відпочинку. У доборі їх змісту та у визначені часу проведення ми спиралися на наукові дослідження О. Богініч, Е. Вільчковського, О. Кириченко, М. Кольцової, О. Курка, О. Поліщук та ін., які засвідчують, що перші ознаки втоми в дітей п'ятого року життя проявляються на 7-9 хв. заняття, а в дітей шостого року життя – через 10-12 хв.

У відповідності до методичних рекомендацій педагоги організовували фізкультхвилинки під час навчальних занять. Вони тривали 2-3 хв. Фізкультпаузи проводили між заняттями. Їхня тривалість витримувалася в межах 5-10 хвилин.

Комплекси вправ для малих форм активного відпочинку ми змінювали кожні 2-3 тижні. Інколи ми змінювали не весь комплекс, а лише окремі вправи, вихідні положення, амплітуду рухів, що створювало враження новизни, завдяки чому діти виконували вправи з більшим інтересом. Така робота з дітьми старшого дошкільного віку вимагала від педагогів великої уваги. Так, у старшій групі тривалість фізкультхвилинок була подовжена до 3-4 хвилин. Дозування загальнорозвивальних вправ

– 6-8 повторень, стрибків – 16-20. Одна-дві хвилини, які ми додали до рухової діяльності дітей, не позначалися негативно на рівні засвоєння знань дітьми, проте це був один із важливих кроків у справі турботи про їхнє здоров'я.

За усталеними методиками вправи для фізкультхвилинок, зазвичай, виконуються з таких вихідних положень: сидячи за столом, стоячи біля столу. Ми ж пропонували дітям вийти із-за столів, зручно розміститися на килимку і виконувати вправи. Це сприяло забезпеченню їм простору і давало змогу виконувати вправи з різних вихідних положень (лежачи на спині, боці, животі), що мало велике значення для корекції хребта. Крім того, на килимі діти мали змогу виконувати ігрові вправи на розвиток гнучкості та рухливості хребта: прогинання та вигинання тулуба («сердита та лагідна кішка»), повзання по підлозі з опорою на кисті рук та коліна «собачка», «черепашка», «жучки», «змія» тощо. Мовно-рухливі фізкультхвилинки ми доповнювали ще 2-4 загальнорозвивальними вправами (поворотами та нахилами тулуба в різні боки, нахили голови назад, біг на місці, стрибки тощо).

Від одноманітних динамічних напружень на заняттях із образотворчої діяльності, розвитку рідного мовлення, ознайомлення з навколишнім, математики у дітей стомлюються м'язи рук і спини. У таких випадках ми добирали вправи для кистей рук і пальців, а також проводили пальчикові ігри, які не тільки знімали втому, а й сприяли розвитку в дітей творчості. До того ж пальцева моторика, за даними досліджень М. Кольцової, стимулює дію мовних зон кори головного мозку, розвиває увагу, пам'ять, уяву, процеси, пов'язані зі становленням та вдосконаленням мови (див. дод. Б).

На заняттях із образотворчої діяльності та математики тулуб дітей часто перебуває у зігнутому положенні. Саме тому пальчикові ігри-вправи ми поєднували із загальнорозвивальними вправами, інтенсивним потягуванням, випрямленням хребта, розпрямленням грудної клітини у поєднанні з рухами рук угору, в різні боки або руками «в замку» за спиною тощо. У свою чергу дуже корисно поєднувати із загальнорозвивальними вправами гімнастику для очей.

У кінці кожної фізкультхвилинки ми проводили з дітьми заспокійливу ходьбу, вправи на розслаблення та регуляції дихання.

Від змісту та організації відпочинку між заняттями значною мірою залежить працездатність дітей як протягом занять, так і протягом дня. Вона підвищується, якщо відпочинок включає в себе активні та емоційні дії. Крім того, організована активна діяльність дітей на перервах запобігає зайвій метушні та безладдю. Із цією метою ми організовували проведення фізкультурних пауз.

До комплексу фізкультпауз ми включали вправи з м'ячем, ходьбу по колоді, стрибки через скакалку, рухливі ігри, а також вправи з лазінням, повзанням, підлізанням, пролізанням. Поряд з цим ми організовували та проводили з дітьми комбіновані фізкультурні паузи, які складалися із комплексу загальнорозвивальних вправ та рухливих ігор, уже знайомих дітям. Наприклад: спочатку виконували 6-7 вправ (дозування 6-8 разів), а потім проводили рухливу гру великої або середньої рухливості (два повторення). У кінці комплексу обов'язково проводили вправу на розслаблення та регулювання дихання.

Змістом фізкультурних пауз була також і самостійна діяльність дітей із використанням різноманітного обладнання, дрібного фізкультурного інвентаря, заняття на "міні-стадіонах". Це сприяло виробленню у дітей навичок самоорганізації. Звичайно, самостійна рухова діяльність дітей під час фізкультпаузи контролювалася педагогом (помічником вихователя), аби запобігти зайвому збудженню дітей, а також, щоб вони не захоплювалися великою кількістю вправ одночасно.

Отже, кінезофілія дітей старшого дошкільного віку у процесі навчальної діяльності забезпечувалася нами систематичною, послідовною і творчою роботою з організації та проведення фізкультурних хвилинок та фізкультурних пауз, що сприяло досягненню достатнього рівня функціональної діяльності всіх органів та систем дитячого організму, їхнього загального бадьорого стану та створення оптимального рухового режиму в умовах дошкільного навчального закладу.

Створюючи необхідні педагогічні умови для забезпечення оптимального рухового режиму дітей старшого дошкільного віку

під час прогулянки ми керувалися науковими дослідженнями О. Богініч, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Курка, О. Поліщук та ін. Згідно тверджень вищеозначених вчених, рухова діяльність на свіжому повітрі має велике оздоровче значення: показники багатьох функцій дитячого організму наприкінці прогулянки поліпшуються порівняно із показником, зафіксованим у кінці занять статичного характеру. Це створює великі можливості для формування та удосконалення рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей дітей, підвищення рівня розумової працездатності.

У ході експерименту ми встановили, що рухова активність дітей у період прогулянок залежить від низки факторів: від наявності необхідного фізкультурного обладнання, інвентаря та іграшок, а також від рухового досвіду дітей, їхньої самоорганізованості тощо. А тому з метою забезпечення потреби дітей у руховій діяльності під час прогулянок, адміністрація подбала про те, щоб дообладнати групові ділянки та спортивний майданчик балансирами, ямою для стрибків, парканчиками для лазіння, воротьми для гри у футбол (взимку-хокей), а також було придбано необхідну кількість м’ячів, скакалок, обладнання для спортивних видів вправ та ігор: бадмінтон, городки, лижі, велосипеди і т. ін. Активну допомогу при цьому надавали шефи та батьки дітей.

Руховий досвід дітей ми нагромаджували, насамперед, на фронтальних заняттях із фізичної культури. На них створювалися сприятливі умови для розучування техніки виконання різних видів фізичних вправ. Якщо рухи на занятті вивчалися у процесі фізичних вправ, то на прогулянках вони закріплювалися ще й в рухливих іграх, розвагах, атракціонах, змаганнях, а також у спортивних вправах.

Такого самого зв’язку ми дотримувалися, коли добирали спортивні вправи для прогулянок. У впровадженні елементів спорту в повсякденне життя дітей старшого дошкільного віку ми досягали успіху лише за тієї умови, якщо основи техніки певних його видів періодично вивчалися на заняттях із фізкультури.

Самостійну рухову діяльність дітей ми стимулювали ще й тим, що щоденно виносили на прогулянки по 3-4 види спортивного обладнання: скакалки, м’ячі, рулі, віжки, бадмінтон,

городки, влітку – настільний теніс, велосипед, а взимку – санчата, лижі, ковзани, ключки, шайби і т. ін. Таким способом ми сприяли забезпеченню потреби дітей у руховій діяльності, підвищенню оптимального рівня їхньої рухової активності. При цьому, особливої уваги потребували ті діти, які часто хворіли, були менш стійкими до простудних та гострих респіраторних захворювань. Тут нам на допомогу приходив лікар, який допомагав скласти особистісно орієнтовані комплекси вправ із врахуванням можливостей кожної дитини зокрема. Такий стан справ вимагав створення додаткових умов для забезпечення оптимального рівня рухової діяльності дітей. А тому із підгрупою таких дітей ми частіше організовували різні естафети-змагання, фізкультурні розваги, спортивні ігри і вправи, козацькі забави та українські народні ігри.

У теплу погоду ранньої осені та пізньої весни, ми організовували і проводили з малюками один раз на тиждень пішохідні переходи. Вони тривали від 40 хв. до 1 год.20 хв. У ході їх проведення діти вправлялися не лише у ходьбі по пересіченій місцевості, але й виконували різні рухи в природніх умовах: перестрибували з купини на купину або рівчаки чи ямки, підлазили під низько нагнутими гілками дерев, метали на дальність та в ціль каштани, жолуді, камінчики.

Структура прогулянки в першу половину дня досить складна. Адже під час її проведення нам необхідно було розв’язувати завдання різнобічного розвитку дітей. Відтак, заходи рухового режиму необхідно було узгоджувати з іншими видами роботи – спостереженням, працею, самодіяльними іграми дітей під час перебування їх на повітрі, індивідуальною роботою тощо. Кожен із вищеозначених видів роботи має різну педагогічну спрямованість, неоднакову величину і характер психічного чи фізичного навантаження.

Засоби рухового режиму на прогулянці з максимумом навантажень, що застосовувалися нами у вигляді фізкультурно-оздоровчого комплексу, наближалися за тривалістю до занять із фізкультури і проводилися 2-3 рази на тиждень. Їхня тривалість коливалася в межах 25-35 хвилин. Фізкультурно-оздоровчий комплекс ми починали приблизно через 25-30 хвилин перебування дітей на свіжому повітрі. При цьому ми враховували

час, який був необхідний для адаптації дитячого організму до дій природних факторів, на перехід до інших видів діяльності, до рухової активності.

Активність дітей під час прогулянки підвищувалася і тоді, коли ми включали їх у рухову діяльність невеличкими групками. Одночасно ми включали дітей у 2-3 заходи, що організовувалися та проводилися паралельно. Наприклад, 4-6 дітей катали один одного на санчатах, 10-12 дітей – гралися в рухливу гру або комбіновану естафету; 2-4 дітей – ходили на лижах, решта – будували снігову фортецю. Таким чином всі діти були охоплені руховою діяльністю, вид якої ми змінювали через 15-25 хвилин, змінюючи вид заняття для кожної підгрупи.

Ми також намагалися виховувати в дітей самостійність, організованість, дисциплінованість. Вчили дітей допомагати дорослим у підготовці місця для гри, а також привчали старших дітей до самостійної організації і проведення рухливих ігор із меншими дітьми або ровесниками.

Після денного сну ми проводили з дітьми коригуючу гігієнічну гімнастику у поєднанні із загартувальними процедурами. Це сприяло підвищенню у дітей рівня працездатності. Відновлена працездатність зберігалася у дітей старшого дошкільного віку протягом найближчих двох годин, а потім починала знижуватися. Саме цей сприятливий період ми намагалися використовувати для проведення рухливих ігор, фізкультурних розваг або вправ спортивного характеру. Звичайно, інтенсивність рухів у другу половину дня у дітей була нижчою. В організації рухової діяльності малят у другу половину дня ми зважали більше на інтереси і побажання дітей, дотримуючись педагогіки гуманності. На вечірній прогулянці ми надавали дітям більше можливостей вільно гратися, за власним бажанням використовувати різне приладдя. Їм пропонували знайомі рухливі ігри, розваги, або нескладні спортивні ігри та вправи.

Вечірній час ми використовували і для самодіяльних концертів дітей, у програму яких, як правило, включали рухові елементи. У цей час ми часто використовували танцювальні рухи, аеробіку. Ми слідкували за тим, щоб на вечірній прогулянці в тих

чи інших видах діяльності кожна дитина інтенсивно рухалася від 25 до 40 хвилин.

Таким чином, у процесі формувального експерименту нам вдалося збільшити тривалість організованої рухової діяльності дітей від 1 год 25 хв до 1,5-2,5 годин, а також збільшити тривалість самостійної рухової діяльності дітей до 2-2,5 годин протягом дня. Таким чином, рухова діяльність дітей протягом дня складала від 3,5 до 4,5 годин, особливо в міжсезоння, а також і взимку, коли ще не було морозів і снігу. Ми пропонували дітям і велосипеди, і самокати, і бадмінтон, і городки. Звичайно, одяг дітей мав бути дещо легший. Це тренувальні костюми, легкі курточки і кросівки, а також легкі рукавички. Це позитивно позначилося на стані здоров'я дітей – вони стали менше хворіти, краще засвоювати навчальний матеріал, стали бадьорішими, доброзичливішими, товариськими та комунікабельними.

Враховуючи вищезазначене, можна зробити такі **висновки:**

• Біологічна потреба дитини у руховій діяльності – кінезофілія – потребує створення в дошкільному навчальному закладі відповідних умов, що забезпечують активний руховий режим малят протягом дня.

• Оптимальний руховий режим сприяє різнобічному розвиткові дитини та зміцненню її здоров'я.

• Протягом дня діти старшого дошкільного віку віку повинні рухатися не менше 3,5-4,5 годин.

• Ефективними засобами забезпечення кінезофілії дітей у процесі навчальної діяльності є активні форми відпочинку – фізкультурні хвилинки та фізкультурні паузи.

• Із метою забезпечення кінезофілії дітей під час прогулянок необхідно проводити фізкультурно-оздоровчі комплекси тривалістю 25-35 хвилин (перша половина дня), рухливі ігри, спортивні ігри та вправи, розваги, змагання і т. ін. (і в другу половину дня).

• Активний руховий режим у дошкільному закладі реалізується під контролем педагогів, медиків та адміністрації.

• Для забезпечення кінезофілії дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного закладу необхідно створювати відповідні педагогічні умови: достатня кількість фізкультурного обладнання та інвентаря; дотримання режиму дня; проведення

малих форм активного відпочинку; доцільна організація рухового режиму під час прогулянок; забезпечення умов для самостійної рухової діяльності дітей протягом дня.

Ми розкуміємо, що у своєму науковому дослідженні не розкрили ще низку факторів, які сприяють забезпеченню кінезофілії дітей старшого дошкільного віку. На наш погляд, окремих наукових досліджень потребують питання забезпечення кінезофілії дітей у ранкові та вечірні години перебування малят у дошкільному навчальному закладі.

Література:

1. Арефьєв В. Г. Здоров'я підлітків та рухова активність / стаття / В.Г.Арефьєв. – irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2…

2. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е.С.Вільчковський, О.І.Курок. – Суми: Університетська книга, 2011. – 428с.

3. Вільчковський Е.С. Від немовляти до школяра: Концепція фізичного виховання дошкільників / Е. С. Вільчковський //Дошкільне виховання. – 1994. – №8. – С.5.

4. Кузь В.Г. Василь Сухомлинський – реалізація ідей у сучасній освіті: [зб. наукових праць] / В. Кузь, О. Поліщук. – Умань: ФОП Жовтий, 2017. – 75 с.

5. Моторний М. На зарядку шикуйся! / М.Моторний / Сільські вісті, №126 від 29.10.2010. – С. 5.

6. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4-9.

7. Поліщук О.В. Організація і проведення фізкультурних хвилинок та фізкультурних пауз з дітьми дошкільного віку: Методичний посібник / О.В.Поліщук. – К.: Науковий світ, 2000. – 55с.

8. Поліщук О.В. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Педагогічна практика студентів: навчально-методичний посібник / О.В.Поліщук. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2014. – 132 с.

9. Постна І. Рух для здоров'я малюків / І.Постна // Дошкільне виховання. – 2011. – №9. – С. 20-23.

10. Раєвський Р.Т. Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді України / Р.Т.Раєвський, В.Г.Ареф'єв, М.Д. Зубалій, В. І. Кубасов, В.В.Столітенко // Початкова школа. – 1994. – № 8. – С. 50-54.

11. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 303 с.

12. Сухарев А.Г. Теоретические основы гигиенического нормирования суточной двигательной активности детей и подростков (сб. «Гигиенические основы физвоспитания и спорта среди детей и подростков» / А. Г. Сухарев. – Таллин, 1975. – С.161.

13. Сухомлинський В.О. Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я: Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 3 / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 103-111.

Додаток А

Анкета
для педагогів дошкільного навчального закладу

1. Дайте визначення поняття «кінезофілія» (запишіть): _____
_____

2. Що таке «біологічна потреба» дитини в руховій діяльності? (запишіть): _____

3. Скільки часу діти старшого дошкільного віку мають затратити на рухову діяльність протягом дня в умовах ДНЗ? (підкреслити):

1 год., 2 год., 3 год., 4 год., 5 год., 6 год.

4. Якою має бути тривалість рухової активності дітей під час організованих форм навчання? (підкреслити):

30 хв., 1 год., 2 год., 2,5 год., 3 год., 4 год., 5 год.

5. Якою має бути тривалість рухової активності дітей протягом дня у повсякденному житті? (підкреслити):

30хв., 1 год., 2 год.,, 3 год., 4 год., 5 год.

6. Які педагогічні технології цілеспрямованого впливу на оптимізацію рухової діяльності дітей Ви використовуєте (записати):

під час ранкового прийому: _____

у ході занять статичного характеру: _____

у перервах, між заняттями: _____
на першій прогулянці: _____
на другій прогулянці: _____

7. Скільки часу Ви відводите на самостійну рухову діяльність дітей під час (записати):

– першої прогулянки:
– другої прогулянки :

8. Чи цікавитеся Ви тривалістю рухової діяльності дітей під час вихідних та відпусток батьків?

_Так – Ні

Дякуємо за участь в експерименті.

Додаток Б

Зразки інтегрованих динамічних пауз логопедичного спрямування

Проговорюючи віршик, діти водночас встають з-за столів, беручись за руки, стають у коло, піднімають руки вгору над головою, повільно синхронно рухають ними справа наліво, зображаючи подув вітру: *Тихо вітер дме на квіти (промовляють разом з вихователем): с-с-с-с… (промовляють на видиху)*. Потім опускають руки нижче пояса, синхронно рухаючи ними справа наліво, промовляють разом з вихователем: *на ромашки та на віти: с-с-с-с…*

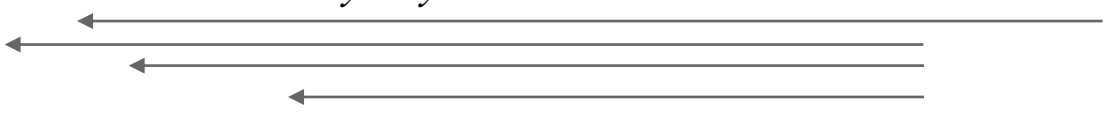
Після цього піднімають угору голову, виконують різні асиметричні рухи руками над головою, проговорюючи: *і над нами просвистів: с-с-с-с… (голосно)*, махають руками, наче прощаючись: *далі в поле полетів*, і тихо, на видиху: *с-с-с-с…* Повторюють вправу 2-3 рази для автоматизації рухів та звука [С].

Вихователь. *«У полі росло багато-багато ромашок!»*

Діти сідають за столики. Перед кожним лежить картка.

Вихователь. *«Над маленькою ромашкою вітер просвистів…»* Подміть разом з вітром на неї, протягуючи звук по кожній стрілочці, що над квітками. Діти ведуть указкою чи пальчиком по кожній стрілочці й промовляють: *с-с-с-с…*

Вихователь. *Язичок унизу! Усміхайся!*



(Проведи пальчиком по кожній стрілочці).

Потім вихователь пропонує дітям узяти картку та продовжує віршик:

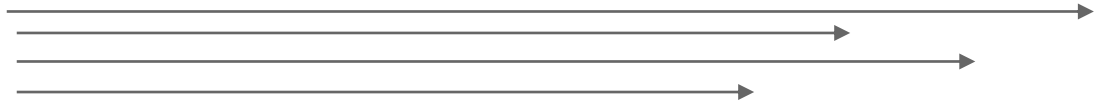
Над великою ромашкою вітер просвистів…

Діти ведуть указкою або пальчиком по стрілочках та голосно промовляють: *с-с-с-с…*

І над нами просвистів: с-с-с-с…

Вихователь. *Язичок унизу! Усміхайся!*

Й далі в поле полетів.



Діти імітують рух вітру, потім опускають руки на стіл, складаючи їх навхрест. Опускають голову на руки, торкаючись їх лобом, очі заплющені. Тихо звучить музика, яка нагадує шум вітру. Релаксаційна пауза.

Її можна використати під час динамічної перерви на занятті. Діти стають у коло, беруться за руки. Крокуючи до центру, сплескують у долоні, якщо чують у словах звук [С]. Склади називає вихователь.

Сплесни у долоні, почувши в складі звук [С]. Со-, ша-, су-, чи-, ча-, зе-, жу-, ас-, іж-, се-, за-, ос.

Сплесни у долоні, почувши звук [С] на початку складу і в кінці його.

Діти встають з-за столу і, рухаючись спокійним кроком, лічать до трьох. Потім вихователь демонструє їм картки із зображенням предметів, назви яких описано нижче. Дивлячись на малюнок, діти протяжно промовляють звук [С] і називають усе слово. Через кожні 3 кроки діти промовляють назви предметів, зображених на малюнках, які демонструє вихователь.

Надми кульку

Вихователь пропонує дітям вдихнути – уявити, що вони надувають кульки до певного розміру, потім за його командою всі починають випускати повітря з кульок, плавно промовляючи звук [С], поки з кульок не вийде все повітря.

2.5. Розвиток саморегуляції поведінки дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор

Розвиток саморегуляції поведінки у дошкільників є важливою складовою готовності до шкільного учіння і однією з умов успішної адаптації дитини у соціумі. Актуальність проблеми обумовила значний інтерес психологів і педагогів до питань, пов'язаних з розвитком саморегуляції. Досліджувались особливості формування саморегуляції поведінки в різних вікових періодах (П. Анохін, Л. Виготський, О. Конопкін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Шорохова та ін.); внутрішні механізми, закономірності розвитку і функціонування окремих її аспектів у дошкільному дитинстві (Б. Ананьєв, Л. Божович, Г. Бреслав, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Смірнова, С. Якобсон та ін.); розвиток саморегуляції поведінки дошкільників у різних видах діяльності, зокрема, у грі (О. Дьяченко, Д. Ельконін, О. Панько, С. Чорнобровкіна та ін.).

Роль гри у становленні особистості дитини, в розвитку її пізнавальної сфери, рухових умінь та навичок значна і загальновизнана. Обговорення проблем, пов'язаних з іграми дітей, широко представлене у психолого-педагогічній літературі (Л. Артемова, З. Богуславська, А. Бондаренко, Л. Виготський, Л. Божович, Т. Ендовицька, Л. Славіна та ін.). У старшому дошкільному віці переважають ігри з правилами, різновидом яких є дидактичні ігри (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.). Успішно вирішуючи навчальне завдання, домагаючись успіху і досягаючи виграшу, дошкільник більш повно оволодіває грою, що сприяє розвитку саморегуляції ігрової поведінки, а це, в свою чергу, впливає на розвиток саморегуляції поведінки дитини в неігрових видах діяльності.

Означене обумовлює актуальність дослідження залежності розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників від рівня оволодіння дидактичною грою.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що *проблема регуляції людиною своєї поведінки і діяльності* є однією з основних і розглядається з різних поглядів. По-перше, *в межах досліджень волі і довільної поведінки*, по-друге, у зв'язку з проблемою *психічної регуляції діяльності*. Так,

вищою стадією регуляції, на думку Л. Виготського, є вольова регуляція, яка здійснюється об'єднанням різних психічних функцій в єдину функціональну систему, що регулює діяльність чи певний психічний процес [3].

З погляду вітчизняних дослідників, виокремлюються три головні напрями досліджень психічної регуляції діяльності: вивчення особливостей регуляції діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Конопкін та ін.); дослідження особистісної регуляції поведінки (В. Іванніков, О. Леонтьєв, Ю. Мислав'ський, І. Чеснокова та ін.); дослідження соціальної, нормативної регуляції поведінки (В. Левкович, О. Шорохова, С. Якобсон та ін.).

У контексті першого напряму досліджень О. Конопкін визначив *структуру процесу* усвідомленого цілеспрямованого *саморегулювання діяльності*. Його центральною ланкою є прийнята суб'єктом мета, яка надає відповідної спрямованості всьому процесу саморегуляції діяльності. В якості структурних компонентів регуляції діяльності виступають: 1) модель значущих для реалізації цілі умов, 2) прийнята суб'єктом програма перетворень, 3) система критеріїв оцінки успішності дій, 4) інформація про хід перетворень та їх результати, 5) уявлення про бажані результи перетворень. Провідним механізмом регуляції діяльності є механізм контролю та оцінки дій під час їхнього здійснення [5].

Щодо другого напряму, у співвідношенні регуляції діяльності та особистісної регуляції К. Абульханова-Славська виділяє два рівні, між якими існує тісний зв'язок, – *рівень особистісної регуляції діяльності і рівень психічної регуляції* (психічних процесів, властивостей і станів). «Здатність до організації власної активності – її мобілізації, спрямування, узгодження з об'єктивними вимогами і активністю інших людей – найважливіша характеристика особистості як суб'єкта діяльності і одночасно відмінна риса особистісного рівня регуляції діяльності» [1, с. 92]. На особистісному рівні регуляція діяльності передбачає постановку мети, спонукання до діяльності, а також збереження і підтримку відповідного рівня активності, реалізацію певних вимог особистості до себе.

У психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється проблемі *співвідношення зовнішньої, соціальної і внутрішньої, особистісної регуляції поведінки*. Підґрунтя

нормативної регуляції поведінки складають соціальні норми. На ранніх стадіях онтогенезу соціальні норми представлені у зовнішній дійсності, і регуляція власної поведінки здійснюється дитиною через оточуючих людей. Як наслідок, на цій основі формуються внутрішні регулятивні системи, моральна і ціннісна. «Засвоєні, інтеріоризовані, перетворені на фактори внутрішнього світу людини соціальні норми впливають на поведінку через систему внутрішніх факторів регуляції – самосвідомість і самооцінку, мотиваційну систему, розуміння і установки, тобто стають власне особистісними засобами регуляції поведінки» (О. Шорохова [8, с.147]). Таким чином, зовнішня соціальна регуляція розглядається як первинний рівень особистісної регуляції в процесі розвитку людини. Внутрішня форма регуляції людиною поведінки і життєдіяльності є саморегуляцією.

Отже, *саморегуляція* – системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та регуляції різних видів і форм довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей. У структурі саморегуляції виділяються *три рівні*: *операційний* (регуляція вчинків, поведінки в конкретній ситуації і з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів); *тактичний* (постановка цілей, планування власної діяльності з урахуванням конкретних умов життєдіяльності); *стратегічний* (орієнтація на дальню перспективу і прийняті людиною цінності).

Із психологічними механізмами регуляції життєдіяльності людини тісно пов’язаний розвиток її особистості: становлення особистості відбувається за допомогою вдосконалення вже наявних і виникнення нових психологічних механізмів регуляції. Опановуючи соціокультурним досвідом, набуваючи самостійності, дошкільник починає регулювати власні вчинки, свою поведінку в різних ситуаціях. Зрештою дитина, здійснюючи саморегуляцію і самоврядування, починає організовувати своє власне життя і визначати певною мірою свій розвиток, тобто стає особистістю. Формування саморегуляції у дітей відбувається в різних видах діяльності, в першу чергу, в іграх.

На думку багатьох авторів, дошкільний вік – це період початкового фактичного формування особистості (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.).

Саме в цей час відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень, розвиваються тісно пов'язані між собою емоційна і мотиваційна сфери, формується самосвідомість [4].

Предметом дослідження вчених у різні роки були такі особистісні новоутворення дошкільного періоду, які стосуються зазначеної сфери: довільність поведінки і емоційних проявів (Л. Виготський), моральні уявлення і почуття – «внутрішні етичні інстанції» (Л. Божович), підпорядкованість мотивів (О. Леонтьєв), усвідомлення свого «Я» і виникнення на цій основі внутрішньої позиції (Л. Божович), емоційна децентрація (Л. Виготський, Г. Бреслав).

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів когнітивний розвиток дитини і дозрівання різних когнітивних структур (довільне запам'ятовування, контроль над своєю увагою, усвідомлення способу своєї дії) розглядаються як основні чинники, що забезпечують становлення тих чи інших форм саморегуляції дошкільника.

О. Леонтьєв на підставі численних досліджень висунув положення про те, що дошкільний вік є періодом, в якому вперше виникає система підпорядкованих мотивів, що створюють єдність особистості, і саме тому його слід вважати періодом початкового фактичного формування особистості. Система підпорядкованих мотивів починає керувати поведінкою дитини і визначати весь її розвиток. Дитина дошкільного віку стає здатною підкоряти свої безпосередні бажання свідомо прийнятим намірам і правильно відтворювати соціальні норми поведінки. Така підпорядкованість характеризується вже в дошкільному віці стійкістю і позаситуативністю. На чолі сформованої ієрархії стають чисто людські, опосередковані за своєю структурою мотиви. У дошкільника вони опосередковуються, насамперед, зразками поведінки і діяльності дорослих, їхніми взаєминами, соціальними нормами, фіксованими у відповідних моральних уявленнях [6, с. 80].

Зразки поведінки і соціальні норми в силу їх значної афективної привабливості починають виступати в якості сильних мотивів, що спрямовують поведінку і діяльність дитини. Дошкільники вже здатні долати свої безпосередні бажання і діяти у зв'язку з мотивом необхідності. Але це ще не свідома, не

повністю контрольована особистістю регуляція своєї поведінки. Вдале визначення особливостей саморегуляції дошкільників було знайдено Л. Божович. На її думку, дітей старшого дошкільного віку характеризує своєрідна «мимовільна довільність». Переважання просоціальної мотивації у дітей пояснюється не усвідомленим вибором, а великою привабливістю моральних почуттів у порівнянні з іншими мотивами [2].

Саме тому в якості предмета провідного ставлення в дошкільному періоді виділяються соціальні норми і взаємини. Дитина хоче відповідати цілком визначеним соціальним вимогам. Від засвоєння правил вживання предметів дошкільник переходить до засвоєння правил соціальної взаємодії. Зміна характеру взаємин з дорослим, порівняно з раннім дитинством, посилення ролі оцінки дорослого ведуть до формування так званих «внутрішніх етичних інстанцій» (Л. Виготський), а також потреби в соціальній відповідності (Г. Бреслав). Привабливість фігури дорослого, його діяльності, взаємин, з одного боку, і певні вимоги до дітей в цьому періоді, з іншого, породжують формування необхідних звичок поведінки, а також внутрішнього узагальненого значення багатьох етичних норм, які орієнтують дітей у тому, що «добре» і що «погано».

Внутрішні особливості особистості дитини, які формуються в дошкільному періоді, призводять до необхідності зміни, перебудови її взаємин з навколишнім соціальним середовищем або «кризи шести-семи років» (Л. Виготський). Сутність кризи полягає в прагненні дитини посісти нову соціальну позицію, нове більш «доросле» становище. Поява такого прагнення готується всім ходом психічного розвитку дитини і виникає на тому рівні, коли їй стає доступним усвідомлення себе не тільки як суб'єкта дії, але і як суб'єкта системи людських взаємин. На думку більшості авторів, новоутворенням «кризи шести-семи років» є виникнення «внутрішньої позиції», тобто усвідомлення дитиною себе, свого ставлення до навколишнього. Усвідомлення відбувається в адекватній для даного віку формі і являє собою не раціональне осмислення, а переживання дитиною себе в якості соціального суб'єкта.

Таким чином, зазначені особистісні новоутворення перетворюють дитину до кінця старшого дошкільного віку « ... з

істоти ситуативної, що підкоряється безпосередньо діючим на неї подразникам і спонуканням, в істоту, яка володіє свідомою внутрішньою єдністю і організованістю, здатну керуватися стійкими бажаннями і прагненнями, пов'язаними з засвоєними нею соціальними нормами життя» [3, с.98]. Це означає, що центральні особистісні зміни в дошкільному віці пов'язані з перетворенням саме регулятивної сфери особистості.

Умовою, найбільш адекватною для розвитку особистості дитини і саморегуляції у дітей дошкільного віку, є гра. У ній відбувається початкове формування компонентів цілісної регулятивної системи особистості, в тому числі, розвиток її мотиваційної сфери, а також здатності до управління власною поведінкою. Лише після засвоєння регуляції поведінки в грі дошкільник переносить набуті вміння та навички у повсякденне життя, де вони яскраво проявляються в поведінці дитини вдома, на заняттях у дошкільному навчальному закладі, в спілкуванні з дорослими і однолітками.

Л. Виготський розглядав гру як «школу довільної поведінки». На його думку, довільна поведінка в дошкільному віці формується насамперед у провідній для цього періоду ігровій діяльності. «У грі дитина вище себе на голову» – таке висловлювання цього ж автора було підтверджено численними дослідженнями, в яких показано, що у грі діти набагато випереджають свої можливості у сфері оволодіння власною поведінкою [3].

Д. Ельконін визначає гру як діяльність, в якій складається і удосконалюється управління поведінкою. Дослідник виділяє дві головні ознаки гри. По-перше, її непродуктивний характер (ця діяльність спрямована не на досягнення якогось результату, а на сам процес гри) і, по-друге, переважання у грі уявного плану над реальним (ігрові дії здійснюються не за логікою об'єктивних значень використовуваних у грі речей, а за логікою того ігрового сенсу, який вони отримують в уявній ситуації) [8].

Більшість учених, що вивчали феномен гри, єдині в тому, що саме вона виконує найважливішу функцію залучення дитини до культури, до духовного багатства людства. У грі відбувається розвиток внутрішньої культури людини через інтеріоризацію зовнішньої стосовно людини, культури. Гра є, з одного боку,

набуттям дитинства, а з іншого – елементом системи виховання, який цілеспрямовано використовується для підготовки дітей до «дорослого життя» [8].

Інтерес учених викликає *мотив* (причина), який спонукає людину грати. Таким є бажання зняти напругу, що виникає в процесі життєдіяльності (задовольнити нереалізовану тенденцію, детермінуючу потребу). Це бажання «формується в силу багатьох обставин, за рахунок соціокультурних, статевовікових, індивідуально-психологічних факторів, які збільшують важливість, цінність, сенс чогось для людини» [8, с. 309]. Саме гра дозволяє учаснику пізнавати себе та інших, засвоювати соціокультурний досвід, експериментувати, утверджуватися, ставати іншим, вправлятися в чомусь.

Відомі різні *класифікації ігор*, які представлені у філософській, психологічній, педагогічній та етнографічній літературі.

Підґрунтя класифікації ігор Ф. Фребеля – принцип диференційованого впливу гри на розвиток: розуму (розумові ігри); зовнішніх органів чуття (сенсорні ігри); рухів (моторні ігри). К. Гросс виділив такі види ігор за їх педагогічним значенням: «ігри звичайних функцій» (рухливі, розумові, сенсорні, спрямовані на розвиток волю); «ігри спеціальних функцій» (сімейні ігри, ігри в мисливство, весілля тощо).

У вітчизняній дошкільній педагогіці визнаною є класифікація дитячих ігор, що базується на ступені самостійності і творчості дітей у грі (П. Лесгафт). Дитячі ігри поділяють на ігри, створені самими дітьми (творчі) та ігри, створені дорослими (ігри з правилами). Творчі ігри, в свою чергу, поділяються на режисерські, сюжетно-рольові, театралізовані, ігри з будівельним матеріалом. У цих іграх дитина проявляє свою вигадку, ініціативу, самостійність на всіх етапах гри: від придумування сюжету та змісту гри, пошуку шляхів реалізації задуму до перевтілення в ролях, заданих літературним твором. Ігри з правилами, в залежності від характеру навчального завдання, поділяються на дидактичні і рухливі. Характерна особливість цих ігор в тому, що вони спеціально створені народною або науковою педагогікою для вирішення певних завдань навчання і виховання.

Це ігри з готовим змістом, з фіксованими правилами, які є неодмінним компонентом гри.

У межах нашого дослідження особливий інтерес становлять *дидактичні ігри*, що є одним із видів ігор з правилами і переважають у дітей старшого дошкільного віку. Ці ігри дозволяють наблизити процес навчання до вікових особливостей дошкільника. В них тісно переплітаються ігрова та навчальна цілі, поєднується ігрова й пізнавальна мотивації. Дидактична гра визначається як найважливіший засіб розвитку особистості та формування саморегуляції поведінки старшого дошкільника. Саме в ній дитина навчається керувати своєю поведінкою, з власної ініціативи надає допомогу однолітку і радіє, коли це вдається, розвиває свої здібності до оцінювання інших і самооцінки. І невдача, і успіх у дидактичній грі викликає у дошкільника бажання стати кращим, спонукає до нових зусиль і досягнень.

Дидактичні ігри поділяються за різними критеріями:

– за змістом (математичні, природознавчі, мовленнєві тощо);

– за дидактичним матеріалом (ігри з предметами та іграшками, настільно-друковані, словесні).

Зупинимося докладніше на характеристиці *структури* дидактичної гри. У ній виділяють такі обов'язкові компоненти: правила, дидактичне завдання, ігрові дії.

Будь-яка дидактична гра має навчальну мету. Тому основним її компонентом є *дидактичне завдання*, приховане від дитини в ігровому завданні. Граючись, діти вирішують навчальне (дидактичне) завдання в цікавій формі за допомогою ігрових дій. Для його грамотного формулювання необхідно знати: 1) рівень уже наявних у дітей знань та уявлень; 2) знання та уявлення, які повинні засвоюватись у грі; 3) розумові операції, на розвиток яких спрямовується гра; 4) якості особистості, що будуть розвиватися при цьому.

Неодмінною умовою розв'язання дидактичного завдання є дотримання правил. *Ігрові правила* дозволяють педагогу в ході гри керувати поведінкою дітей, освітнім процесом. Вони можуть забороняти, дозволяти, наказувати щось у грі, робити гру цікавою, напруженою. Дотримання правил у грі вимагає від дітей

певних зусиль волі, вміння поводитися з однолітками, долати негативні емоції, які проявляються у разі невдалого результату. Важливо, визначаючи правила гри, ставити дітей у такі умови, при яких вони отримували б радість від виконання завдання. Правила і дії дітей у дидактичній грі здійснюють значний вплив на розвиток особистості дитини (формують тактовність, доброзичливість, витримку). Дуже часто підпорядкування правилам гри змушує дошкільника враховувати інтереси однолітків, засвоювати незнайомі йому раніше норми, що впливає на розвиток мотиваційної системи дитини. Крім того, виконання дошкільником правил, вміння стримувати свої емоції і почуття, оцінка поведінки однолітків, своєї поведінки у грі, а також отриманих результатів сприяють розвитку у старших дошкільників саморегуляції поведінки.

Дидактична гра відрізняється від ігрових вправ тим, що виконання в ній ігрових правил спрямовується, контролюється ігровими діями. *Ігрові дії* – основа дидактичної гри. Розвиток ігрових дій залежить від творчості вихователя. Іноді діти, готуючись до гри, вносять свої пропозиції щодо зміни ігрових дій. Це розвиває творчість і самостійність дітей. Успішне виконання ігрових дій призводить до досягнення мети гри, до виграшу, а неуспішне – викликає негативні емоції і навіть бурхливі прояви негативних почуттів у дітей. Уміння стримувати свої емоції і почуття і в процесі гри, і після її закінчення неможливе без певного рівня розвитку саморегуляції.

Розглянемо докладніше кожний вид дидактичних ігор, виділений за використанням дидактичного матеріалу.

В *іграх з предметами* використовуються іграшки і реальні предмети. Діти вчаться порівнювати, встановлювати подібність і відмінність предметів. Цінність цих ігор в тому, що за їхньою допомогою діти знайомляться з властивостями предметів та їх ознаками: кольором, величиною, формою, якістю. В іграх вирішуються завдання на порівняння, класифікацію, встановлення послідовності у вирішенні завдань. З оволодінням дітьми новими знаннями про предметне середовище, завдання в іграх ускладнюються, ігри все більше сприяють розвитку логічного мислення. В іграх з предметами діти виконують завдання, що вимагають свідомого запам’ятовування кількості та

розташування предметів, знаходження відсутнього предмету. Граючись, діти набувають вміння складати ціле з частин, нанизувати предмети, викладати візерунки з різноманітних форм. Ігри з природним матеріалом (насінням рослин, листям, різноманітними квітами, камінцями тощо) можуть організовуватися під час прогулянки. У цих іграх закріплюються знання дітей про оточуюче їх природне середовище, формуються розумові процеси (аналіз, синтез, класифікація) і виховується любов до природи, дбайливе ставлення до неї. Таким чином, слід зазначити, що ігри з предметами мають широкі можливості в розвитку саморегуляції ігрової поведінки у дошкільників. Успіх у цьому виді дидактичних ігор можливий тільки при чіткому дотриманні правил і достатньому рівні розвитку у дошкільника умінь оцінювати правильність своїх дій, узгоджувати їх з діями однолітків.

Настільно-друковані ігри, в свою чергу, поділяються на різні види за характером навчальних завдань: підбір картинок за парами; підбір картинок за спільною ознакою; запам'ятовування складу, кількості та розташування картинок; складання розрізних картинок і кубиків; опис, розповідання за картинкою з показом дій, рухів.

Успіх у грі безпосередньо залежить від рівня розвитку мислення, пам'яті, уваги дитини. Виграш можливий за наявності у дитини певного рівня розвитку рухової сфери (координації, тонкої моторики, точності та акуратності ручних рухів тощо) і умінь керувати своїми емоціями. Для досягнення виграшу в спільних настільно-друкованих іграх дітям необхідно чітко узгоджувати свої дії, стежити за дотриманням правил однолітками і виконувати їх самим, адекватно оцінювати результат і свій внесок у загальний успіх.

Ще одним видом дидактичних ігор є *словесні ігри*. Вони побудовані на словах і діях гравців. Дошкільники навчаються використовувати наявні уявлення і знання про предмети в нових обставинах, у нових зв'язках. Діти самостійно вирішують різні розумові завдання: описують предмети, визначаючи їх характерні ознаки; відгадують за описом; знаходять ознаки подібності та відмінності; групують предмети за різними властивостями, ознаками; знаходять алогізми в судженнях та ін.

Успіх у цих іграх можливий за наявності у дошкільника досить високого рівня розвитку рефлексивних умінь.

У старшому дошкільному віці діти переважно граються в різні ігри з правилами, які, в силу їх вищеозначеної специфіки, дозволяють дошкільнику задовольняти актуальні для нього в цьому віці потреби, підготуватися до навчання в школі. У дидактичних іграх відбувається внутрішнє наповнення простору гри особистісними мотивами і переживаннями дошкільника, усвідомлення ним власної поведінки, її оцінка згідно з правилами, усвідомлення дитиною себе в якості гравця, оцінювання своїх дій у грі та результату гри. Це призводить до активного розвитку саморегуляції ігрової поведінки. Також у ціннісно-смисловій сфері старшого дошкільника відбуваються істотні зміни: поряд з особистими мотивами виникають і соціальні мотиви, бажання вчитися, пізнавати щось нове, отримувати високі оцінки і похвалу від оточуючих, формується підпорядкованість мотивів.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дозволяє зробити такі висновки:

- початкове формування компонентів цілісної регулятивної системи особистості, в тому числі розвиток її мотиваційної та емоційної сфер, самосвідомості, самооцінки, а також здатності до управління власною поведінкою відбувається в різних видах ігор, що переконливо доведено багатьма дослідниками;
- гра є провідним видом діяльності дошкільника, в якому складається й удосконалюється управління його поведінкою;
- у старшому дошкільному віці домінуючим видом ігор є ігри з правилами, зокрема, дидактичні – ігри, організовані дорослими для вирішення навчальних завдань; у них дитина навчається підкоряти свої бажання вимогам ігрової ситуації і правилам, керувати своїми діями, вчинками та емоціями, оцінювати результати своєї діяльності, що впливає на розвиток саморегуляції поведінки.

З метою *діагностики саморегуляції поведінки дітей у ході різних дидактичних ігор* використовуються організовані спостереження, бесіди з дошкільниками та анкетування батьків.

Спостереження проводиться за зовнішніми ознаками прояву саморегуляції поведінки дошкільника в грі, які об'єднані у декілька груп:

- *мотиваційно-смислові* – дитина демонструє бажання гратися, проявляє інтерес до нових ігор; виявляє на початку гри пізнавальний інтерес, впевнена в успіху, прагне виграти;
- *активність* – дитина швидко засвоює нові ігрові правила, успішно виконує ігрові дії, емоційно реагує на успіхи і невдачі у грі, активна протягом всієї гри, долає труднощі в ході гри задля виграшу;
- *рефлективність* – дитина може виділити і назвати правила гри, ставить перед собою завдання на початку гри, в ході гри поведінкою виявляє ставлення до неї, висловлює задоволення (незадоволення), називає і пояснює причини своїх успіхів або невдач у грі;
- *регулятивність* – дитина стежить за дотриманням правил іншими дітьми, контролює власну ігрову поведінку, змінює свою поведінку залежно від ситуації з урахуванням правил, стримує свої емоції, вирішує ігрове завдання.

Бесіди з дітьми проводяться після участі дошкільників у дидактичних іграх, спрямовуються на уточнення і доповнення результатів спостереження, зокрема, на виявлення ступеня задоволеності дитиною грою, її вміння проводити аналіз результатів власної гри. Бесіда включає питання: Чи цікаво тобі було гратися? Ти хочеш навчитися гратися в нові ігри? Чому? Чи допомагають тобі нові ігри навчитися чогось, дізнатися щось нове? Розкажи, що потрібно зробити, щоб виграти в тій грі, якої вас сьогодні навчили? Як ти думаєш, ти добре грав? Чи правильно ти все робив? Ти задоволений результатом гри? Що у тебе вийшло чи не вийшло? Наступного разу ти хотів би знову погратись у цю гру? Щоб ти зробив по-іншому наступного разу?

З метою уточнення і доповнення результатів спостереження проводиться *анкетування батьків*. Анкета включає питання, відповіді на які містять оцінку батьками уміння дитини керувати собою: Чи може Ваша дитина, за необхідності, почекати виконання свого бажання або свого прохання? Чи вміє стримувати, якщо це необхідно, свої сильні емоції і почуття (гнів,

захоплення, невдоволення тощо)? Чи може керувати своєю поведінкою під час ігор з однолітками? Чи є організатором ігор з іншими дітьми? Чи з цікавістю включається дитина до нових для неї ігор та забав інших дітей? Чи може керувати своєю поведінкою, якщо додому приходять дорослі гості і незнайомі люди? Розмірковує дитина про те, чи правильно вона вчинила, чи вдало виконала будь-яку справу? Чи запитує Вас про причини вчинків інших людей?

Використання вищеозначених методів дозволяє оцінити ступінь прояву ознак саморегуляції поведінки дошкільника в грі та визначити *рівень оволодіння ним грою*: низький, середній і високий. Поведінка дошкільників кожної групи характеризується типологічними особливостями. Так, в ігровій поведінці дитини першої групи (*низький рівень*) переважає бажання гратися, відзначається втрата інтересу до гри при виникненні труднощів, спостерігаються часті відступи від правил і нечітке виконання ігрових дій, частково здійснюється контроль за правильністю виконання дій іншими дітьми і контроль за власними емоціями і поведінкою при наявності зовнішніх факторів, відсутність адекватної оцінки та самооцінки результатів гри. Ігрова поведінка дітей, що характеризує другий рівень гри (*середній*), виокремлюється бажанням дітей навчатися новим правилам та ігровим діям, засвоїти ігрові дії відповідно до правил гри, домогтися успіху, граючись знову і знову в одну і ту ж гру, прагненням здійснювати взаємодію з однолітками в межах правил і порушувати їх вкрай рідко. Найвищий рівень оволодіння грою (*високий*) характеризується активністю дошкільника і захопленістю грою протягом всієї її тривалості, наявністю у дитини переживань успіхів і невдач, як власних, так і партнерів по грі, у дошкільників відзначаються вдалі спроби управління власними емоціями, виникає рефлексія своєї поведінки у грі.

Загальним теоретико-методологічним підґрунтям роботи з розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників засобами дидактичних ігор є низка *принципів*: послідовності і систематичності, що реалізуються при поетапному включенні дітей до різних дидактичних ігор; відповідності віковим психологічним особливостям, що знаходить своє вираження в підборі дидактичних ігор та створенні їх ускладнених варіантів

відповідно до програми виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі; врахування індивідуальних особливостей дошкільників, що передбачає залучення кожної дитини до гри відповідно до особливостей розвитку саморегуляції поведінки; поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самостійності дітей.

Як базові методи розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників, застосовуються різні види дидактичних ігор (ігри з предметами та іграшками, настільно-друковані, словесні), лекції та практичні заняття з батьками дошкільнят.

Використання різних видів дидактичних ігор з метою розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників включає наступні *етапи*:

1) підготовка до проведення дидактичних ігор з урахуванням особливостей розвитку саморегуляції поведінки у кожної дитини і специфіки різних видів дидактичних ігор;

2)проведення дидактичних ігор, спрямованих на засвоєння дошкільниками саморегуляції поведінки дітей;

3)аналіз проведених ігор, спрямований на виявлення проблем у їх підготовці та проведенні, що допомагає удосконаленню професійних умінь та навичок, а також розширенню і поглибленню знань індивідуальних особливостей вихованців і ефективному проведенню індивідуальної роботи з ними.

Зупинимося докладніше на змісті кожного з етапів.

На першому етапі – *підготовка до проведення дидактичних ігор* – слід підібрати різні дидактичні ігри відповідно до віку дітей, які відповідають вимогам програми виховання і навчання в дошкільному закладі. Формулювання навчальних, ігрових завдань і правил різних дидактичних ігор, а також послідовність їх проведення визначаються відповідно до результатів діагностики саморегуляції поведінки дошкільників у грі та поза ігровою діяльністю. При організації дидактичних ігор (особливо у перші два тижні) враховують те, до якої гри потрібно прилучити конкретну дитину.

Враховуються специфічні особливості різних видів дидактичних ігор, які полягають в тому, що ігри з предметами та іграшками більшою мірою сприяють виникненню і зміцненню у

дитини бажання виграти, домогтися успіху; настільно-друковані та словесні ігри переважно сприяють оволодінню різноманітними ігровими діями і розвитку контролю за своєю ігровою поведінкою. Плануючи, кого з вихованців необхідно залучити до тієї чи іншої гри, вихователю необхідно враховували результати діагностики розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників. Залежно від особливостей розвитку у дитини того чи іншого компонента саморегуляції, її залучають до різних видів дидактичних ігор. Роль дорослого у ході дидактичної гри змінюється залежно від того, наскільки засвоєний дітьми механізм гри. При плануванні ігор для дітей, віднесених до першої групи (з низьким рівнем оволодіння грою), дорослий відводить собі роль організатора і партнера по грі. У ході дидактичних ігор, організованих для дітей, що складають другу групу (з середнім рівнем оволодіння грою), дорослий виступає в ролі вболівальника чи арбітра. Якщо ж планується проведення дидактичної гри з усіма вихованцями, використовуються вже сформовані вміння та навички ігрової діяльності дітей з високим рівнем оволодіння грою, їм відводяться ролі організаторів або арбітрів.

На другому етапі – *проведення дидактичних ігор* – щодня проводиться з дітьми одна гра на першому тижні і дві – на наступних тижнях. Ігри організовуються в другій половині дня, до того ж, кожний наступний раз вже знайома гра проводиться з ускладненням правил.

Наприклад: *гра «Придумай речення».*

Завдання: розвивати у дітей мовленнєву активність, швидкість мислення. Ігрові правила: передавати камінчик іншому можна тільки після того, як придумав речення з названим словом.

Хід гри. Діти і вихователь сідають по колу. Вихователь пояснює правила гри: «Сьогодні ми будемо придумувати речення. Я назву якесь слово, а ви швидко придумаєте з цим словом речення. Наприклад, я кажу слово "близько", передаю Наталочці камінчик, а вона візьме його і швидко відповість: "Я живу близько від дитячого садка". Потім вона назве своє слово і передасть камінчик тому, хто сидить поруч. Слово у реченні має вживатися в тій формі, в якій його пропонує той, хто загадує».

Так по черзі (по колу) камінчик переходить від одного гравця до іншого. Якщо діти не можуть відповісти, вихователь допомагає їм. Ця гра проводиться після того, як діти познайомилися зі словом і реченням.

Ускладнення: 1 – ведучий називає будь-яке слово; 2 – ведучий називає тільки предмети; 3 – ведучий називає тільки ознаки предмета (веселий, гарний тощо), 4 – ведучий називає тільки дії.

Гра «Скажи інакше». Завдання: вчити дітей підбирати синонім – слово, близьке за значенням; розвивати рефлексивний компонент самосвідомості. Ігрові правила: називати швидко синонім до названого слова; кидати м'яч іншому гравцеві тільки після того, як названий синонім.

Хід гри. Вихователь каже, що у цій грі діти повинні будуть згадати слова, схожі за змістом на назване слово. "Великий", – пропонує вихователь. Діти називають слова: "Величезний, найбільший, гігантський" тощо. Той, кому вихователь кинув м'яч, називає синонім, а потім – повертає м'яч вихователю. Той знову кидає м'яч комусь із дітей, вимовляючи слово. Дитину, яка згадає найбільше синонімів, потрібно відзначити або нагородити чимось.

Ускладнення: 1 – вихователька весь час сама називає слова, до яких потрібно підібрати синонім, дитина відповідає і повертає м'яч вихователю; 2–до слова, названого вихователем, потрібно підібрати 3-4 синоніми; 3 – діти самі називають слова, до яких треба підібрати синоніми і кидають м'яч іншій дитині.

За аналогією до цієї гри можна провести інші ігри, в яких вихователь називає будь-який іменник, а діти підбирають до нього відповідні епітети. Наприклад: море – тихе, бурхливе, синє, штормове та ін.

Організація спільної гри з дітьми, де дорослий виступає в ролі партнера, дозволяє поєднувати педагогічне управління з розвитком самостійності та ініціативи дошкільників. Це сприяє створенню дитячих задумів, реалізації свободи і творчості дітей у грі, виникненню у них прагнення самим оволодіти ігровими способами поведінки. Роль дорослого змінюється від партнера за грою в перші два тижні – до вболівальника чи арбітра на кінець

шостого тижня. Через певний час дошкільники самостійно організовують і проводять ігри, які їм найбільше сподобалися.

Ігри з предметами та іграшками, настільно-друковані та словесні ігри, що проводяться в різних варіантах (з ускладненням), дозволяють дошкільнику розширити своє уявлення про те, як можна досягти бажаного результату, виграшу, сприяють виникненню підпорядкованості ігрових мотивів. Це призводить до зміцнення пріоритетних позицій у ціннісно-смислових ознаках саморегуляції поведінки у грі.

Дидактичні ігри в силу своєї специфіки використовуються і в цілях розвитку різних видів активності старших дошкільників. Тільки чітке засвоєння ігрових правил, запам'ятання їх та точне дотримання у ході гри, виконання у відповідності до них різноманітних ігрових дій дозволяє дитині вирішувати ігрове завдання, виграти. Крім того, на розвиток активності істотно впливає та обставина, що в дидактичній грі дитина постійно спілкується з авторитетною для неї дорослою людиною (педагогом або батьками). Поведінка дорослого в ході гри при виконанні ним ролей рівноправного партнера за грою, вболівальника чи арбітра, афективні реакції на події є для дошкільників еталонами способів дії і емоційного ставлення до людей, слугують зразком для афективного наслідування. Дуже важливий і стиль керівництва вихователем дидактичною грою. Він сприяє тому, що дитина відчуває себе повноцінним учасником спільної діяльності, має можливість проявити ініціативу і самостійність на різних етапах організації та проведення дидактичної гри. Дидактичні ігри колективні за своєю формою, тому дозволяють розвивати активність у дошкільників за допомогою засвоєння ними емоційних і поведінкових еталонів у ході спільної діяльності з однолітками.

Різні види дидактичних ігор здійснюють істотний вплив на розвиток рефлексії дошкільника. Чітко визначені правила цих ігор є зовнішніми стосовно дитини межами, які вимагають підпорядкування. Реалізація себе в ігровому просторі та співтоваристві, відчуження дитини при порушенні нею правил сприяє становленню рефлексії. До того ж, в різних дидактичних іграх, зокрема, настільно-друкованих, дитина домагається виграшу тільки при здійсненні постійного контролю за

правильністю своїх дій, тобто при постійному співвіднесенні своїх вчинків і дій з правилами конкретної гри.

Ігри з предметами та іграшками, навчальні завдання та ігрові правила яких спрямовуються переважно на засвоєння дошкільником мотиваційного компоненту саморегуляції, чергуються зі словесними і настільно-друкованими іграми, що сприяють засвоєнню дитиною інших компонентів саморегуляції: активності та рефлексивності. Інтерес дошкільника до нових ігор, впевненість дитини в успіху і прагнення до виграшу, його активність протягом усієї гри, контроль за емоціями і поведінкою, досить адекватна оцінка свого успіху або невдачі у грі – основні орієнтири для вихователя при вирішенні питання про залучення старшого дошкільника до тієї чи іншої дидактичної гри.

На третьому етапі здійснюється *аналіз проведених ігор* з метою планування подальшої індивідуальної роботи з дітьми групи з розвитку саморегуляції поведінки старших дошкільників.

Розвиток особистості дитини, свідоме засвоєння норм поведінки неможливе без здатності старшого дошкільника до правильного орієнтування на можливе ставлення до нього оточуючих – рефлексії. Найбільш повне розуміння того, як ставляться до дитини оточуючі і чим викликане це ставлення, що дошкільник являє собою, якими якостями володіє, проявляється в його самооцінці. У дошкільників самооцінка виникає на ґрунті бажання дитини отримати схвалення дорослого, зберегти емоційне благополуччя. Багато педагогів і психологів відзначають схильність дітей до «скарг» з приводу порушення моральних норм і правил кимось із однолітків. Повідомляючи про неправильні та «погані» вчинки інших, дитина прагне отримати у дорослого підтвердження того, що вона вірно засвоїла певні норми і правила. Оцінюючи поведінку однолітка, порівнюючи себе з ним, прислухаючись до оцінок своїх учинків дорослими і ровесниками, дитина наближається до адекватної самооцінки.

Важливим напрямом роботи стосовно формування у дітей саморегуляції поведінки є *підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків* старших дошкільників. Цінними є батьківські збори, на яких батьків слід ознайомити з

результатами діагностики саморегуляції поведінки дошкільників та запропонувати рекомендації, які в подальшому допоможуть їм у вирішенні проблем, пов'язаних з розвитком саморегуляції поведінки дітей. З метою розширення уявлень і знань батьків про психологічні особливості дошкільників доцільними є лекції та бесіди на теми: «Ви і ваша дитина вдома», «Особливості психічного розвитку дошкільника», «Різні види ігор дошкільників та їх вплив на психічний розвиток дитини», «Саморегуляція поведінки дошкільника: динаміка і проблеми формування».

Практичні заняття з батьками сприяють набуттю ними навичок використання у спілкуванні з дітьми і в процесі їх виховання різних ігор та вправ з метою розвитку особистості і пізнавальної сфери дошкільника. Орієнтовні теми: «Вчимося спостерігати за своєю дитиною», «Вчимося гратися разом з дитиною», «Управління дошкільником своєю поведінкою», «Як допомогти дитині навчитися керувати собою».

Проведення дидактичних ігор за зазначеною схемою обумовлює позитивні тенденції у розвитку саморегуляції ігрової поведінки дітей, головними критеріями яких є: позитивна динаміка окремих ознак саморегуляції поведінки у дітей; підвищення рівня оволодіння грою; зміни в поведінці дошкільників поза ігровою діяльністю (вміння підпорядковувати свої бажання вимогам ситуації та інших людей, стримувати емоції, поводитися за правилами, прагнення адекватно оцінити результати своїх вчинків).

Відтепер ми можемо зробити такі висновки:

- саморегуляція в контексті особистісного підходу визначається як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з побудови, підтримання та управління різними видами і формами довільної діяльності, безпосередньо реалізує досягнення прийнятих людиною цілей;
- формування системи саморегуляції поведінки дітей відбувається у грі; гра створює своєрідне силове поле, потрапляючи до якого, дитина змінюється, приймаючи цінності і норми гри, підпорядковуючи свою зовнішню і внутрішню активність правилам гри, відчуваючи переживання, зумовлені

тією роллю, яку вона виконує, оцінюючи себе в ігрових ситуаціях, змінюючи своє світосприйняття і ставлення до навколишнього;

- у дидактичних іграх успішно розвивається саморегуляція поведінки старших дошкільників, тобто відбувається розвиток окремих ознак саморегуляції і взаємозв'язків між ними; проявом розвитку саморегуляції в старшому дошкільному віці є удосконалені довільні форми уваги і пам'яті, а також активне формування самооцінки дітей.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) / К.А.Абульханова-Славская. – Воронеж: МОДЭК, 1994. – 224 с.

2. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 135с.

4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: Навч. пос. / Т. В. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

5. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 255 с.

6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Том 2 / А .Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 393 с.

7. Шорохова Е. В. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения / Е. В. Шорохова, М.И.Бобнева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1999. – С.3 – 30.

8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

2.6. Педагогічні умови формування доброзичливих взаємин старших дошкільників

Сучасні тенденції розвитку освіти та підходи до виховного процесу (особистісно-орієнтований, демократичний, гуманістичний і т.п.), передбачають цілеспрямоване створення умов для розвитку таких якостей особистості, як терпимість до думок і переконань інших, усвідомлення норм і правил поводження у соціумі, вміння доброзичливо розв'язувати конфліктні ситуації, прийняття себе й інших, відповідальність та альтруїзм. Все це є елементами толерантної та доброзичливої особистості, формування якої має бути центральним завданням освітнього процесу.

Формування доброзичливості та толерантності розглядалась вітчизняними вченими та педагогами у процесі вивчення проблем виховання гуманних якостей і характеристик школярів та підлітків (О. Грива, Т. Білоус, О. Матієнко, Ю. Тодорцева). Водночас, ряд вчених (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, О. Кононко, А. Маслоу, Т. Пониманська, С. Русова, В Сухомлинський, К. Ушинський та інші) вважають, що треба дітей якомога раніше знайомити з гуманістичними поняттями, моральними уявленнями та принципами. Адже, саме дошкільний вік вважається сенситивним для формування майбутньої особистості. Оскільки у дошкільника достатньо легко і невимушено формується необхідна життєва компетентність, адаптованість та адекватна зорієнтованість у навколишньому середовищі, уміння сприймати людей такими, якими вони є, то ми вважаємо виховання доброзичливості у цьому віці є актуальним і необхідним.

У той же час практика свідчить, що виховний процес у сучасних дошкільних навчальних закладах не забезпечує повної реалізації вікових можливостей щодо виховання відповідної якості вихованців. І тому, досить часто, поведінці дошкільників стає властиве панування егоїстичних тенденцій та формалізму, щодо моральних норм і правил, часті прояви байдужості, а навіть жорстокості. Така ситуація доводить необхідність розробки

удосконаленої системи засобів і прийомів, які б сприяли вирішенню означеної проблеми.

Зростання агресивних тенденцій відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Педагоги в школах відзначають, що агресивних дітей з кожним роком стає більше, з ними важче працювати. Часто вчителі, батьки просто не знають, як справитися з агресивною поведінкою, так як традиційні методи впливу не сприяють стійкій зміні поведінки. Як показують соціологічні дослідження, проведені серед батьків і вихователів, найціннішими якостями дітей, незважаючи на захоплення раннім інтелектуальним розвитком, і ті й інші вважають доброту і чуйність.

Сучасна світова психолого-педагогічна наука зараховує проблему виховання доброзичливості до однієї із актуальних завдань морального виховання сучасної людини. Відтак, у межах одного з проектів Всесвітньої організації з дошкільного виховання (ОМЕР) у 1982 р. серед основних напрямів виховання дошкільників були окреслені такі:

- формування навичок позитивної взаємодії з навколишнім світом;
- виховання у дусі діалогу, підготовка до діалогічного спілкування;
- виховання міжнародної солідарності [12, с. 297].

Як бачимо, ці напрями співвідносяться із характеристикою толерантної та доброзичливої особистості, що свідчить про актуальність даної проблеми у дошкільній освіті на міжнародному рівні.

Правовою базою для розвитку цієї проблеми в нашій країні стали: Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція безперервної системи національного виховання, Закони України „Про освіту”, „Про охорону дитинства”, Національна програма „Діти України“, в яких знайшли розкриття проблеми демократизації та гуманізації всіх сторін життя сучасного суспільства і системи освіти, а також Закони України „Про дошкільну освіту”, „Про охорону дитинства”, програми розвитку дітей дошкільного віку „Малятко”, „Дитина”, „Я у світі” [7; 8].

Так, у матеріалах Базового компонента дошкільної освіти „Я у світі”, які структуровані за сферами життєдіяльності, відображаються нові підходи до становлення особистості. Серед його положень виділяються вимоги, щодо збагачення досвіду дитини, озброєння її навичками практичного життя, вдосконалення вміння спілкуватися з незнайомими людьми, гармонійно входити в нове оточення, користуватися наявним досвідом, експериментувати, адекватно поводитися у незвичних життєвих обставинах.

Узагальнюючи положення різних нормативних документів, можна окреслити таку мету виховання дітей дошкільного віку – повноцінний гармонійний розвиток дитини, у єдності з формуванням основ її особистісної культури, створення сприятливих умов для становлення особистості, яка здатна керуватися у своїй поведінці моральними нормами, відчувати межі припустимої поведінки, усвідомлювати, що інша людина може по іншому оцінити події, вчинки, виявляє тактовність, терпимість під час зіткнення з різними точками зору на одну й ту ж проблему [2, с. 203], що переконує нас в актуальності вибраної проблеми та необхідності її вивчення.

Теоретико-методологічною основою дослідження доброзичливості стали: філософські ідеї закордонних та вітчизняних дослідників (Д. Дідро, І. Кант, В. Лекторський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Уолцер, А. Шопенгауер та ін.), гуманістична філософія і психологія (М. Бубер, А. Маслоу, К. Роджерс, G. Allport та ін.), концепція терпимості як активної форми взаємодії (В. Комаров, Н. Рерих та ін.); ідеї педагогіки співробітництва та гуманізму (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, В. Давидов, І. Бех та ін.); ідеї педагогіки і психології ненасильства (В. Маралов, В. Сітаров, О. Асмолов та ін.).

Метою виховного процесу стає розвиток гуманістичної спрямованості особистості у ставленні до людей, починаючи з дошкільного віку. Гуманістична спрямованість являє собою сукупність морально-психологічних властивостей особистості, що виражають усвідомлене і співчутливе ставлення до людини. Зауважимо, що у центр сучасного виховного процесу ставиться особистість дитини з властивою їй своєрідністю характеру і

поведінки. Як якість особистості гуманність формується в процесі взаємин з іншими людьми. У всі віки цінувалися такі людські якості, як доброзичливість, милосердя, безкорисливість, вміння співчувати.

Доброзичливість - це одна з головних рис гармонійних взаємин між людьми. Коли люди доброзичливо ставляться один до одного, то поведінка ніколи не буде агресивним. Доброзичливість означає не сумніватися в добрих намірах, звертати увагу на позитивні риси, живити подяку, довіра і повага до оточуючих [1; 3].

Проблема виховання гуманних, доброзичливих відносин в групі дошкільнят стояла перед педагогами завжди. Практично всі освітні програми для дітей дошкільного віку містять розділ «соціально-емоційне» або «моральне» виховання, присвячений формуванню позитивного ставлення до інших людей, соціальних почуттів, взаємодопомоги та ін. Важливість цього завдання очевидна, оскільки саме в дошкільному віці складаються основні етичні інстанції, формуються і зміцнюються індивідуальні варіанти відносин до себе і до іншої людини [13]. Разом з тим, методи такого виховання не настільки очевидні і являють собою серйозну педагогічну проблему.

Видатні мислителі - Демокріт (бл. 470 р до н.е.), Сократ (469 р до н.е.), Аристотель (384 р до н.е.) та ін., сформулювали перші педагогічні ідеї та рекомендації морального виховання дітей. Філософи давнини уявляли собі людину осередком фундаментальних чеснот. Склалося навіть поняття «калокагати», тобто гармонійне поєднання зовнішніх фізичних і внутрішніх духовних цінностей людини як ідеала виховання. На думку філософів усіх часів надзвичайно важливо розвивати духовний світ людини відповідно до критеріїв Гармонії, Добра, Краси. У їхніх працях підкреслюється думка, що джерела розвитку особистості закладені в ній самій, але для ефективності зростання потрібні сприятливі умови, що стимулюють і сприяють розвиток відповідно до названих критерій. У вітчизняній педагогіці проблема виховання гуманних, доброзичливих стосунків традиційно займала чільне місце. Аналіз поглядів педагогів і мислителів М. Ломоносова, А. Радищева, Л. Толстого, К. Ушинського та ін., дозволив виявити наявність у поглядах

поняття «спрямованість особистості» як прояв доброзичливого ставлення дітей до оточуючих під впливом сформованих моральних почуттів [6].

З часів Демокріта і до наших днів, розвиток доброзичливих відносин людини - це головне завдання у формуванні моральності і займає провідне місце в педагогічній системі.

Дослідження науковців (Н. Бариленко, Р. Буре, А. Гончаренко, А. Маслоу, О. Овсяннікова, О. Смирнова, А. Шаграєва та ін.) засвідчують, що уже з ранніх років у дитини зароджується самосвідомість, яка характеризується безпосередністю, емоційним відгуком, довірливістю, відсутністю етичних і будь-яких інших стереотипів, що створює умови для формування позитивних взаємостосунків її з різними людьми. З іншого боку, деякі з особливостей цього віку заважають дітям налагодити мирне співіснування з оточуючими: емоційність та імпульсивність, не сформоване відчуття безпеки, уміння контролювати свою поведінку, усвідомлювати її наслідки, природній егоїзм та байдужість. Але, як відомо, у цей час закладаються знання про життєві реалії та норми поведінки, тому легше дитину навчити сприймати іншого не як ворога чи конкурента, а як особистість із своїм особливим світом, почуттями, труднощами і досягненнями.

Визначаючи сутність стосунків, психолог С. Рубінштейн зазначав, що серце людини зіткане з її ставлень до інших: те чого вона варта, визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне [14, с. 15-20]. Тому, на нашу думку, надзвичайно важливо навчити дитину взаємодіяти з оточуючим світом, формувати гуманне ставлення до навколишнього. Психологи розглядають стосунки як життєво важливий процес для людини і особливий спосіб адаптації до оточуючого середовища. Адже у результаті цих стосунків формується уявлення людини про явища навколишнього середовища, про себе, свої можливості та здібності, про інших членів суспільства.

Щоб з’ясувати, чи можливо виховати доброзичливість саме у дітей дошкільного віку, необхідно було проаналізувати їх специфічні особливості розвитку. Адже, як відомо, дошкільний вік – це етап первісного становлення особистості, коли

формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, себе, засвоюються моральні норми, інтенсивно розвивається моральність позицій, ціннісних орієнтирів, інтересів та дій. Від дитини вимагається підпорядкування власних бажань і потреб нормам поведінки, прийнятих у суспільстві. Із раннього віку починає формуватися „базисна довіра до світу" (Е. Еріксон) – уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість із ними. За правильного виховання вона переростає у відкритість до соціальних впливів, інтерес до спілкування, готовність сприймати інших людей [12, с. 216].

Цей вік (дошкільний) є сенситивним і у плані розвитку емоційної чутливості, вважає О. Кононко, природної (уразливість) та набутої (відгук на чиїсь проблеми). Дитина починає класифікувати все оточуюче на „приємне" і „неприємне", переживає, виражає своє ставлення до всього [9, с. 35].

Як зазначає І. Бех, „у цьому віковому періоді найбільш інтенсивно проявляється психологічний механізм емпатії… На основі співчуття іншій дитині може здійснюватися щодо неї морально значущий вчинок" [4, с. 19].

Саме у цей період розвитку дитини, як уважає Д. Ельконін та А. Венгер, формується здатність до великодушності, щедрості, співчуття, готовність зрозуміти інших, узяти на себе чиїсь обов'язки, проявити емпатію. При цьому необхідно пам'ятати, що у дитини часом виявляються не тільки позитивні риси, але й негативні: ворожість, егоїзм, зазнайство, конфліктність, невпевненість у собі тощо.

У процесі внутрішньо групового спілкування діти вступають у різні типи взаємин один з одним. Дослідники вважають, що в дошкільній групі переважною є система особистісних емоційних відносин, які виникають в процесі спілкування, ігри та інших видів діяльності.

Діти тягнуться до однолітків, але, потрапляючи в дитяче суспільство, не завжди можуть встановити конструктивне ставлення з іншими дітьми. Спостереження показують, що нерідко в групі між дітьми виникають взаємини, які не тільки не формують у дітей гуманних почуттів один до одного, а, навпаки породжують егоїзм, агресивність, як якості особистості.

У кожній групі є зазвичай кілька надзвичайно активних дітей, яких педагоги нерідко вважають «ядром» групи, підтримують і спираються на них у своїй педагогічній діяльності. З іншого боку, в групі є діти, які знаходяться як би в підпорядкуванні у перших. Така «поляризація» шкідливо відбивається на розвитку особистості і тих і інших. У перших розвивається підвищена самооцінка, прагнення за всяку ціну бути попереду всіх, жорстокість по відношенню до більш пасивних дітей. У тих же дітей, які не входять в «ядро», розвивається або догоджання, прагнення за всяку ціну забезпечити собі заступництво «головного», або замкнутість, недовіра до людей і т.д. Такі діти відчувають себе невпевнено, незатишно в групі однолітків і нерідко з великою неохотою йдуть в дитячий колектив.

У психології взаємин наголошується, що дошкільний вік - початковий етап формування взаємин між дітьми. Однією з основних потреб дітей дошкільного віку є потреба в спілкуванні, яка задовольняється при контактах дитини з однолітками. Уже у віці 4-5 років у взаєминах дітей можна спостерігати парну дружбу, що відрізняється глибиною симпатії. Збагачується зміст дружніх взаємин, змінюються і їх мотиви.

Головним мотивом і умовою виникнення дружніх стосунків протягом усього дошкільного віку є гра, де дитина пізнає норми і правила поведінки, вчиться взаємодіяти з іншими дітьми так, щоб довше зберігалися їхні взаємини з приводу гри і сама гра. Поряд з грою, велике значення починають набувати особисті достоїнства однолітків, їх вміння, здібності, знання. Діти п'ятого року життя вже не тільки мають друзів, але і можуть мотивувати свій вибір. [5, с. 97]. Правда, діти відзначають не особисті якості, привабливі для них, а лише зовнішні прояви. Це пояснюється невмінням дитини аналізувати власні почуття.

У той же час, відбувається значна перебудова стосунків старших дошкільників. Діти вже намагаються пояснити саме поняття «дружба». Вони надають великого значення моральним якостям однолітків, проявляють сталість, прихильність в дружбі. Діти починають оцінювати вчинки один одного, намагаються навіть розібратися в їх мотивах.

Дослідженнями виявлено, що дівчата в меншій мірі, ніж хлопчики, схильні проявляти гуманні відносини до ровесниці в

різних ситуаціях, у спільній діяльності. У дівчаток, частіше, ніж у хлопчиків розходяться вербальна і реальна поведінки в ситуації спільної діяльності (говорять одне, а роблять інше).

Хлопчики більше орієнтуються на групу однолітків, тобто думка, оцінка однолітків для них більш значущі, ніж думка і оцінка дорослого. Дівчатка ж більше орієнтуються на дорослих, на їх думку і оцінку, хочуть відповідати еталону, який задає дорослий. Для більшості дошкільнят характерна позитивна оцінка себе, а також вони чітко знають, що добре, що погано у взаєминах, тобто у них формуються знання норм поведінки.

Спостереження за старшими дошкільниками засвідчили, що вони завжди намагаються контактувати з тим, з ким їм цікавіше гратися, спілкуватися, хто їм може розповісти щось нове чи володіє уміннями і навичками, необхідними для певної діяльності, які цікавлять їх на даний момент. І, зазвичай, такою людиною стає дорослий, а пізніше однолітки чи старші діти. Взаємини дошкільника з дорослим накладають відбиток на його стосунки з однолітками. Тому так важливо, щоб дитину оточували люди, які б самі дотримувалися гуманістичних поглядів. Це дитині дасть нові знання про відповідні правила поведінки, моральні аспекти побудови стосунків між людьми [15, с. 52].

Іншою важливою особливістю прояву доброзичливості у дошкільників є їхня природна відкритість іншим людям та здатність підтримати однолітка, допомогти йому, довірити свої таємниці. Дитина дошкільного віку може виділити чесноти ровесника тим самим мотивувати свої взаємини з ним. А неприязнь до інших пояснюється критичним аналізом вчинків, ознак зовнішності, взаємин з ними. [10].

Це дає підстави вважати логічним серед особливостей стосунків дошкільнят виділити справедливе ставлення один до одного, яке базується на рівноправності кожної особистості. Ця якість у дошкільному віці виявляється у справедливому розподілі обов’язків під час трудової діяльності, ролей під час ігрової діяльності.

Ще одна важлива особливість психологічної характеристики дошкільників, є здатність дошкільників до безкорисного співчуття та вміння емоційно відгукуватися на потреби інших.

Дошкільник прагне емоційно підтримати однолітка, а особливо слабшого чи меншого (часто це спостерігається у різновікових групах) допомогти йому, що також співвідноситься з доброзичливими якостями.

Отже, ми переконалися, що виховання доброзичливої, толерантної особистості у дошкільному віці може відбуватися на базі таких психологічних особистісних новоутворень: здатність до емоційних проявів, емпатії та співчуття, природна відкритість дитини, позитивне сприйняття себе; здатність розуміти і цінувати інших; справедливе, рівноправне ставлення до оточуючих, прояв безкорисної турботи та бажання допомагати іншим.

Ці новоутворення формуються під час різних видів діяльності, характерних для дітей дошкільного віку: ігрової, навчальної, творчої, трудової діяльності у тісній взаємодії з оточуючими.

Крім того, актуальність досліджуваної проблеми у дошкільному віці є досить природною тому, що саме на цьому етапі життєвого шляху дитина потрапляє у колектив (однолітків, дорослих), де зав’язуються стосунки з представниками різних мікросоціумів, із різними традиціями, поглядами, життєвим досвідом і, у той же час, із несформованими комунікативними здібностями.

Отже, узагальнюючи вище означене, можемо підсумувати, що виховання доброзичливості та толерантності у дошкільників – це процес створення таких умов, які забезпечать становлення особистості з доброзичливими якостями у стосунках із оточуючими. Зокрема: здатність до позитивних емоційних проявів; справедливе, рівноправне ставлення до оточуючих; прояв безкорисної турботи та бажання допомагати іншим.

Вирішальною педагогічною умовою у цьому процесі є приклад батьків і педагогів, оскільки успіх виховного процесу залежить від людини, яка у цей час поряд з дитиною. Обов’язком педагога є зрозуміти дитину, створити умови для розвитку і реалізації її умінь, здібностей та самостійності. Без сумніву, педагог має бути для дитини еталоном демократичної і гуманістичної поведінки.

Якщо педагог не займається проблемами стосунків, або робить це невміло, у більшості дітей до шести років вербальна

поведінка розходиться з реальністю. У цій же ситуації більшість дітей до шести років характеризуються ситуативністю, варіативністю поведінки в одних і тих же випадках.

Важливіше - стиль спілкування дорослого з дитиною. Якщо дорослий віддає перевагу альтруїстичному стилю спілкування з дітьми (безкорисливе, ціннісне ставлення до себе і до іншої людини), то між дітьми складаються довіренні гуманні, морально-безкорисливі стосунки. Моральна самооцінка дитини стає регулятором його взаємин з іншими людьми.

Ми вважаємо, що педагог є посередником культивування стилю взаємин між світом дорослих і дитячим колективом. Бути ним - це професійно необхідна особиста якість педагога, яка продиктована завданням, змістом, характером його діяльності та вимогами сучасності, яка буде впливати на характер стосунків між усіма учасниками педагогічного процесу: адміністрацією, педагогами, дітьми, батьками, обслуговуючим персоналом.

Аналіз роботи педагогів засвідчив те, що не всі вихователі звертають увагу на формування позитивних взаємостосунків дітей у процесі їхніх повсякденних контактів з оточуючими. Часто в групі виникають стосунки, які не лише гальмують розвиток у дошкільників доброзичливого ставлення до своїх товаришів, а навіть породжують відверто неприязні прояви – грубість, байдужість, приниження гідності інших тощо.

На запитання „Що вас найбільше дратує у поведінці дітей?” переважна більшість дорослих називали стандартні, типові проблеми у поведінці дошкільників: хвалькуватість, жадібність, неслухняність, неуважність, скарги чи доноси. Нажаль, ніхто не означив такі якості як нетерпимість і байдужість. Тривожним сигналом для нас були означені педагогами такі характеристики як дитяча підлість (у 15%), жорстокість і злість (10%), що свідчить про наявну проблему з виховання доброти та вміння мирно співіснувати з оточуючими. Реагують педагоги на таку поведінку приблизно однаково: роблять зауваження (30%), проводять бесіди (35%), підбирають адекватні покарання (10%), намагаються переключити дитину на інший вид діяльності і лише 5% – аналізують ситуації, що призвели до такої поведінки. Досить малу кількість педагогів (10%) у поведінці вихованців нічого не дратує і будь-яку їхню поведінку ці педагоги

намагаються зрозуміти. На противагу даним результатам і спостереженням за взаємостосунками педагога з дітьми, переважна більшість респондентів на запитання „Чи вмієте стримувати свої емоції та почуття?” відповіли ствердно, що може свідчити про невідповідність самоаналізу реальному стану.

Отже, наявна проблема терпимого сприйняття дитини з її вадами і проявами, а також відсутні ефективні та толерантні методи реагування на небажану поведінку.

Ми поділяємо думку І. Беха, який вважав, що сучасний дошкільний навчальний заклад покликаний створити комфортні, безконфліктні і безпечні умови для розвитку дитини в атмосфері взаємної довіри і поваги, відкритого і доброзичливого спілкування, неприпустимості застосування до неї фізичного і психічного примусу, застосування авторитарного способу керівництва дитячим колективом [3, с. 3-6]. Тут відображені всі умови, які необхідні для доброзичливих стосунків.

Важливо те, що у стосунках з дорослими людьми дитина засвоює суспільно-історичний досвід суспільства, який допомагає у їй будувати відповідні стосунки і манеру поведінки у майбутньому.

Одним із важливих і цікавих для нас було міркування вихователів на запитання про необхідні умови для формування доброзичливої поведінки у дітей дошкільного віку. Фактично 53% опитуваних назвали комплексний вплив сімейного, суспільного та індивідуального (приклад дорослих та однолітків) оточення. Тобто, фактично погоджуються з важливістю створення доброзичливого середовища. Решта респондентів виділяють окремі методи і прийоми, які не заперечують думки перших, а лише підтверджують їх і деталізують.

Отже, не лише педагоги і суспільне виховання має вирішальну роль у формуванні доброзичливості, а й у великій мірі залежить від батьків вихованця.

Тому логічно, що будь-яка робота може звестися нанівець, якщо педагог не врахує співробітництво з сім’єю, яке передбачає досягнення спільних цілей у вихованні, вироблення адекватних реагувань на процес соціального і емоційного розвитку дитини. Адже, недаремно визначальним у формуванні будь-яких моральних якостей дітей дошкільного віку вважається вплив

родини (Я. Коменський, П. Лесгафт, Дж. Локк, М. Монтессорі, Р. Оуен, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.). І формування доброзичливості не є виключенням.

Дослідники проблем сім'ї одностайно переконують, що саме в родині діти отримують перші навички взаємостосунків, засвоюють перші навички соціальних ролей, усвідомлюють перші норми і цінності, а стиль виховання батьків активно впливає на формування у дитини образу „Я". Разом з тим, сім'я не може забезпечити повноцінні умови для гуманної взаємодії і адаптації дитини у соціумі, бо у ній (сім'ї), зазвичай, дитина находиться у відносно ізольованому просторі, де як правило дорослий займає домінуючу позицію і не надає достатньої свободи недосвідченій дитині, намагаючись штучно відгородити її від життєвих негараздів. Тут важливу роль має зіграти дошкільний заклад, який має підтримувати, спрямовувати, доповнювати виховну роль батьків.

Нами було проведено експериментальне опитування батьків вихованців старших груп для з'ясування всіх обставин і особливостей взаємин у родинах .

Спочатку батькам запропонували анонімне тестування, яке передбачало таке завдання: виділити три найважливіших на їхню думку характеристик із перелічених. Всім характеристикам присвоюються відповідні бали. Чим вищі бали має характеристика, тим більше вона відповідає терпимій, доброзичливій особистості.

У ході опитування батьків було з'ясовано, що найчастіше батьки обирали такі характеристики, як „уміння досягати своєї мети" та „уміння відстоювати себе" (по 16% від загальної кількості обраних), що свідчить про прагматичний підхід до виховання особистості дитини.

Але, необхідно зазначити, що другу позицію по кількості обрання зайняли саме ті якості, які належать до характеристик толерантної та доброзичливої особистості і мають високий бал: „уміння спілкуватися з людьми" (12% від загальної кількості обраних), „уміння вести себе у суспільстві, гарні манери" та „почуття відповідальності" (11%). На жаль „милосердність, доброзичливість" та „терпимість і повагу до оточуючих" батьки

обирали рідко – лише 4% від загальної кількості обраних характеристик. Всі решта характеристик обиралися значно менше, а такі, як сумлінність у роботі, бережливість та слухняність, взагалі не були обрані.

Також батькам було поставлене питання: „Як ви розумієте вислів: доброзичлива людина?” і „Чи вважаєте себе доброзичливим?” Було з’ясовано, що батьки не чітко орієнтуються у змісті та основних аспектах цієї характеристики. Майже всі характеризують цю якість як людяність, культурність, дипломатичність та коректність, і мало хто її визначав як гуманність і терпимість до інших людей.

Наші дослідження рівня усвідомлення батьками важливості виховання доброзичливості в дітей виявив досить високі показники (біля 75% - високого і середнього рівня), де батьки хочуть бачити в своїх дітей таку якість, але переважна більшість з них не відносять себе до терпимих людей і надають перевагу авторитарному стилю стосунків із дітьми. Доповнює характеристику авторитарна позиція до власних дітей (38,8% не готові враховувати позицію дитини, 56% – інколи дослухаються до дитини і лише 5,2% – обов’язково враховують), яка підтвердилася відповідями на запитання № 9 про стиль взаємостосунків з дитиною – 67,6% респондентів надають перевагу авторитарному стилю, 26,4% – демократичному і 6% – ліберальному. Така взаємозалежність відповідей дає підстави вважати достовірними отримані дані. Такі родини не можуть стати позитивним зразком доброзичливих стосунків для дітей.

Найбільше дратують батьків у поведінці дітей приблизно ті самі характеристики, що і педагогів. Найменша кількість виборів припала на такі характеристики як неуважність, жорстокість, нетерпимість і байдужість, а найбільше вибрали одну характеристику, яка зайняла першу позицію – це неслухняність дітей (97%). Майже всі батьки не мають бажання терпіти і миритися із такою поведінкою дитини. Ніхто серед засобів припинення бешкетування дітей батьки обирали так: прохання заспокоїтись (22%), вимоги припинити (29%), погрози покарати (19%), чимось заохочую припинити (18%); намагаюсь розібратися чому дитина так себе веде (10%). Як бачимо терпимі позиція обиралися найменше.

Про усвідомлення своєї ролі у формуванні доброзичливих якостей дитини свідчили відповіді опитуваних на запитання про необхідні для цього умови. Значна кількість батьків зазначають серед умов: приклад дорослих, роль стосунків у сім'ї, виховна робота вихователів, але є такі, які називають основною умовою зміна стосунків у суспільстві.

Отже, проведене обстеження батьків показало, що з одного боку маємо певне розуміння змісту досліджуваної характеристики, середній рівень усвідомлення важливості доброзичливих якостей у дітей, розуміння власної ролі та ролі педагога, як носія виховного процесу, а з іншого перевага авторитарного стилю стосунків із дітьми, та небажання розуміти і терпимо взаємодіяти з ними.

Відтак, для створення доброзичливого середовища навколо дитини були окреслені завдання педагогів у роботі з батьками вихованців:

– розширити обізнаність батьків про поняття і характеристики «толерантність» та «доброзичливості»; пропаганда принципів толерантності, виготовлення інформаційних стендів, ознайомлення зі спеціальною літературою, організація тематичних круглих столів, обговорення, бесіди і т.п.);

– формувати доброзичливе ставлення до навколишніх: семінари із використанням соціально-психологічних тренінгів із вправлянням побудови різних способів компромісного та терпимого рішення життєвих ситуацій, ознайомлення з прийомами активного і ефективного слухання, з методами заохочення та допустимого покарання, проведення індивідуальних консультації, дні відкритих дверей, участь у благодійних акціях, розповсюдження пам'яток для батьків, спільна праця батьків, педагогів та дітей, ділові ігри, направлені на корекцію інтолерантної поведінки, батьківські збори і т.п.).

Наступною педагогічною умовою ефективної реалізації проблеми дослідження ми вважаємо формування навичок доброзичливої поведінки у дітей, тобто зміст уявлень дошкільника про толерантні стосунки, людські емоційні стани та їх причини; навичок доброзичливого, терпимого ставлення до себе та оточуючих, здатності до емоційної чутливості та

сприйняття своєрідності кожної людини. Для цього ми проаналізували програми, які діють у дошкільних закладах України: „Малятко”, „Дитина”, та „Я у світі” і з’ясували, що найбільше відповідає проблемі нашого дослідження Базова програма „Я у світі” [2].

Навички доброзичливої поведінки та вчинків, тобто здатність до таких стосунків; готовність узгоджено взаємодіяти з іншими, вміння регулювати свою поведінку в напружених ситуаціях, поводити себе стримано, адекватно, конструктивно, безконфліктно (І. Бех, О. Грива, А. Гончаренко,). У поведінці дитини перестає домінувати спонтанна реакція на ту чи іншу життєву ситуацію, що дає можливість дитині свідомо керувати своєю поведінкою.

Для конкретизації методів виховання доброзичливості у дошкільників ми скористалися однією з найпоширеніших класифікацій методів російського вченого-педагога В. Сластьоніна та окресленими Т. Поніманською специфічних методів морального виховання дошкільників [12, с. 231]. Згідно цих доробків методи були згруповані так:

1. Методи формування свідомості дошкільника: приклад дорослого, роз’яснення у формі етичних бесід, обговорення, переконання, читання та інсценування художніх творів, складання творчих розповідей.

2. Методи організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки: індивідуальні та колективні ігри, вправи, привчання, тренування, створення та розв’язання проблемних ситуацій морального вибору, вправляння у толерантних взаємостосунках.

3. Методи стимулювання відповідної діяльності, спілкування і поведінки: приклад оточуючих, схвалення і заохочення, оцінка вчинків.

4. Методи самовиховання: самопізнання, самооцінювання, саморегуляція (корекційні вправи і тренінги, емоційно-розвивальні ігри та вправи на зняття негативних емоцій).

Узагальнення теоретичних даних проблеми показав, що на формування особистості дошкільника впливає сукупність факторів, які можна згрупувати так: вплив дорослих, специфічного середовища освітнього закладу, а також

індивідуальні особливості розвитку дитини. Згідно вищеозначеного були узагальнені і виділені специфічні **умови виховання доброзичливих взаємин дітей старшого дошкільного віку:**

1. *Створення доброзичливого середовища,* що характеризується взаємною довірою і повагою, відкритими і позитивними стосунками між усіма учасниками виховного процесу, відмовою від авторитарного способу керівництва дитячим колективом;

2. *Створення особливої цілеспрямованої співпраці педагогів із сім'єю дошкільника щодо виховання доброзичливих взаємин.*

3. *Формування навичок доброзичливої поведінки за допомогою ряду педагогічних методів і прийомів* (ігри, етичні бесіди, діалоги, читання і обговорення художньої літератури, спільна діяльність, створення та розв'язання проблемних ситуацій морального вибору, оцінка вчинків, використання аналітичних вправ, педагогічних провокацій, приклад дорослих тощо).

Отже, можна констатувати, що на формування і розвиток доброзичливих взаємин дошкільників впливають такі чинники: взаємини між дорослими, взаємини між дорослим і дитиною, рівень освоєння дітьми моральних норм, вікові психологічні особливості дитини, розвиток її емоційної сфери та використання дорослими у виховному процесі специфічних педагогічних методів і прийомів.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 359 с.

2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі“/ наук.ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.

3. Бех І.Д. Виховання особистості : Сходження до духовності / Бех І.Д. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

4. Бех І.Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини. // Педагогіка толерантності. – 2001, №2. – С. 19.

5. Воспитание гуманных чувств у детей. / Под ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло. – К.: Рад.школа, 1987. – 174 с.

6. Врочинська Л.І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Врочинська Людмила Ігорівна. - К., 2009. – 218 с.

7. Закон України "Про дошкільну освіту" – К.: Дошк. виховання, 2001. – 33 с.

8. Конвенція про права дитини.-К.: Українська Правнича Фундація: Право, 1995.- 32 с.

9. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві): навч. посіб. [для вищих навч. закладів] / Кононко О.Л. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

10. Общение детей в детском саду и семье/ Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика, 1990. –150 с.

11. Поніманська Т.І. Виховання людяності: технологічний аспект // Дошкільне виховання. - 2008. – №4. – С. 3-5.

12. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: „Академвидав", 2006. – 456 с.

13. Програма "У гармонії зі світом" // Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2006. – №3. – С. 22–36.

14. Рубинштейн С.Л. Тактика и стратегия этики// Вопросы психологии. - 1979. - № 5.- С. 15 – 20.

15. Скрипник Н.І. Формування толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. … на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец.: 13.00.07 / Н.І.Скрипник – Умань, 2011. – 22 с.

2.7. Формування гармонійних взаємин старших дошкільників в середовищі різновікового колективу дошкільного навчального закладу

Сьогодні і науковці, і практичні працівники дедалі більше уваги приділяють проблемам виховання та навчання дітей у різновікових групах. Робота з дітьми зі змішаним віковим

складом є досить складною, тому вимагає від вихователя високої професійної майстерності. Відтак, постає безліч запитань і проблем, що виникають у практичних працівників різновікових груп дошкільних навчальних закладів.

Незважаючи на багатоаспектність філософських і психолого-педагогічних напрацювань із проблеми виховання особистості, слід зауважити, що залишаються недостатньо вивченими питання щодо особливостей і основних напрямів діяльності педагогів дошкільних навчальних закладів та батьків у вихованні різновікового колективу дошкільників; не розроблено методик, спрямованих на підтримку вихователів і батьків у вихованні дітей змішаного віку в умовах дошкільного навчального закладу та родини.

Класичний підручник В. Аванесової «Виховання і навчання дітей в різновіковій групі» (1979 р.) – чи не єдиний, яким і сьогодні користуються студенти у педагогічних коледжах та вузах, здобуваючи фахову дошкільну освіту. А розроблені нею методичні рекомендації лягли в основу усіх пропонованих теоретиками та практичними працівниками наробками щодо роботи в різновікових групах.

Проблема формування у дитини з перших років її життя таких стосунків із довколишніми людьми, які базувалися б на принципах гуманізму, – одна з найактуальніших проблем і в психолого-педагогічній теорії, і в практиці виховання молодого покоління. Завдання педагогічного колективу – сформувати у групі таку атмосферу, яка б характеризувалася безконфліктними, гармонійними, доброзичливими взаєминами між дітьми. Такі ставлення мають бути сформовані на початку комплектування групи і підтримуватися упродовж всього її існування.

Тому вважаємо за доцільне зупинимося детальніше на практичній роботі з дітьми різновікової групи, яка забезпечує реалізацію педагогічних умов по вихованню гармонійних взаємин між дітьми у групі.

Плануючи роботу, з дітьми слід керуватися твердженням психологів, що для морального виховання особистості необхідний комплексний вплив, цілісне формування моральної свідомості, моральних почуттів і поведінки. Тому враховуючи вищезазначене, та у відповідності до принципів системності,

поетапності та послідовності робота має відбуватися упродовж кількох взаємообумовлених і взаємодоповнюючих етапів.

Перший етап – має за мету дати дітям уявлення про повагу один до одного, доброзичливі взаємини, навчити їх адекватно оцінювати вчинки своїх одногрупників та давати мотивовану оцінку власним вчинкам стосовно інших дітей. Змістовий аспект передбачає використання таких методів і прийомів, як-от: читання та аналіз літературних творів моральної спрямованості, дидактичні ігри та вправи, досліди, ситуації морального вибору, повчальні історії, оформлення стенда.

Наведемо приклади такої роботи.

Роботу з дітьми різновікової групи по вихованню доброзичливих взаємин між ними доцільно починати із застосування методу *художнього аналізу та оцінно-етичного коментаря літературних творів.* Невичерпною скарбницею народної мудрості щодо виховання у дітей гуманних взаємин стала українська народна педагогіка, зокрема українські народні казки.

За допомогою народної казки закріпити в свідомості дітей можна закріпити моральні ідеї або створити сприятливі для них умови. Казки з етично-моральною основою сприяють виробленню у дітей розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке „добре” і що таке „погано”. У результаті такої роботи діти вчаться аналізувати поведінку героїв казок, виділяючи позитивне і негативне; зіставляти вчинки персонажів зі своїм досвідом і вчинками своїх одногрупників.

Для роботи з дітьми з метою виховання у них шанобливого ставлення один до одного, можна використати українські народні прислів’я. Враховуючи те, що засвоєння цих категорій, як правило, супроводжується великими труднощами у зв’язку зі слабо розвиненим абстрактним мисленням дошкільника, для кращого розуміння та запам’ятовування дітьми зразків української народної творчості, можна дітям запропонувати, наприклад, закінчити прислів’я чи приказку; ігрові вправи та досліди, які демонструють зміст того чи того прислів’я тощо (вправа „Добери кінцівку”, дослід „Слово – не горобець, вилетить і не спіймаєш”, ігрова вправа „Закон бумеранга” та ін.).

Ігрова вправа „Закон бумеранга”

Матеріал

Матеріалом для досліду може бути бумеранг, гумка, або іграшка, на яку коли дують вона розкручується а потім самостійно закручується.

Хід досліду

«Закон бумеранга» - відомий як закон причини і наслідку. За його допомогою дітям можна продемонструвати, що все зроблене нами, або вимовлене, повернеться до нас же самих тим самим. Найкращим свідченням цього закону є прислів'я «Що посієш, те й пожнеш».

Якщо у вас у руках гумка, то намотайте її на палець і декілька разів продемонструйте дітям, як вона розтягується і потім стягується. Поясненням цій дії можуть бути такі слова: «Кожна дія чи вчинок завершуються у тій точці, з якої починалися. Якщо зробити людині добро, воно обов'язково повернеться до тебе».

Далі запропонуйте дітям розтягуючи резинку, сказати щось приємне своєму другу, а він, у свою чергу, відпустить її теж зі словами-приємностями.

Також можна запропонувати висловити критики, щоб продемонструвати, що критика теж повертається до нас.

Ігрова вправа „Мої добрі справи”

Матеріал: кілька прозорих склянок, кукурудзяне зерно.

Процедура виконання: Роздайте склянки, наповнені кукурудзяним зерном, кожній дитині. Скажіть, що наповнені кукурудзяним зерном склянки символізують усі добрі справи, які може зробити людина за цілий день. Далі запропонуйте дітям відсипати у долоню стільки зерна, скільки добрих справ вони роблять протягом одного дня. Висновки нехай зроблять самі діти, порівнявши через прозору склянку, скільки зерна залишилось у склянці, а скільки відсипано в долоні.

З метою виховання у дітей доброзичливих взаємин можна використати для читання з подальшим обговоренням художні твори. Їх слід відбирати таким чином, щоб у результаті обговорення у дітей виникло захоплення від гарних вчинків персонажів по відношенню до вихователів, інших дітей, членів родини та засудження проявів неповаги до них. Такими є твори

В. Сухомлинського: „Яблуко в осінньому садку”, „Народився братик” та ін.

Щоб донести до дітей, що взаємини дітей у групі – велика цінність, їх треба підтримувати та збагачувати. Основою таких стосунків є взаємоповага, яка об’єднує всіх членів колективу в єдине ціле, навчає вибачати, прощати, не відповідати злом на зло, безкорисливо чинити добро. Повага є основою групової єдності.

Гра „Наша дружна група”

Мета: вправляти дітей в умінні оцінювати вчинки своїх одногрупників стосовно інших дітей та давати їм адекватну моральну оцінку.

Процедура виконання: Дітям пропонується уважно розглянути малюнки (перед кожним вихованцем лежить картка, на якій зображено чотири різні життєві ситуації: старша дитина допомагає вихователю роздягнути молоду; старші діти займаються на занятті, а поруч молодший хлопчик грає м’ячем; молодші діти сплять, а старші складають їхні розкидані іграшки; старша і молодша діти разом чергують в куточку природи: старша дитина поливає квіти, а молодша – годує рибок в акваріумі тощо) і покласти зелений кружечок під тими малюнками, де, на їхній погляд, діти по-справжньому дружні, опікуються один одним. Після виконання завдання дітям пропонувалося пояснити свій вибір.

Дослід „Образливі слова”.

Мета: підвести дітей до розуміння, що все образливе, сказане ними, залишає у серці ображеного глибокий слід.

Матеріал: склянка води, грудочка землі.

Процедура виконання:

Уявіть, діти, склянка з водою – це ваш товариш. Вода чиста і прозора - настрій у нього гарний, його серце переповнене повагою до вас. Грудочка землі – це ваші образливі слова, адресовані вашому товаришу. Кинемо грудочку у воду. Бачите, вона розчиняється і забруднює воду у чорний колір. Так і ваші слова розчиняються у іншій людині, засмучують її, залишають на серці чорний осад.

Якщо хтось із вас колись образив іншу людину негарними словами і можливо тепер і хотів би повернути їх назад, але, як бачите, вони розчинилися і повернути їх неможливо. Вони осіли

у серці ображеного. Тому спершу треба подумати, а вже потім казати.

Важливим засобом формування доброзичливих взаємостосунків є *ситуації морального вибору,* які часто виникають у повсякденному житті. Обговорення з дітьми тієї чи тієї ситуації передбачає вміння дитини адекватно оцінити продемонстровану поведінку героя, обґрунтувати її правильність чи неправильність, передбачити позитивні чи негативні наслідки такої поведінки. Дитина має змогу співвіднести поведінку персонажа зі своїми уявленнями про гарну поведінку стосовно молодшої чи старшої за себе дитини, визначити, якій характеристиці відповідає персонаж - „вихований" або „не вихований", подумати над своїми вчинками та об'єктивно оцінити їх.

Із метою закріплення та систематизації знань про гарні взаємини з одногрупниками у роботі з дітьми можна використати *дидактичні ігри* „Добрі слова", „Закінчи речення", „Оціни вчинок"; *творчі ігри рухливі гри* „Гарне слово для друга", *повчальні історії*

Дидактична гра „Добре чи погано"

Мета: розвивати здатність дитини розрізняти вчинки, які сприяють і шкодять гарним стосункам з одногрупниками; виховувати прагнення встановлювати доброзичливі стосунки з ними.

Роздавальний матеріал: кружечки чорного та зеленого кольорів.

Вихователь пропонував дітям різноманітні дії: кричати на іншу дитину; заспокоїти малюка, коли він засмучений; допомогти старшій дитині накрити на стіл; розділити сум разом із другом, у якого захворіла мама; згадувати разом з друзями приємні події. Якщо дитина вважає її позитивною – піднімає зелений кружечок, негативною – чорний.

Рухлива гра „Гарне слово для друга".

Діти шикуються в коло і стають на відстані близько 1 м одне від одного. Вихователь із м'ячем – у центрі. Дорослий кидає м'яч одному з гравців, звертаючись до дітей із запитанням: „Кому з дітей ти хотів подарувати лагідне слово?". Дитина ловить м'яч і, промовляючи слово, кидає його тому, кого обере у колі. Так діти

по черзі, передаючи м’яч один одному, підбирають лагідні слова для своїх друзів.

З метою засвоєння категорії „гарні взаємини” можна скористатися *словничком моральності*. Вихователь пояснює значення понять (вдячність, великодушність, добро, любов, скромність, співпереживання, чесність, допомога тощо) і дає змогу висловити свою думку дітям і пропонував на задану тему пригадати випадок із життя групи.

Педагогічна психологія визначає, що емоційна сфера є одним із енергетично потужних за своїм впливом регулятором життя та діяльності дошкільника, адже емоції тісно пов’язані з мисленням та ціннісною орієнтацією дитини. Зважаючи на зазначене, потрібно постійно враховувати емоційний фактор.

Тому логічним продовженням першого етапу виховання гуманних, доброзичливих взаємин дітей різновікової групи є наступний**, другий етап**, мета якого – навчити дітей орієнтуватися в основних емоціях та почуття одногрупників, умінню їх визначати та адекватно реагувати на них; здатності відчувати та розуміти емоційний стан іншого та причини, що можуть його викликати; розвиток у дитини відчуття емоційно-почуттєвої групової єдності; здатності до емоційного співпереживання молодшому чи старшому за себе; вміння усвідомлювати свої переживання та здатності керувати власними емоціями. Змістова лінія цього етапу поляга’ у застосуванні таких методів і прийомів, як-от: казкові подорожі, пантоміма, ігрові вправи, бесіди, проблемні ситуації, читання та обговорення літературного твору, інтерактивні та дидактичні ігри, придумування кінцівки казки.

Організовуючи роботу з дітьми на цьому етапі, слід враховувати теоретичні положення наукових досліджень проблем емоційного розвитку дітей про несформованість емоційно-вольової сфери дошкільника, що проявляється у невмінні стримувати свої бажання й емоції; обмежений моральний досвід соціальної поведінки; чутливість до впливу навколишнього середовища, зокрема, негативних зразків поведінки (вулиці, телебачення, стосунків у сім'ї) і наслідування їх; статус у різновіковому колективі тощо.

Дошкільник повинен спершу вивчити себе, свої почуття та емоції, навчитися керувати ними, а вже потім розвивали вміння розпізнавати і характеризувати емоційний стан іншої людини.

Отож, перше завдання у цьому напрямку полягає у необхідності відкрити у дітей здатність відчувати і приймати себе, тобто відкриття у собі свого „Я". Роботу можна розпочати з *етичних бесід*, що спрямовані на усвідомлення дітьми своїх почуттів і переживань, кращого розуміння себе: „Це – я", „Я в дзеркалі інших", „Зазирни у себе", „Чи вмію я бути уважним та чуйним?", „Я і мої вчинки", „Любимо тебе таким, яким ти є" та ін. Такі бесіди мають за мету привернути увагу дошкільників до власної особистості, навчити розуміти та відчувати свій внутрішній світ, своє ставлення до себе і до довколишніх; сформувати почуття власної значущості, самоцінності та взаємоповаги один до одного.

Скористувавшись порадою Л. Врочинської, бесіди з дітьми варто розпочинати з фрази: „Діти я вас люблю", що спонукає дошкільників до відкритості та відвертості. Діти мають усвідомити, що їх люблять такими, якими вони є і що довколишні сподіваються на взаємну любов та повагу.

Черствість і неувага дитини до почуттів і переживань інших дітей, батьків, однолітків, вихователів, власне, пов'язана не з черствістю в її характері, а з відсутністю досвіду в співпереживанні, з невмінням вслухатися в слова тих, хто її оточує. Зважаючи на це, на допомогу чуттєвій сфері, можна скористатися *етюдами з психогімнастики*, які базуються на вправлянні дітей у демонстрації почуттів, до яких належать: міміка, жести, власне мовлення. Це можуть бути вправи на кшталт „Назви емоцію", „Скажи навпаки", пантоміма „Емоції" та ін..

Дидактична вправа „Відгадай настрій"

Мета: виявлення у дітей ступеня орієнтації в основних емоціях та почуттях довколишніх, уміння їх визначати та адекватно реагувати на них.

Процедура виконання. Дитині пропонують розглянути п'ять картинок із зображенням хлопчика у різних емоційних станах (веселий, засмучений, здивований, розгніваний, переляканий) за допомогою комплексу немовних засобів виразності (мімікою

обличчя, пантомімікою). Після розгляду дитині пропонувалось відповісти на ряд запитань: „Як ти думаєш, що трапилось з хлопчиком на цій картинці?”, „Що він відчуває?”, „Чому ти так думаєш?”, „Який вираз обличчя ти хотів би бачити у свого друга?”. Якщо дитина відчувала труднощі при відповіді на третє запитання, давалось навідне: „Про що „говорить” обличчя хлопчика, його руки, плечі, очі?”

Дидактична гра „Чому так сталося?”

Мета: уміння передбачати причини, які можуть викликати той чи інший емоційний настрій довколишніх.

Процедура виконання. Дорослий розповідає ситуацію і просить дитину поміркувати і розповісти, яка, на її думку, причина могла викликати даний настрій вихователькі:

Ситуація 1. Вихователька зайшла в спальну кімнату і насупила брови. Чому вона це зробила?

Ситуація 2. Вихователька зустріла вранці маленького Сергійка, який прийшов до дитячого садочка і, побачивши хлопчика, була неприємно вражена. Чому?

Ситуація 3. Вихователька щиро пораділа за дітей. Чому?

Ситуація 4. Вихователька дивилася на дітей із захопленням. Чому?

Добре зарекомендували себе *казково-ігрові технології* („Помічники людяності”, „Острів розуміння”, „Дзвіночки совісті” та ін.) та *психотехнології* (гімнастика почуттів; енергетичні вправи „Жива вода”, „Серце на долоні”, „Тепло рук друга” та ін.), запропоновані Т. Поніманською. *Ігрові вправи* використовуються у роботі з дітьми як на заняттях, так і в повсякденному життя. Розкриємо кілька з них: „Квітка доброти”, „Кого я люблю”, „Ім’я мого друга”, „Хто до нас прийшов?”

Ігрова вправа „Квітка доброти”

Вихователь пропонує серединку квітки у формі серця. Діти вибирають різнокольорові пелюстки й прикладають їх до цієї серединки. Кожна дитина може прикласти пелюстку, назвавши добре слово (справу, якість, вчинок). У квітки може бути стільки пелюсток, скільки пропонують діти. Насамкінець педагог запитує у вихованців, чи сподобалася їм квітка доброти, пропонує повторити все, що називали діти, і зберегти пам’ять про цю квітку у своєму серці.

Ігрова вправа „Кого я люблю”

Вихователь пропонує дошкільнятам назвати всіх, кого вони люблять. Виграє той, хто назве більше людей. Потім дітям пропонують показати, як можна проявити свою любов (ласкаво доторкнутися, запропонувати іграшку, запросити сісти поруч із собою).

Ігрова вправа „Ім’я мого друга”

Кожна дитина по черзі розповідає, на яку квітку, погоду, тваринку схоже ім’я її друга, а інші діти відгадують це ім’я.

Ігрова вправа „Хто до нас прийшов?”

Вихователь пропонує дітям уявити, що до дошкільного закладу прийшов хтось добрий, веселий, привітний. Пропонує придумати, хто це може бути, й розповісти про нього.

На цьому етапі нами широко використовуються такі види роботи, як *читання літературних творів з подальшим їх обговоренням* та *розігруванням епізодів казок***,** що дає змогу дитині на вербальному та емоційному рівні усвідомити, що таке „погано” і що таке „добре”, побувати в ролі ображеного та образника, сильного і слабкого, турботливого і бездушного, випробувати на собі роль молодшого чи старшого за себе і оцінити свої вчинки збоку, іншими очима подивитися на довкілля і найближче оточення.

Оскільки, у дітей дошкільного віку переважає наочно-образне мислення, важливо на конкретних прикладах продемонструвати прояв почуттів, добрих вчинків, можливість побачити їх в інших і усвідомити значення кожного з них для себе. З цією метою з дітьми можна провести ряд простих *дослідів***.** Значна робота педагогів має бути спрямована на формування у дошкільників уміння контролювати свої емоції як складову гарних взаємин з довколишніми. Так, з метою розвитку здатності до самоконтролю та володіння собою, подолання агресивності можна провести *рухливі ігри* („Два барани”, „Увірвися в коло”), *ігрові вправи-тренінги* („Оціни свій стан”, „Візьми себе в руки”). Ігрові вправи „Я найкраще вмію”, „Я справлюсь в ситуації”, „Моє ім’я”, „Який я”, „Створи в собі сонце”, „Коли я шаную себе”, „Мені подобається в собі…”, „Моя квітка” покликані *вправляти дітей в ситуаціях успіху*, підтримували дитину в її бажанні бути сильною та самовпевненою**.**

Наведемо приклади методів саморегуляції та зняття напруги у дітей.

Опануй себе

Як тільки ти відчуваєш, що хочеться когось вдарити, щось кинути – обхопи долонями лікті та сильно пригорни руки до грудей – це поза сильної, витриманої людини.

Врости в землю

Спробуй сильно надавити п’ятами на підлогу, руки стисни в кулачки, міцно стисни зуби. Ти – могутнє, міцне дерево, у тебе сильний корінь, і жодні вітри тобі не страшні. Це поза впевненої людини.

Стійкий солдатик

Коли ти сильно збуджений і не можеш зупинитися, опанувати собою, встань на одну ногу, а іншу підігни в коліні, руки опусти донизу. Ти – стійкий солдатик на посту, ти чесно несеш свою службу. Поглянь довкола: що навколо тебе діється, хто чим зайнятий, хто потребує допомоги. А тепер зміни ногу й подивись навкруги ще пильніше. Молодець! Ти справжній захисник!

Подальша робота на цьому етапі спрямовується на розвиток емпатії, формування позитивної установки і безпечного самопочуття дитини у різновіковій групі. При цьому позитивне ставлення до одногрупників можна формувати шляхом застосування ігрових вправ. Прикладом таких вправ є „Намисто”, „Фрагмент світу”; дослід „Повітряна кулька” та ін.

Ігрова вправа „Намисто”

Матеріал: різнокольорові ґудзики або намистинки, довга нитка.

Процедура виконання. Дітям роздають по одній намистинці і пропонують їм уявити, що кожна намистинка – це кожна дитинка: різна за кольором – значить різні за зовнішністю, за характером. Всі дітки-намистинки різні – індивідуальні і неповторні. Але якщо вони окремо одна від одної то і сприймаються одиноко і розкидано. Далі дітям пропонують нанизати намистинки на одну спільну нитку і підводять їх до думки, що одним спільним колективом вони будуть сприйматися тоді, коли будуть разом, як намисто, з нанизаних колективно намистинок: „У гурті – наша сила”.

Дослід „Повітряна кулька”

Матеріал: Матеріалом можуть слугувати наповнені повітрям кілька повітряних кульок і декілька ненаповнених кульок

Хід:

– Пропоную кожному з вас надути повітряну кульку. А тепер уявіть, що повітряна кулька – це людина. Кожна людина наповнена подихом життя, наче повітряна кулька. Так як повітря присутнє у всіх кульках, так і життя присутнє у всіх людях.

Але ми бачимо тільки зовнішню сторону повітряної кулі, або зовнішність людини. Нам здається, що саме ця, зовнішність і є головною. Однак насправді, набагато важливіше, що знаходиться усередині. Бо саме внутрішній вміст надає форму повітряній кулі. І якби не цей внутрішній вміст (повітря, подих, дух), наша повітряна куля так би і залишилася ненадутим клаптиком м'якої гуми. Пам'ятайте, що внутрішній вміст (повітря, дух, душа, думки і почуття) дають нам життя і важливіше зовнішнього вигляду.

Організовуючи роботу з дітьми, ми прислужилися рекомендаціями Т. Поніманської щодо використання у роботі з дітьми *ситуацій з досвіду дітей та ситуацій збагачення соціально-емоційного досвіду дітей.* Із метою зближення вихованців із педагогом, дослідниця радить використовувати *розповідь***.** Прикладом такої розповіді може бути розповідь вихователя про своє дитинство „Коли я була маленькою”.

Оскільки група дошкільного навчального закладу є для дитини найближчим оточенням, де зосереджуються перші прояви моральної поведінки та формуються такі складники вихованості гармонійних взаємин, як доброта, чуйність, турбота, милосердя, подальша робота має спрямовуватись на формування довірливих стосунків з молодшими та старшими дітьми та забезпечення у дитини почуття захищеності у групі. Діти мають усвідомити, що члени групового колективу пов’язані тісними дружніми зв’язками. Взаємини людей – велика цінність, їх треба підтримувати, збагачувати та берегти. З цією метою можна провести *психологічних тренінгів*, під час яких використовувати вправи на розвиток уміння слухати інших, моделювати способи вираження симпатії, переконування, прийоми психогімнастики, невербальної взаємодії.

Л. Божович розглядає проблему виникнення моральної поведінки з точки зору мотивації. Вона зазначає, що дошкільники уже здатні підкоряти свої бажання і діяти, керуючись моральними мотивами. З метою формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій, спрямованих на виховання гуманних взаємин у різновіковій групі, варто використовувати *метод оцінювання своїх і чужих вчинків***.** Дітям пропонують різні ситуації, під час розв'язання яких вони „приміряють" їх на себе і самостійно засвоюють моральні цінності: „Як ти вважаєш, ти зробив правильно стосовно Іванка?", „Як ти думаєш, як можна було поступити в цій ситуації, щоб не засмутити маленьку Іринку?", „Як би ти вчинив на місці хлопчика?" тощо.

У роботі з дітьми різновікового складу можна затосовувати *метод словесної творчості на матеріалі художніх творів.* Так, використовуючи добре знайомі дітям казки та оповідання, які використовувалися для читання з подальшим обговоренням на першому етапі, за допомогою прийомів творчої заміни кінцівки літературних творів, перенесення героя в незвичні умови, введення у знайому казку нового героя, зміни сюжету казки можна придумувати разом з дітьми нові варіанти виходу із складних ситуацій, в які потрапили герої казок та розіграти їх.

А. Люблінська, підтримуючи точку зору, що моральні почуття безпосередньо проявляються і закріплюються під час спостереження за реальними діями і вчинками людини, вважає, що якщо немає органічного зв'язку між знаннями, оцінним ставленням і вчинками, то ні про яке моральне виховання особистості вести мову не доводиться. Моральні почуття розвиваються лише на основі знань, поступового засвоєння моральних понять, оцінок.

Тому наступний етап виховання гармонійних взаємин у різновіковій групі має бути спрямований на виховання поведінкового компоненту.

Третій етап передбачає систематизацію уявлень дітей про моральні норми поведінки, вироблення стереотипів і відпрацювання навичок гуманної поведінки дошкільників стосовно одногрупників. Змістова лінія полягає в застосуванні таких видів роботи: ігрові завдання, творчі розповіді, логічні ігри, вправи-драматизації, розігрування та аналіз конфліктних

ситуацій, моделювання ситуацій, творчі ігри, ситуації морального вибору, вправи-драматизації, кросворди, метод словесної творчості на матеріалі художніх творів, свята та розваги.

Виховання у дітей гуманних взаємин на цьому етапі здійснюють за допомогою форм діяльності, які сприяють прагненню дитини самостійно робити добрі вчинки стосовно молодшого і старшого за себе та спонукають до самостійного пошуку варіантів рішення тієї чи іншої ситуації. Організовуючи роботу з дітьми, можна використовувати такі методи, як групова дискусія, ігри-драматизації, імітаційні ігри, розігрування та аналіз конфліктних ситуацій, вправляння в різних способах дій, моделювання, педагогічна провокація тощо. Зупинимося на найбільш ефективних методах формування у дошкільників навичок доброзичливого ставлення до одногрупників

Так, організовуючи *групові дискусії* „Як допомогти маленькій Оксанці", „Я – господар своїх вчинків", „Як треба турбуватися про молодших", „За що мене поважають у групі", ставиться мета дати можливість дітям самостійно прийти до певних висновків, осмислити свою поведінку та поведінку своїх одногрупників стосовно один одного.

Оскільки ігрова діяльність є провідною у дошкільному дитинстві, на цьому етапі широко використовуються дидактичні, сюжетно-рольові, творчі ігри та ігри-драматизації. Це дає змогу не лише систематизувати уявлення про норми поведінки, а й виробити стереотипи і відпрацьовувати навички моральної поведінки дошкільників.

Ефективним методом виховання у дітей доброзичливого ставлення до одногрупників, на нашу думку, є набуття досвіду *розв'язання життєвих ситуацій* та уникнення конфліктів. Дітям пропонують вирішити такі конфліктні ситуації: „Ти не прибрав після себе іграшки і Дениско заборонив тобі іти малювати", „Ти приніс до дитячого садочка нову іграшку, але у тебе її одразу попросив маленький Михайлик", „Вихователька наполягає, щоб ти допоміг маленькому Артуру зав'язати шнурки на черевичках, а тебе вже кличуть друзі грати у м'яча. Як діяти?". Дітям пропонується не лише розв'язати складну конфліктну ситуацію, а й обіграти ці ситуації з подальшим їх обговоренням. Особливу увагу при цьому звертається на обговорення почуттів, емоцій, які

діти відчували під час обігравання. Після обговорення разом з дітьми визначається правильний алгоритм дій у ситуації.

Життєва ситуація „Прикрий випадок”

Дітям пропонують послухати ситуацію: „Дениско грався у кімнаті м’ячем. Раптом м’яч вдарився об журнальний столик, на якому стояла ваза. Ваза похитнулася, впала зі столу і розбилася на два великі шматки. Хлопчик злякався: „Що ж я скажу вихователькі?”. Але потім він вирішив заховати розбиту вазу і нічого не казати вихователькі. „Вихователька й не помітить, що вази немає на столику”, – міркував Дениско.

У групову кімнату увійшла вихователька й одразу помітила, що ваза зникла. „Діти, а де поділась наша ваза?” – запитала вона. Дениско зніяковіло відповів: „Я не знаю”. Засмучена вихователька пішла готуватися до заняття. Хлопчикові стало дуже соромно, що він обманув вихователькі. Він підійшов до неї і зізнався: „Я її ненароком розбив”. Вихователька посміхнулася, погладила Дениска по голівці і сказала: „Дякую”.

? Чи правильно зробив Дениско? Чи можна назвати хлопчика турботливим, чуйним, добрим? За що подякувала вихователька хлопчику? Що відчував Дениско перед тим, як признатися вихователькі про розбиту вазу? Як би ви поступили на місці хлопчика? Як ви розумієте вислів: „Маленька правда краща за велику брехню?”

У роботі з дітьми варто використовувати *вправи-драматизації* „Привітання одногрупника з Днем народження”, „Мій старший друг Сергійко захворіла”, та ін., *сюжетно-рольові ігри* „Сім’я”, „Доньки-матері”, „Сімейна фотографія” та ін.

Також можна використати такі методи, як *складання творчих розповідей* „Турбота про молодших - що це?”, „Ми з малюками – найкращі друзі”; проводилися *дидактичні ігри* „Хочу-потрібно”, „Пастка”, „Чарівні перетворення”, „Скажи навпаки”.

Так, за допомогою дидактичних ігор „Хочу-потрібно” дітей можна вправляти в умінні співвідносити мотиви „хочу” і „потрібно” і підвести їх до думки, що саме від збалансованого розвитку цих двох позицій залежатиме вчасне і правильне прийняття дитиною рішення у тій чи іншій ситуації.

Дидактична гра „Пастка”

Мета: вправляти дітей в умінні підкоряти свої бажання моральним нормам поведінки, самостійно і правильно робити вибір алгоритму дій у певній життєвій ситуації.

Процедура виконання. Дітям пропонують перелік тверджень. Якщо дитина погоджується з ним – плескає в долоні:

Вередуй, якщо не хочеш лягати спати!

Подякуй помічнику вихователя за смачний сніданок!

Не хочеш допомогти вихователькі полити квіти – іди грати у куточок!

Прийшов із прогулянки – розкидай одяг по роздягальній кімнаті – вихователька прибере!

Запропонуй вихователькі допомогти віднести посуд!

Не бери книжку і не читай. А вихователькі скажеш, що прочитав!

Враховуючи те, що у казкових сюжетах у метафоричній формі відбиваються типові вікові проблеми дітей, що сприяють виникненню різного роду проблем, можна, використовуючи казкові сюжети, які приваблюють своїм незвичним сюжетом, у доступній формі давати дітям психологічні знання, покликані подолати почуття неповноцінності, самотності, невпевненості в собі та допомагають зрозуміти та поліпшити стосунки з одногрупниками. З цією метою можна організувати *казкові подорожі* у Царства Доброти, Ввічливості, Турботи, Милосердя, у які діти „вирушають” з великим задоволенням. Подорож може розпочатися з казки про ці чарівні країни. Наприклад: „Сьогодні ми помандруємо у незвичайне царство – Царство Доброти. Править цією країною королева Доброта. Їй ви можете розповісти про те, як ви ставитесь до своїх одногрупників, як турбуєтесь про них; про свої гарні і прикрі вчинки. Королева вас вислухає і допоможе вирішити скрутну ситуацію”. Дітям пропонують розповісти про свої відносини з іншими дітьми групи. Коли дитина розповідає про позитивні вчинки – королева вручає їй „квітку доброти” (за кожний гарний вчинок). Коли про поганий вчинок – діти, на прохання Королеви, дають поради, як зробити так, щоб більше цього не повторилося, розповідають як би вони повели себе у такій ситуації. Наприкінці подорожі дітей підводять до висновку, що Царство Доброти – це добре ставлення людей один до одного. До цієї країни не можна потрапити ні

автомобілем, ні потягом. Усі люди, що живуть тут – добрі. Тут живуть щасливі діти, бо вони нікого не ображають, не обманюють, шанують своїх одногрупників. Потрапити у Царство Доброти можна лише за допомогою добрих справ. Кожна людина самостійно обирає для себе, чи зможе жити в цій країні за її законами – бути доброю, уважною, турботливою, співчувати й допомагати іншим. І якщо ти обираєш доброту, то ти – справжня людина. У кого з дітей виявиться найбільше „квіток доброти" – той і стає жителем Царства Доброти.

Ще одним методом, який можна використати для виховання у дітей поведінкового компоненту у структурі внутрішньо групових гармонійних взаємин є *вправи*. Так, формуванню навичок культурної поведінки дітей стосовно одногрупників сприяли вправи „Що б ти подарував Іванку на день народження?", „Яких правил слід дотримуватись коли малюки ще відпочивають?", „Як треба себе поводити, коли у старших дітей триває заняття? І т. д. З метою розвитку оцінної діяльності, виявлення власної життєвої позиції, дітям пропонують вправи „Що б ти запропонував для допомоги старшому Михайлику?", „За що ти відповідаєш перед малюками"?" та ін. Для вправляння дітей в умінні надавати поради у конкретних життєвих ситуаціях допоможуть вправи „Поділися секретами усмішки твоїх одногрупників", „Розкажи друзям, що хорошого для своєї групи ти зробив сьогодні" та ін.

Здатність співчувати іншим людям, переживати чужі потреби як власні виникають у дітей у результаті колективної діяльності. Здатність до співчуття у дитини з'являється не сама собою, а, наприклад, під час складної ігрової діяльності. Саме в процесі переживання за іншого під час *гри-драматизації* вбачається основний шлях переходу дитини від егоїстичного стану до моральної особистості. Зважаючи на це, рекомендується організовувати ігри-драматизації за сюжетами казок, які перед цим читалися та обговорювалися з дітьми. У роботі з дітьми також можна запропонувати їм самостійно складати казки про гарні взаємини з одногрупниками, або придумати власну кінцівку відомої казки чи оповідання з подальшим їх обігруванням за допомогою ляльок. Саме такі методи слугуватимуть фундаментом у формуванні моральних знань і почуттів дітей,

забезпечуючи їх уміння висловлювати свої почуття та враження від прочитаного; з допомогою педагога визначати основну думку твору; зіставляти вчинки персонажів; висловлювати своє ставлення до вчинків героїв; давати найпростішу морально-етичну оцінку ситуацій, спираючись на власний досвід; здатність уявляти себе на місці героя, переносити на себе його емоції, настрій.

Формуванню навичок гармонійних внутрішньогрупових взаємин та закріпленню уявлень про них сприяє проведення таких видів роботи з дошкільниками: оформлення *стенду* „Наша група – найдружніша”; організяція виставки дитячих малюнків „Моя група”; проведення *свят, конкурсів* та *розваг*.

Література:

1. Аванесова В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В. Н. Аванесова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение. – 1979. –176 с.
2. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С 16–23.
3. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2008. – 408 с.
4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском воздасте : Психологические исследования / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Бутенко О. Г. Навчання і виховання в різновіковій групі : навчально-методичний комплекс [для студентів заочної форми навчання спеціальності «Дошкільна освіта»] / О. Г. Бутенко. – Умань: ПП «Жовтий», 2012. – 103 с.
6. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько / [за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Малинюк]. – Серія : «Дитина замовляє розвиток». – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с.
7. Михайлова А. І. Організація роботи з дітьми різновікових груп : методичний посібник для вихователів дошкільних закладів

/ А. І. Михайлова, Е. М. Кушнаренко, Н. В. Губанова. – Харків : Веста : Видавництво „Ранок”, 2008. – 64 с.

8. Павленчик В. О. Співробітництво з однолітками : Аналіз результатів роботи педагога / В. О. Павленчик // Дошкільне виховання. – 2000. – № 3. – С. 3–4.

9. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : [монографія] / Т. І. Поніманська. – Рівне: РДГУ, 2006. – 352 с.

10. Різновікові групи : планування роботи, розробки занять, дидактичний матеріал / упоряд. Т. Ю. Демченко, О. В. Тимофієва. – Харків : Вид. група „Основа”, 2008. – 159 [1] с.

11. Руснак, Лариса. Різновікова група в дитячому садку / Л. Руснак, Г. Колосінська. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.

12. Форми організації навчання в різновіковій групі дитячого садка : [методичні рекомендації] / А. М. Давидчук, А. Г Тамбовцева. – К. : Освіта, 1992.

2.8. Педагогічні умови партнерської взаємодії ДНЗ і сім’ї

Сучасна філософія взаємодії сім’ї і дошкільного навчального закладу (надалі ДНЗ) ґрунтується на ідеї про те, що за виховання, навчання та розвиток дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомогти, підтримати, направити, доповнити їх виховну діяльність. Визнання пріоритету сімейного виховання зумовлює потребу побудови взаємин сім’ї і ДНЗ на принципах партнерства, толерантності, єдності та узгодженості у використанні педагогічного впливу.

Нині важлива інтеграція родинного та суспільного виховання при збереженні пріоритетності першого, враховуючи цінності, виховний потенціал, соціально-матеріальне становище сімей та активно залучаючи родини до педагогічного процесу ДНЗ, психолого-педагогічної просвіти.

Проблема взаємодії сім’ї та ДНЗ була предметом багатьох досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених. Питання родинного виховання в різних аспектах глибоко вивчали Т. Алексєєнко, Є. Арнаутова, О. Барабаш, І. Бех,

О. Вишневський, І. Гребенніков, О. Докукіна, О. Кононко, О. Косарєва, В. Котило, С. Ладивір, Т. Маркова, Т. Науменко, В. Павленчик, В. Постовий, Т. Поніманська, М. Стельмахович, В. Сухомлинський.

Актуальність питання педагогічних умов створення єдиного освітнього простору ДНЗ і сім'ї зумовила потребу обґрунтування педагогічних умов ефективної взаємодії батьків і педагогів та розробки методичних рекомендацій щодо оптимізації взаємодії родинного та суспільного виховання в умовах ДНЗ.

У ході дослідження нами використовувався комплекс теоретичних та емпіричних *методів дослідження*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, конкретизація та обґрунтування теоретичних засад проблеми; опитування вихователів, батьків, дітей з метою визначення рівня їх готовності до співпраці; вивчення документації, спостереження, анкетування з метою визначення ефективних умов взаємодії батьків і педагогів.

Відповідно до чинного законодавства України про освіту, основних документів уряду про освіту взаємодія педагога з батьками вихованців є одним із пріоритетних напрямів педагогічного процесу, умовою успішного його здійснення.

У повній відповідності з нормами міжнародного права *Конституцією України з*атверджується рівність обов'язків батьків піклуватися про дітей [5, ст. 51], а в Сімейному кодексі України наголошується про те, що «держава забезпечує пріоритет сімейного виховання дитини» [9, ст. 5].

Згідно зі ст. 26 *Загальної декларації прав людини* «батьки мають право пріоритет у виборі типу освіти для своїх малолітніх дітей»: суспільного або сімейного [1, ст. 26]. Однак у *Законі України «Про дошкільну освіту»* чітко зазначено, що «відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі» [4, ст. 8].

Водночас, в освітніх законодавчих документах одним із завдань діяльності ДНЗ виділяється «забезпечення взаємодії з сім'єю», [4, ст.2]. Батьки, як і педагоги та діти є рівноправними учасниками навчально-виховного процесу дошкільного закладу

(стаття 27 Закону України «Про дошкільну освіту») та «мають право:

– вибирати дошкільний навчальний заклад та форму здобуття дитиною дошкільної освіти;

– обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування дошкільного навчального закладу;

– звертатися до відповідних органів управління освітою з питань розвитку, виховання і навчання своїх дітей; захищати законні інтереси своїх дітей у відповідних державних органах і суді» [4, ст. 36].

Знання нормативно-правових документів державного рівня та конкретного освітнього закладу дозволяє педагогу та батькам юридично грамотно будувати співпрацю, яка б сприяла захисту прав та інтересів дітей.

Для подальшого дослідження важливо визначити сутність ключових понять: *партнерська взаємодія сім'ї і ДНЗ* та *педагогічні умови взаємодії.*

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. З погляду філософії ця категорія являє собою процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [10, с. 81].

Категорія «взаємодія» у психології ґрунтується на міжособистісній взаємодії, як процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжують їхню взаємну обумовленість і зв'язок [8, с. 340]. Міжособистісні стосунки визначають тип взаємодії: суперництво чи співробітництво, а також ступінь вираження цього типу (більш або менш успішне, ефективне співробітництво).

У педагогічній науці інтерес до категорії «взаємодія» прослідковується з часів Я.А.Коменського, який вибудував свою педагогічну систему на демократичних засадах. Однак донині у психолого-педагогічній літературі не вироблено єдиних підходів до тлумачення поняття «педагогічна взаємодія».

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає як: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або

опосередкований вплив суб’єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв’язок, яка виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб’єктів цього процесу [7, с. 192-193].

Ми поділяємо думку Е.Докукіної, яка педагогічну взаємодію розглядає як складну ієрархічна й організовану соціальна система, суб'єкти якої визначають її функціонування і розвиток. Діалектичне взаємопроникнення її відносно самостійних компонентів приводить до якісних змін у кожній із взаємодіючих сторін, формуючи між ними нові стосунки [2, с. 23, 38].

Поняття «партнерська взаємодія» розглядаємо як форму соціальної взаємодії, яка будується на принципах рівноправності і автономності суб’єктів, їх взаємній відповідальності. Складовими партнерської взаємодії є діалог, компроміс, розподіл видів діяльності.

Під час партнерської взаємодії діалог виконує функцію забезпечення взаєморозуміння. У ході діалогу на основі неупередженого обговорення між суб’єктами досягається консенсус (згода) щодо потреб, інтересів та цілей [3, с. 85-89].

Згода між партнерами досягається шляхом знаходження компромісу, у якому реалізуються основні принципи партнерської взаємодії: рівноправність, спільний пошук взаємоприйнятного результату, спільна відповідальність.

Науковий аналіз педагогічної взаємодії ДНЗ із родинами вихованців передбачає визначення низки педагогічних умов, які сприяють налагодженню партнерської взаємодії.

Єдиного підходу до тлумачення поняття «педагогічні умови» не існує. У дослідженні *педагогічні умови* розглядаємо як сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, доступу до новітніх освітніх та педагогічних технологій і ресурсів використання яких сприяє підвищенню ефективності взаємодії ДНЗ із сім’єю, а також сукупність психолого-педагогічного впливу, що спрямований, в першу чергу, на розвиток особистості суб'єктів педагогічної системи (педагога, вихованця, батьків) та забезпечує успішне вирішення поставлених завдань.

У сучасному суспільстві прийшло розуміння того, що

вирішення проблем дитинства можливе лише при об’єднанні зусиль держави, сім’ї та широкого кола інших соціальних інститутів, з-поміж яких важливе місце займає ДНЗ.

Основною метою взаємодії ДНЗ із сім'ї є створення єдиного освітнього простору для цілісного розвитку особистості дошкільника.

Важливою характерною ознакою єдиного освітнього простору ДНЗ і сім’я є *окреслення та прийняття учасниками педагогічного процесу загальних цілей і завдань виховання дошкільників*, які формуються в єдиній програмі виховання, навчання та розвитку дітей. Оскільки сучасні програми дошкільної освіти створюються із врахуванням досягнень дитячої педагогіки та психології, то батьки не завжди обізнані в цій галузі. Водночас, вони мають свої педагогічні очікування від роботи педагогів. Тому організація навчально-розвиваючого процесу в ДНЗ, його змістове наповнення повинно детально обговорюватися та погоджуватися із батьками.

Вироблення і прийняття єдиних вимог, що пред'являються до дитини вдома та в ДНЗ є наступною ознакою єдиного освітнього простору ДНЗ і сім’ї. Вона сприяє не тільки створенню психологічного комфорту для дитини, а й зміцненню авторитету батьків і педагогів.

Не менш важливою ознакою є *вироблення спільного підходу до вирішення проблем виховання, виділення, узагальнення та узгодження педагогічних методів і прийомів* на основі вивчення виховного досвіду сім'ї і передачі батькам інформації про технології освітнього процесу.

З-поміж причин, що перешкоджають створенню єдиного освітнього простору ДНЗ і сім’я виділяємо:

- низький рівень соціально-психологічної культури учасників взаємодії: батьків і вихователів;

- нерозуміння батьками самоцінності дошкільного дитинства і його значення для формування особистості в цілому;

- нерозуміння вихователями того, що у визначенні змісту, форм і методів роботи ДНЗ із сім'єю саме батьки виступають соціальними замовниками;

- недостатня поінформованість батьків про життя і діяльність дітей в ДНЗ, а вихователів – про умови і особливості сімейного

виховання;

- ставлення педагогів ДНЗ до батьків не як до суб'єктів виховної діяльності, а як до її об'єктів;

- стеоретипна установка багатьох педагогів: батькам необхідно передавати не життєві, а наукові психолого-педагогічні знання про дитину і її виховання;

- не сформованість у батьків педагогічної рефлексії, тобто невміння аналізувати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх помилок.

Отже, створення єдиного освітнього простору ДНЗ і сім'ї є складним та тривалим процесом, який вимагає високого професіоналізму від педагогів та забезпечення ефективної взаємодії.

Систематизація вивчених психолого-педагогічних підходів дозволяє стверджувати, що ефективна взаємодія ДНЗ із сім'єю можлива на основі **партнерської взаємодії.** Ця технологія припустима за гуманістичного підходу та
є протилежною авторитаризму. Вона вимагає рівності у сприйнятті суб'єктів взаємодії.

Важливою психолого-педагогічною умовою партнерської взаємодії ДНЗ із сім'єю вважаємо потребу ***врахування особливостей кожної конкретної сім'ї.*** Для цього необхідно *вивчати сім'ю,* постійно поповнювати соціально-педагогічну інформацію про процеси, які відбуваються у ній. Однак сім'я є досить закритим виховним інститутом, який неохоче розкриває сторонньому спостерігачеві особливості життєдіяльності і взаємовідносин. Тому для вирішення цього завдання важливим є створення плану вивчення сім'ї, що дозволить пізнавати сім'ю системно та упорядковано.

Вивчення сім'ї педагогами ДНЗ дозволяє реалізувати низку завдань:

1) визначити соціологічний портрет сім'ї;

2) визначити стиль батьківського виховання, ставлення батьків до своєї дитини, розуміння ними мети сімейного виховання, пріоритети виховання та ін.;

3) визначити рівень виховного потенціалу сім'ї, психолого-педагогічної культури батьків;

4) вивчити ставлення сім'ї до ДНЗ, батьківські установки, очікування від роботи педагогів та ін.

Вивчення сім'ї відбувається за допомогою різних способів, що дозволяють збирати, аналізувати, систематизувати дані, які характеризують сім'ю, досліджувати різні зв’язки і закономірності домашнього виховання. Для реалізації диференційованого підходу до взаємодії з батьками, їх психолого-педагогічної просвіти важливо володіти методами вивчення сім'ї (спостереження, експеримент, тестування, опитування, бесіда та ін.).

План психолого-педагогічного вивчення сім'ї може мати кілька розділів. Перший розділ включає загальні відомості про родину її соціальний портрет. Другий спрямований на безпосереднє вивчення сім'ї: визначення батьківського ставлення до дитини, усвідомлення мети сімейного виховання, власної ролі в цьому процесі, пріоритетів у вихованні. Третій дозволяє вивчити рівень психолого-педагогічної культури батьків та їх прагнення до педагогічної просвіти, четвертий сприяє аналізу педагогічних очікувань батьків від роботи ДНЗ.

Запропонований план вивчення сім’ї дозволить розширити та поглибити уявлення педагогів про сім’ю вихованців, сприятиме визначенню тенденцій, характерних для сімей та ретельного підбору відповідних форм взаємодії з батьками.

Наступною психолого-педагогічною умовою ефективної взаємодії ДНЗ із сім'єю виділяємо ***активізацію участі батьків в освітньому процесі ДНЗ***, що забезпечується системним використанням різних форм роботи з батьками.

Форми взаємодії з батьками пройшли тривалий шлях у своєму становленні та розвитку. Єдиний підхід до класифікації форм взаємодії відсутній. У дослідженні в її основу покладаємо характерні ознаки взаємодії, які визначають їх подібність чи відмінність. З-поміж таких ознак виділяємо: *кількість учасників* (індивідуальні, групові, масові, колективні); *час проведення* (щоденні, щотижневі, щомісячні, чи з іншою періодичністю (1-2 чи 3-4 рази на рік), чи по необхідності); *місце проведення* (у приміщенні ДНЗ, за його межами); *склад учасників* (педагоги, батьки і діти; педагоги і батьки; педагоги, батьки і запрошені спеціалісти); *завдання взаємодії з сім’єю* (педагогізація,

оптимізація включення батьків у навчально-виховний процес закладу); *характер взаємодії* (безпосередній, опосередкований, споглядальний); *діяльність учасників* (пізнавальна, трудова, дозвіллєва).

У сучасний період розвитку інтернет-технологій, наявності персональних комп'ютерів (планшетів, ноутбуків, айпадів та ін.) у кожного члена сім'ї актуальною стає інтернет-взаємодія через свою оригінальність та інтерактивність. До неї відносимо: переписка батьків із педагогом у режимі он-лайн, організація вебінарів, он-лайн-семінарів, висвітлення інформації на сайті дошкільного закладу, використання соцмереж та ін. Інтернет-взаємодія з батьками дозволяє попри зайнятість батьків оптимізувати їх участь у навчально-виховному процесі.

Метою інтернет-співпраці є не лише просвітницька робота з батьками чи інформаційна підтримка сім'ї, але і включення родини в освітній простір дошкільного закладу, оптимізація партнерської взаємодії.

Таким чином, із року в рік форми взаємодії змінюються та розширюються. Основними факторами, які визначають їх зміни стали технологічний розвиток та вимоги часу. Проте всі вони спрямовані на реалізацію прав, потреб й інтересів дитини.

Важливою умовою партнерської взаємодії ДНЗ із сім'єю, на наш погляд, є ***володіння вихователями навичками побудови ефективного спілкування та партнерської взаємодії.*** Адже, успішність роботи педагога, поєднаної з постійними контактами з батьками та дітьми, безумовно, залежить від уміння спілкуватися. При цьому провідна роль у спілкуванні педагога і батьків усе таки належить педагогу, оскільки саме він є професіоналом і офіційним представником освітнього закладу. Тому вихователю необхідно мати не тільки теоретичні знання, а й практичні навички спілкування з різними батьками.

Спілкування – це складний процес встановлення і розвитку контактів між людьми. У педагогічній практиці спілкування є найважливішим чинником професійного успіху. Саме тому навчання і відпрацювання навичок спілкування стають першочерговим завданням педагога, який прагне до ефективної взаємодії з колегами, з дітьми та їх батьками.

У процесі взаємодії людини з людиною важливим виявляється все: що ми говоримо, як ми говоримо, яким чином сприймаємо інформацію партнера по спілкуванню. Тому першою необхідною умовою успішності взаємодії педагога з батьками є знання структури спілкування.

Інтерактивна сторона спілкування педагога з батьками передбачає виникнення між ними контакту, встановлення довірливих стосунків, які стануть основою співпраці, налагодження партнерської взаємодії.

Суттєвою умовою успішного спілкування є взаєморозуміння між співбесідниками. Взаєморозуміння веде до виникненню резонансу між ними в розумінні одних і тих дій, вчинків, явищ. Відсутність взаєморозуміння призводить до конфлікту.

Створення взаєморозуміння проходить декілька стадій:

- формування адекватного першого враження про партнера;
- формування довірливо-ділових міжособистісних стосунків;
- стабілізація довірливо-ділових міжособистісних стосунків.

Компетентний в міжособистісній взаємодії педагог розпочинає процес встановлення довірливо-ділових стосунків з батьками з етапу досягнення згоди через створення у себе та трансляції батькам позитивного образу дитини. Побудова спілкування на позитивних якостях сприяє виникненню довірливих стосунків.

Важливо не лише створити атмосферу взаєморозуміння, але й утримати її. Для цього варто дотримуватися певних умов:

- бажання педагога і батьків зберегти досягнуте взаєморозуміння;
- терпимість у вироблені спільної позицій при виникненні спірних питань;
- прояв стриманості та поступливості, тактовність у спілкуванні.

Для того щоб процес спілкування виявився більш ефективним, педагогу потрібно навчитися технікам слухання: пасивного (нерефлексивного) та активного (рефлексивного).

Оскільки багато форм співпраці з батьками носить інформаційно-просвітницький характер, педагоги ДНЗ повинні враховувати особливості сприйняття батьками педагогічної інформації.

Педагог повинен знати, що процес сприйняття інформації у великій мірі залежить від індивідуальних особливостей (стать, вік, рівень інтелектуальної діяльності та ін.) співбесідника.

У сімейному вихованні велике значення мають батьківські установки, як система або сукупність батьківського емоційного відношення до дитини, сприйняття дитини батьками та способів поведінки з нею. Дуже часто ці установки потребують корекції з боку педагога та психолога. Тому вихователь повинен володіти технологіями зміни батьківських установок в процесі проведення бесід, зборів, консультацій та інших форм роботи з батьками.

Водночас ми передаємо інформацію один одному, використовуючи не тільки слова, але і невербальні засоби спілкування (жести, міміка, постава, хода та ін.), які теж необхідно педагогу вміти контролювати.

Відомо, що для ефективної взаємодії необхідна цілеспрямована, спланована системна робота. Партнерська взаємодія з батьками розвивається по наступній схемі:

- соціально-педагогічна діагностика сім'ї;
- виявлення педагогами зон особливої уваги;
- спільне створення проекту і плану дій з прогнозованими результатами для дитини, педагога і батьків;
- виконання плану дій.

Модель партнерської взаємодії пропонує рівноправність впливу на всі процеси розвиту системи: у формуванні завдань, у визначенні оптимальних форм взаємодії та здійснення контролю і управління.

Мета партнерської взаємодії – створення оптимальних умов для особистісного розвитку та росту дітей на основі ділового союзу між ДНЗ і батьками, взаємної їх відповідальності за виконання досягнутих домовленостей.

Визнання сім'ї як повноцінного суб'єкта освітньої системи зумовлюють потребу розвитку її суб'єктності як активну сторону будь-якої діяльності.

Тому завданнями партнерської взаємодії є:

- формування зрілої суб'єктної позиції батьків;
- забезпечення педагогами взаємодії на основі принципів партнерства.

При партнерській взаємодії важливо дотримуватися низки вимог упровадження системи роботи. Коротко сформулюємо їх.

Довіра у стосунках – ця вимога передбачає забезпечення віри батьків у професійну компетентність і тактовність педагога, його уміння зрозуміти і допомогти вирішити проблеми сімейного виховання.

Особистісна зацікавленість батьків – батьки повинні бачити у взаємодії особистісні вигоди, які допоможуть їм правильно будувати спілкування і спільну діяльність з дитиною, зробити педагогічну позицію адекватною, гнучкою, прогностичною.

Утвердження самоцінності батьків – створення умов, при яких батьки мають оптимально проявити свої позитивні якості і здібності; забезпечення поваги до кожного члена сім'ї, визнання його індивідуальності і неповторності; відмова від оціночної у ставленні до батьків, надання їм допомоги.

Система роботи має блокову організацію і розділяється на два напрями.

Перший напрям – ***робота з батьками***, що включає: використання методів та форм вивчення сім'ї педагогами і способи вивчення батьками дошкільного закладу, форм роботи батьками (пізнавально-просвітницькі, наочно-інформаційні, спільного дозвілля, інтернет-співпраця та ін.).

Робота з батьками допомагає реалізувати такі *завдання*:

- підвищення виховного потенціалу;
- розкриття та розвиток внутрішніх ресурсів сім'ї як соціального інституту.

Другий напрям – ***робота з педагогами ДНЗ,*** що включає заняття з педагогами у різних формах: семінари, практикуми, тренінги, ділові ігри.

Робота з педагогами реалізує наступні *завдання:*

- підвищення особистого та професійного інтересу вихователів до взаємодії з батьками;
- розширення уявлень про особливості побудови спілкування, партнерської взаємодії між людьми;
- формування вміння переносити наявні знання в практику спілкування;
- формування впевненості у власному професіоналізмі та ін.

Системний характер партнерської взаємодії з батьками забезпечує її ***планування,*** яке розпочинається із визначення мети і завдань. Мета взаємодії ДНЗ із батьками може носити загальний чи конкретний характер.

Загальною метою взаємодії є встановлення з батьками довірливих стосунків.

Конкретна мета – конкретизує напрям співпраці з батьками.

При встановленні конкретної мети важливо враховувати:

- особливості сімей вихованців, інтереси та потреби батьків;
- пріоритетні напрями роботи ДНЗ;
- напрямами самоосвіти педагогів;
- досягнення та складності в роботі з сім'ями за попередній рік;
- вікова група.

Наприклад, конкретною метою може бути встановлення співпраці з батьками у сфері оздоровлення дітей.

Досягнення цієї мети можливе при реалізації наступних завдань:

- розширення уявлень батьків про психофізичні особливості дитини певного віку;
- мотивування батьків на вивчення здоров'я своєї дитини, укріплення їх віри у потенціал дитини;
- засвоєння батьками нетрадиційних та традиційних способів оздоровлення дітей;
- реалізація системи спільних заходів по збереженню, укріпленню та формуванню здоров'я дітей.

Наступним кроком при плануванні є обговорення з батьками форм взаємодії, які необхідно спланувати.

Батькам можна запропонувати тематичні напрями майбутньої взаємодії та перелік основних психолого-педагогічних тем до них. Вони повинні вибрати найбільш цікаві та потрібні для них. Наприклад: напрям взаємодії – оздоровлення дітей, теми до неї: «Наша здорова дитина»; «Профілактика простудних захворювань», «Загартування дитини – основа формування здоров'я», «Роль фізичних вправ в укріпленні здоров'я дитини», «Традиційні і нетрадиційні методи оздоровлення дитини», «Як не допустити невроз у дитини», «Виховання потреби у здоровому способі життя», «Хлопчики і

дівчатка – два різних світи»; напрям взаємодії – *пізнавально-мовний розвиток дітей*, теми до неї: «Сучасні підходи до пізнавального розвитку старших дошкільників», «Чи потрібна дошкільнятам економіка», «Кишенькові гроші, з якого віку?», «Чи знають діти себе: основи валеології для дошкільників», «Патріотичне виховання в сім'ї», «Розвиток логічного мислення – передумова успішного навчання в школі», «Звукова культура мовлення»; напрям взаємодії – соціально-інформаційний розвиток дитини, теми до неї: «Телебачення та комп'ютер в житті дитини», «Що ми читаємо дитині?», «Чи вміє Ваша дитина просити про допомогу», «Мистецтво хвалити», «Агресивність, як її подолати», «Дисципліна та покарання» , «Права дитини в сім'ї»; напрям взаємодії – емоційно-моральний розвиток дитини: «Виховання доброти та ввічливості у дитини», «Вияв впертості, що з цим робити», «Дитячі страхи».

Батьки обирають чотири (кількість зборів на рік) найбільш цікавих для них теми із поданого переліку. Для зручності можна використати таблицю, що вивішена на інформаційному стенді чи заповнена батьками на останніх батьківських зборах. Вихователь враховує побажання батьків при плануванні батьківських зборів, а теми, які не ввійшли до переліку можуть заслуховуватися на консультаціях, бесідах, а також використовуватися при інформаційних формах роботи з батьками.

Враховуючи інтереси, очікування та побажання батьків, а також результати аналізу вивчення сімей, їх виховного потенціалу, основні проблеми навчально-виховного процесу вихователь розробляє перспективний план роботи на рік. У ньому містяться перелік та термін виконання всіх форм співпраці з батьками.

При складанні перспективного плану важливо враховувати наступні критерії:

- відповідність між метою і завданнями взаємодії з батьками;
- врахування особливостей сімей вихованців, інтересів і потреб батьків, досягнень і труднощів у роботі з сім'ями за попередній рік при плануванні форм, тематики та змісту заходів;
- взаємозв'язок попередньої та наступної роботи з основною формою взаємодії з батьками – батьківськими зборами;
- різноманітність планування форм співпраці;

- виявлення успішного досвіду сімейного виховання та розповсюдження його у ДНЗ;
- включення в план оцінки досягнення мети і завдань взаємодії за рік.

Системний підхід у взаємодії, планування роботи дозволяє забезпечити зв'язок між всіма заходами та виключає стихійність.

Приклад перспективного плану на рік подано у *Таблиці 1*.[6, с. 90].

Таблиця 1

Перспективний план роботи з батьками старшої групи

Форма взаємодії	Термін
Попередня робота до батьківських зборів (напрям – оздоровлення дитини) *Мета: налагодити співпрацю з батьками у сфері оздоровлення дітей.* *Завдання:* - *ознайомити батьків із психофізичними особливостями дітей 5-6- року;* - *задіяти батьків у процес вивчення здоров'я своєї дитини, закріплення у них віри в її потенційні можливості;* - *надати допомогу у засвоєнні батьками способів оздоровлення дітей*	
Відвідування сім'ї	Серпень-вересень
Оформлення інформаційного стенду	-//-
Індивідуальні бесіди	-//-
Фотовиставка «Літо – пора здоров'я»	Вересень
Анкетування «Здоров'я Ваших дітей»	-//-
Буклет «Ігри для профілактики порушення зору»	-//-
Батьківські збори «Здоров'я наших дітей»	-//-
Наступна робота	
Виставка психолого-педагогічної літератури по віковим особливостям дітей 5-6 років	-//-

Тематична консультація «Здорові батьки – здорові діти»	Жовтень
Індивідуальні консультації з медичним працівником і психологом	-//-
Газета «Здоров'ячок»	-//-
Конкурс «Щедрий город здоров'я нам несе»	-//-
Свято осені	-//-
Попередня робота до других батьківських зборів (напрям –емоційно-моральний розвиток) *Мета – налагодження співпраці з батьками у сфері емоційного розвитку дитини.* *Завдання:* *- ознайомити батьків з особливостями емоційного виховання старшого дошкільника;* *- задіяти батьків у процес вивчення та розуміння емоційних станів своєї дитини;* *- надати допомогу у засвоєнні батьками особливостей спілкування з дітьми для регулювання ними емоційної сфери дошкільників.*	
Оформлення інформаційного стенду	листопад
Індивідуальні бесіди	-//-
Батьківський твір «Яка моя дитина»	-//-
Фотовиставка «Який «Я»»	-//-
Анкетування «Чи вміє Ваша дитина контролювати свої емоції»	-//-
Буклет «Казкотерапія»	-//--
Батьківські збори «Емоційний розвиток старших дошкільників»	грудень
Наступна робота	
Тематична папка «Розвиваємо навички спілкування»	-//-
Семінар-практикум «Стиль сімейних стосунків і емоційне самопочуття дитини»	-//-
Індивідуальні консультації з психологом	-//-

Газета «Загадковий світ емоцій дитини»	-//-
Проект «Як зустрічають Новий рік»	-//-
Новорічне свято	-//-
Попередня робота до третіх батьківських зборів (напрям – соціально-інформаційний розвиток) *Мета – налагодження співпраці з батьками у сфері соціального розвитку дитини.* *Завдання:* *- ознайомити батьків з державними нормами про права дитини;* *- задіяти батьків у процес вивчення та спостереження за проявами порушень прав дитини в умовах сім'ї;* *- надати допомогу у засвоєнні батьками стилю сімейного виховання, який сприяє реалізації захисту прав дитини у сім'ї.*	
Оформлення інформаційного стенду	січень
Індивідуальні бесіди	-//-
Проект «Права людини в казках»	-//-
Буклет «Правила покарання»	-//-
Анкетування «Права дитини в сім'ї»	-//-
Батьківські збори «Дитина і батьки: стосунки в сучасних сім'ях»	лютий
Наступна робота	
Тематична консультація «Виховуємо майбутнього чоловіка»	-//-
Розвага «Захисники Вітчизни»	-//-
Газета «Дитина і її права»	-//-
Свято 8 Березня	березень
Попередня робота до четвертих батьківських зборів (напрям – пізнавально-мовний) *Мета – налагодження співпраці з батьками у сфері підготовки дитини до школи.* *Завдання:*	

- формування активної педагогічної позиції батьків; *- розширення психолого-педагогічний знань та умінь з питань підготовки дитини до школи;* *- задіяння батьків у процес підготовки дітей до шкільного життя в умовах ДНЗ та сім'ї.*	
Оформлення інформаційного стенду	-//-
Індивідуальні бесіди	-//-
Тематична папка «Готовність дитини до початку шкільного життя»	-//-
Анкетування «як я уявляю свою дитину в школі?»»	Квітень
Відкриті заняття для батьків	
Буклет «Що повинна уміти дитина до 1 вересня»	-//-
Виставка методичної літератури	-//-
Тестування дітей «Чи хочу я до школи?»	-//-
Батьківські збори «Шкільна готовність»	травень
Наступна робота	
Практикум «Як готувати дитину до школи»	-//-
Карта розвитку дитини	-//-
Анкетування по результатам роботи за рік	-//-
Тематична папка по організації літнього відпочинку	-//-
День відкритих дверей для батьків	-//-
Фотовиставка «Наші успіхи за весь рік»	-//-

Сучасна сім’я володіє достатнім потенціалом для встановлення партнерських стосунків з педагогами ДНЗ. Батьки зацікавлені у створенні у ДНЗ повноцінних психолого-педагогічних умов для розвитку дитини. Водночас педагогами при побудові траєкторії взаємодії варто враховувати, що значна кількість батьків вбачають завдання ДНЗ тільки у догляді за дитиною та підготовці її до школи.

Психолого-педагогічна підтримка сім’ї та підвищення педагогічної компетентності батьків займає значне місце в

організації взаємодії. Нині поширеною формою педагогічної підтримки та забезпечення консультативної допомоги батьками є консультативно-діагностичні центри (*Центр підтримки сімейного виховання, Центр раннього розвитку дітей, Школа розвитку, Батьківський клуб* та ін.), який є структурним підрозділом ДНЗ чи самостійною структурою, але пов'язаною із ДНЗ.

Водночас, в умовах інформатизації спектр можливості педагогічної просвіти батьків розширився. Зокрема, однією із важливих наочно-інформаційних форм взаємодії є сайт дошкільного закладу. Він передбачає наступні механізми активізації мережевої взаємодії сім'ї і дошкільного закладу:

1) інформаційна підтримка сім'ї: інформація про дошкільний заклад, його кадровий склад, специфіку освітньої програми та ін.;

2) включення сім'ї у освітній простір дошкільного закладу: забезпечення комунікації, діагностики та корекції;

3) активізація соціальної та педагогічної позиції сім'ї в процесі взаємодії з дошкільним закладом, що направлена на формування педагогічної досконалості батьків.

Сайт дошкільного закладу може містити відеожурнали для батьків із різними розділами консультативно-методичної допомоги, опитування, сторінки для тих, хто часто пропускає дошкільний заклад.

У контексті партнерської взаємодії просвіта і консультування батьків набувають іншого значення, а саме: не лише підвищення педагогічної культури, а й розвиток внутрішніх ресурсів сім'ї як суб'єкта освітнього процесу.

Для ефективної реалізації партнерської взаємодії важлива готовність вихователів до такої діяльності, що проявляється у зацікавленості в успішному змісті співпраці, впевненості у власному професіоналізмі, наявності системи професійних знань та навичок побудови ефективного спілкування, партнерської взаємодії.

Отже, партнерська взаємодії ДНЗ із сім'єю дозволяє перейти на новий рівень розвитку стосунків між педагогами та батьками, організувати розумне функціонування ДНЗ з підвищенням ефективності та якості освітньої діяльності й виховного

потенціалу, сприяє побудові багатопозиційної освітньої комунікації для всіх учасників педагогічного процесу.

Література:

1. Всеобщая декларация прав человека [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml

2. Докукина Е. М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: Дис... канд. пед. н.: 13.00.01. - К.: Інститут педагогіки АПН України, 1993. - 152 с.

3. Жданенко С.Б. Партнерство як соціальний інститут // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – Харків: ХВУ, 2002. – Вип. XV. – С. 85-89

4. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

5. Конституція України [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80

6. Кушнір В.М. Основи організації співпраці дошкільного навчального закладу з родиною: навчальний посібник для студентів факультету дошкільної та корекційної освіти. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2011.– 84 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

8 Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Полит. л-ры, 1990. – 494 с.

9. Сімейний кодекс України [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14

10. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 837 с.

Відомості про авторів

Кузь Володимир Григорович - доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет мені Павла Тичини

Кочубей Тетяна Дмитрівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет мені Павла Тичини

Кушнір Валентина Миколаївна - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет мені Павла Тичини

Іщенко Людмила Валентинівна - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет мені Павла Тичини

Гаврилюк Світлана Миколаївна - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет мені Павла Тичини

Попиченко Світлана Сергіївна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Залізняк Алла Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Скрипник
Неля Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Бутенко
Ольга Григорівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Поліщук
Олена Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДЛЯ НОТАТКІВ

Наукове видання

Володимир **Кузь**,
Тетяна **Кочубей**,
Валентина **Кушнір**,
Людмила **Іщенко**,
Світлана **Гаврилюк**,
Світлана **Попиченко,**
Алла **Залізняк,**
Неля **Скрипник,**
Ольга **Бутенко,**
Олена **Поліщук**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Колективна монографія

Видається в авторській редакції